

Kurt Jomar Breistrand

"Theater of War - Lederutvikling på scenen for å møte det uforutsette

"Theater of War" -Leadership development on
stage to meet the unforeseen

Februar 2021



Kunnskap for en bedre verden

"Theater of War - Lederutvikling på scenen for å møte det uforutsette

"Theater of War" -Leadership development on stage to meet the unforeseen

Kurt Jomar Breistrand

Organisasjon og ledelse, med spesialisering i relasjonsledelse

Innlevert: Februar 2021

Hovedveileder: Kristian Firing

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Målet med denne studien er å utvikle ny kunnskap om teater som læringsprosess i lederutvikling. Denne studien tar for seg bruk av teatret som scene for lederutvikling. Studien retter seg spesifikt inn mot lederutvikling for å møte det uforutsette kaotiske i liminalsonen med improvisasjon og krigskunst. Studiens problemstilling er: Hvordan oppleves teater som læringsprosess i lederutvikling?

Denne studien har en kontekst som krever ulike teoretiske perspektiver når jeg skal utforske hvordan bruk av teater kan bidra til lederutvikling. Oppgaven vil trekke veksler på teori fra ledelse, læring, og kunstbaserte metoder, her med særlig vekt på teater.

Studien er gjennomført med kvalitativ metode. Kvalitativ metode benyttes for å kunne gi en detaljert, kompleks forståelse av et fenomen (Creswell, 2007, s. 40). Studien tar for seg kasuset «The Theater of War», et lederutviklingsprogram som strekker seg over ni uker ved Luftkrigsskolen i Trondheim. Kasuset undersøkes gjennom kvalitative forskningsintervjuer med åtte av deltakerne fra lederutviklingsprogrammet «The Theater of War».

Elevenes opplevelser førte frem til de fire kategoriene: Liminalsonen, autentisk lederskap, emosjoner og samhold. Det er disse kategoriene som danner grunnlag for analysen av resultatene.

Resultatene diskuteres videre i for å belyse mulig potensiale ved å bruke teatret som scene for lederutvikling. Her brukes spørsmålene «hvorfor liminalsonen?», «hvorfor teatret?» og «hvorfor sosiale prosesser?» for å få frem gode vurderinger basert på empiri og teori. Studien har praktiske implikasjoner, da den virker å gi kunnskap om lederutvikling inn mot forsvar, brann, politi og helsevesenet. Det er imidlertid viktig å presisere at ledelse i liminalsonen ikke trenger å inneholde kampen om liv og død. Kjernene i det liminale er først og fremst grensen mellom det vi vet og det vi ikke vet, noe som kan gjøre studien relevant i all type ledelse. Studien har teoretiske implikasjoner ettersom den utvider vår kunnskap om begrepene liminalitet, ekthet og emosjoner og sosiale prosesser i lederutdanning og ledelse.

Abstract

The aim of this study is to develop new knowledge about theater as a learning process in leadership development. This study addresses the use of theater as a scene for leadership development. The study specifically aims towards leadership development to meet the unforeseen chaos in the liminal zone with improvisation and the art of war. The research question formulated for this study is: How is theater experienced as a learning process in leadership development?

When exploring how the use of theater can contribute to leadership development this study has a context that requires different theoretical perspectives. The thesis will draw alternates on theory from leadership, learning, and art-based methods, with particular emphasis on theater.

The study was conducted using a qualitative method. Qualitative methods are used to provide a detailed and complex understanding of a phenomenon (Creswell, 2007, p. 40). The study addresses the case "The Theater of War", a leadership development program that extends over nine weeks at the Norwegian Airforce Academy in Trondheim. The case is investigated through qualitative research interviews with eight of the participants from the leadership development program "The Theater of War".

The students' experiences led to the four categories: The liminal zone, authentic leadership, emotions, and cohesion. These are the categories that form the basis for the analysis of the results.

The results are discussed further to shed light on the possible potential by using the theater as a stage for leadership development. I formulated the questions: "Why the liminal zone?", "Why the theater?" and "why social processes?" and used them to obtain good assessments based on empirical data and theory. The study has practical implications, as it seems to provide knowledge about leadership development towards military forces and other emergency services. However, it is important to emphasize that leadership in the liminal zone does not have to include the struggle for life and death. The core of the liminal is first and foremost the boundary between what we know and what we do not know, which can make the study relevant in all types of leadership. The study has theoretical implications as it expands our knowledge of the concepts of liminality, authenticity, emotions and social processes in leadership education and leadership.

Forord

Jeg er veldig takknemlig overfor elevene som valgte å bidra inn i denne studien. Positivitet og stort engasjement for å dele sine erfaringer var det som preget samtalene våre fra første stund. Deres åpenhet og vilje til å gå i dybden på egne opplevelser fra teatret er det som har dannet grunnlaget for hele studien.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kristian Firing for en veldig fin prosess. Din dedikasjon til både meg og oppgavens innhold har vært avgjørende for motivasjon og tilstrekkelig selvtillit gjennom prosessen. Du har bidratt til en utrolig lærerik prosess gjennom hele dette arbeidet. I tillegg er du en skikkelig fin fyr.

Jeg vil takke Dag Ola og Kim Olve for korrekturlesing og fine innspill.

Til slutt er jeg veldig takknemlig overfor min fantastiske Rubina og lille Leonard som har måttet holde ut med en opptatt og til tider frustrert kjæreste og pappa gjennom hele dette studieløpet. Jeg setter veldig pris på tiden jeg har fått til å gjennomgå denne prosessen.

Selv står jeg også på grensen til det ukjente. Om noen få uker kommer to tvillinger som skal dele oppmerksomheten med lille Leonard. Jeg ser for meg både kaos, usikkerhet og liminale opplevelser som vil stille krav til både struktur, improvisasjon og krigskunst. Uansett, velkommen skal dere være Emilian og Nord, nå er jeg klar!

