



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Handelshøyskolen og
Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

Ledererfaring før lederutdanning – hva gir best resultat?

En sammenligning av offiserer med og uten ledererfaring før utdanningen på Krigsskolen

Evin Müller og Magnus Frisak

Erfaringsbasert master i strategisk ledelse og økonomi – desember 2017 (30p)



(Denne siden er med hensikt blank)

FORORD

Det å forske på noe du faktisk lurer på er ofte en suksessoppskrift på en givende og god oppgave. Og i denne oppgaven fant vi virkelig det. Prosessen med å forske er imidlertid det vi har tatt med oss som mest interessant og lærerikt. Det å finne svar på noe som er vanskelig å beskrive, det å sammenfatte og sammenligne data og få et resultat man må finne årsaken til.

Å studere ved siden av fulltidsarbeid er også en utfordring. Det kan være vanskelig å prioritere og det er lett at oppgaven har blitt andreprioritet for jobben i Norge eller utenlandsoperasjoner. Tilgang på data har heller ikke vært en lett prosess, men vi er fornøyde at vi har gjort ting i riktig rekkefølge og på etisk korrekt måte. Således har prosessen tatt lenger tid enn først antatt. Vi er likevel godt fornøyd med oppgaven, og resultatet av studiene og har gitt oss et stort utbytte.

Vi har fått god hjelp fra flere. Først og fremst ønsker vi å takke vår veileder Sven-Arne R. Pedersen for gode råd og raske tilbakemeldinger underveis. Takk til sjefpsykologen i Forsvaret, Ole Christian Lang-Ree, som har støttet oss med behandling av datamaterialet i tillegg til gode diskusjoner rundt funnet i studien. Vi ønsker også å takke Lars, Ole og Anne på Krigsskolen, og Kathrine på Forsvarets Personell- og Vernepliktsenter for dataen. Til slutt ønsker vi å takke våre gode kollegaer Knut og Steinar for gjennomlesing av studien.

Til resten som også har bidratt i en eller annen form, tusen takk.

Evin Müller og Magnus Frisak

1. desember 2017

(Denne siden er med hensikt blank)

SAMMENDRAG

Vi har i denne studien sammenlignet to ulike grupper offiserer som har fullført utdanningen på Krigsskolen (KS). Det ene gruppen har gjennomført utdanningsløpet hvor de har ledererfaring fra avdeling før skolestart, mens den andre ikke har det. I oppgaven kalles disse vanlig KS og KS Gjennomgående. Vi ønsket å se hvilken gruppe offiserer som scoret best på prestasjoner de gjorde før, underveis og etter endt utdanning på KS, og således hvilken gruppe som totalt fremsto best. Utvalget vårt besto av fire kull med kadetter (N=219) som har gått de to utdanningsløpene parallelt i perioden 2009-2015.

I undersøkelsen benytter vi oss av tjenesteuttalelse og skolekarakterer som uavhengige variabler. Tjenesteuttalelsene hentes fra perioden før, under og etter KS, og varierer i form av hvor lang tjenestetid hun eller han har. Skolekarakterene er hentet fra vitnemålet ved endt utdanning på KS. Vi har brukt et ekstensivt undersøkelsesdesign og undersøkelsen er en kohortstudie da vi ser på et fenomen over tid.

Vi la tre læringsteorier til grunn for undersøkelsen; erfaringsbasert læring, effekten av undervisning og sosiokulturell læring. Hovedfunnet går mot antakelsen vi hadde initialt om at de med ledererfaring skulle score best. Dette var basert på teori om erfaringsbasert læring og effekten av undervisning, det vil si å nytte tilegnet kunnskap, men også lære denne videre.

Resultatene viser at de to gruppene med offiserer scorer relativt likt på begge variablene. Således finner vi få signifikante forskjeller mellom de to ulike typene offiserer. Hovedfunnet støttes imidlertid av teorien om sosiokulturell læringsteori, en læringsteori om erfaringsutveksling og deling av kunnskap som står sentralt i utdanningen på KS. KS' undervisningsmetoder kan således være en årsaksforklaring på likheten mellom de to gruppene med offiserer.

Det var imidlertid to avvik i hovedfunnet, der gruppen med erfaring fra før scoret best. Dette gjorde de innenfor fagene Fysisk fostring og selve Bacheloroppgaven. Dette kan forklares i tråd med erfaringsteorien, da fagene er i større grad individuelle. Når det gjelder før og etter KS er resultatene like som hovedfunnet indikerer.

Nøkkelord: Kadett, Krigsskolen, Krigsskolen Gjennomgående, offiser, læringsteorier, erfaringslæring.

(Denne siden er med hensikt blank)

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	iii
SAMMENDRAG	v
1 Innledning.....	1
1.1 Forslag til langtidsplan for forsvarssektoren	1
1.2 Offiseren	2
1.3 Endringen av offiserens utdanningsløp	3
1.4 Krigsskolen og utdanningsløpene.....	4
1.4.1 Utdanningsløpene.....	5
1.4.2 Forskjellene i utdanningsløpene.....	6
1.5 Problemstilling.....	7
1.5.1 Variabelen; tjenesteuttalelse.....	8
1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning.....	9
1.6.1 Oppgavens oppbygning.....	9
1.6.2 Oppgavens avgrensning	10
2 Teoretisk referanseramme	11
2.1 Erfaringslæring	11
2.1.1 Kolbs læringssyklusmodell	13
2.2 Læringseffekten av undervisning	14
2.3 Sosiokulturell læring.....	16
2.4 Variabelen; karakterer/akademiske resultater	19
2.5 Forventninger til funn og undersøkelsesmodellen.....	20
3 Metode.....	23
3.1 Valg av undersøkelsesdesign.....	23
3.2 En kvantitativ tilnærming	24

3.3	Undersøkelsen	25
3.3.1	Innhenting	25
3.3.2	Utvalget og svarprosent.....	27
3.3.3	Analysen.....	28
3.3.4	Cohens d test	30
3.4	Validitet, generalisering og relevans	30
4	Empiri.....	33
4.1	Hovedfunn	33
4.2	Avvik – bachelorkarakteren.....	34
4.3	Avvik – fysisk fostring karakteren	35
5	Drøfting	37
5.1	Ingen generell forskjell mellom utdanningsløpene	37
5.1.1	Delkonklusjon	43
5.2	Signifikant forskjell på Bachelorkarakteren	43
5.2.1	Delkonklusjon	44
5.3	Signifikant forskjell på fysisk fostring karakteren	44
5.3.1	Delkonklusjon	46
6	Oppsummering og konklusjon	47
6.1	Oppsummering	47
6.2	Konklusjon.....	48
6.3	Forslag til videre forskning.....	50
7	Referanseliste	52
	Vedlegg A – tjenesteuttalelse	56
	Vedlegg B Tilbakemelding på undersøkelse fra NSD	60
	Vedlegg C Tilbakemelding på undersøkelse fra FHS	62

Tabelliste

Tabell 1 Skala og evalueringspunkt for TJUT	9
Tabell 2 Eksempel på data fra Kull 09-12 fordelt på halvår.	22
Tabell 3 Variabelsett med forklaring	26
Tabell 4 Variabler som ble utelukket fra undersøkelsen.....	27
Tabell 5 Opptakstall på KS	27
Tabell 6 Utvalget fordelt på variabler	28
Tabell 7 Omregning av variabler	29
Tabell 8 Variabel utelatt fra undersøkelsen.....	29
Tabell 9 Cohen's d test effektstørrelse (Sawilowsky, 2009 og Cohen 1988).....	30
Tabell 10 Tabell med oversikt over «independent sample T test» i IBM SPSS	33

Figurliste

Figur 1 Offiseren – fire kategorier spesialisert kunnskap (Freidson, 2001).....	2
Figur 2 Illustrasjon av de to ulike utdanningsmodellene for GOU i Hæren.	5
Figur 3 KS' læringssyklusmodell basert på Kolb (1984:30).....	14
Figur 4 Dale's Cone – effekten av ulike undervisningsmetoder (Dale, 1969).	15
Figur 5 Illustrasjon av undersøkelsesmodellen for studien.....	21
Figur 6 Oversikt over gjennomsnittskarakterer fordelt på utdanningsløpene.....	34
Figur 7 Avviket Bachelorkarakteren med illustrert med to ulike diagram.	35
Figur 8 Avviket Fysisk fostring-karakteren med illustrert med to ulike diagram.....	35
Figur 9 KS' læringssyklusmodell basert på Kolb (1984:30).....	40

1 Innledning

«Jeg er villig til å kjempe for Norge og våre felles verdier. Som offiser går jeg foran. Jeg er som leder betrodd de ytterste maktmidlene samfunnet rår over. Jeg kan komme i situasjoner der jeg er nødt til å ta liv. Mine beslutninger kan også føre til at jeg må ofre liv, mitt eget eller andres. Jeg vil streve etter ære for min avdeling, og skal i all min framferd strekke meg etter å være modig, handlekraftig, dyktig, omsorgsfull og lojal.»

Hærens offiserskodeks 2004¹ (Hæren, 2004)

Med et lignende løfte starter offiserskarrieren til en kvinne eller mann i Forsvaret. Bak ordene er en lovnad til sine landsmenn at når situasjonen er som verst, skal jeg være på mitt beste. I de tyngste øyeblikkene skal jeg ta tak, og gå foran som et eksempel så det blir lettere for deg. Hvordan kan en offiser love noe som er så krevende? Hva slags motivasjon, holdninger og, ikke minst, utdanning bygger opp et menneske for et slikt oppdrag? I denne avhandlingen skal vi se på offiserens prestasjoner basert på hvilken erfaring han/hun har, og det spesielt fordi offisersutdanningen er i ferd med å endres.

1.1 Forslag til langtidsplan for forsvarssektoren

I midten av juni 2016 ble Regjeringens forslag til langtidsplan (LTP) for forsvarssektoren offentliggjort (Regjeringen 2016). Før publiseringen ble det diskutert mye både i lukkede og åpne rom, og sentralt i de fleste debatter var den nye militærordningen for personell og de økonomiske rammebetingelsene. Personellordningen skal ifølge forsvarsminister Ine Eriksen Søreide imøtekomme Forsvarets behov for at personell står lengre i stilling, slik at kompetanse og erfaring forblir lengre på samme nivå. I tillegg er ordningen «i tråd med NATO-standard, noe som innebærer en tilpasset karrierevei for befal, grenaderer og matroser med fokus på dybdekompetanse» (Regjeringen 2016). Grunnet denne endringen i personellsammensetning står det i LTP at *utdanningssystemet må særlig tilpasses ny militærordning*. Det står også at det skal gjennomføres en *historisk satsing innenfor økonomi* (Regjeringen 2016 :7). Men det innebærer kutt i *stab, støtte og administrasjon* som

¹ Hærens offiserskodeks henger på de fleste kontorer i Hæren. Den ble godkjent i 2004 på Hærens ledergruppemøte i forbindelse med kultur- og verdierarbeid i Hæren.

omprioriteres til operativ virksomhet, og dette inkluderer utdanningsinstitusjoner hvor offiserer utdannes (Ibid). Med disse to faktorene i bakhodet er det naturlig å tro at selve utdanningen også må endres, og det kommer ikke overraskende lengre ned i LTP. For der står det at for å øke rekrutteringsgrunnlaget til Forsvarets utdanningsinstitusjoner som tilbyr grunnleggende offisersutdanning (GOU), skal den primære veien inn på skolen være rett fra videregående (Regjeringen 2016 :97). Og det er her denne avhandlingen begynner.

1.2 Offiseren

Offiseren er blitt nevnt i oppgaven, og det er offiseren vi skal måle. Reglement for utdanning i Forsvaret (Forsvarets høgskole 2014) sier at målet med en offisersutdannelse er å utdanne reflekterte ledere i stand til å løse sine oppdrag i fred, krig og krise. Offiseren skal da være en leder som påvirker sine undergitte i situasjoner som ikke favoriserer lederen. Dette er i tråd med Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret, som sier at:

Å være leder stiller særskilte krav til individet. Lederskapet utøves i situasjoner som varierer sterkt i kompleksitet og intensitet. Militært lederskap handler om, på sitt mest ekstreme, å kunne leve med høy grad av usikkerhet, mestre komplekse omgivelser og tåle slike situasjoner bedre enn motstanderen. Godt militært lederskap innebærer å operere tilpasningsdyktig og fleksibelt innenfor denne situasjonen. Det handler om å gjøre det ubehagelige og tåle å stå i det, overkomme maktesløshet og unngå følelsesmessig oppløsning. Militært lederskap krever en robusthet for å tenke klart og effektivt og mestre egne følelser i møte med komplekse situasjoner (Forsvarsstaben, 2012, s. 11).

Med en slik målsetning for lederskapet til en offiser er det innlysende at kvaliteten på utdanningen bør være høy og treffende. Basert på Freidsons (2001) teori har KS kommet frem til fire kategorier spesialisert kunnskap offiseren har som kompetansebehov for å løse sitt oppdrag (Krigsskolen, b, 2015).

FIRE KATEGORIER SPESIALISERT KUNNSKAP (FREIDSON, 2001)			
TEORETISK FAGKUNNSKAP	METODEKUNNSKAP	PRAKTISK FERDIGHET	SKJØNN

Figur 1 Offiseren – fire kategorier spesialisert kunnskap (Freidson, 2001)

Kort forklart er teoretisk fagkunnskap det vitenskapelige rammeverket som ikke direkte løser oppdraget ifølge Freidson (2001). Metodekunnskap er metoder, mønstre og handlingsregler som kan betraktes verktøyet til å omsette det vitenskapelige rammeverket til å løse oppdraget. Den praktiske ferdigheten er offiserens handling for å faktisk løse oppdraget og skjønn er kategorien offiseren tillegger oppdragsløsningen som gjør han i stand til å velge handling (Krigsskolen, b, 2015). Videre sier utdanningskonseptet at «godt skjønn utvikles gjennom erfaring, og følgelig må kadettene² tidlig eksponeres for skjønnsmessige vurderinger» (Ibid). Erfaringslæring blir et tema videre i oppgaven, og vil forklares nærmere i den teoretiske referanserammen. Først bør vi se på utdanningskonseptet i form av utdanningsløpene på KS og selve KS.

1.3 Endringen av offiserens utdanningsløp

Krigsskolen (KS) er Hærens skole for grunnleggende offisersutdanning (GOU). Normalt har kandidater til denne utdanningen jobbet i Forsvaret og søker opptak gjennom KS' egen seleksjonsprosess. Det betyr at elevene som tas opp har hatt minimum 1 år med ledelsespraksis før de starter sitt treårige utdanningsløp på KS.

I følge LTP skal den primære veien inn på skolen endres til en sammensatt ordning der elever går rett fra videregående og har tre år på KS, som skal inkludere lederutdanning og soldatutdanning, men uten den samme praksisordningen før utdanningen starter (Regjeringen, 2016). Med dette forslaget vil elever som kommer rett fra videregående starte sin utdanning uten ledererfaring fra tidligere arbeid i Forsvaret.

I 2008 ble det opprettet en lignende ordning der eleven ble tatt opp uten tidligere ledererfaring. Den ble etablert primært for et økt rekrutteringsbehov til den operative linjen ved KS. I tillegg trodde Forsvaret at ordningen ville tiltrekke seg søkere som normalt ikke ville søkt KS (Krigsskolen, a, 2015). Denne ordningen ble kalt Krigsskolen Gjennomgående (KS GJG). Den besto av fire år på KS hvor det første året tilsvarte den utdannelsen de andre elevene innehadde fra før sin ledelsespraksis. Etter dette året inngår de på lik linje med de

² Kadett er en elev på Krigsskolen i gang med sin treårige bachelor.

elevene som har ledelseserfaring. Siden 2008 har seks (fire når vi startet med studien) kull fra KS GJG blitt uteksaminert fra KS sammen med offiserer med ledererfaring fra tidligere.

I disse kullene har man gjennomført en lik utdannelse, men offiserene innehar forskjellig bakgrunn og erfaring før de går i gang med utdannelse. Det er naturlig å tro at ledelseserfaringen har et utslag på offiseren KS resultatmessig. Siden LTP ikke velger et utdanningsløp med ledelseserfaring, er det interessant å se om det er forskjell på offiserer med og uten slik erfaring. Før vi går videre skal vi redegjøre kort for KS som institusjon samt de to utdanningsløpene; vanlig KS og KS GJG. Dette så likhetene og forskjellene mellom erfaring og ikke-erfaring kommer tydeligere frem.

1.4 Krigsskolen og utdanningsløpene

Krigsskolen (KS) er en militær høyskole hvor Hæren gjennomfører sin *grunnleggende officersutdanning*. Skolen er 267 år gammel og er Norges eldste høyskole. På pedagogisk fagspråk kan vi kalle KS for en *institusjonalisert, profesjonell læringsbane* for profesjonen offiser (Nygren, 2004). KS er selve fundamentet i profesjonsutdanningen til en *offiser* (Krigsskolen, 2016).

Skolen har primærfokus på lederutdanning, kunnskaper og ferdigheter knyttet til direkte bruken av militær makt nasjonalt og internasjonalt. Dette gjelder i hele spennet fra offensive kampfoperasjoner til humanitær innsats. KS har også blant annet fagfelt som historie, teknologi, sosiologi, statsvitenskap og forvaltning (Krigsskolen, 2016). Skolen har en varighet på tre år som gjennomføres på Linderud i Oslo. Utdanningen ved KS består av tre ulike linjer, *operativ, logistikk og ingeniør* bestående av kull på hver av linjene (Forsvaret, 2017). Oppgaven vil kun fokusere på den operative linjen, da det er de operative offiserene som primært skal ut i lederstillinger.

På KS får du en unik lederutdanning som er krevende både fysisk, mentalt, akademisk og praktisk. Den tre år lange utdanningen er bygd opp av ulike moduler hvor det vektlegges på at læring oppstår i samhandling mellom teori og praksis. Utdanningen gir en bachelorgrad på 180 studiepoeng i *militær teori, ledelse og landmakt* (Krigsskolen, 2016). KS underviser i ulike teoretiske og praktiske fag. Under utdanningen skal elevene tilegne seg «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som setter de i stand til å lede en enhet selvstendig» (Hæren, 2016).

Dette gjøres gjennom at elevene i stor grad tilegner seg lærestoffet gjennom aktiv deltagelse i for eksempel øvelser, trening, diskusjoner og instruksjoner.

Fagene på KS presenteres i metodekapittelet under variabelsett 1.

1.4.1 Utdanningsløpene

I et kull er det 20-30 studenter fra KS GJG og mellom 20-40 studenter med ledererfaring i samme kull (Krigsskolen, a, 2015). Antallet kadetter fra de ulike gruppene vil variere fra år til år, avhengig av ledig plasser og kvalifiserte søkere.

Figur 2 viser de to ulike utdanningsløpene i Hæren som oppgaven sammenligner. I søylene vises de to utdanningsløpene illustrert med de ulike fasene. De stiplede fasene er valgfrie, som i at det ikke er krav om dette for å tas opp på KS.



Figur 2 Illustrasjon av de to ulike utdanningsmodellene for GOU i Hæren.

Boksene med oransje farge er lik for begge utdanningsløpene. Her er de samlet for felles utdanning på KS og gjennomfører alt likt uavhengig av tidligere erfaring.

I blått (Figur 2) vises utdanningsløpet med ledelseserfaring fra før. Utdanningsløpet baserer seg på at vedkommende gjennomfører utdanning på lavere nivå før man utøver dette i praksis. Praksisen er minimum ett år i en avdeling primært med personell inne til førstegangstjeneste,

altså at man leder personell som er på sitt første år i Forsvaret. Ledelsen er knyttet til teorien og metoder man tilegnet seg på det som står beskrevet som Befalsskolen³ *1 år skole*. Man utfører deretter dette i praksis, med oppfølging fra nærmeste sjef i avdeling og enkelte representanter fra Befalsskolen, og er normalt ansvarlig for opptil 10 soldater. Under praksisåret leder befalet i de oppdrag som avdelingen løser på vegne av Hæren, det innebærer blant annet å ta ansvar, vise omsorg, vise initiativ, samarbeide og kommunisere med over-, side- og underordnede, fremstå handlekraftig med helhetsoversikt og utvise faglig dyktighet. Noe som gjør at befalet fremstår som eksempelets makt og et godt målbilde (Hæren, 2016).