Innhold

Innledning.....	1
Nyere forskning.....	3
Teori.....	5
Ledelse og lederskap.....	5
Ledelse i forsvaret.....	6
Ledelse og improvisasjon.....	7
Ledelse i Liminalsonen.....	8
Læring.....	8
Erfaringslæring.....	8
Refleksjon.....	9
Læring i liminalsonen.....	10
Kunstbaserte metoder.....	10
Teater i utdanning.....	11
Scene.....	12
Teater i liminalsonen.....	12
Denne studien.....	14
Kontekstbeskrivelse.....	16
Lederutdanning ved Luftkrigsskolen.....	16
Videregående befalsutdanning nivå 2.....	16
Teaterstykket «The Theater of War».....	17
Metode.....	20
Vitenskapelig tilnærming.....	20
Forskerens ståsted.....	20
Kvalitativ metode.....	21
Kasusstudie.....	21
Datainnsamling.....	21
Kvalitative forskningsintervjuer.....	22
Dokumentstudier.....	23
Databehandling og analyse.....	23
Studiens kvalitet.....	25
Reliabilitet og validitet.....	25

Troverdighet	25
Etiske forhold	27
Resultater og analyse av funn	28
Liminalsonen	28
Autentisk lederskap	30
Emosjoner	33
Samhold	36
Diskusjon	40
Hvorfor liminalsonen?	40
Hvorfor Teatret?	42
Hvorfor sosiale prosesser?	43
Studiens implikasjoner	45
Videre forskning	46
Avsluttende kommentarer	47
Referanser	48

Innledning

Forsvarssjefen vektlegger et lederskap basert på gjensidig respekt og tillit mellom ledere og undergitte slik at man i Forsvaret kan løse sine oppdrag og ta vare på sitt personell (Forsvarsstaben, 2012, s. 3). Det sentrale problemet med ledelse av væpnede styrker er at de skal fungere i konfliktsituasjoner og kriser der det er kaos. Ledelse foregår i en kontekst preget av det kjente og det ukjente, der lederen både må holde fast ved noe, og åpne opp for noe nytt. En balanse som krever trening og ikke minst evne til improvisasjon.

Vi må øve på å akseptere dette uforutsette: «Forstyrrelser og ubehageligheter, brudd og hindringer, bærer i seg en mulighet til å oppøve denne sentrale egenskapen» (Brunstad, 2005, s. 355). Brunstad skriver om grenseområdet i en militær konflikt, ofte kalt for et «ingenmannsland» eller *terra «nullius»*, det tomme land. Dette krigens ingenmannsland kan også kalles en *liminalson*e (Brunstad, 2005) og mellom det kjente og det ukjente åpnes det nye muligheter for læring. Liminalsonen er på den måten en læringszone (Brunstad, 2005). Dette kan også relateres til Vygotsky og «den nærmeste utviklingszone», elever kan realisere sitt eget potensial i samspill med andre (Vygotsky, 1978).

Forsvaret har lang tradisjon for å benytte øvelse som praksisarena for læring i sin lederutdanning. Under lengre øvelser har man en plan/manus der noen spiller roller som markører og elevene/soldatene har roller i spillet nært opp mot de rollene de vil spille under operasjoner. Ved jevne mellomrom brytes spillet og man går inn i en refleksjonsprosess for å danne erfaringer for læring (Firing, Skarsvåg, & Fauskevåg, 2018).

Denne studien tar for seg bruk av teatret som scene for lederutvikling, i dialogen mellom den enkelte student/skuespiller/leder og «den andre», der den andre inkluderer medskuespillere, publikum og mentorer. Ved å gå inn på scenen, normalt forbundet med prestasjonsangst, vil vi forstå hvordan vi kan utdanne ledere til å mestre sine egne handlinger, tanker, følelser og kropper i dialog med den andre. Alt dette i en læringskontekst med likhetstrekk til liminalsonen.

Ved Luftkrigsskolen har man benyttet Trøndelag Teater i årene 2015-2019 til å fremføre appeller om lederskap, lederutvikling og ledelse. En og en på scenen: Forberedelse og prestasjon, etterfulgt av loggskrivning og tilbakemeldinger fra medstudenter og faglærere, for å lære. I 2020 arrangerte personalet ved Luftkrigsskolen hele lederoppfølgingen som en teaterforestilling: En gruppe på 14 ledere fikk oppdraget «The Theater of War». Oppdraget inkluderte ni ukers forberedelse og kulminerte i en 60-minutters fem-akts forestilling for et publikum på 50 personer. Hele ensemblet var på scenen, med ledere som skuespillere. Nedenfor beskrives en av scenene som utspilte seg (K. Firing, personlig kommunikasjon, 20. april 2020).

«Hvem skal synge meg? Hvem skal synge meg?» Skuespilleren siterer sangen «Helvegen» (Wardruna, 2013, spor 11) og holder et tau som symboliserer livslinjen i hånden. Hun fortsetter monologen sin - ved hjelp av bevegelser, gjenstander, stemme og verbale ytringer. Vi følte hennes ensomhet, fortvilelse, smerte og sorg. Det endte med at hun spurte «hvem vil komme til begravelsen min?» står to meter foran oss og ser rett inn i øynene etter et svar. Vi hadde lyst til å være der for henne, samtidig som vi trodde at vi ikke ville gjøre det. Hun så inn i vår tvil, og holdt

oss ansvarlige for vår tvil, for vår egoisme og hennes ensomhet - i fire sekunder. Jeg elsket de sekundene like mye som jeg hatet dem. Hun lærte oss en leksjon om ensomhet. Det var magisk (K. Firing, personlig kommunikasjon, 20. april 2020).

Hvordan skjedde dette? Skuespillerne og publikum hadde besøkt rommet mellom lek og virkelighet, struktur og flyt, og skapt en imaginær virkelighet. De hadde passert inn i den liminale sonen (Turner, 1982) og opplevd en transformasjon. Både studenter, lærere og lederne som hadde rollen som publikum. Det er som om man kan merke opplevelsen av å bevege seg i dette området og hvordan det skapte læring. Det aner meg at de opplevde den liminalsonen som en læringszone (Brunstad, 2005).

Målet med denne studien er å utvikle ny kunnskap om teater som læringsprosess i lederutvikling. Denne kunnskapen skal gjøre ledere bedre i stand til å mestre ledelse i uforutsette situasjoner. Dette fører oss frem til følgende problemstilling: Hvordan oppleves teater som læringsprosess i lederutvikling?

Studien fortsetter med å utdype forskningsfronten og teoretiske begreper, som viser at vi fortsatt trenger å forbedre vår forståelse av hvordan teater kan spille en rolle i lederutvikling. Deretter vil jeg presentere metodeseksjonen, både innsamling og analyse av data. Videre presenteres funnene, som omfatter x kategorier i spennet fra a til å. Til slutt diskuterer jeg funnene i lys av relevant forskningslitteratur og argumenterer for studiens praktiske og teoretiske bidrag.

Nyere forskning

Nye problemstillinger gjør at organisasjoner nå i større grad anerkjenner tilpasningsevne og improvisasjon som strategisk i kompetanse (Vera & Crossan, 2004). Vera & Crossan (2004) definerer improvisasjon som: «The spontaneous and creative process of attempting to achieve an objective in a new way» (Vera & Crossan, 2004, s. 733). Ifølge dem består improvisasjon av de to hovedelementene spontanitet og kreativitet. Spontanitet som bidrar til handling ut fra det som skjer her og nå og representerer det uforutsette og planløse. På den andre siden ligger kreativitet, som mer eksplisitt retter seg inn mot å finne nye løsninger på nye problemstillinger og oppdøkkende utfordringer.

Nyere forskning viser at lederskap i stor grad er en sosial prosess. Det tradisjonelle bildet med leder og følger kan bli utilstrekkelig når man snakker om lederskap (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012). Lederskap kan forstås som en prosess av empatisk samarbeid, hvor menneskene i organisasjon evner å ta innover seg kognitive og emosjonelle perspektiver til sine medarbeidere (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012). Det er spesielt når kompleksiteten øker, eller når det uforutsette skjer, at denne forståelsen av lederskap vil være sentral. Dette kan også ses i sammenheng med det Gagnon, Vough, & Nickerson (2012) betegner som *affiliative leadership*. Forskere argumenterer for noen sentrale momenter som betegner *affiliative leadership*: (1) *Being in the moment*, (2) *Whole listening* and (3) *Taking Care of your Partner*. Disse tre momentene handler om å være i øyeblikket med et eksternt fokus, lytting ut fra den andres perspektiv og prosessen med å bygge relasjoner gjennom åpenhet, tillit og avgivelse av kontroll.

Taylor og Ladkin (2009) hevder at kunstbaserte metoder kan være et middel for å få tilgang til og utvikle denne måten å nærme seg verden på. Noe som igjen kan bidra til en mer helhetlig måte å engasjere seg i ledelsessammenheng (Taylor & Ladkin, 2009). Kunstbaserte metoder omfatter en rekke praktiske aktiviteter og vitenskapelige tilnærminger som kan være nyttige i utdanning og i organisasjoner generelt (Adler, 2011; Chemi & Du, 2018).

Det er en økende trend å bruke teatret som pedagogisk arena for lederskapsutvikling. Lederskapsutvikling som skal stimulere til kreativ problemløsning og håndtering av konflikter mellom mennesker i organisasjonen (Katz-Buonincontro, 2011). Teatret er i så måte en pedagogisk arena som tar sikte på å bruke og formidle denne helheten. Et eksempel kan være skuespillere som spiller ut scener fra deltakernes erfaringer fra det virkelige liv i improvisasjonsteater. Ved denne tilnærmingen åpnes det opp for nye forståelser og et dypere emosjonelt engasjement. Tanken er at disse forståelsene gjøres bedre tilgjengelig gjennom teatret (Katz-Buonincontro, 2011).

En annen tilnærming kan være at deltakerne i lederutviklingsprogrammet går inn som de eneste aktørene i improvisasjonsteatret. Dette vil stille store krav til å engasjere seg i det som skjer her og nå. Ikke minst i de andre deltakerne. En ufravikelig regel i improvisasjonsteatret er at hver og en deltaker må akseptere, støtte og forsterke hverandres ideer på scenen uten å fornekte den andres forståelse av virkeligheten (Vera & Crossan, 2004). I stedet for å dømme hverandres feil, responderer man ved å hjelpe hverandre videre. En slik tilnærming vil være direkte overførbar til lederskap i organisasjoner.

Meyer (2001) skriver om *theatre as representation* (TAR) og bruken manus basert på virkelige problemstillinger som et effektivt virkemiddel i lederskapsundervisning. Ved å legge dette inn i rammen av teatret, åpner man også opp for bruken av fiksjon for å tydeliggjøre de ulike forståelsene og potensielle motsetningene mennesker kan oppleve i konfliktsituasjoner. En slik prosess åpner opp for et dypere emosjonelt engasjement (Meyer, 2001). Aktivisering av emosjonen på denne måten kan igjen bidra til raskere oppfattelse av det vesentlig i en sak og stimulere til en dypere involvering i problemløsninger (Katz-Buonincontro, 2011).

Theater of the oppressed er en teaterform som har sitt utspring fra brasilianeren Augusto Boal. Boal hevder at teatret kan ha en viktig rolle i personlig utvikling og ikke minst i samfunnsutvikling (Babbage, 2014). Teaterformen spiller ut scener og hendelser som tar opp undertrykkelse i ulike former. Dette kan være scener som omhandler rasisme, sexisme, eller klassekamp. Det spesielle med teatret er at tilhørere tar en aktiv rolle i stykket og engasjeres inn i den handlingen som presenteres. Ingen er bare i stykket og ingen er bare på utsiden (Babbage, 2014). Læringen oppstår i det man opplever med hele kroppen hva undertrykkelse gjør med egne følelser og eget selvverd. Her ligger potensiale til å utvikle emosjonell og relasjonell kompetanse.

Teatret kan være et bidrag inn i lederskapsutvikling, men det er lite egnet til å fremstille modeller for lederskap og drive en instrumentell opplæring. Teatret vektlegger det mer generelle, hvor det heller stilles spørsmål ved modeller og generelle oppfatninger av sosiale konstruksjoner. Teatret har ikke som oppgave å vise forbilder og helter som kan kopieres. Det skal heller vise utilstrekkeligheten og svakheter og på den måten stimulere til kritisk tenkning (Biehl-Missal, 2010).

Det er også mulig å direkte sammenligne ledere med artisten på en scene. Begge tar på en maske og går inn i en rolle (Biehl-Missal, 2010). Når denne rollen skal spilles ut er det imidlertid viktig å vise en dybde for å skape troverdighet. Denne dybden lar seg vanskelig skape om man ikke greier å bringe inn noe av seg selv i rollen. Det er kanskje her artisten og lederen ofte skiller lag. Der hvor artisten kan være mer fri og ha fullt fokus på prosessen, er ofte lederen mer bundet av forventninger, strukturer og krav til umiddelbare resultater. Det er stor sannsynlighet for at lederen, når hen tar på sin maske eller rolle, ikke evner å vise en tilstrekkelig dybde i sitt lederskap. Noe som igjen påvirker tillit, troverdighet og mulighet for gjennomslag (Biehl-Missal, 2010).

I Forsvaret brukes kunstbaserte metoder i form av teater som pedagogisks metode, herunder lengre øvelser der noen spiller roller som markører og elevene har roller i spillet nært opp mot de rollene de vil spille under operasjoner (Firing, Skarsvåg, & Fauskevåg, 2018). Dette i tillegg til kortere caser (Firing & Skarsvåg, 2018; Firing, Skarsvåg, & Chemi, 2018) for å trene individuelle lederegenskaper på scenen i teatret.

Bruken av fullskala teater i lederutvikling ved Luftkrigsskolen kan innebære en mulig brobygging mellom øvelser i militær kontekst og lederutvikling, der teatrets mekanismer i større grad kan utforskes og utnyttes som alternativ læringsarena. Det er denne bruken av teatret som er bakgrunnen for denne studien.