Søylen i rødt (Figur 2) er utdanningsløpet uten lederpraksis; KS GJG. Utdanningsløpet er lagd slik at man gjennom et opptak kan gå direkte fra det sivile til KS. For å komme på et minimum av militære ferdigheter gjennomføres det et forberedende år før man samles med elevene fra det andre utdanningsløpet. Enkelte elever kan både ha gjennomført førstegangstjeneste før dette året og jobbet som soldat i mange år. De har likevel ikke ledelsesutdanning i regi av Forsvaret og skal primært ikke sitte i stillinger hvor de leder andre.

1.4.2 Forskjellene i utdanningsløpene

Forskjellene på de to utdanningsløpene er ikke mange, men det er likevel noen.

Den største forskjellen mellom utdanningsløpene er ledererfaringen som den ene gruppen får. Nivået på ledererfaringen henger naturligvis sammen med antall år de har jobbet som befal før de søker opptak til KS. Variasjonen, mengden og relevansen på den ledererfaringen de tilegner seg ved avdeling i løpet av pliktåret vil variere mellom de ulike avdelingene. KS GJG gjennomfører noe praksis i form av ledelse av hverandre (Krigsskolen, a, 2015). Dette er likevel vanskelig å sammenligne med det å ha jobbet som befal over tid i en avdeling med høyt tempo og operative leveranser.

Den andre forskjellen er i *opptaket*, det vil si seleksjonen av elevene til KS. Utdanningsløpene gjennomfører to forskjellige opptak, men enkelte av testene er relativt like. Forskjellen ligger i kravene til fysisk form, hvor KS GJG har lavere krav. De må imidlertid bestå kravet som foreligger de andre elevene før de starter sammen på KS. Elevene med ledelsespraksis har

³ Hærens grunnskole for befal (leder på lavere nivå)

tidligere gjennomført KS GJG opptak da de startet på Befalsskolen. Således har elevene med ledelsespraksis bestått to opptak, mens KS GJG har bestått ett.

Den tredje forskjellen er lengden på fagutdanningen. Det er den spesifikke utdanningen til det fagfeltet eleven skal jobbe med etter uteksaminering fra KS. Mens elevene med ledelsespraksis fra før har lært sitt fagfelt og praktisert dette, har elevene ved KS GJG brukt mer tid på KS-forberedende fag som blant annet taktikk, operasjoner, kommunikasjon, offisersdannelse (Krigsskolen, c, 2015). Det vil si at fagutdanningen for de to utdanningsløpene er forskjellige hvorav KS GJG er mer spesifisert til ledelse og de med ledelsespraksis mer spesifisert til utøvelse av fag og praktisk ledelse.

1.5 Problemstilling

De to ovennevnte utdanningsløpene, skal slås sammen til ett felles løp. Da de to utdanningsløpene allerede har eksistert samtidig er det derfor mulig å se hvilke av de som resulterer i den beste offiseren eller at det hvert fall er forskjeller mellom de to.

For å måle hvor god en offiser er, så vi på hvilke metoder og evalueringsverktøy Forsvaret har. Forsvaret måler mye ved for eksempel opptak til utdanningene sine for å predikere hvorvidt eleven kan lykkes. Noen av disse testene divergerer som nevnt mellom de to utdanningsløpene, og noen er knyttet til personlighet og resultatet på testen lar seg derfor vanskelig endre. Derfor ønsker vi å måle prestasjonen til offiseren. Dette er mulig gjennom to variabler; tjenesteuttalelse (TJUT) og skolekarakterer. Disse variablene er resultater av hvordan offiseren gjør det før, underveis og etter sin utdannelse på KS. Sammenlignes elevene i de forskjellige utdanningsløpene basert på deres prestasjoner innenfor tjenesteuttalelser og skolekarakterer, kan man se hvilken gruppe som er best eller forskjeller mellom de to.

Dermed bunner vi ut i følgende problemstillingen:

Vil ledererfaring før Krigsskolen gjøre at offiseren presterer bedre enn de uten ledererfaring?

Problemstillingen tar for seg utdanningsinstitusjonen KS, offiseren og hvorvidt offiseren har ledelseserfaring. Offiseren, den avhengige variabelen, er derfor delt i to grupper og det er disse vi skal sammenligne. Disse gruppene er utdanningsløpene. For å måle prestasjonen har

vi som sagt valgt TJUT og skolekarakterer. Disse er de uavhengige variablene da det varierer hvordan offiseren har scoret. Hvordan vi undersøker dette beskrives i undersøkelsesmodellen i teorikapittelet.

Skolekarakterene vil beskrives i teorikapittelet som en teori, mens vi ønsker å beskrive variabelen TJUT her.

1.5.1 Variabelen; tjenesteuttalelse

Tjenesteuttalelse (TJUT) er en arbeidsattest alle militært ansatte i Forsvaret får. TJUT er et standardisert skjema hvor ulike egenskaper evalueres etter en fastsatt skala. Dette får militært tilsatte en gang i året gjerne supplert med en medarbeidersamtale (Forsvaret, 2012).

I henhold til Forsvarets Personell Håndbok (FPH) skal alt tjenestegjørende personell ha en årlig TJUT (Forsvaret, 2012). Dette er et skriftlig dokument som brukes til å gi et best mulig grunnlag for bedømmelse av befalets gjennomførte tjeneste. Da er det personellens kvalifikasjoner, potensial og dyktighet som vurderes (Ibid). TJUT finnes i en fastsatt blankett, 0530B (Vedlegg A), og fylles ut i et eksemplar. Under skriving av TJUT skal rapporterende offiser rådføre seg med sin stedfortreder eller andre det vil være naturlig å rådføre seg med (Ibid). Dette tiltaket er med på å heve kvaliteten på rapporteringen, slik at det ikke kun er sjefens subjektive inntrykk. Deretter skal TJUT nivelleres med andre ansatte på samme nivå i avdelingen. Uttalelsen skal normalt formidles personlig samtidig som det gjennomføres en utdypende samtale om innholdet i TJUT. Nest høyere sjef for befalet skal ha lest igjennom og signert, dette for å styrke reliabiliteten, før den rapporterende offiseren samt mottakene ansatt signerer til slutt (Vedlegg A).

TJUT evaluerer følgende punkter:

Punkt	Evalueringspunkt	Skala
Punkt 6 i TJUT	Hovedinntrykk generelt	UN, LUN, N, LOV, ON ⁴

⁴ UN - *under norm*, LUN - *litt under norm*, N - *norm*, LOV - *litt over norm* og ON - *over norm*.

Punkt 7 i TJUT	Lederskap generelt	UN, LUN, N, LOV, ON
	Ansvar	UN, LUN, N, LOV, ON
	Samarbeid og kommunikasjon	UN, LUN, N, LOV, ON
	Faglig dyktighet	UN, LUN, N, LOV, ON
	Vurdering	UN, LUN, N, LOV, ON
	Muntlig og skriftlig språkføring	UN, LUN, N, LOV, ON
	Forvaltningsansvar	UN, LUN, N, LOV, ON
	Kreativitet	UN, LUN, N, LOV, ON
	Mestring og helhetsoversikt	UN, LUN, N, LOV, ON

Tabell 1 Skala og evalueringspunkt for TJUT

Hva som evalueres i de forskjellige punktene vises det til Vedlegg A. Punkt 6 *hovedinntrykk generelt* kan ses på som gjennomsnittet av evalueringspunktene på punkt 7. Punkt 7 er det som registreres i Forsvarets datasystem til bruk ved søknader og evaluering.

TJUT antas å ha høy grad av aksept i Forsvaret for dens generelle anvendelse som et evalueringsverktøy (Thomassen, 2014), selv om attester fra tidligere tjeneste har fått kritikk for manglende objektivitet (Cook, 2004). Årsaken til dette kan være at det ikke finnes noe annet system og det har blitt benyttet som en evaluering av offiserene gjennom hele karrieren deres (Thomassen, 2014). TJUT er relevant som en variabel for analysen av denne oppgaven først og fremst fordi det er den eneste helhetlige evalueringen Forsvaret har, i tillegg til at den er dokumenterbar (Ibid).

1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning

1.6.1 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er strukturert i fem deler. I det første kapittelet skisseres relevansen av denne studien, og gir en kort intro til tema og som ender i en problemstilling. I det andre kapittelet presenteres teorien og empirien for studien. Den består av tre læringsteorier relevante for å beskrive hvorfor det er eventuelle forskjeller eller likheter mellom offiserene med og uten ledelseserfaring fra før. Her beskrives også den andre uavhengige variabelen; skolekarakterer. I kapittel tre beskrives metodevalget, en mer detaljert visning av de uavhengige variabelenes innhold og utvalget som er valgt for denne studien. Resultatet av den analyserte dataen, de

uavhengige variablene og sammenligningen av disse mellom de avhengige variablene presenteres i det fjerde kapittelet. Der blir i tillegg studiens hovedfunn og avvik beskrevet og visuelt presentert. Den siste og femte delen er drøftingen og en diskusjon av resultatene i studien, og forklaringen på hvorfor det er slik. Oppgaven avsluttes med en konklusjon og en anbefaling på videre forskning innenfor studiens tema.

1.6.2 Oppgavens avgrensning

Vi benytter oss av datamateriale vi har innhentet fra Forsvarets personell- og vernepliktsenter med godkjenning av NSD og Forsvarets Høgskole. Utvalget er fire kull med kadetter fra KS 2009-2015, og som besto denne utdanningen. Dermed er resultatet representativt for de to utdanningsløpene fordelt på de fire kullene i den tidsperioden. Vi tar ikke for oss kullet som ble uteksaminert i 2016 som i praksis kunne vært med i denne undersøkelsen, da vi iverksatte oppgaven før dette kullet var uteksaminert. Det ble således ikke søkt om tilgang til data for dette kullet da de på det tidspunktet ikke hadde fullført et år i avdeling etter endt utdanning.

Studien er gjennomført basert på skolekarakterer på KS og TJUT fra før KS, på KS og minimum ett år etter endt utdanning på KS. Enkelte offiserer vil derfor ha flere TJUT resultater enn andre basert på hvor lenge de har tjenestegjort. Skolekarakterene ble hentet fra tiden på KS, mens TJUT er innhentet fra perioden mellom høsten 2007 og høsten 2016, avhengig av kull. Normalt får man TJUT hvert år i juni, men det varierer av ulike årsaker. Derfor avgrenses resultatet til en TJUT per halvår for hver offiser.

2 Teoretisk referanseramme

Teorikapittelet for denne oppgaven beskriver innledningsvis de ulike teoriene som oppgaven tar utgangspunkt i hvor to av teoriene er fra KS' «Konsept for offisersutvikling». Både *Erfaringslæring* og *Sosiokulturell læring* er grunnmodellene i utdanningen på KS. Videre beskriver kapittelet teorien om *Læringseffekten av undervisning*. Deretter beskriver teorikapittelet variabelen *skolekarakterer/akademiske resultat* og den teoretiske forankringen til denne uavhengige variabelen. Til slutt oppsummeres teorien og undersøkelsen illustreres med en undersøkelsesmodell.

2.1 Erfaringslæring

Årsaken til at erfaringslæring er en av hovedteoriene bak denne oppgaven er fordi det primært er erfaring som skiller de ulike utdanningsløpene som er relevante for studien. Det ene utdanningsløpet inkluderer minimum et års ledererfaring fra en avdeling i Hæren, mens det andre utdanningsløpet ikke har denne typen erfaring.

KS' «*Konsept for offisersutvikling*» er et dokument som beskriver hvordan kadettene skal bli så dyktige offiserer som mulig i løpet av KS (Krigsskolen, b, 2015). Det beskriver også blant annet skolens tilnærming til læring, pedagogikk og lederutvikling. Skolen legger opp til stor variasjon av lærings- og utviklingstiltak for å utvikle offisers kompetanse (Ibid). Som en del av *utviklingsprosessen* i konseptet er *erfaringslæring* en av to grunnsteiner. Kadettene utvikling er en naturlig konsekvens av deres erfaringer (McCall, 2010), og offisersutviklingen baserer seg derfor på kadettene erfaringslæring. Erfaringslæring er noe vi også ser på Befalsskolen med påfølgende pliktår.

Erfaringsbasert læring tar utgangspunkt i ideen om at kunnskap ikke er gitt eller uforanderlig, men utformes og tilpasses gjennom erfaring (Lycke, 2006). Det finnes tre ulike former for denne typen undervisning: *caseundervisning*, *problembasert læring* og *prosjektarbeid* (Pettersen, 2010). Alle tre utdanningsformene går ofte igjen på KS (Krigsskolen, 2016). Videre sier erfaringslæringsteorien ifølge John Deweys at uttrykket «learning by doing» er et allmenn velkjent og mye brukt begrep i mange sammenhenger, gjennom hundre år. Ideen går ut på at mennesker skal lære gjennom konkret handling, enten ved å lage en modell eller å jobbe med et stoff (Lycke, 2006). Gjennom handlingene underveis oppstår det problemer og utfordringer som må løses. Gjennom tilnærmingen til løsningene på problemene oppstår

stadig nye kilder til læring (Lycke, 2006; Dewey, 1990). Denne beskrivelsen av læring er særs karakteristisk for hvordan utdanning generelt gjennomføres i Forsvaret (Krigsskolen, 2016, Hæren 2016 og Krigsskolen, 2012). Dette integrerer en eksperimenterende og utforskende tilnærming til oppgavene, og ønske til å stadig prøve ut den nye kunnskapen som er tilegnet gjennom nye erfaringer. Dette gjenspeiles både ved skolebenken, når elevene er instruktører for hverandre, under øvelser og når de er i føringsrollen på øvelser (Ibid). På denne måten oppstår behovet for ny kunnskap og nye ferdigheter og motiverer for videre læring (Lycke, 2006). Denne læringsformen er induktiv da man går fra det konkrete til de mer teoretiske overbygningene. Elevene skal med andre ord jobbe med konkrete oppgaver som helst er så autentiske i den betydning at de ikke er konstruert for læring. Oppgavene skal være mest mulig reelle opp mot de oppgavene som venter etter utdanningsinstitusjonen (Ibid). Dette løser utdanningsinstitusjonene beskrevet lenger ned i teorikapittelet ved hjelp av blant annet gode og reelle øvelser med mye ressurser bak seg (Krigsskolen, 2016). I følge Handal & Lauvås (1999) er det en forventning om at det elevene lærer gjennom erfaringsbasert læring blir varig kunnskap, og at ferdighetene som utvikles vil være overførbare til fremtidige utfordringer.

Selv om «learning by doing» står sentralt i denne læringsstilen, er det likevel behov for bearbeidelse og refleksjon av erfaringene man har fått. Dette er en prosess som foregår kontinuerlig hvor konkrete erfaringer i kontakt med «utøvingen av yrket» leder til reflekterte observasjoner og utvikling av modeller, teorier eller begreper. Disse prøves ut i etterkant, og gir nye erfaringer (Kolb 1988). KS legger mye vekt på at kadettene skal få nok tid til å bearbeide og reflektere det de har lært, slik at de faktisk selv erfarer hva de har lært (Krigsskolen, 2016 og Krigsskolen, b, 2015). Det vil si at erfaringsbasert læring ikke bare knytter læring gjennom «doing», men også til læring via mer abstrakte og teoretiske studier (Lycke, 2006). Oppgaven kommer tilbake til Kolbs (1984) *Læringsyklusmodell* senere i oppgaven.

Handlingene og den utforskende læringsstilen kjennetegner erfaringsbasert læring. Som for kognitiv og sosiokulturell kunnskapskonstruksjon er hovedprinsippet med en elevaktiv læringsform også gjeldende i denne stilen. Erfaringsbasert læring gir nettopp mulighet til faktorer som aktivisering av tidligere tilegnet kunnskap, konstruksjon av egen kunnskap, autensitet i læringsoppgaven, distribuert kunnskap i lærings situasjonen, sosialt felleskap samt

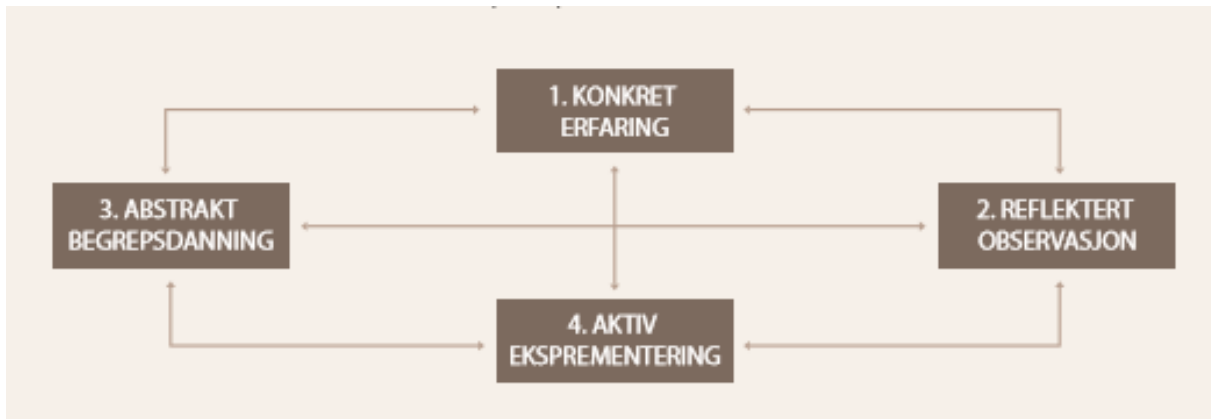
artikulasjon og elaborering av kunnskapen (Lycke, 2006). Blant annet starter utdanningen på KS på et organisatorisk lavt nivå for deretter å bygge gradvis høyere opp i organisasjonen Forsvaret. Mot slutten av utdanningen blir elevene som et eksempel på elevaktiv form plassert i grupper og får i oppdrag og sette sammen en styrke som skal løse et konkret oppdrag i internasjonale operasjoner over tid (Krigskolen, 2016).

Erfaringsbasert læring foregår hovedsakelig på to ulike måter i høyere utdanning, enten i form av naturlig miljø eller i en utdanningskontekst. Eksempel på naturlig miljø vil være gjennom praksisperioder, feltarbeid, øvelser og utplassering (Lycke, 2006). Øvelser, praksisperiode i form av å lede andre soldater eventuelt hverandre er gode eksempler på utdanning i et naturlig miljø i de tre utdanningsinstitusjonene som oppgaven tar for seg (Krigsskolen, 2016, Hæren 2016 og Krigsskolen, 2012). Utdanningskontekst kan være caseundervisning, problembasert læring eller prosjektarbeid som tidligere nevnt i oppgaven. Det er den førstnevnte måten innenfor erfaringsbasert læring som vil bli mest sentral for oppgaven.

2.1.1 Kolbs læringssyklusmodell

I konsept for offisersutvikling på KS (Krigsskolen, b, 2015) beskrives Kolbs læringssyklusmodell. Kolbs teori fremstår som godt kjent innenfor læring gjennom å erfare, men et godt poeng i denne oppgaven: KS nytter den i utdanningen av offiserer og i nevnte konsept. Kolb (1984) viser til to faktorer ved eksperimentell læring som modellen bygger på. Den ene for å knytte inn det Dewey, Lewin og Pagiat forklarer om intellektuell læring, og den andre, som blir mer relevant for denne avhandlingen, forsterke virkningen av erfaring i læringsprosessen (Ibid:20).

Kolb (1984) beskriver fire faser ved en læringssyklus. I konseptet for offisersutvikling er disse oversatt til at en gjør en (1) konkret erfaring, så en (2) reflektert observasjon, så en (3) abstrakt begrepsdanning, og til slutt (4) aktiv eksperimentering (Krigsskolen, b, 2015; Kolb, 1984).



Figur 3 KS' læringszyklusmodell basert på Kolb (1984:30).