Teori

Denne studien har et kasus som krever ulike teoretiske perspektiver når jeg nå skal utforske hvordan bruk av teater kan bidra til lederutvikling. Oppgaven vil trekke veksler på teori fra ledelse, lederskap, læring, liminalsonen og kunstbaserte metoder, her med særlig vekt på teater. Ledelsesteorier presenteres for å belyse forståelsen for ledelse og lederskap. Dette for å gi et bilde på hva som skal utvikles i lederutvikling. Videre vil teoridelen fokusere på hva som skal til for å skape utvikling. Her vil teori om læring og kunstbaserte metoder stå sentralt.

Ledelse og lederskap

Fokus på arbeidsoppgavene ble tydelig under industrialiseringen. Måten man lagde industriprodukter på ble til vitenskapelige metoder for organisering av arbeidet. Samlebåndet ble dimensjonerende for ledelse, oppgavene ble satt i fokus og vi fikk høy grad av spesialisering og sentralisering. Taylor regnes som opphavsmannen til det vi kjenner som Scientific Management (Taylor, 1911). Videre gjennomførte man studier for å perfektionere den vitenskapelige produksjon. Ved å manipulere fysiske forhold som for eksempel lysstyrke viste det seg at produktiviteten økte i både eksperiment- og kontrollgruppe, både når en øket og redusert lysstyrken i produksjonslokalet. Studiene konkluderte med at arbeiderne jobbet hardere fordi de visste at de var under observasjon. Studiene rettet fokus mot sosiale forhold, motivasjon og holdninger (Mayo, 1933). *Hawthorne-studiene* var starten på det vi senere har kalt for *Human Relations* (HR) eller bare relasjoner.

Etter hvert kom forståelsen for at søkelyset måtte rettes mot både arbeidsoppgavene og menneskene. Dette bidro til utvikling av ulike typer lederatferder eller lederstiler. Hersey & Blanchard (1977) anbefalte ulike lederstil avhengig av situasjon, der situasjonen var en analyse av medarbeidernes evne og vilje til å gjennomføre arbeidsoppgavene. Begrepet situasjonsbestemt ledelse ble utviklet med tilhørende lederstiler (Hersey & Blanchard, 1977).

Nye syn på ledelse har kommet til. Det er noe besnærende over perspektivet om «authentic leadership», ekte lederskap. Idéen om at lederen skal være transparent og bruke seg selv som modell og inspirasjon i møte med sine medarbeidere (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). I senere tid har det også kommet perspektiver som utfordrer idéen om lederskap som noe som utføres av lederen som enkeltperson. En tenker at lederskap i større grad er noe som gjøres av grupper og som en sosial praksis (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012).

«Ledelse handler om å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd» (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Et vidt begrep som kan være gjeldende, men ikke begrensende for de fleste teorier om ledelse. Dette utelukker ikke at det eksisterer stor divergens i hvordan vi forstår og kommuniserer rundt ulike begreper innenfor temaet. Ledelse, management, styring, lederskap og formell og uformell autoritet er begreper som benyttes om hverandre i stor grad når man er i tematikken ledelse (Heifetz, 2011).

Heifetz (2011) er opptatt av viktigheten av å være presis når man bruker disse begrepene, dette for at man skal ha en større forståelse for hvordan de ulike påvirker utøvelsen av ledelse. Eksempelvis er formell og uformell autoritet sentralt når man skal løse tekniske

utfordringer raskt og effektivt. Mens autoritet kanskje ikke er like effektiv når man skal løse uforutsette, ukjente og komplekse oppgaver. Oppgaver hvor man i større grad må mobilisere og få andre til å ta selvstendig ansvar for utfordringen. Heifetz (2011) bruker Martin Luther King Jr som eksempel på utøvelsen av lederskap utover formell og uformell autoritet. King hadde formell autoritet i sin egen organisasjon *Southern Christian Leadership Conference (the SCLC)*, men han hadde en langt større rekkevidde med sin uformelle autoritet blant tilhørere og engasjerte meningsfeller rundt om i hele USA. King var imidlertid opptatt av å skape engasjement og bevege holdninger også hos dem han ikke hadde denne autoriteten. Det er dette som ifølge Heifetz (2011) er lederskap, man evner å bevege andre til å løse problemer i fellesskap gjennom en gjensidig uavhengighet på utsiden av autoritet.

(Selznic, 1997) hevder at lederskap er en sosial beskjeftigelse hvor omgivelsene spiller en sentral rolle. Organisasjonen hvor de faktiske utfordringene og problemene skal løses spiller en særlig rolle i utøvelsen av lederskap. Videre hevder Selznic at: «*Lederskap ikke er ensbetydende med å utøve et embete, ha høy prestisje eller ha myndighet til å fatte beslutninger*» (Selznic, 1997, s. 30). Dette sitatet bygger også opp rundt Heifetz (2011) forståelse av lederskap, når han hevder at dette er noe som skjer på utsiden av formell og uformell autoritet.

Gunnar Ekman hevder at «*lederskap handler om stadig forhandling*» (Ekman, 2010, s. 120). Lederskap utøves ikke utelukkende av lederen, men i dialog i organisasjonen. Selv om utøvelsen av lederskap ikke utelukkende hviler på lederens skuldre, vil imidlertid lederen ha et spesielt ansvar for å fasilitere for utøvelsen av lederskapet i organisasjonen. Ekman (2010) hevder videre at moderne lederskap handler om samspillet mellom de ulike nivåene i organisasjonen. Spesielt i kunnskapsintensive organisasjoner handler lederskap om å bygge bro over kløften mellom *sjefsfamilien* og *medarbeiderfamilien* (Ekman, 2010, s. 19)

Det å være autentisk og utøve autentisk lederskap får en stadig viktigere plass i litteraturen. På individuelt nivå handler autentisitet om å eie egne tanker, følelser og verdier og i tillegg uttrykke seg og handle ut fra denne selvforståelsen (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). Eller det Kernis (2003) beskriver som uforstyrret tilstedeværelse med sitt virkelige selv i hverdagen. Dette åpner igjen opp for å utøve autentisk lederskap og bringe inn seg selv i rollen som leder og bli ekte.

Med den forståelsen for lederskap som legges til grunn i overnevnte teori, handler lederskapsutvikling i stor grad om å utvikle relasjoner og samspill, og ikke minst kompetanse om hvordan legge til rett for utvikling på dette området.

Ledelse i forsvaret

Forsvarssjefen i Norge sier at «Godt lederskap bygger på gjensidig respekt og tillit mellom ledere og undergitte. På den måten kan Forsvaret løse sine oppdrag og ta vare på sitt personell, noe som er avgjørende for å opprettholde legitimitet og samfunnets tillit» (Forsvarsstaben, 2012, s. 3). Forsvarssjefen vektlegger fire egenskaper ved militære ledere (1) Rollemodell, (2) Oppdragsfokus, (3) Samspill og (4) Utvikling (Forsvarsstaben, 2012, ss. 12-13).

- 1) Rollemodell innebærer å være et godt forbilde og ha gode verdier (Forsvarsstaben, 2012, s. 11). Det første forbindes ofte med integritet og det andre om forsvarets

kjerneverdier: Respekt, Ansvar og Mot. Verdiene gir mening i relasjon til krigsteatret, men også i vanlig fredsdrift der ledelse krever dannelse.

- 2) Oppdragsfokus innebærer klargjøring av mål og ansvarsområder, planlegging, personell disponering, fordeling av ressurser, oppfølging, iverksetting av tiltak og problemløsning underveis. Alt dette er rettet mot å skape struktur, pålitelige arbeidsprosesser og økt effektivitet. Dette handler i stor grad om styring for å kunne gjennomføre oppgaver (Forsvarsstaben, 2012, s. 11).
- 3) Samspill gjøres gjennom å bygge opp individenes selvbilde og ved å styrke deres kunnskaper og ferdigheter, skape tilhørighet og samhold, og ved å gi anerkjennelse. Samspillorientert atferd innebærer også å motivere og inspirer gjennom kommunikasjon, vektlegge relasjoner og legge til rette for samarbeid (Forsvarsstaben, 2012, s. 11).
- 4) Utvikling innebærer oppmerksomhet mot omgivelsene for å identifisere trusler og muligheter, strategisk planlegging, iverksette og lede utvikling og endring for å møte nye situasjoner, oppmuntre til kreativ tenkning og nye idéer, samt legge til rette for kollektiv læring (Forsvarsstaben, 2012, s. 13). Kollektiv læring ivaretas typisk gjennom erfaringslæring og debriefing (Luftforsvarsstaben, 1995). Kreativitet og nytenkning er egenskaper som gir mening opp imot krigsteatret, der operasjonene kan være preget at det uforutsette (Tzu, 2003).

Ledelse og improvisasjon

Det å kunne fatte gode beslutninger og finne gode løsninger i ukjente situasjoner kan være svært krevende. Karl Weick (2007) argumenterer for at tradisjonelle modeller og verktøy basert på logikk og rasjonalitet er lite egnet til å møte komplekse og kaotiske tilstander og problemstillinger. Weick tar her opp det utilstrekkelige i å møte det ustabile og uforutsette med logikk og rasjonalitet. Ved å fristille seg fra rasjonelle modeller åpner man opp for intuisjon, improvisasjon, fantasi og blir til stede i øyeblikket når man løser utfordringer. «*All of these nonlogical activities enable people to solve problems and enact their potential*» (Weick, 2007, s. 15) Weick argumenterer faktisk for at arbeidet med logiske og rasjonelle planer kan virke hemmende i møte med det uforutsette. I stedet for å være åpen og fri, styres man mot å skape forståelser som passer med de rasjonelle forutsetningene for planen.

Blant ledere kan det være et behov for å hegne om egen kontroll og oversikt gjennom å følge planer og prosedyrer. Dette kan være noe av årsaken til at ledere ofte forsøker å skape et inntrykk av at improvisasjon ikke forekommer i deres organisasjon (Vera & Crossan, 2004). Dette må også ses i sammenheng med den tette knytningen improvisasjon har til tillitt og muligheter for å ta risiko gjennom gjensidige avhengighetsforhold (Vera & Crossan, 2005). Ubalanse i avhengighetsforholdet og manglende tillit kan med dette føre til at improvisasjon overses eller ignoreres for å opprettholde egen trygghet. Selv om improvisasjon blir forsøkt oversett eller undertrykt forekommer det til stadighet blant personellet i organisasjoner (Vera & Crossan, 2004). Mennesker handler ofte uten klare planer og med manglende oversikt. Forståelsen blir til underveis i arbeidet og nye tolkninger finner sted. Ved å heller fasiliteter for vellykket improvisasjon fremfor å overse at det skjer, vil det kunne bidra til nyttig kunnskap og øke evnen for tilpasning. Det er viktig å forstå at ledelse utøves på grensen mellom det kjente og ukjente.

Ledelse i Liminalsonen

Liminalitet har forbindelse med det latinske ordet *limen* som betyr dørstokk eller terskel. Ordet liminal er hentet fra sosialantropologisk litteratur og benyttes som et begrep for å beskrive et fremmed, farefylt og truende område (Turner, 1982). Begrepet «liminalitet» anvendes også om frontlinjen eller grenseområdet til en militær konflikt, ofte kalt ingenmannsland eller terra nullius, det tomme landet, stedet der læreren er før læringsprosessen starter. Dette ingenmannslandet i krig kan også kalles en liminal sone (Brunstad, 2005). Denne sonen blir relevant opp mot ledelse i komplekse og kaotiske miljøer hvor modeller basert på logikk og rasjonalitet ikke strekker til (Weick, 2007). Ledelse og liminalsonen er begreper jeg tar med videre inn i teori om læring, kunstbaserte metoder og bruken av teater.

Læring

Krigsoperasjoner, krigsteatret, står som et bakteppe for all militær utdanning. Dette krigsteatret kan, avhengig av krigens natur, «(...) *strekke seg fra fronten til hjertet av fiendens hjemland, eller teatret kan være et relativt isolert område*» (Warden, 1989, s. 4). Her oppstår et paradoks: Samtidig som innbyggerne i de fleste vestlige demokratier i dag opplever krigsteatret som et fjernt og abstrakt fenomen, så er dette teatret både et nært og konkret fenomen for militært personell. Dette er en utfordring for militær lederutdanning. Selv i dyp fred i Norge, så må den militære utdanningen bygge bro inn imot dette krigsteatret. Av dette følger at militær utdanning må basere seg på to perspektiver: på erfaring, ofte kjent som erfaringslæring (Dewey, 1980), og på det du ennå ikke har opplevd, noe som åpner opp for kunstbaserte perspektiver i tråd med "Krigskunst" (Tzu, 2003). Begge disse områdene vil utdypes nedenfor.

Erfaringslæring

John Dewey var opptatt av at læring oppstår gjennom erfaring. «*Learn to know by doing, and to do by knowing*» har blitt til det mer kjente begrepet «Learning by doing». Dewey snakker også om estetisk erfaring og hvordan man relaterer seg selv til verden og de hendelsene/erfaringene man blir utsatt for (Shusterman, 2010).