Disse fire fasene vil vi beskrive nøyere. Kolb (1984:27) beskriver den konkrete erfaringen og fase 1 gjennom William James som at man våkner dagen etter en erfaring og husker det man gjorde. Alene har den nok ikke bidratt til læring, men gjennom de andre fasene vil den kanskje det. I den neste fasen reflekterer man på den konkrete erfaringen (Ibid). Dette uttrykkes som en stadig endrende prosess etter nye erfaringer tilkommer, og er, i motsetning til andre teorier som mener det blir en harddisk av kunnskap, bestandig i forandring. Erfaringene, både nye og gamle, settes i fase 3 opp mot det Kolb (1984) kaller ideer. Ideene kan fremstå som kontekst eller teorier. Her kan man sammenligne prosessen med de konkrete erfaringene med en frakk som man nå kan henge på en knagg. Med andre ord sette erfaringen i kontekst med andres erfaringer og tanker. Således skriver Kolb (1984) videre at man enten integrerer eller bytter ut den nye ideen. I den siste fasen prøves den kontekstualiserte ideen mot det Kolb kaller aktiv eksperimentering. Dette presenteres som flere forsøk på å finne ut om det man har erfart faktisk stemmer (Ibid). I forhold til eksempelet med frakken og knaggen, tester man de samme og får nye frakker på alle knaggene.

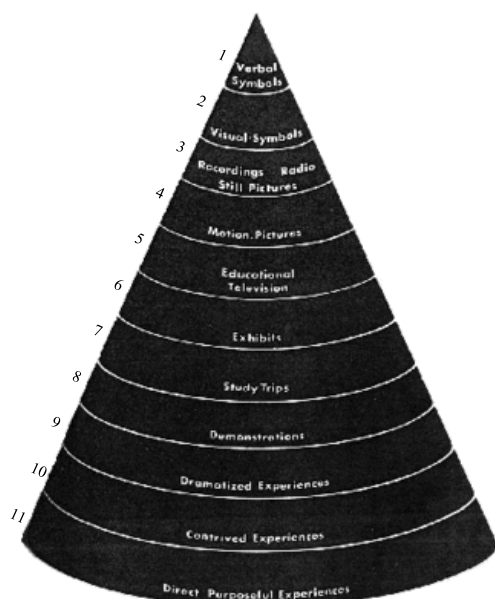
2.2 Læringseffekten av undervisning

En læringsteori om hvordan du tar til deg læring på best mulig måte er mye brukt i utdanningssystemet både på KS og BS. Teorien handler om effektiviteten til læringsmetoder, som underbygger for eksempel «learning by doing» nevnt tidligere i kapittelet. Teorien nyttes i en studie fra 1989 av Dr. Michelene T.H. Chi (et. al) og deretter fremstår som flittig brukt som eksempel på hvordan legge opp undervisning, også i militær utdanning. Likevel er teorien omdiskutert da opprinnelsen og forskningen bak den fremstår som usikker. En som ikke er helt enig er Donald Taylor styreleder i *Learning and Skills Group and the Learning Technologies conference* (<http://donalghtaylor.co.uk/>). Her påpeker Taylor at de enkle

prosentfremstillingene av læringseffekten er helt feil (www.trainingzone.co.uk/). Dette underbygges av Dr. Will Thalheimer (2006), og referer til at dette er en misoppfattelse av Dale's Cone (Dale, 1969). Denne modellen er relativt lik, men uten prosentandelene.

Avarten av Dale's Cone undervises på utdanningsinstitusjonene i Forsvaret. Om ikke prosentandelene er nøyaktige, nytter vi prinsippet om læringsmetoder og hva som fremstår for Chi (1989) som de aller viktigste for læringseffekten og ser dette mot Dale's Cone.

Dale's Cone (1969) hevder at man oppnår forskjellig læringseffekt av hva slags undervisningsmetode man benytter, og visualisert på følgende måte:



Figur 4 Dale's Cone – effekten av ulike undervisningsmetoder (Dale, 1969).

1	Verbal symbols
2	Visual symbols
3	Recordings - Radio - Still pictures
4	Motion Pictures
5	Educational television
6	Exhibits
7	Study trips
8	Demonstrations
9	Dramatized Experiences
10	Contrived Experiences
11	Direct Purposeful Experiences

Av modellen ser vi at læringseffekten er i størrelsesorden med kjeglens felt. Øverst i kjeglen ligger det avartene sammenligner som det visuelle, det man leser eller ser. Deretter det man hører eller det man blir fortalt. Så går det over på visuelle demonstrasjoner via et medium eller med elevene. I midten ligger det å diskutere og debattere temaet, hvor eleven har blitt mer aktiv. Den nest siste er der eleven er delaktig i undervisningen ved å praktisere eller gjennomføre aktiviteten. Og sist, med størst læringseffekt, er der eleven selv underviser i temaet.

I Dale's Cone (1969) fremstår det som læringseffekten er best der eleven selv erfarer eller gir denne erfaringen til andre. Dette er i tråd med utdanningskonseptet til KS og slik undervisningen er lagt opp (Krigsskolen, b, 2015).

2.3 Sosiokulturell læring

Sosiokulturell læring er enda en teori vi legger til grunn for å forklare eventuelle forskjeller mellom de to ulike utdanningsløpene. Sosiokulturell læring er ifølge Wittek (2014) ikke et entydig begrep, men må forstås som et begrep med mange ulike orienteringer. Et utgangspunkt for sosiokulturell læring er fokuset på interaksjon og kommunikasjon der mennesker approprierer kunnskaper og ferdigheter. Det er via integrering med andre mennesker at elever lærer å forstå intellektuelle redskaper og artefakter som en del av den sosiokulturelle læringen (Ibid). Samarbeid med samtale mellom elevene blir derfor en naturlig arena for at ny lærdom skal utvikles hos individene (Säljö, 2001). I tillegg lærer individene enda mer når de blir oppmerksomme på hvordan de andre rundt seg oppfatter samme situasjon bare i et annet perspektiv (Ibid).

Wittek (2014) tar utgangspunkt i fem orienteringer innenfor sosiokulturell læring, mens vi har valgt å slå sammen to av de grunnet likhet og beskriver de fire ulike orienteringene under.

1 - Læring er historisk og kulturell. I følge Mercer (2008) er dette læring hvor mennesker lærer og utvikler seg ved å delta i kulturelle aktiviteter. Dette er et læringsfenomen som går igjen generelt i Forsvaret, men spesielt på KS er det et høyt innslag av kulturelle aktiviteter. Et godt eksempel er *offiserens dannelsesreise* som står beskrevet i «Konsept for offisersutvikling» (Krigsskolen, b, 2015). I alt vi foretar oss trekker vi veksler på lærdom av det generasjoner før oss har erfart og lært. Når vi blant annet bruker teknologiske oppfinnelser høster vi kunnskapen til det oppfinneren som sto bak. Eller når vi leser en bok som ble skrevet for lenge siden (Wittek, 2014). Det mest særpregene trekket hos menneskene er vår evne til å ta vare på erfaringer bruke den i fremtidige situasjoner, noe som også står beskrevet i avsnittene om erfaringsbasert læring. Både samfunnet og nye generasjoner utvikler seg ved å bygge videre på tidligere erfaringer og kunnskap (Ibid).

2 - Læring er mediert. Wittek (2014) skriver at menneskelig kunnskap er utviklet gjennom historien og den gjenspeiler seg i ulike redskaper. Når vi tar i bruk kulturelt utviklede redskaper som i dette tilfellet kan være uniform, hodeplagg, våpen og stridsutrustning drar vi

veksler på kunnskap slik den har utviklet seg gjennom mange år. Det er gjennom sosial og kulturell deltakelse samt ved å utnytte de mulighetene som knytter seg til de kulturelle verktøyene at vi lærer og utvikler oss (Ibid). I følge Vygotsky, en av grunnleggerne innenfor den sosiokulturelle disiplin, finnes det to typer artefakter: *redskaper* og *tegn* (Vygotsky, 1978). Redskaper er fysiske midler for å mestre livet på mange måter. Vi har teknologisk utstyr for å kommunisere med hverandre, ulike kjøretøy for å forflyttes oss og kjøkkenredskaper for å lage mat som noen få eksempel. Alle disse redskapene fungerer med hensikten for at mennesket skal kunne mestre sine omgivelser, løse oppgaver innenfor sine kunnskaps- og fagfelt eller å rett og slett fungere i samfunnet (Witteck, 2014). Tegn er viktige medierende midler i menneskets tenkning og tolkning av verden. Språket er det mest betydningsfulle medierende artefaktet som har blitt utviklet gjennom historien. Tegn kan også være teoretiske begrep, bilder og symboler (Ibid). Begge utdanningsløpene undersøkelsen tar for seg har et høyt innslag av mediert læring slik Wittek (Ibid) forklarer det.

3 - Læring er situert interaksjon. I følge Wenger (1998) er relasjoner og interaksjon mellom mennesker en viktig del av det sosiokulturelle perspektivet. I klasserommet tilpasser lærerne og elevene konvensjonene til det de sier eller gjør. Et eksempel på dette kan være at eleven rekker opp hånden for å be om ordet eller at læreren gjennomfører en prøve for å se hva elevene har lært. Slike forhold påvirker hva som blir lært og hvordan det blir lært (Witteck, 2014). Herunder legges uttrykket *samtalesjangere* (Witteck, 2014; Bakhtin 1981, Wittek 2007) som sier noe om ulike tale- og samhandlingsformer slik de ligger nedfelt i kulturen vår. Vi snakker på en annen måte når vi hilser på en kollega på jobb enn når vi prater med et lite barn. Et annet relevant uttrykk Wittek (2014) bruker i denne sammenheng er *distribuert intelligens*. Alle personer som deltar i en sosial setting har ulik kunnskap og kan derfor bidra ulikt til helheten. I tillegg handler det om enighet med andre om tolkning av et fenomen eller oppdrag (Witteck, 2014). Det handler også om at vår kollektive kompetansebase er utviklet gjennom historien som tidligere nevnt. Mercer (2000) sier at det å tilrettelegge for samhandling mellom ulike elever på ulike kompetansenivåer er noe av det viktigste som kan gjøres når vi skal hjelpe andre å lære. Resonnementet bak dette er at elevene presterer bedre sammen med andre og mer kunnskapsrike personer, og vil på et senere tidspunkt kunne utføre og resonere på tilsvarende måte på egen hånd. Elevene lærer å mestre nye redskaper gjennom interaksjon og deltakelse (Witteck, 2014). Dysthe (1995 og 2001) sier at både grupper av mennesker og enkeltmenneskene i gruppen lærer, og det kollektive og det individuelle nivået er uløselig

sammenvevd i læreprosesser. En del av læringen foregår hvor kadettene blant annet fungerer som instruktører og ledere for hverandre internt i kull men også på tvers av kull (Krigsskolen, 2016). Dette gjelder både i instruktør- og lederrollen.

4 - Læring er kontekstuell. Dette betyr i praksis at læringskonteksten må betraktes som en større del av den jobben som foregår i klasserommet. Forskere med sosiokulturelt perspektiv er opptatt av hvordan læreprosessene nedfeller seg i konkrete kontekster. Et eksempel Wittek (2014) nevner er en gruppe svenske forskere som fulgte en svensk ungdomsskoleklasse gjennom et prosjektarbeid i klimaforurensning. Prosjektet skulle munne ut i en paneldebatt hvor klassen var delt i grupper og skulle representere hvert sitt land i globale klimatiltak. Resultatet av studien viste at elevene brukte mye tid og krefter på å bli enig om hva slags oppgave de hadde fått og hva lærerne forventet av dem. Elevene hadde lagt ned overraskende mye arbeid i hvordan oppgaven skulle løses og hva lærerne egentlig ville ha elevene til å gjøre enn selve klimautfordringene. Spesielt utdanningen på KS er lagt opp med lignende pedagogiske metoder (Krigsskolen, 2016).

I og med at denne studien sammenligner to ulike offisergrupper på KS, ønsker vi å belyse noen funn etter en masteroppgave som tok for seg en av undervisningsmetodene på KS. Dette samsvarer med den sosiokulturelle teorien.

Erlandsen (2015) gjennomførte en studie som undersøker effekten av at kadettene er veiledere for hverandre i ulike sammenhenger. «Kadettveilederen» en kadett i veilederrollen for sine med-kadetter på samme studienivå. I tillegg til å være ledere og instruktører for hverandre, får kadettene også være veiledere for hverandre i ulike settinger (Krigsskolen, 2016). Et av Erlandsens viktigste funn i undersøkelsen var at det var en stor enighet blant kadettene om at «kadettveilederen» bidrar konstruktivt til de andre kadettenes lederutvikling (Ibid). I følge studien bidrar kadettveilederen i større grad enn instruktøren/veilederen ansatt på KS. En av årsakene til dette er ifølge kadettene selv at kadettveilederen er tilstede hele tiden sammenlignet med veilederen fra KS (Ibid). Videre trekker kadettene frem den likeverdige relasjonen kadettene har med kadettveilederen som bidrar til positiv effekt på flere måter. For det første gjør relasjonen mellom de at tilbakemeldingen blir oppfattet som formative og ikke knyttet til karakter. Da står den enkelte kadett fritt til å forkaste eller godta tilbakemeldingene. For det andre fører den likeverdige relasjonen til at kadettveilederen ikke påvirker

ledertferden til kadettene i føringsrollen. Dette er noe som kunne blitt påvirket av tilstedeværelsen til en av KS sine instruktører. Dermed får kadettene en tilbakemelding på sitt virkelige lederskap. For det tredje har ikke kadettveilederen en ekspertrolle i gruppens meningsforhandlinger, noe som bygger opp under kadettene autonomi og selvstendighet. Dette gir trolig en økt mulighet for kreativitet hos den enkelte kadett (Erlandsen 2015). Svakheten ved kadettveilederen er at fraværet av «ekspertveilederen» trolig reduserer noe av tilgangen til fagkunnskap. Kombinert med flere redskaper og artefakter som er tilgjengelig for kadettene og kadettveilederen gjør denne metoden likevel til en god undervisningsmetode som appellerer positivt til kadettene.

Både «kadettveilederen» og andre undervisningsmetoder på KS bidrar sannsynligvis til å redusere «praksissjokket» når de er ferdig med utdanningen etter KS og skal fungere som offiserer. Praksissjokk er noe som møter studenten i jobbsituasjonen hvis ikke utdanningen har gjenspeilet jobbhverdagen i etterkant (Nygren, 2004; Hiim & Hippie, 2001). Erlandsen (2015) nevner blant annet at kadetten opplever praksissjokket i sammenheng med kadettveilederen på KS, noe som gjør at forhåpentligvis ikke oppleves i jobbsammenheng etter utdanningen. KS har som tidligere nevnt et høyt fokus på å forberede kadettene mest mulig på hverdagen som offiser etter endt utdanning (Krigsskolen, b, 2015).

2.4 Variabelen; karakterer/akademiske resultater

Skolekarakterer fra utdanningen på KS er en av de uavhengige variablene vi bruker for å operasjonalisere de avhengige variablene. De militære skolene bruker samme karakterskala som de fleste andre høyskoler i Norge, bokstavkarakter; skala A-F (Krigsskolen, 2016). Disse karakterene kan enkelt gjøres om til sammenlignbare tall.

Vik (2013) har gjennomført en studie i sammenheng med opptaket og seleksjonen til KS, *Har seleksjon noen betydning*, der han valgte to prediktorer⁵ hvor den ene tok for seg tidligere skolerresultater, blant annet fra videregående skole, samt tidligere TJUT. Det er vanlig å anta at tidligere prestasjoner er den beste prediktor for fremtidige prestasjoner (Grimsø, 2004). Vik (2013) beskriver at tidligere studier har vist sterk sammenheng mellom tidligere skolerresultater og militærutdanning (Farr & Tippins, 2010). Selv om skolekarakterer ikke er

⁵ En prediktor er en verdi som forventer, spår eller forutsier

en intelligensmåling, har tidligere forskning vist sterke sammenhenger mellom skoleresultater og intelligens (Behling, 1998 i Vik, 2013:12). En amerikansk studie gjennomført på 164 ungdomsskoleelever viste også at det var en sammenheng mellom selvdisciplin, intelligens og skolekarakterer, der selvdisciplin overgikk intelligens i prestasjoner (Duckworth et.al, 2005).

I følge Forsvaret (2012) er kravene til en militær leder økende, både i forhold til kompleksiteten man møter på stridsfeltet men også i kravet om å fylle svært ulike roller. Dette kan variere mellom operative og direkte til byråkratiske rapporteringskrav innen forvaltning. Vik (2013) sier at intelligens kan predikere akademiske prestasjoner i et vidt spekter av jobber. Dermed kan intelligens knyttes opp mot den fremtidige variasjonen i stillinger offiseren får etter KS (Krigsskolen, b, 2015). Også Lai (2010) henviser til studier i forbindelse med seleksjoners prediktive validitet der akademiske resultat antas å ha en vesentlig sammenheng med fremtidige jobbprestasjoner. En studie fra det amerikanske forsvaret viser at den beste enkeltprediktoren for å tilpasse seg en militær opplæring er vitnemål fra videregående skole. Samme studien fant også en sterk sammenheng mellom utdanning fra videregående skole og fullføring av militær opplæring (Farr & Tippins, 2010). Også Kjenstadbakk (2012) skriver at skoleresultater fra videregående skole er en etablert prediktor for offisersutdanning, spesielt en akademisk utdanning som KS. Dette funnet støttes også av studien om den amerikanske sjøkrigsskolen, som Kjenstadbakk (2012) beskriver. Studien viser at det var høy korrelasjon mellom både fremtidige akademiske og totale prestasjoner for søkerne (Alf, Neumann & Mattson, 1998 i Kjenstadbakk, 2012).

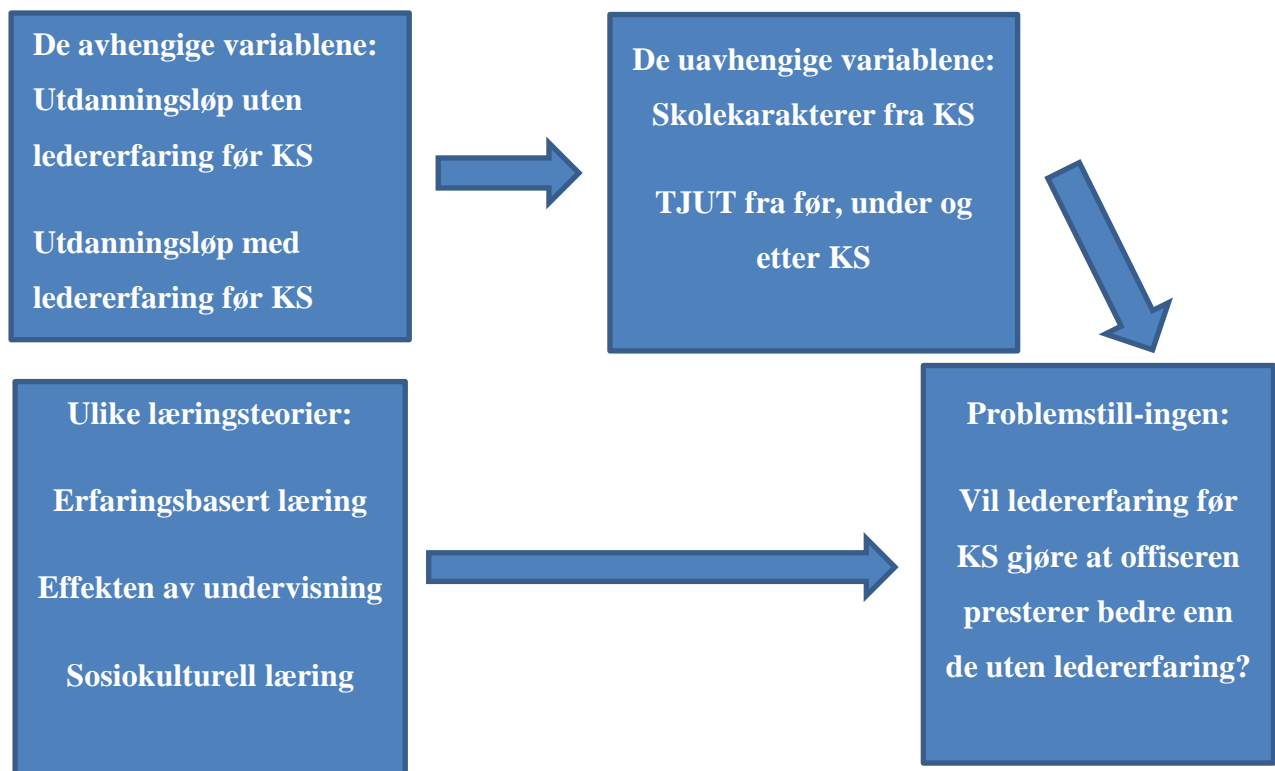
I følge majoriteten av forskningen som er nevnt, er det høy korrelasjon mellom skolekarakterer fra videregående og militær utdanning (Farr & Tippins, 2010). I tillegg viser forskningen at det kan være en sammenheng mellom skolekarakterer generelt og intelligens (Behling, 1998) og at intelligens kan predikere fremtidige arbeidsprestasjoner (Vik 2013). Da forskning viser sammenheng mellom skolekarakterer og prestasjoner, og antar vi således en slik sammenheng i studien vår mellom skolekarakterer og TJUT.

2.5 Forventninger til funn og undersøkelsesmodellen

Før vi startet på studien antok vi at gruppen med erfaring fra før KS ville score høyere på prestasjoner enn gruppen uten erfaring før KS. Antakelsen er ikke like sterk etter å ha funnet frem relevante teorier. På den ene side så antar vi fortsatt at teori om erfaringsbasert læring og effekten av undervisning favoriserer gruppen med erfaring før KS. På den andre siden ser vi

at den sosiokulturelle læringen står såpass sterkt at erfaringen kan jevnes ut. Likevel mener vi at den ene gruppens erfaringer skal stå sterkt, og antar fortsatt at de vil score høyest på prestasjoner etter endt utdanning på KS. Vi antar at den erfaringen de har tilegnet seg ved operative avdelinger i Hæren i x antall år vil gi de en fordel både under og etter utdanningen.

For å kunne svare på problemstillingen blir de to utdanningsløpene (de avhengige variablene) målt opp mot TJUT og skolekarakterer (de uavhengige variablene). Deretter vil resultatet årsaks forklares med teorier som ligger til grunn for studien, både som går imot eller støtter våre antakelser. Undersøkelsen er illustrert med en undersøkelsesmodell i figuren under.



Figur 5 Illustrasjon av undersøkelsesmodellen for studien.

Undersøkelsen medfører også innhenting av data fra FPVS. Skolekarakterene ble hentet fra siste året til hvert av de fire kullene, det vil si resultatene på vitnemålet fra KS. TJUT ble hentet på alle 219 i utvalget på registrerte hovedinntrykk fra høsten 2007 til høsten 2016. Med dette får man med alle tjenenesteuttalelser fra før, under og etter KS for alle fire kullene. Disse ble gjennomsnittberegnet til perioden før, under og etter KS basert på hvilket kull den enkelte tilhørte. Et eksempel på innhenting av TJUT er vist under (tabell 2) med åtte offiserer fordelt på de to utdanningsløpene og med varierende registrerte TJUT. Her er eksempelet fra kull 09-12:

TID	Før 2009	Vår 2009	Høst 2009	Vår 2010	Høst 2010	Vår 2011	Høst 2011	Vår 2012	Høst 2012	Vår 2013	Høst 2013	Til høst 2016
OF 1	TJUT	TJUT						TJUT /KAR		TJUT	TJUT	TJUT
OF 2		TJUT						TJUT /KAR		TJUT	TJUT	TJUT
OF 3	TJUT							TJUT /KAR	TJUT	TJUT		TJUT
OF 4	TJUT	TJUT						TJUT /KAR		TJUT		TJUT
OF 5	TJUT	TJUT						TJUT /KAR	TJUT	TJUT		TJUT
OF 6	TJUT							TJUT /KAR		TJUT		TJUT
OF 7		TJUT						TJUT /KAR	TJUT	TJUT		TJUT
OF 8		TJUT						TJUT /KAR		TJUT	TJUT	TJUT

Tabell 2 Eksempel på data fra Kull 09-12 fordelt på halvår.

Offiserer i rødt er KS GJG, og årene på KS er farget oransje.

Av tabellen (Tabell 2) ser man de registrerte TJUT fordelt over årene. Både før og etter KS kan den enkelte offiser ha flere TJUT registrert basert på tjenestetid og når TJUT har blitt registrert. Skolekarakterene (KAR) er registrert siste året da dette kullet gikk KS.

3 Metode

I dette kapitlet skal vi redegjøre for de metodiske valgene som har blitt gjort i arbeid- og forskningsprosessene. Vi velger å nytte Dag Ingvar Jacobsens (2005) lærebok *Hvordan gjennomføre undersøkelser* for å forklare valgene vi har gjort. Dette kapitlet tar først for seg valget av undersøkelsesdesignet, deretter metoden ved datainnsamling og selve metoden under undersøkelsen og analysen av denne. Til slutt vil vi knytte metode til begrepene validitet, relevans og generalisering.

3.1 Valg av undersøkelsesdesign

I analysen kom vi frem til flere faktorer som påvirket metoden vi valgte. Det første er de to utdanningsløpene, og det strekker seg over 4-5 år. Det andre er enhetene, altså offiserene. De to første er den avhengige variabelen, altså om du gikk det ene eller andre utdanningsløpet. Den tredje faktoren er resultatene til offiserene, som blir den uavhengige variabelen i undersøkelsen. Problemstillingen har til hensikt å finne rekkevidden eller omfanget av et fenomen, og således defineres den som *testende* (Jacobsen 2005). En testende problemstilling som skal se fenomenet over tid og et relativt bredt utvalg vil med fordel velge et ekstensivt undersøkelsesdesign (Ibid). Selv om undersøkelsen skal ta for seg hele utvalgets karakterer og uttalelser over tid, er det likevel få variabler i forhold til antall enheter. Problemstillingen sier «offiserer» og det kan bety hele populasjonen, men for å se forskjellene eller likhetene mellom utdanningsløpene må undersøkelsen omfatte de offiserene som gikk sammen på KS. Således velger vi å se på flere resultater fra kullene fra august 2009 til august 2015. Selv om det er da de gikk på KS vil undersøkelsen omfatte før og etter KS, noe som gir resultater fra høsten 2007 til høsten 2016. Dette betyr mange enheter, men få variabler og et ekstensivt undersøkelsesopplegg. I tillegg er det en sammenligning av like caser da de to gruppene er nesten helt identiske. Undersøkelsen tar også for seg hvordan denne gruppen leverer over 4-5 år på forskjellige tidspunkt. Således kan vi si at vi viser utviklingen i en spesiell gruppe over tid. Et slikt undersøkelsesopplegg kalles kohortstudier (Ibid), som er et undersøkelsesopplegg som tilhører beskrivende problemstillinger. Dette er normalt kostnads- og tidskrevende, men siden testene er allerede utført over tid, kan vi hente ut dataen hos Forsvarets Personell- og Verneplikts-senter (FPVS). Data er registrert i Forsvarets personellsystem til bruk ved opptak og seleksjon, men også statistikk og studier. Grunnen til at undersøkelsen tar med flere resultater før, underveis og etter utdanningsløpet, er for å

kunne se om tidligere ledelseserfaring viser en forskjell i resultater før KS (TJUT), på KS (skolekarakterer og TJUT) eller etter endt utdanning på KS (TJUT).

3.2 En kvantitativ tilnærming

I problemstillingen spør vi om prestasjonen til en offiser (bedre eller ikke). Dette er basert på en tolkning og opplevelse av prestasjonen til offiseren fra en subjektiv evaluering. Således tilsier det at undersøkelsen skal ha en kvalitativ tilnærming (Jacobsen 2005). Likevel er denne tolkningen til lederen kvantifisert gjennom de uavhengige variablene - TJUT og karakterer. Dette tillater kvantitativ sammenligning og blir altså en forenkling av den subjektive evalueringen gjort av offiserens overordnede. Da vi i tillegg skal ta for oss relativt få forhåndsstrukturerte variabler, men mange enheter, er kvantitativ tilnærming i dette tilfellet den beste metodiske tilnærmingen (Ibid). Stikkordet «forhåndsstrukturerte» variabler gjør i mange undersøkelser at åpenheten minskes, men i vårt tilfelle er variablene allerede gitt vedkommende som et resultat av en innsats. Således påvirker ikke forskeren resultatet i undersøkelsen (Ibid).

En av de større fordelene med å velge en kvantitativ tilnærming er muligheten for å generalisere (Jacobsen 2005). Ved at vi i undersøkelsen velger offiserer fra fire av fem kull som har uteksaminert fra KS der begge utdanningsløpene har vært tilstede, kan undersøkelsens resultater fortelle noe om gruppen som en helhet og ha en høy ekstern gyldighet (Ibid). Tilnærmingen kjennetegnes også med at den kan si mye om samvariasjon mellom mange forskjellige forhold, og gjør seg gjeldende i denne oppgaven da vi skal sammenligne resultatet av de to utdanningsløpene, herunder spesielt hovedtrekkene. På den andre siden kan den kvantitative tilnærmingen gi noe overfladisk preg (Ibid). Med det menes at vi ikke vil kunne få fram individuelle variasjoner i for eksempel det ene eller andre utdanningsløpet Dette betyr at metoden ikke tillater å vise individuelle resultater, og vi vil dermed kun fortelle om hovedtrekket som nevnt tidligere. Det finnes også to ulemper med en kvantitativ tilnærming vi mener ikke gjelder i denne undersøkelsen. Den ene er det at respondentene påvirkes av måten vi henter inn data, og at ikke alle svarer, kalt undersøkelseeffekter (Ibid). Dette blir ikke tilfellet da alle har svart i form av å gjennomføre studiet, og alle som har bestått tas med i undersøkelsen. Således er offiserens resultater fortsatt en gyldig måleenhet på prestasjonen, upåvirket av forskeren. Den andre er faren for at forsker får en stor avstand til utvalget (Ibid). Dette er mest sannsynlig et mindre problem da vi

begge har gjennomført KS, og kjenner til det som undersøkes. Vi har derimot ikke gjennomført direkte sammen med andre offiserer fra utdanningsløpet KS GJG, og kan ikke direkte sette oss inn i erfaringsutvekslingen mellom utdanningsløpene.

3.3 Undersøkelsen

FPVS er den avdelingen i Forsvaret som har hovedansvar for personell og sitter således på all dataen som ble undersøkt. Det vil si karakterer fra de nevnte militære skolene og tjenesteuttalelser. Dette har FPVS i Forsvarets forvaltningssystem kalt SAP. For å få tilgang på denne dataen søkte vi Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)-

Personvernombudet for forskning - med en beskrivelse av prosjektet. Her la vi spesielt vekt på at både databehandler til daglig nyttet systemet og all dataen vi etterspurte var samlet på samme sted. Likevel trengte FPVS en oversikt over hvilke av utvalget som hadde gjennomført hvilket utdanningsløp. Derfor måtte det etableres en koblingsnøkkel mellom utvalget og dataen, og dermed ble søknaden sendt til NSD og senere til Forsvarets Høgskole (FHS). FHS' ønsker kontroll på forskning som gjennomføres på Forsvarets personell, samt kontrollere metode for innhenting og hensikten med prosjektet. FHS' nemd for forskning, gjennom et eget søknadsskjema, vurderte prosjektet og godkjente uthenting.

Godkjenningen fra NSD (Vedlegg B) og FHS (Vedlegg C) la følgende kriterier til grunn:

- Anonyme opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale.
- Koblingsnøgkelen tilfaller ikke forskerne, oppbevares av FPVS og slettes etter levert oppgave.
- Ingen av karakterene eller TJUT i klartekst skal publiseres med oppgaven.

3.3.1 Innhenting

Ved innhenting av data sendte KS en liste over kullene med personnummer til FPVS. Her ble navn utelatt, men fordelt i to kategorier; med erfaring (vanlig KS) og uten erfaring (KS GJG). Listen inneholdt kun de som hadde bestått KS og gått i kullene i utvalget. FPVS lagde så en koblingsnøkkel på personnumre og tjenesteuttalelser, og endret personnummerene til person-ID. Deretter sendte KS karakterliste med personnummer, ikke navn til FPVS, og FPVS koblet disse mot person-ID fra tidligere liste. Her ble det ikke fordelt på utdanningsløpene, da listen over tjenesteuttalelser hadde gjort dette. De to anonymiserte

listene ble således sendt til forskerne med person-ID og fordelt på hvem som hadde gått hvilket utdanningsløp.

Måten å hente inn dataen på gjorde at enkeltpersoner involvert i prosessen aldri så sammenhengen og helheten i dataen. Man fikk hentet ut bruddstykker, men fikk ikke se all dataen samlet i samme liste. På den andre siden ble det en mer tidkrevende prosess da forskerne måtte koble de to listene sammen i SPSS.

Dataen ble deretter ført inn i IBM SPSS, fordelt på de to kriteriene, de to utdanningsløpene, og variablene vist i tabellen under.

Nr	Variabelsett 1 – Karakterer	Forklaring	Kull ⁶
1	Bacheloroppgave (skala 1-5)	Selve bacheloravhandlingen	12, 13, 14, 15
2	Den militære profesjon (skala 1-5)	Innføring i forholdet militærmakt og stat	15
3	Engelsk (skala 1-5)	Engelsk språklære, muntlig og skriftlig	12, 13, 14
4	Fysisk fostring (skala 1-5)	Trening-, fysiske tester og treningslære	12, 13, 14
5	Interkulturell kommunikasjon (skala 1-5)	Kommunikasjon, kultur og holdninger	12, 13, 14
6	Landmakt (skala 1-5)	Anvendelse av maktmidler/ ressurser i strid på land	12, 13, 14
7	Ledelse av operasjoner (skala 1-5)	Analyse av stridsmessige problemer og løsning av disse	15
8	Militært lederskap (skala 1-5)	Ledelsesteoretisk fag	12, 13, 14
9	Militærteknologi (skala 1-5)	Fysikk innenfor anvendelse av maktmidler/ våpen	12, 13, 14
10	Strategi (skala 1-5)	Militær historie og bruk av militære strategier i konflikter	12, 13, 14
Nr	Variabelsett 2 - tjenesteuttalelser	Forklaring	Kull
11	Tjenesteuttalelse snitt før KS (skala 1-5)	Snittet på uttalelsen(e) av offiserens prestasjon før utdanningen på KS	12, 13, 14, 15
12	Tjenesteuttalelse snitt på KS (skala 1-5)	Snittet på uttalelsen(e) av offiserens prestasjon under utdanningen på KS	12, 13, 14, 15
13	Tjenesteuttalelse snitt etter KS (skala 1-5)	Snittet på uttalelsen(e) av offiserens prestasjon etter utdanningen på KS	12, 13, 14, 15
Nr	Utdanningsløp	Forklaring	Kull
14	Gjennomgående Krigsskole	Utdanningsmodell uten erfaring fra før	12, 13, 14, 15
15	Vanlig Krigsskole	Utdanningsmodell med erfaring fra før	12, 13, 14, 15

Tabell 3 Variabelsett med forklaring

Variabler som ble utelatt (Tabell 4) var primært dikotome fag, altså bestått/ikke bestått. Grunnen til dette var at de dermed ikke var særlig målbare da alle har bestått disse for å kunne bestå KS.

Nr	Variabler som ble utelukket fra undersøkelsen		Kull
16	Etikk og jus (Bestått/ ikke bestått)	Dikotome fag som ikke har karakterer	12, 13, 14

⁶ Gjelder hvilke kull som hadde faget (avslutningsåret)

17	Metode (Bestått/ ikke bestått)	Dikotome fag som ikke har karakterer	12, 13, 14, 15
18	Stabstjeneste (Bestått/ ikke bestått)	Dikotome fag som ikke har karakterer	12, 13, 14
19	Virksomhetsledelse	Dikotome fag som ikke har karakterer	15
20	Utdanningsledelse	Dikotome fag som ikke har karakterer	15
21	Lederutvikling	Dikotome fag som ikke har karakterer	15
22	Internasjonal politikk (skala 1-5)	Valgfag – for få i utvalget som har karakter (kun 5 stk)	12

Tabell 4 Variabler som ble utelukket fra undersøkelsen

Vi ønsket også at variabelen karakterer fra videregående skole skulle inngå i undersøkelsen. Denne var dessverre ikke registrert hos brorparten av utvalget og ble derfor ekskludert.

23	Karakterer videregående skole	Ikke registrert i FPVS register	12, 13, 14, 15
----	-------------------------------	---------------------------------	----------------

3.3.2 Utvalget og svarprosent

Utvalget i undersøkelsen har vi tidligere nevnt som alle som har gjennomført KS i kull der begge utdanningsløpene har vært representert. Det vil si kullene 09-12, 10-13, 11-14 og 12-15. Sistnevnte kull har da fullført sitt første år i arbeid som gjør at vi kan si noe om uttalelse etter KS. Tabellen under viser det totale utvalget mulig for studien gitt av KS' ansvarlig for rekruttering og selektering.

Operativ gjennomgående Krigsskole (4 år)		
År	Tatt opp	Uteksaminert
2009-2012	11	8
2010-2013	24	17
2011-2014	12	10
2012-2015	18	18
Totalt	65	53
Operativ Krigsskole (3 år)		
År	Tatt opp	Uteksaminert
2009-2012	60	55
2010-2013	51	42
2011-2014	48	38
2012-2015	37	33
Totalt	196	168
TOTALT BEGGE UTDANNINGSLØP	261	221

Tabell 5 Opptakstill på KS

Av det totale utvalget på 221 personer ble følgende inkludert i utvalget.

Nr	Fag	Utd. løp	N
1	Bacheloroppgave (skala 1-5)	KS	165
		GJG	54
2	Den militære profesjon (skala 1-5)	KS	34
		GJG	17
3	Engelsk (skala 1-5)	KS	131
		GJG	37
4	Fysisk fostring (skala 1-5)	KS	131
		GJG	37
5	Interkulturell kommunikasjon (skala 1-5)	KS	131
		GJG	37
6	Landmakt (skala 1-5)	KS	131
		GJG	37
7	Ledelse av operasjoner (skala 1-5)	KS	34
		GJG	17
8	Militært lederskap (skala 1-5)	KS	131
		GJG	37
9	Militærteknologi (skala 1-5)	KS	131
		GJG	37
10	Strategi (skala 1-5)	KS	131
		GJG	37
11	Tjenesteuttalelse snitt før KS (skala 1-5)	KS	150
		GJG	34
12	Tjenesteuttalelse snitt på KS (skala 1-5)	KS	163
		GJG	54
13	Tjenesteuttalelse snitt etter KS (skala 1-5)	KS	158
		GJG	50

Tabell 6 Utvalget fordelt på variabler

I hovedsak har utvalget blitt representert med nesten 100% (219 av 221). Unntaket på to kadetter var i forbindelse med manglende person-ID. Der tallene er på rundt 75 % er dette på grunn av fagene endret seg i 2012, og at det er tre av de fire kullene har hatt faget. Der det er rundt 25 % har faget kun blitt gjennomført med kull 12-15. Begge utdanningsløpene er likevel representert i alle fag, men vil med mindre utvalgt kunne generalisere funnet i mindre grad (Jacobsen 2005). Svarprosenten bør være på over 50 % for å være tilfredsstillende (Ibid). Således er fagene der kun ett av kullene har gjennomført ikke tilfredsstillende for å kunne si noe om hele utvalget.

3.3.3 Analysen

Tallene mottatt av FPVS ble sammenstilt i IBM SPSS sammen med Sjefpsykologen i Forsvaret. IBM SPSS ble nyttet fordi systemet har en loggfunksjon, eliminerer dubleringer av data, eventuelle sorteringsfeil og at man enkelt kan hente ut analyser.

De aller fleste data kunne legges inn direkte, dette spesielt karakterene (variabelsett 1), mens TJUT (variabelsett 2) måtte behandles noe. TJUT er registrert for en periode, og gis normalt rett før sommeren og gjelder for foregående år. I datagrunnlaget fra FPVS var det en variasjon når TJUT var registrert og for hvor lang periode den gjaldt. Derfor fordelte vi TJUT på hvert halvår – vår og høst fra 2007-2016. Der det dubleringer på samme person-ID på et halvår ble den nyeste av registrert data gjeldende.