I et erfaringsbasert læringsperspektiv er en aktivitet og en erfaring ulike størrelser. Når vi skal få tak i erfaringens natur, skal vi ifølge Dewey (1961) legge merke til at den omfatter et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte. Med det aktive forstås selve handlingen eller eksperimentet, ikke i laboratoriet, men i en naturlig kontekst. Med det passive forstås det å bli utsatt for konsekvensen av den aktivitet vi har gjennomført. Mennesket gjennomfører et eksperiment med verden. Så blir det utsatt for en konsekvens. Dette er erfaringens to elementer, men det blir en erfaring først når vi oppdager forbindelsen mellom disse to delene. Først når vi forbinder den aktive delen, handlingen, med den passive delen, konsekvensen, er kriteriene for erfaringen oppfylt.

Når vi går over erfaringen etter at den har oppstått, opplever vi at en egenskap er mer fremtredende enn andre. Ofte vil emosjonene i det erfaringen oppstår, være det som gir den navn. Det er emosjonene som gjør oss i stand til å skille denne virkelige tenkningen fra annen falsk tenkning. Erfaringene blir idéer med den kvalitet at de hjelper oss til å utvikle

variasjoner og nyanser rundt noe vi har opplevd og tenkt over (Dewey, 1980, s. 37). Skillet mellom ufullstendige og fullstendige erfaringer har sammenheng med refleksjon.

Dewey trekker frem kunsten som en måte skape disse erfaringene på. Disse erfaringene skaper noe i oss, både mentalt og kroppslig som bidrar til læring, i tillegg til at det som skjer i oss også påvirker selve erfaringen. Dewey er opptatt av at fokuset må ligge i det man opplever her og nå for at erfaringen skal ha en verdi. Dersom fokuset flyttes til hva man ønsker å oppnå med erfaringen vil man kunne miste det essensielle. På den andre siden er han opptatt av det intellektuelle i det man opplever, selv om det ikke er her fokuset bør være rettet. Videre er Dewey opptatt av at en selv og erfaringen ikke er mulig å skille som to separate enheter (Shusterman, 2010).

Andre teoretikere som Earl Coleman hevder at estetiske erfaringer og andre erfaringer kan separeres. Coleman hevder at man først kan være sikker på at det er en estetisk erfaring når det man tar inn fra kunsten er det kunsten tilbyr, uten å fokusere på at det skal gi noen annen praktisk verdi (Reimer & Wright, 1992). Med denne forståelsen vil intellektet og forståelsen av det du ser og opplever være til hinder for den estetiske erfaringen.

Refleksjon

For å bevege seg fra aktiviteter til erfaringer vil det være nødvendig med refleksjon. Her rettes tenkningen mot aktiviteten og konsekvensene for å skape forholdet mellom de to og konstruere erfaringen (Dewey, 1980, s. 39). Refleksjon er en prosess der tenkning rettes mot aktiviteten (gjør) og konsekvensene (gjennomgår) for å konstruere opplevelsen. Dewey skisserer tre forskjellige måter å reflektere i forhold til en opplevelse (Dewey, 1961; 1980).

For det første gjør folk ganske enkelt noe og gjennomgår konsekvensene, og vi fortsetter å prøve til vi treffer noe som fungerer, og vedtar dette som en metode eller en prosedyre. Vi ser at visse måter å handle på og visse konsekvenser henger sammen, men vi ser ikke hvordan koblingene mangler, og vi ser heller ikke detaljene i forbindelsen (Dewey, 1961; s. 145). Handlinger som i all vesentlighet er praktisk gir ikke opplevelser for læring (Dewey 1980, s. 38).

For det andre hevder Dewey at tenking har sin egen estetiske kvalitet. Opplevelsen av å ha utelukkende intellektuelle konklusjoner er tegn eller symboler som ikke har noen egen lærerik kvalitet (Dewey, 1980, s. 38). Det reflekterende sinnet alene er ikke i stand til å konstruere sammenhengen mellom å gjøre og gjennomgå, når den ikke har gjort en aktivitet eller har gjennomgått konsekvensene av handlingen (Dewey, 1961).

For det tredje, når vi oppdager de detaljerte sammenhenger av aktivitetene våre og hva som skjer i konsekvenser, blir det gjort eksplisitt mellom det å gjøre og gjennomgå. Forekomsten av opplevelsen er nå forstått, forklart og rimelig. Fra fortiden tar vi ansvar for fremtidige konsekvenser. Vi fullfører opplevelsen til en som har estetisk kvalitet (Dewey, 1980, s. 39)

Ved å se på begrepene erfaring og refleksjon kan teatret være en sikker plass utforskning. Her er det mulig å prøve ut handlinger og konsekvenser og videre skape sammenhenger slik at erfaringene blir hele. Kanskje kan teatret være en scene for å skape ekte erfaringer i trygge rammer, uten at man må gjennomgå konsekvensene fullt ut i den virkelige verden.

Refleksjon vil være nødvendig, både for å skape erfaringene og for å sikre det etiske i gjennomføringen av pedagogikken.

Læring i liminalsonen

Erfaringen kan betraktes ut fra dens resultat, men også som en prosess. Denne erfaringsprosessen er i vesentlig forstand negativ. Erfaringens negativitet er derimot ikke først og fremst en feiltakelse som blir gjennomskuet og korrigert, men den gir opphav til bedre viten (Gadamer, 2010). Bare noe annet og uventet kan gi ny erfaring. Erfaring i denne forstand forutsetter at forventninger blir skuffet, og bare på denne måten tilegner man seg erfaring (Gadamer, 2010).

Det psykologiske problemet ved at mennesker mister seg selv i møte med krevende situasjoner, utfordrer pedagogikken til å iscenesette aktiviteter der mennesket kan møte det uforutsette. Forstyrrelser kan brukes instrumentelt for å undersøke det ikke-kjente, og gi en «forstyrrelseserfaring» (Hernandez-Hernandez, 2016, s. 88) eller for å innføre en ubalanse med intensjon om å kunne nærme seg problemer fantasifullt og følelsesmessig (Eisner, 2008). Dette resonnerer med nettopp med det Gadamer omtaler som negative erfaringer.

Brunstad hevder at vi må øve på å akseptere det uforutsette: «Forstyrrelser og ubehageligheter, brudd og hindringer, bærer i seg en mulighet til å oppøve denne sentrale egenskapen» (Brunstad, 2015, s. 355). Og videre skriver han at «initiativ og skaperkraften former ikke bare vår ytre verden, den er også noe av drivkraften i opprettholdelsen av vår egen humanitet» (Brunstad, 2015, s. 356). Han betrakter liminalsonen som en læringszone.