For å kunne sammenligne de to variabelsettene gjorde vi om skalaen illustrert i tabellen under:

Variabelsett 1		Variabelsett 2	
A	5	Over norm	5
B	4	Litt over norm	4
C	3	Norm	3
D	2	Litt under norm	2
E	1	Under norm	1

Tabell 7 Omregning av variabler

Når man skal sammenligne to grupper bruker man en statistikkmetode kalt *independent-samples t-test* (Schwartz 2015). Vi undersøker to forskjellige utdanningsløp for de samme variablene. Her ser man etter en *significance (2-tailed)* verdi på .05 eller mindre, noe som forteller om det er en statistisk signifikans mellom de to gruppene (Ibid). Likevel må man se hvorvidt det faktisk er forskjell mellom gruppene man har lagt inn. Er det slik at man mangler tall på enkelte i utvalget er ikke resultatet eller den signifikante forskjellen relevant eller riktig i forhold til virkeligheten (Ibid). Av den grunn så vi at spesielt en variabel ikke lot seg sammenligne. Dette grunnet manglende data på flere i utvalget før de startet sitt utdanningsløp på KS. Dette er mest sannsynlig grunnet manglende registrering av enheten de var hos, da alle i utvalget minimum skal ha hatt ett år i Forsvaret før de starter på KS. Dette ser du da det mangler nesten 50 % av utvalget hos KS GJG (Tabell 8).

11	Tjenesteuttalelse snitt før KS (skala 1-5)	KS	150
		GJG	34

Tabell 8 Variabel utelatt fra undersøkelsen

Begge variabelsettene ble så lagt inn i IBM SPSS. Variabelsettene ble lagt inn som *test variabler*, altså variablene som er omtalt som *dependent variables*, og de to utdanningsløpene som *independent variables* da vil måler variabelsettene opp mot disse. Vi vil i neste kapittel videre beskrive funnene.

3.3.4 Cohens d test

For å beskrive hvor relevant et funn er har vi valgt å nytte Cohens d test (Schwartz 2015). I testen regner vi ut effektstørrelsen mellom de to utdanningsløpene på det funnet vi ønsker. Siden testen gjøres på to forskjellige grupper blir formelen $Cohens\ d = 2t / \sqrt{df}$. Cohens d verdi måler effektstørrelsen slik (Sawilowsky, 2009; Cohen 1988):

Effect size	d	Reference
Very small	0.01	Sawilowsky, 2009
Small	0.20	Cohen, 1988
Medium	0.50	Cohen, 1988
Large	0.80	Cohen, 1988
Very large	1.20	Sawilowsky, 2009
Huge	2.0	Sawilowsky, 2009

Tabell 9 Cohens d test effektstørrelse (Sawilowsky, 2009 og Cohen 1988)

Vi vil legge inn Cohens d i neste kapittel til hver av variablene.

3.4 Validitet, generalisering og relevans

En validering av egen undersøkelse og konklusjon kan gjennomføres for å måle oppgavens gyldighet og troverdighet. Disse deles inn i intern og ekstern gyldighet (Jacobsen 2005). Den interne gyldigheten er å vurdere metoden, kildene og resultatet.

For det første er svarresponsen på utvalget svært god, da dataen er hentet ut av Forsvarets registreringssystem. Det betyr at vi i liten grad kan sies å ha for få respondenter i undersøkelsen. Dataen fra disse er heller ikke usann, da det er målt prestasjon, og påvirkes ikke av undersøkelsen eller forskerne. Enkelte av utvalget er også muntlig forelagt en midlertidig konklusjon av analysen, og kjenner seg igjen i hovedfunnene. Således kan man si at resultatet fremstår autentisk med tanke på inntrykket til utvalget (Jacobsen 2005).

For det andre fremstår konklusjonen til å samsvare med teoriene i oppgaven, da måten KS har lagt opp utdanningen sin på skal ta høyde for forskjellig erfaringsgrunnlag. Dette styrkes også av en upublisert rapport, der hovedfunnet stemmer overens (Krigsskolen, a, 2015). Kildene nyttet i oppgaven finner vi også igjen i lignende prosjekter og undersøkelser, noe som gir kilden en større validitet (Ibid)

Vi stiller oss imidlertid noe kritiske til alle variablene vi har brukt. Spesielt TJUT er en subjekt vurdering av en offiser. Den kan derfor fremstå lite objektiv og mindre standardisert slik den er tiltenkt og beskrevet på TJUT bakside. Dette fremkommer av masteroppgaven til Eli Thommassen (2014) der hun skriver at det er svært store forskjeller i hvordan TJUT skrives, både i mengde og hva som omtales. Karakterene i uttalelsen tolkes også forskjellig. Likevel er TJUT den metoden som nyttes for å nivellere og vurdere offiserer i dag, og den er derfor med.

Vi har også vurdert i hvilken grad TJUT etter utdanningsløpet kan sammenlignes da offiserene kan jobbe i svært forskjellige stillinger. Likevel vurderer TJUT personen som yrket *offiser*, noe vi kan si gjelder alle i utvalget. Det er summen av alle underpunktene i TJUT som evaluerer en som offiser og dermed har vi valgt å se på summen, i stedet for de enkelte underpunktene.

Utvalget ble valgt ut fra første gang ordningen med begge utdanningsløpene ble gjennomført og til siste mulige år hvor utvalget hadde gjennomført sitt første år etter endt utdanning. Således har utvalget bestått av alle offiserer som har bestått KS med begge utdanningsløpene. Dermed kan vi også si at vi til en viss grad kan generalisere funnet da vi i stor grad har tatt med hele populasjonen innenfor utdanningsformen (Jacobsen 2005). Vi kan imidlertid ikke si at det er likt på andre lignende institusjoner i Norge eller utlandet.

Relevans handler om at resultatene er pålitelige (Jacobsen 2005). Med det menes at de som undersøkes påvirkes av undersøkelsesmåten, eller at registreringen i ettertid ikke holder god nok standard. Med tanke på den første delen av pålitelighet har vi i liten grad kommunisert med utvalget eller hatt en effekt på undersøkelsen. Dette grunnet at undersøkelsen tar for seg allerede registrerte data fra en naturlig kontekst der utvalget har levert slik de ville ha gjort uansett. Når det kommer til registrering har dette blitt hentet ut av en naturlig databehandler til denne informasjonen. Det betyr at vi mest sannsynlig har fått det som finnes av data på

utvalget. Deretter valgte vi å nytte IBM SPSS for loggfunksjonen og systemets egenskap til å oppdage dubleringer eller feilført informasjon. Dette gjorde vi samråd med en som har jobbet med programmet på flere studier og som støtter masterstudenter ved FHS med analysene sine. Således er det naturlig å tro at dataene er pålitelige.

Likevel er det alltid vanskelig å si noe helt sikkert om en gruppe. Det er fordi det er mange fasetter vi har måttet la være å ta med i undersøkelsen. Når vi skriver erfaring så har vi definert dette som ledelseserfaring fra Befalsskolen og praksisåret. De som har gått KS GJG har ikke denne, men kan ha jobbet i Forsvaret lenger enn de med erfaring, og har kanskje opplevd hendelser og gjort seg erfaringer som er bedre enn de med utdannelsen. Således kan det bety at det er en mindre forskjell enn den vi antar er der. Det samme gjelder hva offiserene gjør etter de uteksamineres fra KS. Enkelte velger å begynne i stabstillinger eller mindre operative stillinger etter pliktåret av ulike årsaker. Derfor måles man på forskjellig grunnlag og dermed kan man si at man ikke kan sammenlignes. TJUT evaluerer likevel utøvelsen av yrket offiser, og således bør den forskjellen være liten, men den er tilstede.

4 Empiri

Dataen fra de 219 personene i utvalget ble som beskrevet i forrige kapittel analysert gjennom bruk av en *independent sample t-test*. Hovedhensikten med testen er å se forskjellen mellom de to utdanningsløpene og dette kommer frem i en verdi kalt *significance (2-tailed)* (Schwartz 2015). Hvis denne er .05 eller lavere er det som tidligere nevnt en statistisk signifikant forskjell mellom de to utdanningsløpene. Likevel må vi se *significance (2-tailed)* mot Cohens d verdi for å anslå effektstørrelsen på forskjellen. Under viser tabell 10 tallene hentet fra *independent samples t test* i IBM SPSS.

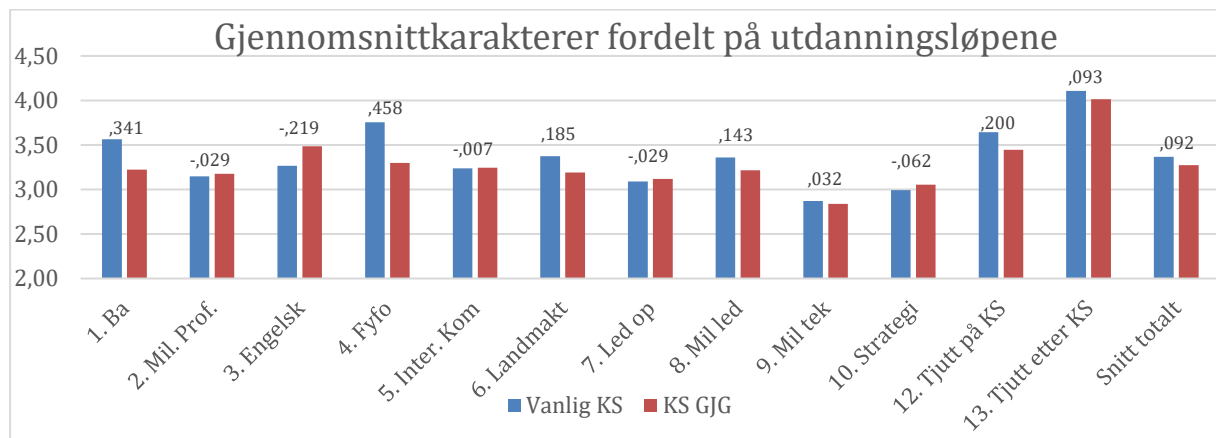
Nr	Independent variables	Variables	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Cohen's d test
1	Bacheloroppgave	Assumed	2,214	217	,028	,34141	,15420	0,300612062
2	Den militære profesjon	Assumed	-0,125	49	,901	-,02941	,23526	-0,03571998
3	Engelsk	Assumed	-1,307	166	,193	-,21931	,16783	-0,20285179
4	Fysisk fostring	Assumed	2,999	166	,003	,45843	,15286	0,46552473
5	Interkulturell kommunikasjon	Assumed	-0,042	166	,967	-,00660	,15860	-0,00646161
6	Landmakt	Assumed	1,265	166	,208	,18486	,14618	0,19629461
7	Ledelse av operasjoner	Assumed	-0,109	49	,914	-,02941	,27005	-0,03111734
8	Militært lederskap	Assumed	0,892	166	,374	,14256	,15987	0,13842437
9	Militærteknologi	Assumed	0,176	166	,860	,03239	,18382	0,02735402
10	Strategi	Assumed	-0,357	166	,721	-,06169	,17273	-0,05543931
12	Tjenesteuttalelse snitt på KS	Assumed	1,607	215	,110	,19973	,12428	0,21920583
13	Tjenesteuttalelse snitt etter KS	Assumed	1,116	206	,266	,09332	,08361	0,15552658

Tabell 10 Tabell med oversikt over «independent sample T test» i IBM SPSS

4.1 Hovedfunn

I hovedsak avdekker studien få statistiske signifikante forskjeller mellom de to utdanningsløpene. Det ser vi ved at de fleste variabler er Sig. (2-tailed) over .05 i verdi (Schwartz 2015). Dette gjelder variablene 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12 og 13, altså i stor grad de

fleste variablene. For variablene 1 og 4 er verdien lavere enn .05, og disse divergerer derfor fra hovedfunnet (Figur 6). Resultatet kan også vises slik og gjør det noe enklere og forklare:



Figur 6 Oversikt over gjennomsnittskarakterer fordelt på utdanningsløpene.

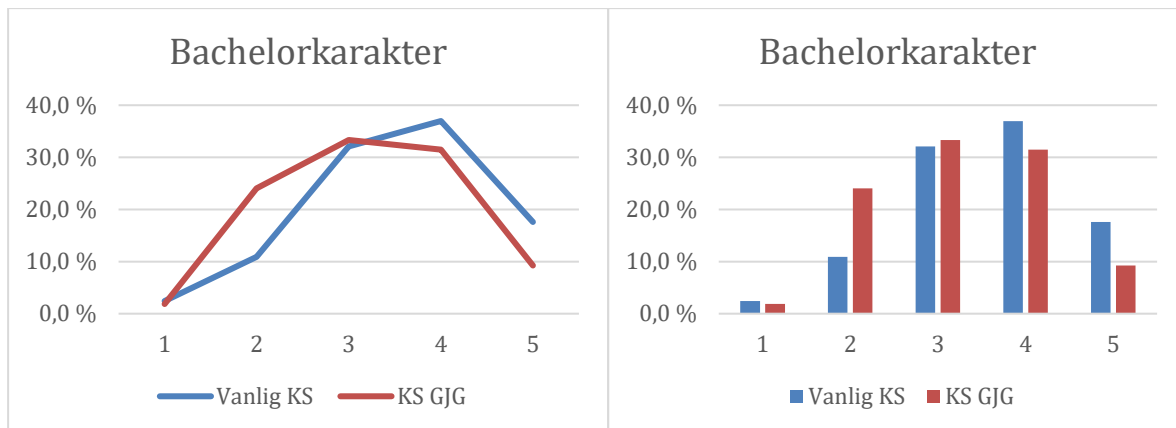
Diagrammet over (Figur 6) viser verdiene til den enkelte variabelen fordelt på utdanningsløpene. Tallet over søylene viser forskjellen mellom de to utdanningsløpene kalt *Mean Difference*. Jo større tallet er, jo større er divergensen mellom de to gruppen (Schwartz 2015).

For de andre fagene fremstår de mer like, både visuelt i diagrammet, men også i tabell 9. Der ser vi sammenlignet med avvikene (variabel 1 og 4) at *Mean Difference* er lavere, *t-verdien* er lavere og *Sig. (2-tailed)* er større enn .05. Dermed kan vi si at kullene vi undersøkte i stor grad er like når det kommer til både skolekarakterer og spesielt TJUT. De to siste søylene er gjennomsnittet av alle variablene (1-13). Her ser man også at *Mean Difference* er lav og indikerer at det er liten forskjell totalt.

På variablene 1 og 4 ser vi en *Mean Difference* på henholdsvis ,341 og ,458. Dette samsvarer med tabell 9 hvor vi så en statistisk signifikant forskjell (*significance (2-tailed)*) på henholdsvis .028 og .003. Disse vil vi se nærmere på.

4.2 Avvik – bachelorkarakteren

Den første variabelen som divergerer fra hovedfunnet er bachelorkarakteren. Der ser vi en statistisk signifikant forskjell på .028, da den er mindre enn .05. For å vise dette avviket bedre er to diagram under (Figur 7) hvor begge utdanningsløpene er for 100 % av utvalget for gruppen. Begge (Figur 7) viser hva de forskjellige utdanningsløpene scoret på variabel 1 (bachelorkarakteren):



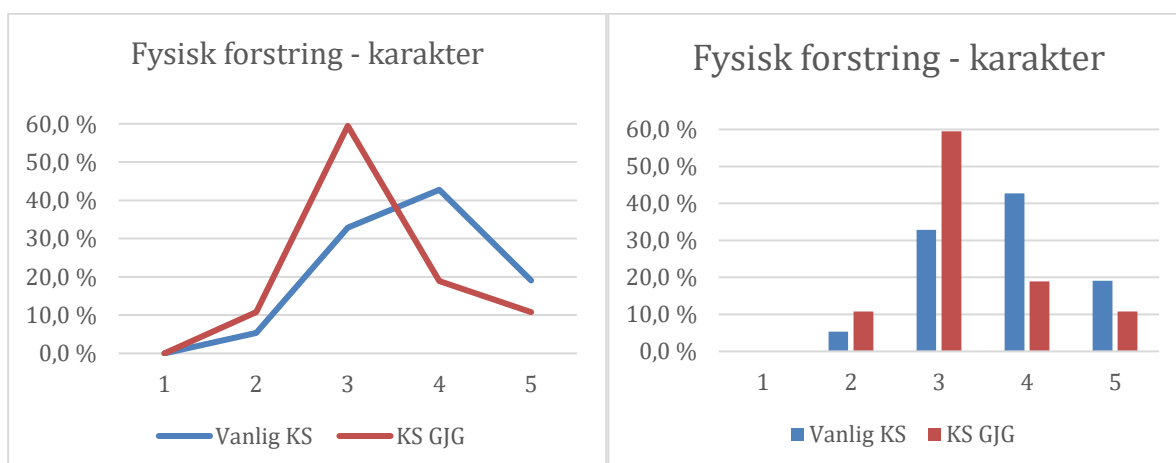
Figur 7 Avviket Bachelorkarakteren med illustrert med to ulike diagram.

Fra disse diagrammene ser man at vanlig KS, altså de med erfaring, scorer generelt høyere karakterer enn de uten erfaring på variabel 1. Alle fire kullene hadde dette faget og således er utvalget på tilnærmet 100 % som beskrevet i metodekapittelet.

Cohens d verdi for denne variabelen er på ~ 0.300 . Det beskrives som mellom *small* og *medium* effektstørrelse da den er mindre enn 0.50 (Sawilowsky, 2009 og Cohen 1988). Dette betyr at funnet indikerer en under medium effektstørrelse på forskjellen mellom utdanningsløpene.

4.3 Avvik – fysisk fostring karakteren

Den andre variabelen som divergerer fra hovedfunnet er karakteren for fysisk fostring. Der viser tallene en statistisk signifikant forskjell på .003. Det betyr en forskjell mellom gruppene, noe man også ser i *Mean Difference* verdien på ,458. Under (Figur 8) viser diagrammene forskjellen mellom utdanningsløpene:



Figur 8 Avviket Fysisk fostring-karakteren med illustrert med to ulike diagram.

Av diagrammene ser man en høyere prosentandel bedre karakterer for offiserer med erfaring fra før, altså *vanlig KS*. Utvalget for denne karakteren var på rundt 75 % grunnet fagendringen på KS i kull 12 – 15. Cohens d er på $\sim 0,466$ som defineres som rett under *medium*, som indikerer en medium effektstørrelse på forskjellen mellom utdanningsløpene (Sawilowsky, 2009 og Cohen 1988).

Hovedfunnet er således ikke likt det vi initialt trodde. Det fremstår som at erfaringen den ene gruppen har før KS, ikke i stor nok grad gjør at det er en signifikant forskjell på gruppene. Likevel er det to avvik som divergerer fra dette funnet. I neste kapittel skal vi drøfte hvorfor resultatene ikke er slik vi trodde, og drøfte hvorfor de to uavhengige variablene avviker fra hovedfunnet.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøftes de ulike funnene vi har avdekt. Kapittelet er delt i 3 avsnitt basert på hovedfunnet og to avvik som vist i *empirikapittelet*. Disse er henholdsvis 5.1 *Ingen generell forskjell mellom de to ulike utdanningsløpene*, 5.2 *Signifikant forskjell i Bachelor karakter og* 5.3 *Signifikant forskjell i fysisk fostring-karakter*.

5.1 Ingen generell forskjell mellom utdanningsløpene

Som beskrevet i kapittel 4 *Empiri* så er det ingen generell signifikant forskjell på TJUT og skolekarakterer fra KS mellom offiserene fra de to ulike utdanningsløpene. Dette er et interessant resultat som går imot forventningene vi hadde i forkant av studien.

Våre funn støttes i et sosiokulturelt perspektiv. I følge Wittek (2014) er det ved interaksjon og kommunikasjon at vi tilegner oss nye kunnskaper og ferdigheter. Videre sier (Säljö, 2001) at det er samarbeid med samtale som er de naturlige foraene for at ny lærdom skal utvikles hos individene. Det er under samarbeid elever blir oppmerksomme på hvordan de andre elevene rundt seg oppfatter ulike situasjoner og man da i større grad absorberer kunnskap og lærdom (Ibid).

Vi ønsker blant annet å trekke frem *Læring er historisk og kulturell* som et godt eksempel på at utdanningen på KS er sosiokulturell. Det som KS omtaler som *Offiserens dannelsesreise* (Krigsskolen, b, 2015) er et klassisk eksempel på nettopp dette. Innslaget av offiserskultur både i skoletid og etter skoletid er høy. Eksempler på dette er «Takt og Tone» kurset kadettene må gjennom første året på Linderud (Krigsskolen, d, 2015). Under kurset er de blant annet gjennom smaking av Cognac og må lære seg å danse vals. Et annet aspekt av denne tilnærmingen til sosiokulturell læring er KS sitt fokus på å gi kadettene nok tid til å reflektere og diskutere over erfaringene de gjør seg i de ulike situasjonene på skolen (Wittek, 2014).

Videre sett i lys av *Læring er mediert* er KS også en unik arena for denne tilnærmingen. I følge Wittek (2014) er menneskelig kunnskap utviklet via historie og ved å ta i bruk kulturelt utviklede redskaper drar vi veksler på kunnskap slik den har blitt utviklet gjennom mange år. I form av eldre krigshistorie og erfaringer fra de siste operasjoner deler KS samt eksterne forelesere sine erfaringer. Erfaringer som har blitt gjort av offiserer tidligere i form av ulike

disipliner samt bruk av redskaper (for eksempel våpen) og utstyr (for eksempel personlig bekledning) Forsvaret besitter.

En annen tilnærming til sosiokulturell læring som støtter oppunder funnet med at det ikke er noen forskjell mellom de to gruppene offiserer er *Læring er situert interaksjon*. Wenger (1998) skriver at relasjoner og interaksjoner mellom mennesker er en viktig del av læringen. Under utdanningen på KS er kadettene med tidligere erfaring fra Forsvaret ivrige på å dele sine erfaringer. Spesielt med de som kommer fra KS GJG. Alt fra tips til hvordan man bruker utstyret best til hvilke veivalg man bør ta under en terrengmarsj er eksempler på erfaringer som blir delt mellom kadettene. Det å tilrettelegge for samhandling mellom ulike elever på ulike kompetansenivåer er noe av det viktigste som kan gjøres når vi skal hjelpe andre å lære (Mercer, 2000). Argumentet bak dette er at elevene presterer bedre sammen med andre og mer kunnskapsrike elever, og vil på et senere tidspunkt kunne utføre og resonnere på tilnærmet måte på egne hånd (Ibid). Videre skriver Wittek (2014) at elevene lærer å mestre redskaper gjennom interaksjon og deltakelse. Redskap i dette tilfellet kan være våpen, bekledning, taktikker og strategier. En annen som støtter seg på dette er Dysthe (1995 og 2001) ved å hevde at både grupper av mennesker og enkeltmenneskene i gruppen lærer, og det kollektive og det individuelle nivået er uløselig sammenvevd læreprosesser. Til sammen er dette gode bidrag til å forklare hvorfor vi ikke fant noen signifikante forskjeller mellom de to ulike offisersgruppene. Et annet argument er KS sitt brede utvalg av pedagogiske metoder tilpasset de ulike situasjonene kadettene blir satt i, som også gjenspeiler kadettens hverdag etter endt utdanning (Krigsskolen, b, 2015).

Den siste sosiokulturelle tilnærmingen Wittek (2014) beskriver, *læring er kontekstuell*, skilr noe inn i avsnittet over. KS benytter seg av en del ulike pedagogiske metoder, spesielt av ulike varianter hvor kadettene jobber i grupper. Kadettene får oppgaver, ansvar og oppdrag for svært mange ulike aktiviteter gjennom de tre årene på Linderud (Krigsskolen, b, 2015). Dette foregår i ulike kontekster, blant annet; klasserom, kollokvie grupper, ansvar for både sivile og militære arrangement, øvelser, leksjoner, foredrag, idrettsgrupper. Mange av disse kontekstene er nye for begge gruppene, selv for de med erfaring fra tidligere. Tre år med denne tilnærmingen kan også være en forklaring på resultatet med at det ikke er noen forskjell mellom de to ulike gruppene, da begge grupper starter på «null» ved skolestart på Linderud.

Som en del av den sosiokulturelle læringen, ønsker vi også å belyse hovedfunnet i forhold til «kadettveilederen». I Erlandsens (2015) studie kommer det frem at kadettene er positive til å bli veiledet på lederutviklingen sin av andre med-kadetter. Argumentene var blant annet relasjonene og tilstedeværelsen av kadettveilederen sammenlignet med veilederen fra KS. Erlandsen (2015) skriver også at denne undervisningsmetoden delvis fjerner «praksissjokket» som venter de etter profesjonsutdanningen (Nygren, 2004; Hiim & Hippie, 2001). Dermed kan det tenkes at offiserene uten erfaring før KS blir forberedt på hva som forventes av de i rollen som offiserer etter utdanning. Som Erlandsen (2015) beskriver, så føler kadettene at utbytte av tilbakemeldingene fra kadettveilederen er mer valide, spesielt på lederskapet. I tillegg føler kadettene at de presterer bedre i føringsrollene når de ikke blir «overvært» og evaluert av en instruktør fra KS. Dermed kan denne tilnærmingen bidra til at kadetter uten erfaring nok en gang tilegner seg erfaringen til kadettene med erfaring, slik at de ender «likt». Det gjelder både prestasjoner i form av TJUT og skolekarakterer under KS og TJUT etter KS. Dette til tross for at samme studien avdekket mangel på noe av den teoretiske ledelse og pedagogiske fagkunnskapen som veilederen fra KS innehar (Ibid). Da begge gruppene med offiserer går i samme kull på KS og alle får prøvd seg som kadettveiledere, vil ikke undervisningsmetodens svakhet gjenspeiles i denne studien. Likevel har begge gruppene vært gjennom den samme utdanningen og dermed vil ikke dette skille den ene gruppen fra den andre i form av bedre prestasjoner. Det er kun den positive effekten av undervisningsmetoden som gir en fordel for gruppen uten erfaring ved gruppens erfaring deles med alle og utjevnes.

Likevel skal det belyses at den modulen av utdanningen på KS som Erlandsen (2015) undersøker ikke nødvendigvis har berørt alle kadettene i vår studie. Av erfaring vet vi at noe utdanningen endres eller justeres på, dermed vil ikke alle kull nødvendigvis ha gjennomført akkurat det samme. Selv om ikke alle kull har gjennomført emne *virksomhets- og utdanningsledelse* med undervisningsmetoden kadettveilederen, er det likevel en del andre lignende undervisningsmetoder kadettene må gjennom. Essensen i denne sammenheng er deling av erfaring mellom kadettene og redusering av praksissjokket (Nygren, 2004; Hiim & Hippie, 2001).

Forskning omkring skolekarakterer støtter også til dels hovedfunnet. Tidligere studier har vist at det kan være en sammenheng mellom skolerresultater og intelligens (Behling, 1998 i Vik, 2013:12) og mellom skolerresultater og selvdisciplin (Duckworth, 2015). Ser vi på

skolekarakterene fra KS under ett er det ingen signifikant forskjell. Det er det heller ikke i variabelen TJUT mellom de to ulike gruppene. Selvdisciplin kan til dels gjenspeiles i TJUT og dermed ligger det hold i denne teorien som støtter hovedfunnet i studien.

Når det gjelder *erfaringsbasert læring* så brukes den teorien på begge sider av drøftingen på hvorfor det ikke var noen signifikant forskjell på de to ulike gruppene. På den ene siden sier teorien at de med erfaring før KS burde vært «bedre» offiserer basert på faktorene lagt til grunn (McCall, 2010). På den andre siden som også drøftes her, er KS sin grunnfilosofi for læring basert på Kolbs læringssyklusmodell. I dette tilfellet kan grunnfilosofien være såpass god at den støtter oppunder hypotesen; «Den erfaringen gruppen med erfaring fra tidligere hadde med seg på KS jevnes ut med de som kommer fra KS GJG». Det er nærliggende å tro at tre år med høyt fokus på Kolbs (1984) læringssyklusmodell kan ha bidratt til at de uten erfaring har kommet opp på nivå med den andre gruppen (Figur 9). En annen årsak i favør av vårt hovedfunn sett i lys av Kolbs (1984) læringssyklus (Ibid) kan være begrenset tid til punkt 2 *Reflektert observasjon* under tjeneste ved avdeling for de med erfaring, noe KS har et stort fokus på (Krigsskolen, b, 2015)



Figur 9 KS' læringssyklusmodell basert på Kolb (1984:30).

Dette står likevel i kontrast til den erfaringsbaserte læringsteorien som sier at de med erfaring skulle vært «bedre» offiserer (Lycke, 2006 og Kolb,1984). I følge Handal & Lauvås (1999) er det en forventning til at det elever lærer gjennom erfaringsbasert læring blir varig kunnskap, og at ferdighetene som utvikles vil kunne bidra i fremtidige utfordringer. Likevel er det ikke slik basert på hovedfunnet i studien. En av årsakene kan være at de med erfaring primært deler erfaringen med de uten erfaring under uformelle settinger hvor det ikke er instruktører eller veiledere. Mens det i større settinger og viktigere kontekster under KS ikke fokuseres så mye på de tidligere erfaringene til de kadettene med erfaring, men heller på den «nye»

erfaringen de har gjort seg under for eksempel siste øvelse i regi av KS. Erfaringsbasert læring har tre ulike former for undervisning; *caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid* (Pettersen, 2010). Et annet argument som støtter resultatet vårt kan være at KS i stor grad bruker disse undervisningsmetodene gjennom alle tre årene (Krigsskolen, 2016). Dette er ikke nødvendigvis noe gruppen med erfaring konsekvent har praktisert gjennom tjenesten i avdeling før KS.

En annen mulighet på hvorfor det ikke er funnet noen signifikante ulikheter mellom de to ulike gruppene kunne for eksempel vært at KS ikke treffer på utdanningen i og med at de med erfaring før KS tilsynelatende ikke er bedre enn de uten erfaring etter uteksaminering. Det er en påstand som fort kan avkrefte ved at KS som tidligere nevnt har fokus på å gjennomføre øvelser og oppgaver så likt som mulig på det som venter kadettene etter endt utdanning (Krigsskolen, b, 2015). Dermed finnes det lite belegg for å si at utdanningen på KS «bommer».

Erfaringsbasert læring har allerede blitt drøftet, men dette er erfaringsbasert læring isolert sett på KS. KS sin grunnfilosofi med *Kolbs (1984) læringsssyklus* kan være en av årsakene til at erfaringen til de med erfaring jevnes ut med de uten erfaring i løpet av tre år på Linderud. Ser vi på erfaringsbasert læring i en større sammenheng vil det bli en teori som går imot resultatet vi har kommet frem til. Selv om vi ikke har offisielle tall på dette, så vet vi av egenerfaring at de med erfaring før KS har jobbet flere år i en lederrolle. McCall (2010) skriver at menneskets utvikling er en naturlig konsekvens av deres erfaringer, noe som ville favorisert offiserer med flere års tjeneste før KS. Vi vet også av egenerfaring at befal i Hæren får mye ansvar og frihet under oppdrags- og oppgaveløsning. I følge Lycke (2006) og Dewey (1990) skulle denne tjenesten i avdeling gitt de med erfaring ekstra erfaring ved at de lærer når problemer og utfordringer som oppstår underveis må løses.

Resultatet går også imot teorien om læringseffekt, og da spesielt Dale's Cone (Dale, 1969). Modellen beskriver effekten av ulike undervisningsmetoder der det å lære stoffet bort til andre ifølge Dale (1969) gir størst læringseffekt. Norsk militærutdanning legger en avart av Dale's Cone til grunn for undervisningen sin. Teorien kritiseres av flere, primært fordi enkelte av modellene er definert med prosentandel av hvor mye man lærer av de ulike metodene. Likevel mener vi at modellen er relevant og interessant for denne studien. De fleste i gruppen

med erfaring før KS har hatt rollen som instruktører i en årrekke, i tillegg til å ha vært lagførere. De har undervist og holdt leksjoner for sine soldater og grenaderer innenfor de fleste grunnleggende soldatferdigheter. Med denne teorien til grunn skulle det vært en signifikant forskjell på de to ulike gruppene. At det ikke er en signifikant forskjell i skolerresultatene fra KS går ikke imot teorien om læringseffekt da de fleste fagene på KS er nye for begge grupper. En del av fagene er teoretiske. Alternativt kan det forklares med at snittkarakteren fra videregående for de uten erfaring er høyere enn de med erfaring, mens de med erfaring kompenserer for dette med erfaringen fra avdeling. Likevel er det interessant at det ikke er noen forskjell på TJUT, som til dels måler enkeltmannsferdigheter. Noe av årsaken til dette kan være at vi tok utgangspunkt i hovedinntrykket på TJUT. Kanskje det hadde blitt mer synlig hvis vi hadde undersøkt forskjellen mellom de enkelte egenskapene som TJUT vurderes på. Det er mulig at læringseffekten av å ha vært instruktører kunne gjenspeilet seg i egenskapen faglig dyktighet hvis vi hadde sett på de ulike egenskapene isolert sett. Et eksempel på dette kan kobles opp at gruppen med erfaring hadde en signifikant høyere karakter i Fysisk Fostring hvor halve karakteren besto av resultater fra skyting, dette beskrives ytterligere lenger ned i kapittelet.

En annen interessant vinkel som går imot hovedfunnet vårt er hvorfor ikke det er en signifikant forskjell på skolekarakterne fra KS mellom de to ulike gruppene. Da en del av de fra KS GJG kommer rett fra videregående kan det tenkes at de ville hatt størst forutsetning for å lykkes i de akademiske og teoretiske fagene. Dette kan likevel ikke brukes som et argument fordi de fleste fagene på KS ikke er helt rene teoretiske fag (Krigsskolen, 2016 & Krigsskolen, d, 2015) og tilnærmingen ikke blir rent teoretisk. Et annet motargument er at noen av kadettene ved KS GJG har hatt førstegangstjeneste, vært grenader eller jobbet sivilt etter videregående skole før de søkte KS GJG. Dette kan ha ført til at de har hatt flere år siden videregående skole sammenlignet med en som har gått BS rett etter videregående skole og har kun hatt ett år i avdeling før opptaket til KS (punkt 2.4.1).

Et siste argument som går imot vårt hovedfunn er at det er en forskjell på utdanningsløpene som sammenligner de to ulike gruppene (Punkt 2.4.3). Alle forskjellene taler for at de som har gått utdanningsløpet med erfaring burde vært «bedre» offiserer enn de uten erfaring. Likevel bunner alle forskjellene (i favør av de med erfaring) ut i erfaringsbasert læringsteori, noe som allerede har blitt drøftet i avsnittene over.

5.1.1 Delkonklusjon

Vårt hovedfunn understøttes godt av det sosiokulturelle læringsperspektivet som er en av våre tre funn. Ser man helheten av studien og ikke KS isolert, så går hovedfunnet imot erfaringsbasert læringsteori og våre antakelser i forkant. I følge Lycke (2006) foregår erfaringsbasert læring på to ulike måter i høyere utdanning, enten i form av naturlig miljø eller i en utdanningskontekst. Begge måtene treffer utdanningsløpet med erfaring der naturlig miljø er jobb ved en avdeling i Hæren mens utdanningskonteksten er KS. Utdanningsløpet uten erfaring har i stor grad kun delen med utdanningskontekst. Basert på våre avhengige variabler kan vi konkludere hovedfunnet med at den erfaringen gruppen med erfaring før KS har, jevnes ut med gruppen uten erfaring i løpet av KS.

5.2 Signifikant forskjell på Bachelorkarakteren

Som tidligere forklart hadde hovedfunnet vårt to avvik. Det første avviket var at utdanningsløpet med erfaring hadde en signifikant forskjell i skolekarakter på bacheloroppgaven. Forklaringen til dette avviket kan være flere.

Selv om snittkarakteren på skoleresultatene mellom de to ulike utdanningsløpene var uten signifikant forskjell vil det være interessant å se på dette isolerte avviket. Av erfaring fremstår det som at de fleste kadetter i studien har skrevet bacheloroppgaver om fenomen de har opplevd eller lurer på i forbindelse med noe de har opplevd i tjenesten. Dermed kan det tenkes at de med erfaring har mer kunnskap, kompetanse og har et større utvalg i kilder som gjør at de har flere knagger å knytte opp mot problemstillingen. Derfor kan det tenkes at resultatet i form av karakter på Bachelor oppgaven bli bedre for de med erfaring. Dette kan hjemles i McCalls (2010) teori om at menneskets utvikling er basert på erfaring. Vårt resultat i dette avviket understøttes av teorien om erfaringsbasert læring.

En annen årsak til avviket, Bachelorkarakteren, kan kanskje være at gruppen uten erfaring er mer «skolelei» enn den gruppen med erfaring. Gruppen uten erfaring har først og fremst hatt et år lenger med skolegang for å bli offiserer sammenlignet med gruppen med erfaring (Krigsskolen, 2012). For det andre er det første året på Terningmoen som gruppen uten erfaring går gjennom meget hektisk. Kadettene har lange dager og mye de skal igjennom i løpet av året (Ibid). I og med at bacheloroppgaven kommer mot slutten av utdanningen (Krigsskolen, d, 2015) kan de to overnevnte argumentene være årsaken til at de uten erfaring

er mer skolelei. Hvis majoriteten av de uten erfaring også starter på KS GJG rett fra videregående skoleutdanning vil dette også forsterke en mulig årsak på hvorfor de er skolelei.

Likevel går dette resultatet mot teorien bak skolekarakterer som sier at det kan være en sammenheng mellom skolekarakterer og intelligens (Behling, 1998 i Vik, 2013:12) og selvdisciplin (Duckworth, 2015), også kjent som innsats eller flittighet. Selvdisciplin kan i denne sammenheng knyttes opp mot TJUT fra KS. Undersøkelsen viser at det var en normalfordeling i TJUT både under og etter endt utdanning noe som divergerer mot resultatet. På en annen side skal det poengteres at snittet for skoleresultatene sammenlagt er uten signifikant forskjell, men at det kun gjelder to avvik, deriblant bachelorkarakteren.

Det kan også sies at et dette funnet går mot en eventuell forklaring på at en del av gruppen uten erfaring kommer rett fra videregående skoleutdanning og således har sine akademiske ferdigheter friskere i minnet. Dette kan nok en gang knyttes opp mot erfaringsbasert læring (McCall, 2010). Med denne årsaksforklaringen burde dette funnet vært omvendt, i tillegg til at hovedfunnet burde vist en forskjell mellom gruppene hvor gruppen uten erfaring hadde generelt bedre skoleresultater. En forklaring på hvorfor resultatet likevel ikke er slik kan være at videregående skoleutdanningen ikke har like høyt fokus på skriveferdigheter og metode, noe en høyskoleutdanning stiller krav til. Spesielt i en bachelor oppgave. Dermed vil ikke den «ferske» erfaringen fra videregående skoleutdanningen til gruppen uten erfaring gi gruppen noen fordel, men begge grupper starter på «null» ved skolestart på Linderud.

5.2.1 Delkonklusjon

Det første av våre to avvik kan sees i sammenheng og støttes av teorien om erfaringsbasert læring (Lycke, 2006, Kolb, 1998, McCall, 2010), det kan fremstå som at de fleste kadettene skriver bachelor oppgave om temaer vedrørende tjenesten eller tidligere erfaring i tjenesten. Likevel er det et interessant funn isolert sett da forskning viser at det kan være en sammenheng mellom skolekarakterer og blant annet selvdisciplin. Vi mener at egenskapen selvdisciplin i form av innsats og flittighet kan reflekteres i TJUT. I følge resultatet av undersøkelsen var det ingen signifikant forskjell på TJUT mellom gruppene.

5.3 Signifikant forskjell på fysisk fostring karakteren

Vi har som kjent to avvik til hovedfunnet i oppgaven, og det andre avviket er *fysisk fostring*-karakteren som var signifikant høyere hos kadetter som gikk utdanningsløpet med erfaring.