Kunstbaserte metoder

Kunstbaserte metoder (KBM) omfatter en rekke praktiske aktiviteter og vitenskapelige tilnærminger (Adler, 2011; Chemi & Du, 2018). Læringsteorier som åpner for kunsten som et mulig verktøy er Dewey sin teori om kunst som erfaring (Dewey, 1980), Gardner sin teori om flere intelligenser (Gardner, 2011), Damasio (1994) sin inkludering av kroppen og Goleman (2006) sine perspektiver om emosjonell og sosial intelligens. Kunstbaserte metoder har potensial til å overraske positivt ved å legge til tidligere forståelse eller utvide kunnskap kreativt, men også negativt ved å sjokkere og forstyrre.

Kunstbaserte metoder har potensial til å trekke deltakerne inn i et spill slik at de mister seg selv for så å oppdage seg selv. Derav begrepet «å sette seg selv på spill». Denne typen av væren i verden beskrives av Gadamer (2010): På den ene siden er et spill noe som består av lek og fantasi. På den andre siden er spillet, for spilleren seriøst, noe som innebærer å akseptere regler og normer som styrer spillet. Den primære følelsen av å spille er medierende, en prosess som påvirker folks handlinger, tanker og følelser. På denne måten blir det å representere selve spillet virkeligheten, hvor spillerne ikke lenger eksisterer som selvstendige, men gjennom hvordan de spiller. I aktiviteten blir ny mening og nye dimensjoner av virkeligheten beskrevet. Å spille seriøst handler om å bli spilt av spillet. Spillet dukker da opp som et medium hvor spillerne kan få erfaringer om seg selv.

Goffman bygger bro mellom spill på den ene siden og drama på den andre når han argumenterer for at menneskelig eksistens er en spillprosess, der en presenterer og representerer i hverdagen (Goffman, 1990). Potensialet ved bruk av drama i utdanningen er

å hjelpe elevene å lære om følelser, holdninger og forutsetninger som før opplevelsen av drama var for implisitt for dem, men som nå er identifisert og gjort mulig å leve etter (Cooper, 2013). Drama i utdanning gir læreren frihet til å oppdage det sentrale i hvert drama med studentene og fleksibiliteten til å forfølge i etterfølgende drama-sesjoner der interessen oppstår. Drama forblir nær virkeligheten, som om man i dramaverdenen, gjennom selvet, ser seg selv. Drama bruker teatralitet for å skape en hendelse og blir drevet fremover ved aktiv handling, noe som gjør at deltakerne skaper nye forståelser (Cooper, 2013).

Teater i utdanning

Det synes å være en økende interesse for sammenhengen mellom teater og ledelse, som også er sammenhengen mellom skuespillere og ledere. Dette aktualiserer igjen å se på teater som en scene for lederutvikling.

Teater er form for drama eller skuespill som skal formidle en historie, en ide eller en følelse for publikum (Teater, 2021). Teatrets historie mener man strekker seg tilbake til menneskets opphav i Afrika, hvor historiefortelling og ritualer var de viktigste innslagene i teatret. Teatret har hatt en sentral plass i antikkens Hellas, og det er nok de greske tragediene de fleste tenker på når man snakker om teatret og dets opprinnelse. Det er også fra antikkens Hellas de vestlige teater i stor grad har hentet sin inspirasjon og forståelse (Teater, 2021). Røttene strekker seg tilbake til det greske teatret og dramatiseringen av Odyssevs og den Trojanske krigen flere hundre år før Kristus. Teatret har også hatt en helt sentral rolle i grekernes grunnlegging av utdanning og demokrati.

Ved første øyekast skulle man tro at teater er underholdning, men det er mye mer alvorlig enn det. Under 2. verdenskrig nektet teatersjef Henry Gleditsch å bøye av for tyske myndigheter. Derimot satte han opp Ibsens skuespill *Vilanden*, der han selv skulle spille doktor Relling og kunne spille ut forholdet mellom løgn og sannhet. Til tross for alvorlige trusler og tilrettelagte fluktplaner, valgte han å stå i rollen som skuespiller og teatersjef under premieren 6. oktober 1942. I teatret like etter forestillingen ble han arrestert, for så å bli henrettet i grålysningen dagen etter (Berg, 2012). Teatret handler i første rekke om utdanning og demokrati.

Det spesielle med teater i utdanning er at det gir opplevelser av vanlig liv samtidig som det ikke er det ekte livet, men fiksjon (Gillham, 1994). Teater i utdanning er basert på teaterforestillinger med alle sine elementer, der studentene tar roller som skuespillere (Cooper, 2013). I rollen som skuespillere oppstår dialoger. Erfaringslæring er grunnleggende dialogisk og konstruksjon av erfaringer og læring skjer gjennom dialoger mellom elever og læreres relasjonsutveksling i iterativt kontinuum (Dewey, 1961). Teatret legger til rett for dialoger i et komplekst samspill, der er alle elementene i relasjonell dialog med hverandre.

Scene

Scenen er plassen for der dramaturgien skal utspille seg og der skuespillerne skal vise seg frem foran et publikum. Scenen er et fysisk sted bestående av *backstage* og *frontstage*. *Backstage* er der hvor skuespilleren forbereder seg, øver inn sine metoder, manus/replikker og sine karakterer. Om *front stage* brukes oftest bare begrepet scenen, det er her handlingen vises frem for publikum (Chemi, 2018, s. 194). Begge disse stedene er relevante og spiller en rolle når vi skal se på scenen som sted for læring. Skuespillerne forhandler aktiviteter på scenen, deres mening mellom frontuttrykk (synlighet, scene) og skjult handling (bakside, scene). De øver opp evnen til forhandlinger som er intelligente, bærekraftige og passende for oppgaver, og her ligger kjernen i utførende aktiviteter og deres læringspotensial. De iscenesatte aktiviteter formidler betydninger gjennom kropper og sensoriske opplevelser, snarere enn utelukkende fra rasjonalitet og logikk (Chemi, 2018).

På scenen gjennomføres dialoger utover språk, som kroppsliggjort utveksling mellom mennesker, ikke-mennesker (rekvisitter, kostymer, scenografi, lyder) og forestilte mennesker (karakterer) (Barba & Savarese, 2019). Chemi (2018) har sett på «mellomrom» mellom de dialogiske opplevelsene, det kunstneriske rom hvor det ligger muligheter for utforskning og læring: Eksperimenter utføres og original kunnskap produseres. Når studentene blir invitert til en lekende dramatisering, utspiller kommunikasjonen blant deltakerne seg på flere nivåer. Dialoger forekommer ikke bare mellom deltakerne i samtalen, men blant en rekke aktører. Når studentene observerer hverandres arbeid og skifter fra «skuespiller» til «tilskuer», oppdager de sitt eget arbeid (Thorkelsdottir, 2016).

Etterfulgt av refleksjon og refleksivitet, blir deltakerne invitert til å koble den iscenesatte opplevelsen tilbake til virkelige hendelser. Opplevelsen høster ikke automatisk læring, men heller som i Dewey (1961), må den formidles gjennom refleksjon om den gjennomgatte opplevelsen. For skuespillere er dette dialogen mellom seg selv og deres karakter. Også lederen vil gjennomgå den samme dialogen med seg selv og sin rolle.