Selv om dette faget har blitt vektet ulikt og eksamen har hatt ulike øvelser mellom de ulike kullene som berøres av undersøkelsen, er essensen fortsatt lik. Den indikerer den enkeltes fysiske form. Vi sannsynliggjør dette med at de som har gått utdanningsløpet med erfaring har gjennomført mer trening.

For de siste kullene i studien er fysisk fostring karakteren delt 50/50 mellom skyting og fysisk form. Skytingen består av eksamen i presisjonsskyting med rifle, nærstrid med rifle (korte hold) og en sammensatt skyteøvelse med pistol. Eksamen i fysisk form består av en mappeinnlevering og et 8 kilometer pakningsløp samt fire ulike styrketester (Krigsskolen, d, 2015). Noe som i praksis kan bety at de som har gått utdanningsløpet med erfaring kan være bedre skyttere og i bedre form enn de som har gått utdanningsløpet uten erfaring. Mens for det første kullet i studien besto eksamen i fysisk fostring av en teoretisk mappeinnlevering og 5-kamp. 5-kamp består av skyting, løping, granatkasting (lengde og presisjon), hinderbaneløp samt svømmehinderbane.

Sett i lys av teorien for denne studien stemmer dette avviket. Gruppen med erfaring har gått BS hvor de har vært gjennom en modul som heter *Militær Fysisk Trening* (MFT), bestående av blant annet treningslære, skadeforebygging, bevegelsestrening, styrketrening og utholdenhetstrening (Hæren, 2016). Befalselevne får med andre ord en helhetlig opplæring i relevant militær trening. Elevene holder også instruksjoner innenfor MFT eller fysisk fostring for hverandre som en del av instruktørutdanningen (Ibid). Basert på Dale's Cone (1969) lærer elevene mest av det de selv lærer bort eller instruerer i, noe som kan være en av årsakene til avviket i studien, selv om gruppen uten erfaring også er gjennom MFT på KS GJG. En annen forklaring som forsterker dette potensielle argumentet er at gruppen med erfaring i tillegg har gjennomført dette i x antall år med sine soldater. I avdeling er det primært det yngste befalet som får ansvaret for den daglige treningen med soldatene. Da lagførere alltid skal delta på aktiviteter på lik linje med soldatene drar de en ekstra effekt ved å delta på selve treningen, i tillegg til den ekstra kunnskapen om trening i henhold til Dale's Cone (1969). Dette gjennomføres ved at befalet gjennomfører en MFT modul for sine soldater, enten i lags- eller troppsrammen som en del av den *Grunnleggende Soldatutdanningen* i Hæren (Hæren, 2016).

I en forlengelse av Dale's Cone (1969) ønsker vi nok en gang å trekke frem teorien om erfaringsbasert læring (Lycke, 2006, McCall 2010). Kadettene har opparbeidet seg både teoretisk og praktisk (fysisk form) erfaring gjennom sine år i avdeling før KS.

Gruppen med erfaring før KS har i tillegg vært med på aktiviteter i den daglige tjenesten som kan tenkes å øke den fysiske formen. Aktiviteter som generell marsjtrening med oppakning, marsjering til skytebanen, ulike former for stridsteknikk med grunnutrustning i varierende lende vil mest sannsynligvis øke den fysiske formen til befalet. Tradisjonelt sett tar befalet oppakningen til soldater som blir skadet og ikke kan bære oppakning selv underveis. Dette kan også ytterligere forsterke mengden trening befalet får i avdeling.

Hvis man tar utgangspunkt i at de med erfaring er eldre, kan det også tenkes at de har fått flere år på å trene. Dermed kan dette årsaks forklares med at gruppen med erfaring kan være i bedre fysisk form, gitt at mengden trening er eksponentiell med fysisk form. Denne treningen kommer i tillegg til treningen med soldatene sine.

En mulig forklaring på at gruppen med erfaring er i bedre fysisk form sammenlignet med gruppen uten erfaring er forskjeller i fysiske krav under opptaket til KS GJG og KS. De fysiske opptakskravene til KS er noe strengere enn under opptaket til KS GJG. Denne forklaringen faller likevel bort da kadettene på KS GJG må følge de fysiske kravene til KS da de starter på Linderud (Krigsskolen, 2012). Dette er tester som skal bestås årlig under utdanningen på KS (Krigsskolen, 2016).

Et aspekt som går mot resultatet av dette avviket er grunnleggende antakelser om at yngre mennesker generelt er sprekere eller i bedre fysisk form enn de som er eldre. Vi har tidligere beskrevet at gruppen med erfaring kan tenkes å være eldre enn gruppen uten erfaring. Dermed divergerer dette resultatet med denne antakelsen i samfunnet. På en annen side er alderen for når mennesket er fysiologisk på «topp» en relevant faktor, noe vi ikke går noe videre inn på.

5.3.1 Delkonklusjon

Selv om det eksisterer grunnleggende antakelser i samfunnet om at de som er yngre er bedre trent ser det ikke ut til å stemme i denne studien, gitt at gruppen med erfaring er eldre. Dette avviket har flere gode argumenter på hvorfor resultatet i studien ble slik, selv om antakelsen på forhånd var motsatt. At gruppen med erfaring har en signifikant høyere karakter i fysisk fostring kan muligens forklares med flere faktorer. Gruppen med erfaring har skutt mer og

instruert andre i skyting, noe som ifølge Dale's Cone (Dale, 1969) er den beste måten å lære på. Videre har gruppen med erfaring hatt flere år å trene på samt instruert sine soldater i trening noe som gir økt kompetanse og erfaring. Aktiviteter som stridsteknikk, marsjing til skytebane og andre «hverdags» aktiviteter som lagfører har gitt gruppen med erfaring før KS en fordel.

6 Oppsummering og konklusjon

I oppgavens siste kapittel har vi valgt å oppsummere hele studien som bunner ut i konklusjon som svarer på problemstillingen. Til slutt har vi valgt å komme med en anbefaling på videre forskning basert på funn i vår studie til slutt i oppgaven.

6.1 Oppsummering

I denne studien stilte vi spørsmålet om det er forskjell på prestasjon blant offiserer med erfaring før KS sammenlignet med de offiserer uten erfaring før KS. Skoleresultat fra KS og TJUT fra før KS, under KS samt etter endt utdanning på KS ble valgt ut som studiens uavhengige variabler. For å svare på problemstillingen ble det undersøkt om det var en signifikant forskjell i de uavhengige variablene mellom offiserene med erfaring før KS kontra offiserene uten erfaring før KS. Videre ble det undersøkt om det var en signifikant forskjell innenfor de ulike karakterene i skoler resultatet fra KS.

I og med at vi på forhånd antok at gruppen offiserer med erfaring før KS ville score signifikant høyere enn gruppen offiserer uten erfaring, tok vi utgangspunkt i ulike læringsteorier. I en studie hvor prestasjoner sammenlignes mellom to eller flere grupper vil det være naturlig å se på læringen og utdanningen i forkant. Erfaringsbasert læring var den av læringsteoriene vi mener er mest relevant, noe som også henger sammen med antakelsen om at de med erfaring ville score signifikant høyere enn de uten. Likevel fant vi også teorien om sosiokulturell læring og effekten av læringseffekt ved ulike undervisningsmetoder som interessante og relevante for denne studien. Spesielt i sammenheng med *Konsept for offisersutvikling* som ligger til grunn for utdanningen på KS. Vi fant det også naturlig å ta med forskning om den uavhengige variabelen skolekarakterer.

Vi har benyttet et ekstensivt undersøkelsesdesign da problemstillingen vår er testende (Jacobsen, 2005). I og med at vi ser på et fenomen over tid med et bredt utvalg mente vi at denne tilnærmingen ville være fornuftig. Studien undersøker hvordan gruppene presterer på

ulike tidspunkt. Med andre ord ser vi på en gruppe over tid, også kalt kohortstudie (Ibid). Testene og registreringen av data var allerede gjort, dermed måtte vi søke til NSD og FHS om tilgang til tallene. TJUT og skolekarakterer ble gjort om til tall og dermed falt valget på en kvantitativ tilnærming til studien. Vi har tilgang til resultatet på 219 av 221 av de som ble uteksaminert av begge utdanningsløpene mellom 2012-2015 på KS, altså fire kull. Dermed kan resultatet av undersøkelsen si noe om de to ulike gruppene som en helhet og ha en høy ekstern gyldighet (Jacobsen).

Vi har gjort noen interessante funn som var imot forventningene. Hovedfunnet er at det ikke var noen signifikant forskjell mellom de to ulike utdanningsløpene. Hverken i TJUT før KS, under KS eller TJUT etter KS. Resultatet på skolekarakterer fra KS viste heller ingen signifikant forskjell mellom gruppene. Hverken i den ene eller den andre retningen. Antakelsen basert på erfaringsbasert læringsteori var at gruppen med erfaring før KS ville score høyere i prestasjon. Selv om resultatet ikke er 100 % likt, er det ikke over 0.05 på 2-tailed testen som er kravet til en signifikant forskjell (Schwartz, 2015). Studien hadde likevel to avvik. Bachelor- og Fysisk Forstingskarakteren viste en signifikant forskjell.

Til slutt skal det sies at basert på de to uavhengige variablene kan det fremstå som at utdanningen på KS er såpass spisset og god at den jevner ut nivåforskjellen mellom de med og uten erfaring. Studien sier ingenting om gruppen med erfaring også har en utvikling eller om de «står på samme stedet» og blir tatt igjen av den andre gruppen.

6.2 Konklusjon

Denne studien har ikke klart å bevise at de med ledererfaring før KS presterer bedre enn offiserer uten ledererfaring basert på variablene som lå til grunn for studien. Basert på variabelen TJUT klarte vi ikke å finne en generell signifikant forskjell mellom de to ulike utdanningsløpene. Dette gjelder både TJUT før, under og etter KS. Vi klarte heller ikke å avdekke en generell forskjell mellom de to ulike utdanningsløpene basert på snittet av skolekarakterene fra KS. Ved å sammenligne hver enkelt karakter fant vi to avvik hvor de med ledererfaring før KS fikk et signifikant høyere resultat på bachelor- og fysisk fostringskarakteren.

Når det gjelder mulige årsaker til hovedfunnet har det blitt drøftet flere forklaringer. En av forklaringene på resultatet i hovedfunnet kan være KS sitt fokus på sosiokulturell læring.

Sosiokulturelle tilnærminger som *læring er historisk og kulturell, læring er mediert, læring er situert interaksjon og læring er kontekstuell* støtter resultatet i hovedfunnet (Witteck, 2014). Dermed kan det tenkes at gruppen uten erfaring blant annet tilegner seg erfaringen til gruppen med erfaring via sosiokulturell læring i løpet av den treårige utdanningen på KS.

Videre kan hovedfunnet tolkes i begge retninger av teorien om erfaringsbasert læring. Helhetlig går resultatet imot teorien om erfaringsbasert læring i sammenheng med at gruppen med erfaring har hatt flere år på seg til å tilegne seg erfaring sammenlignet med gruppen uten erfaring, og burde således scoret høyere på prestasjon (Lycke, 2006, McCall, 2010). Likevel ble ikke resultatet slik. Dette kan muligens forklares med at flere grunnsteiner i *Konsept for offisersutvikling* på KS, baserer seg på Kolb's (1984) læringscyklusmodell (Krigsskolen, b, 2015). Ser vi på det som isolert sett skjer på KS, kan resultatet hjemles i erfaringsbasert læringsteori. Det kan fremstå som at sammenhengen mellom det som læres på KS og det som erfares av de med erfaring i avdeling før KS ikke er så stor som først antatt. Dermed stiller begge gruppene likt, og den erfaringen som ble tilegnet før KS utjevnes mellom gruppene.

Heller ikke Dale's Cone (1969) en teori om *læringseffekt av undervisning* støtter resultatet av hovedfunnet.. Selv om alle kadettene under utdanningsinstitusjonene vi beskriver har gjennomført instruksjon og holdt leksjoner for hverandre, har gruppen med erfaring gjort dette i en årrekke for sine soldater. I lysa av denne teorien burde offiserene med erfaring blant annet hatt bedre praktiske- og enkeltmannsferdigheter enn gruppen uten erfaring.

Når det gjelder avviket i *Bachelor-karakter* hvor gruppen med erfaring scoret signifikant høyere enn gruppen uten erfaring kan det muligens forklares med den erfaringsbaserte teorien. Av egen erfaring har vi et inntrykk av de fleste kadetter skriver bacheloroppgave om enten noe de har erfart eller noe de lurer på i tjenesten. Dermed kan innsikten og erfaringen til gruppen med erfaring gi de en fordel i form av større breddekunnskap.

En annen mulig årsak kan ha sammenheng med at gruppen uten erfaring er «skolelei». De har hatt et ekstra år på skolebenken i strekk sammenlignet med gruppen med erfaring.

Bacheloroppgaven er den største akademiske aktiviteten kadettene gjennomfører på KS.

Denne gjennomføres mot slutten av utdanningen. Av erfaring kan det tenkes at kadettene kan miste fokus på skolen og ser frem til å avslutte utdanningen.

Karakteren for Fysisk Fostring, det siste avviket i studien, var signifikant høyere hos gruppen med erfaring. Dette støttes med flere teorier. For det første støttes avviket med erfaringsbasert læring i form av mer kunnskap og flere år med trening for gruppen med erfaring. For det andre støttes den av teori om læringseffekt av undervisning i form av Dale's Cone (1969), hvor de med erfaring har instruert og holdt leksjoner for sine soldater i en årrekke. Dette gjelder både fysisk resultater og skyting. Avviket er ingen overraskelse, og støttes av overnevnte teorier, selv om KS i stor grad tilrettelegger for både fysisk trening og skyting under perioden på Linderud. Noe som potensielt burde ha ført til at fordelene til gruppen med erfaring ble utjevnet med gruppen uten erfaring i løpet av tre (fire) år på KS.

6.3 Forslag til videre forskning

Basert på funn i studien og erfaringer vi har gjort oss underveis har vi fått noen ideer til videre forskning.

Denne studien har sammenlignet TJUT fra KS og etter KS mellom de to ulike gruppene. Det hadde vært interessant å sett på TJUT og sammenlignet mellom TJUT fra troppssjefs-, kompanisjefs- og bataljonssjefstjeneste som er karrierestillinger. Dette vil være 8-15 år etter KS. Før offiserene blir bataljonssjefer må de ha gjennomført Stabsskolen (VOU). Det ville også vært interessant å sammenligne disse skoleresultatene. Man kan også sammenligne hver enkelt egenskap i TJUT, slik vi har gjort med de enkelte karakterene fra KS. Selv om KS i dag primært ønsker å rekruttere kadetter rett fra videregående skole vil det fortsatt i en overgangsfase være en andel av kadetter med erfaring fra avdeling før KS.

Videre kan vi anbefale neste forsker å se på mulighetene for å ta med alder, skoleresultat fra videregående skole og *Allmenn evnenivå* som variabler.

Hvis utvalget blir stort nok hadde det også vært spennende å dele studien i fler enn bare to grupper. Gruppen med erfaring kan for eksempel deles inn i hvor mange år med erfaring de har, hva slags erfaring de har, har de byttet fagfeltet etter KS kontra det de hadde før KS. Gruppen uten erfaring kunne vært delt i; gjennomført førstegangstjeneste, grenadertjeneste, kom rett fra videregående skole eller har studert sivilt før KS GJG. En ny studie med de variablene og inndelingene i grupper kan muligens gi et annet resultat.

Noe av drøftingen har antydning at måten undervisningen på KS er tilrettelagt fører til en utjevning av kadettene fra begge utdanningsløp. Det kan fremstå som at det er flere arenaer hvor kadettene uten erfaring før KS kan tilegne seg erfaringen fra gruppen med erfaring. Det kunne vært interessant å målt i hvilken grad de to gruppene i de to ulike utdanningsløpene utvikler seg fra start til slutt ved utdanningen på KS.

7 Referanseliste

- Bakhtin, M. M. (1981): The Dialogical imagination. I: Morris, P. (red), *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medev, Voloshinov* (s.74-81). New York: Oxford University Press
- Behling, O. (1998): *Employee selection: will intelligence and conscientiousness do the job?* The Academy of Management Executive, 12:77-86
- Chi, Michelene T.H., Miriam Bassok, Matthew W. Lewis, Peter Reimann, Robert Glaser (1989): *Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems.* Cognitive Science. 13(4):145-182
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. London: Routledge
- Cook, M. (2004): *Personnel selection, adding value through people*. 4. utg. West Sussex: Wiley
- Dale, E. (1969): *Audio-Visual Methods in Teaching*. 3. utg. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Dewey, J. (1990): *The School and Society. The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005): *Self-Discipline Outdoes IQ in predicting Academic Performance of Adolescents*. Psychological Science. 16 (12):939-944
- Dysthe, O. (2001): *Sosiokulturelle perspektiv på læring. Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Erlandsen, L. H. (2015): *Kadettveielederen – En pedagogisk tilnærming for en yrkesrelevant profesjonsutdanning i Hæren*. Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Masteroppgave

- Farr, J. L. & Tippins, N. T. (2010): *Handbook of employee selection*. New York: Taylor & Francis Group
- Forsvaret (2012): *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse*. Oslo: Forsvarsstaben
- Forsvarets høgskole (2014): *Reglement for utdanning i Forsvaret*. Oslo: Sjef FHS
- Forsvarsstaben (2012): *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret*. Oslo: Forsvarsstaben
- Freidson, E. (2001): *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press
- Grimsø, R. (2004): *Rekruttering og utvalg av medarbeidere*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm akademiske
- Hiim, H. & Hippie, E. (2001): *Å utdanne PROFESJONELLE YRKESUTØVERE: yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Hæren (2016): *Utdanningsplan HBS 2016/2017*
- Jacobsen, D. I (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kjenstadbakk, T. J. (2012): *Seleksjon til befalsskolen – En evaluering av seleksjonssystemets prediktive validitet*. Oslo: Forsvarets Høgskole. Masteroppgave
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
<https://pdfs.semanticscholar.org/f6ec/20a7a3150822140be7466353d0de572cc4bb.pdf>
 Lesedato 19.10.16
- Kolb, D. A. (1988): "Learning Styles and Disciplinary Differences." I: A. W. Chickering & Associates (red.): *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krigsskolen (2016): *Studiehåndbok for operativ linje 2016/2017*. Oslo: Krigsskolen

- Krigsskolen a (2015): Bråten, Kine Bjerkan, 2015. *Rapport etter evaluering av gjennomgående krigsskole*. Oslo: Krigsskolen **Unntatt offentlighet**.
- Krigsskolen b (2015): *Konsept for offisersutvikling*. Oslo: Krigsskolen
- Krigsskolen c (2015): *Fagplan Gjennomgående Krigsskole 2015*. Oslo: Krigsskolen
- Krigsskolen d (2015): *Studiehåndbok for operativ linje 2015/2016*. Oslo: Krigsskolen
- Krigsskolen (2012): *Studieplan for Gjennomgående Krigsskole 2012/2013*. Oslo: Krigsskolen
- Lai, L. (2010): *Strategisk kompetansestyring 2. utg.* Bergen: Fagbokforlaget
- Lycke, K. H. (2006): *Erfaringsbasert læring – caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid «Når læring er det viktigste»*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- McCall, M. W. (2010): *Peeling the Onion: Getting Inside Experience-Based Leadership Development*. *Industrial and Organizational Psychology*. 3:61–68
- Mercer, N. (2000): *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London, Routledge
- Mercer, N. (2008): *Talk and the development of reasoning and understanding. I: Human development*. Mofflet, J. (1992): *Active voice; A writing program across the curriculum*. 2 utg. New Hampshire: Utgiver? 51(1):90-100
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer. 2. utg.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, R. C. (2010): *Problembasert læring for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Regjeringen (2016): *Prop. 151 S Kampkraft og bærekraft Langtidsplan for forsvarssektoren*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a712fb233b2542af8df07e2628b3386d/no/pdfs/prp201520160151000dddpdfs.pdf>. Lesedato 18.11.17
- Regjeringen (2016): *Ny ordning for militært personell*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-ordning-for-militart-personell/id2358865/>
Lesedato 31.08.16

- Sawilowsky, S (2009): "New effect size rules of thumb." *Journal of Modern Applied Statistical Methods*. 8 (2):467–474
- Schwartz, Beth, Janie H. Wilson & Dennis M. Goff (2015): *An EasyGuide to Research Design & SPSS*. London: SAGE Publications Inc
- Säljö, R. (2001): *Læring I praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Taylor, D. (2008): *Modern myths of learning: You only remember 10% of what you read*.
<https://www.trainingzone.co.uk/lead/strategy/top-read-of-2008-modern-myths-of-learning-you-only-remember-10-of-what-you-read> Lesedato 31.10.17
- Thalheimer, W. (2006): *People remember 10%, 20%...Oh Really?*
http://www.willatworklearning.com/2006/10/people_remember.html Lesedato 31.10.17
- Thomassen, E. (2014): *Evaluering av tjenesteuttalelsen i Forsvaret*. Oslo: Forsvarets Høgskole. Masteroppgave.
- Vik, J. S. (2013): *Har seleksjons noen betydning? En studie av seleksjonens prediktive validitet*. Tromsø: Universitet i Tromsø. Masteroppgave
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Boston: Harvard University Press
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridgeshire: Cambridge University Press
- Wittek, L. (2007): *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning. Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*. [Portfolio as a tool for learning in higher education. Structures, cultural experiences and trajectories of participation.] Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Doktorgradsavhandling
- Wittek, L. (2014): Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm

Vedlegg A – tjenesteuttalelse⁷



FORSVARET

TJENESTEUTTALELSE

Utsett for offentlighet og underlagt taushetsplikt (når utlyst)

Rapportingsperiode

Les veiledning for utfylling av tjenesteuttalelsen

1. Personopplysninger				
Navn	Fødselsnummer	Lønnsett, lønnsnivå		
Foreningen	Kategori	Arbeids	Tjenestetid	Caum til utbetaling

2. Tjeneste			
Avdeling (gj. Fag enhet)	Tjenestestilling	Stillingens grad	Tilsett, dato
	1.		
	2.		
Stillingens beskrivelse, referansenummer	Hovedgjørmtli (grenser også eventuelt forvaltingsnivåer rikt personal, materiell og økonomi)		

3a. Vurdering av utført tjeneste

3b. Vurdering av probansene med videre tjenesteforbønning

4. Spesielle forhold

1. Har det vært noe å utsette på behøvs forhold til rammevilkår? Nei Ja

2. Har befalst vært relasjonalt i rapporteringsperioden? Nei Ja

3. Ansett behøvs lyske form å ansett situasjonen? Nei Ja

Tjenestebet:

5. Supplerende opplysninger, henviser til brev mm

Dato for utstedt medforledderuttalelse

01 0 539 C - 2006 Elektronisk utgave

Side 1 av 2

B. Hovedinntrykk					
Tjenestestilling	Under norm	Litt under norm	Norm	Litt over norm	Over norm
1					
2					

T. Uthetelse											
	Under norm	Litt under norm	Norm	Litt over norm	Over norm		Under norm	Litt under norm	Norm	Litt over norm	Over norm
LEDERSKAP GENERELT Navn: Får med seg sine undergjens i målsette, arbeidsforløp og pålegg/oppgaver. Viser undergjens respekt og omsorg, samtidig som det stilles krav til utførelsen.						FORVALTNINGSANSVAR Navn: Har oversikt og kontroll, forster ansvar i innen gitt rammer.					
						a. Ansvarshaver	Ikke vurderet				
						b. Ansvarshaver	Ikke vurderet				
ANSVAR Navn: Utøver pålegg oppgaver ansvarshavertilt og pålegg. Tar initiativ og utfører ansvarshavertilt oppgaver innenfor oppsatte rammer.						SPRÅNTERING Navn: Meddelelser og tilfredsstillende, klar og konsekvent.					
						a. Muntlig	Ikke vurderet				
						b. Skriftlig	Ikke vurderet				
SAMARBEID OG KOMMUNIKASJON Navn: Går inn for å løse oppgaver i fellesskap, basert på personlig kjennskap til medarbeiderne. Samarbeider med såvel over- side- og underordnede. Viser åpenhet for andres synspunkter og bidrar til gjensidig informasjon/veiling.						KREATIVITET Navn: Finter nye og nyttige løsninger på problemer. Fungere i samarbeid med andre personer/utøver felt eller deler ikke kan nytte. Viser åpenhet for forslag og veiling.					
FAGLIG DYKTIGHET Navn: Viser faglige kunnskaper og ferdigheter gjennom å løse oppgaver skriftlig/ muntlig.						REKSTRING Navn: Viser initiativ og handlingskraft under vanskelige forhold og/eller løse problemer med store belastning (f.eks. store ansettelses, lite søv, konflikter, store skiftninger og knappe ressurser).					
VURDERING Navn: Finser fram til de utvalgte i en sak og utfører oppgaver som løser til hensiktsmessige løsninger. Viser evne til påføring.						HELHETSØVERSIKT Navn: Ser egne oppgaver i en større sammenheng og beholder oversikt selv under påførende aktiviteter på et begrenset område.					

8. Rapporterende offiser/vertføring for mottatt tjenesteuttalelse			
Sted og dato		Ev. kommentar fra offiser:	
Navn, grad, tjenestestilling		Underskrift:	
Støtte med (navn, grad, tjenestestilling)			
Utsendt mottaksorientering	Dato	Dokument underskrift	

9. Uttalelse fra næst høyere sjef	
Sted og dato	
Underskrift:	

Veiledning for utfylling av tjenesteuttalelsen

Forsvarets Personellhåndbok del B pkt 7 gir utfyllende bestemmelser vedrørende utvikling og vurdering av betal, denne veiledningen gir en kortfattet beskrivelse av hvordan tjenesteuttalelsen skal fylles ut.

Bakgrunn

Hensikten med revideringen av tjenesteuttalelsen er å innføre en særskilt vurdering av utført forvaltningsansvar, samt søke å oppnå en felles forståelse for utfylling av blanketten.

Tjenesteuttalelsen er en tilbakemelding til den enkelte på hvordan tjenesten har vært utført i rapporteringsperioden, og et verdifullt verktøy i den enkeltes utvikling. I tillegg er den, både for den enkelte og arbeidsgiver, en viktig del av vurderingsgrunnlaget for tilsetninger, opprykk, disponeringer og uttak til skoler og kurs. Det er derfor svært viktig at det på tvers av forsvarsgrenene, og også innad i den enkelte forsvarsgren, eksisterer en omtrentlig forståelse av hvordan tjenesteuttalelsen skal fylles ut.

Rapporteringsperiode utfylles med dag, mnd, år (dd.mm.åååå). Normalt går rapporteringsperioden fra 1 juni til 31 mai hvert år.

1 Personopplysninger

Grad forkortes. Hvis den er midlertidig påføres (m) etter graden

Fødselsnummer 11 sifre

Forsvarsgren forkortes H, S, L

Kategori første gyldige kategori velges. Yrkeskategori (Y), avdelingsbefal (A), kontraktbefal (K), pliktjeneste (P), vernepliktige (V) eller HV-befal (HV)

Branje operativ (O), forvaltning (F) eller teknisk (T)

Tjenestefelt utfylles med fagområde/fagkode/våpen

Grunn til uttalelsen for eksempel årlig, frabeordring, på anmodning, frabeordring av sjef, avreise

2 Tjeneste

Avdeling angis med DIF og enhet

Tjenestestilling: dersom vedkommende har tjenestegjort i flere stillinger i perioden, skal alle tas med (normalt tjeneste av minst 5 måneders varighet)

Tilbrakt dato føres med dag, mnd, år (dd.mm.åååå)

Stillingens referansennummer iht stillingsbeskrivelsen

Hovedgjøremål angir en kortfattet beskrivelse av hva vedkommende nestt har utført av arbeid

3a Vurdering av utført tjeneste

Her skal det gis et verbalt hovedinntrykk av hvordan tjenesten er utført, samt oppnådde resultater i rapporteringsperioden.

Det er viktig å skrive uttalelsen i verdige former, bruke klare uttryksmåter og unngå formuleringer som gir grunnlag for misforståelser.

Bedømmingen av arbeidsinnsats og resultater skal vurderes opp mot stillingens faktiske arbeidsoppgaver, og ut fra en norm om hva som bør forventes av vedkommende som er disponert i stillingen.

I tilfelle hvor stillingsinnehaveren ikke fyller stillingens mål krav, bør dette anmerkes, og vedkommende bedømmes deretter. Det bør også anmerkes dersom vedkommende bare har utført deler av stillingens arbeids- og ansvarsområde.

Rapporterende offiser må forsikre seg om at det er samsvar mellom det verbale hovedinntrykket av utført tjeneste, pkt 3a, og avkrysningen på pkt 6 Hovedinntrykk og pkt 7 Uttalelse. Dersom det i pkt 6 Hovedinntrykk eller pkt 7 Uttalelse gis bedømmelsen «over norm» eller «under norm» skal dette utdypes spesielt.

Forbedringsområder iht utført tjeneste bør fremkomme av dette pkt.

3b Vurdering av potensiale iht videre tjeneste/utdanning

Her anføres hvorvidt vedkommende bør søke utfordringer på samme gradsnivå, opprykk, eller hvilken type tjenestearting vedkommende bør tillegges. Det kan også anføres behov for trening eller kompetanseutvikling. Likeledes bør det omtales om vedkommende innehar spesiell kompetanse eller potensiale i forhold til enkelte tjenestefelt.

4 Spesielle forhold

Alle spørsmål skal besvares med ja eller nei.

Spørsmål 1 skal besvares med «ja» dersom vedkommende har misbrukt rusmidler i tjenesten, eller slik at det har gått ut over tjenesten.

Spørsmål 3 skal besvares med «nei» dersom vedkommende ikke er i stand til å delta fullt ut i den daglige tjenesten, og/eller ikke er fysisk skikket for tjeneste i felt.

I rubrikken **testresultat** føres tallkarakter fra fysisk test.

Dersom spørsmål 1 eller 2 besvares med «ja», eller spørsmål 3 besvares med «nei», bør dette utdypes ytterligere i pkt 5 Supplerende opplysninger, eventuelt som eget vedlegg til tjenesteuttalelsen.

Veiledning for utfylling av tjenesteuttalelsen

6 Supplerende opplysninger

Her føres opplysninger om relevante tjenesteforhold som ikke kommer klart til uttrykk andre steder i uttalelsen. Dette kan være forhold som har hatt innvirkning på gjennomføringen av tjenesten som langvarig sykdom eller annet fravær. Dette gjelder også aktiviteter som deltagelse i foreninger, organisasjoner eller annet som har relevans til utførelsen av tjenesten.

Ekstraverv som er pålagt av arbeidsgiver, slik som vemeleder, ASO, prosjektarbeid, kommisjonsmedlem osv skal settes opp sammen med hovedgjøremål og inngå som en del av bedømmingsgrunnlaget.

Ekstraverv iht Hovedavtalen for arbeidstakere i staten med tilpasningsavtale (HATA) skal ikke bedømmes. Men ekstrabelastingen slike verv påfører den ansatte skal imidlertid tas med i en helsevurdering når uttalelsen skrives.

Dato for avholdt medarbeidersamtale føres med dag, måned, år (dd.mm.åååå).

8 Hovedinntrykk

Dersom vedkommende har dekket flere tjenestestillinger i perioden (av minst 5 måneders varighet), gis hovedinntrykk for hver stilling.

Hovedinntrykket skal gjenspeile de vurderingene som er gjort i pkt 3 a Vurdering av utført tjeneste og pkt 7 Utførelse.

7 Utførelse

Her gis det en bedømmelse av hvordan tjenesten har vært utført, og hvordan ulike egenskaper har vært vist. Bedømmingen skal vurderes opp mot stillingens faktiske arbeidsoppgaver, og ut fra en norm om hva som bør forventes av vedkommende som er disponert i stillingen.

Norm uttrykker et forventet nivå iht utførelse beskrevet i de ulike evalueringskriterier.

Dersom det mangler grunnlag for å evaluere en eller flere av egenskapene, skal det krysses av i rubrikken «Ikke vurdert.»

Ved kortere avleser er det ikke nødvendig å fylle ut dette punktet.

8 Rapporterende offiser/kvitføring for mottatt tjenesteuttalelse

Uttalelsen underskrives og påføres rapporterende offisers navn samt navnet på personen rapporterende offiser har rådført seg med.

Mottakeren kvitterer for mottatt tjenesteuttalelse, og kan eventuelt gi egne merknader til forhold som er beskrevet eller ligger til grunn for uttalelsen. Dersom merknaderubrikken er for liten, benyttes vedlegg.

9 Uttalelse fra næst høyere sjef

Næst høyere sjef gir sin vurdering av vedkommende, og i hvilken grad uttalelsen fra rapporterende offiser stemmer overens med eget inntrykk.

Generelt

Tjenesteuttalelser skal merkes «Unntatt fra offentlighet og underlagt taushetsplikt» og oppbevares i samsvar med dette.

Tjenesteuttalelsen skal skrives ut i ETT eksemplar som underskrives av rapporterende offiser og næst høyere sjef.

Tjenesteuttalelsen skal, når det er praktisk mulig, formidles personlig og på en måte som gir mulighet for dialog.

Når befalet er orientert om innholdet og har kvittert for at orientering er holdt, kopieres uttalelsen i ett eksemplar. Originalen overleveres befalet og kopien påføres «rett kopi bekreftes» og oversendes

Vemepildsverket (VPV).

⁷ Forsvaret (2006). *Tjenesteuttalelse for befal blankett 0530c*. Oslo: Forsvarsstaben

Vedlegg B Tilbakemelding på undersøkelse fra NSD



Sven Arne Rokvam Pedersen
Handelshøgskolen i Tromsø
UIT Norges arktiske universitet
9037 TROMSØ

Vår dato: 21.04.2017

Vår ref: 49745/SIAS/IRH

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til endringsmelding mottatt 02.03.2017, for prosjektet;

49745

En sammenligning av ledere som har fullført Krigsskolen med eller uten erfaring fra før

Prosjektet er tidligere vurdert som ikke meldepliktig av personvernombudet. I endringsmeldingen opplyses det imidlertid om at det vil opprettes en koblingsnøkkel ved utlevering av data. Personvernombudet har vurdert endringsmeldingen og finner at behandlingen er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31.

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å sammenligne resultater fra Krigsskolen for elever med og uten ledererfaring ved opptak.

UTVALG

Respondentene i undersøkelsen er alle kadetter som har gjennomført Krigsskolen i kull der begge utdanningsløpene har vært representert. Totalt vil omtrent 270 kadetter utgjøre utvalget.

I følge e-post mottatt 18.04.2017, skal det gis kollektiv informasjon om prosjektet til utvalget via intranettet.

DATAMATERIALET'S INNHOLD OG KOBLING

Datamaterialet inneholder informasjon om karaktergjennomsnitt fra videregående (verdi 6-1), fra Befalskolen (verdi A-F) og Krigsskolen (verdi A-F). Videre består materialet av en kvantitativ uttalelse (verdi UN-ON) fra Befalskolen, og fra Krigsskolen ved to tidspunkt (underveis og ved avsluttet).

Krigsskolen (KS) sender en liste med personnumre til Forsvarets Personell og vernepliktsenter (FPVS), for å kunne vite hvem som skal inkluderes i de aktuelle årskullene. Koblingen skal gjennomføres ved at listen med personnumre først deles på de som har erfaring fra før og de uten, og deretter sendes fra KS til FPVS. På FPVS settes personnumre opp mot tjenesteuttalelser og karakterer.

Koblingen gjøres av ansatte med naturlig tilgang på data. All korrespondanse mellom KS og FPVS vil skje på Forsvaret graderte system, og studenten får kun utlevert avidentifiserte data fra FPVS.

HJEMMELSGRUNNLAG

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven § 8 d), da behandlingen må sies å være nødvendig for å utføre en oppgave av allmenn interesse. Personvernulempen begrenses ved at koblingen foretas av personer med naturlig tilgang på data, samt at student får utlevert avidentifisert data. Datasettet inneholder ikke indirekte identifiserbare variabler, og prosjektet har kort varighet. I tillegg vil det gis kollektiv informasjon til utvalget.

PROSJEKTLUTT

Forventet prosjektlutt er 01.06.2017. Data skal da anonymiseres ved at koblingsnøkkel slettes.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Personvernombudet vil ved prosjektslutt rette en henvendelse vedrørende status for behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Katrine U. Segadal


Amalie Statland Fantoft

Magnus Bøhm Frisak, Disenveien 7A, 2318 HAMAR

Vedlegg C Tilbakemelding på undersøkelse fra FHS



FORSVARET
Forsvarshøgskolen

1 av 2

Vår sakbehandler:
Borghild Boye, bboye@mil.no
+4723 09 57 55, 0610 5755
FHS/STAS/UTO/DOU

Vår dato: 2017-05-09
Vår referanse: 2016/04082T-009/FORSVARET/ 910

Tidligere dato: **Tidligere referanse:**

Til:
Magnus Stefan Frøsk
Hærens våpenskole/Sambandskolen
Tørringmoen leir
2403 ELVERUM

Kopi til:
Forsvarets personell- og vernepliktsenter
HÆRENKS

Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

1. Bakgrunn

Forsvaret høgskole (FHS) har mottatt din e-post av 2. mai 2017 vedlagt brev fra NSD – Norsk senter for samfunnsdata AS som bekrefter at prosjektet «En sammenligning av ledere som har fullført Krigsskolen med eller uten erfaring fra før» er meldepliktig.

Det vises for øvrig til din søknad av 11. oktober 2016 om tillatelse til å innhente data fra Forsvaret til forskningsformål. Søknaden er behandlet i to omganger tidligere, men vedtak ble i begge tilfeller utsatt i påvente av tilbakemelding fra NSD vedrørende meldeplikt.

Prosjektet er en masteroppgave, og det skal innhentes data fra Krigsskolen som gjelder gjennomsnittskarakterer for flere kull og tjenesteuttalelser fra FPVS som gjelder de samme personer. Problemstillingen er å undersøke om det er forskjell i jobbprestasjoner mellom offiserer som har gjennomført treårig krigsskoleutdanning med befalsutdanning først og de som har gjennomført krigsskoleutdanning uten befalsutdanning først (KS gjennomgående). De to variablene som skal undersøkes er snittkarakterer fra videregående skole, befalsutdanning og krigsskoleutdanning og hovedinnbykk fra tjenesteuttalelser fra før, under og etter gjennomført krigsskoleutdanning.

2. Drøfting

Vurdering av søknader om innsamling av data til forskningsformål er regulert av Bestemmelse om utlevering av personopplysninger fra registerdata og gjennomføring av spørreundersøkelser i Forsvaret, fastsatt av sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben 13. oktober 2016.

I henhold til punkt 2.1.2 og 2.1.3 i denne bestemmelsen er det en nemnd nedsatt av sjef FHS som behandler søknader om tilgang til registerdata og gjennomføring av spørreundersøkelser i Forsvaret. I punkt 3.2.5.1 er det omtalt hvilke generelle hensyn som skal legges til grunn for vurderingen og i punkt 3.2.5.2 hvilke særlige hensyn som skal tas ved anvendelse av forvaltningsloven § 13.

Nemnda har vurdert din søknad som tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav.

3. Vedtak

Søknad om innhenting av registerdata fra Forsvaret innvilges. Tillatelsen gjelder frem til prosjektslutt i 2017.

postadresse Postboks 200 Postmøstak 2007 Lillehammer Norge	besøksadresse Akershus festning, bygn 20 0610 Oslo Norge	sivil telefon/telefax / militær telefon/telefax 061000 0000	e post/ internett postmstak@mil.no www.forsvarets.no organisasjonsnummer NO 060 000 076 0100	vedlegg
--	---	--	--	----------------

4 Villkår for tilbløtelsen

Det er kun gitt tilbløtelse til innsamling av de data som er oppgitt i søknaden, og dataene som samles inn skal ikke benyttes til andre formål. Ved avslutning av prosjektet skal data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS v/Seksjon for utdanning og FoU vedlagt mesteroppgaven. Sluttmelding sendes til følgende e-postadresse: datautlevering@fhs.mil.no

Louise K. Dedichen
kontreadmiral
sjef Forsvarets høgskole

Dokumentet er elektronisk godkjent, og har derfor ikke håndskreven signatur.