Teater i liminalsonen

Drama, lek, teater er aktiviteter som alle stammer fra det Stanislavski (2013) definerer «magiens hvis» som er menneskers evne til å delta i imaginære oppgaver som svarer på spørsmål som: «hva om jeg var noen andre?», «hva om dette objektet var noe annet?», «hva om denne situasjonen skulle ta en omvei?» (Stanislavski, 2013).

Når veileder/regissør tildeler karakterene til en gitt deltaker, har denne fysiske handlingen som oppgave å endre deltakernes sosiale roller til roller som skuespillere. Tildelingen av roller er et ritual, hvor hensikten er å markere overtredelsen fra den ene virkeligheten til den andre. Det virkelige liv blir etterlatt og elevene går inn i den fiktive dimensjonen (Turner, 1982). I dette rommet har deltakerne lov til å være noen eller noe annet enn i det virkelige liv, fordi dette rommet er iscenesatt. Transformasjonen implisert på scenen involverer virkelige individer med ekte kropper, og samtidig deres fiktive karakterer. Denne limen, eksisterer i rommet mellom noe ekte og noe fiktivt, og er det som spiller ut på scenen.

Szatkowski (1985) argumenterer for at skuespill skal sees på som kunsten å transformere skuespillere til karakterer, og at vi bør se dialektisk på de to forskjellige områdene, i det virkelige liv (skuespillere) og iscenesatt liv (karakterer). Szatkowski

definerer denne transformasjonen som fordobling: en person spiller en rolle, mens en tilskuer observerer både rollen som spilles og personen som spiller rollen. På denne måten gir teater opplevelser av det vanlige livet samtidig som det ikke er liv, men fantasi. Teaterpraksis i utdanningen er en spesiell vinkel som kan brukes til å utforske de dialogiske og relasjonelle aspektene, og har potensial til å gi ny innsikt i utdanning.

Regissører og mentorer har til oppgave å lede deltakernes forbindelser til metaforer, til kroppslige opplevelser, til å tro og til fantasi. Denne formen for dialog er åpen og inkluderende for deltakernes opplevelse: den erkjenner at deltakerne er ekspertene på egne erfaringer og bruker deltakernes egne metaforer og kunstneriske uttrykk. Ny kunnskap dukker opp gjennom det poetiske -og kroppslige språket i deltakernes fortellinger. Dramatiseringen gjør at de trygt kan oppleve traumatiske eller smertefulle situasjoner. Deres rollekarakter og egne identiteter blir til dialog og bidrar til læring.

Denne studien

Bakgrunnen for denne studien er ledelse under uforutsette og kaotiske tilstander. Jeg vil trekke paralleller til militære operasjoner, preget av struktur og *standard operasjons prosedyrer* (SOP'er) (Flin, 1996) på den ene siden, og krigskunst (Tzu, 2003), improvisasjon (Vera & Crossan, 2005) og lederskap (Heifetz, 2011) på den andre siden.

Vi lever i en tid hvor omgivelsene endrer seg hurtigere enn noen gang tidligere. Teknologiske nyvinninger og en mer uforutsigbar verden med nye allianser og oppdøkkende kriser har store implikasjoner på hvordan mennesker lever livene sine og prioriterer sin hverdag. Økonomiske kriser, klimaendringer og nå sist COVID-19 har store implikasjoner på hele samfunnet. For Forsvaret kan nevnes et mer uklart fiendebilde med eksempelvis hybrid krigføring, cyberkrigføring og manipulering av informasjon ved *fake news*¹.

Det å kunne fatte gode beslutninger i kaotiske situasjoner og finne løsninger på hittil ukjente problemer kan være en svært krevende øvelse. Det er når prosedyrer og planer ikke strekker til at man virkelig har behov for at mennesker trer frem og handler. Heifetz, Grashow, & Linsky (2009) hevder at under kriser er det dette lederskap handler om. Lederskap blir improvisasjon og eksperimentell kunst, hvor det er behov for at mennesker i hele organisasjon bidrar med sine spontane og kreative innspill. Denne forståelsen har ført til at organisasjoner det siste tiåret i større grad anerkjenner tilpasningsevne og improvisasjon som strategisk i kompetanse (Vera & Crossan, 2004).

En lederutdanning bør adressere overraskelse, kaos og improvisasjon. Man må øve på å akseptere og operere i det uforutsette. Lederne må få erfaring med vippepunktet der de mister seg selv, slik at de kan gjenkjenne prosessene og regulere seg selv i krevende situasjoner. Brunstad skriver videre: «det er gjennom menneskelig respons og initiativ til andres handlinger at den urolige verdenen formes og fornyes» (Brunstad, 2015, s. 356). For å utdanne for improvisasjon og krigskunst kan man se utover tradisjonell pedagogikk og mot kunstbaserte metoder.

Nyere forskning viser et potensiale i bruk av teateret for å øve ledelse som sosial prosess (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012), improvisasjon som strategisk i kompetanse (Vera & Crossan, 2004), ferdigheter innenfor improvisasjon (Vera & Crossan, 2004), *affiliative leadership* (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012), kreativ problemløsning og håndtering av konflikter mellom mennesker i organisasjonen (Katz-Buonincontro, 2011) og bruken av fiksjon for å forstå, involvere seg i, og løse konfliktsituasjoner (Meyer, 2001).

I Forsvaret bruker man ulike former for kunstbaserte metode og teater som pedagogisk metode. Den siste utviklingen ved Luftkrigsskolen er å benytte fullskala teater i lederutvikling. Dette innebærer en mulig brobygging mellom øvelser i militær kontekst og en lederutvikling der teatrets mekanismer i større grad kan utforskes og utnyttes som en alternativ læringsarena. Det er denne bruken av teatret som er bakgrunnen for denne studien.

¹ «Begrepet «fake news» handler i utgangspunktet om spredning av nyheter som avsenderen vet er faktisk feil, særlig som ledd i autoritære staters forsøk på å forstyrre demokratiske prosesser i andre land.» (Falsk Nyhet. 2020).

Denne studien har undersøkt hvilke potensiale som ligger i lederutdanningen ved Luftkrigsskolen, da med fokus teatret som scene for læring. Målet med denne studien er å utvikle ny kunnskap om teater som læringsprosess i lederutvikling. Problemstillingen har vært «hvordan oppleves teater som læringsprosess i lederutvikling?».

Kontekstbeskrivelse

I 2016 startet Forsvaret implementeringen av ny *ordning for militært tilsatte* (OMT). Den nye OMT legger opp til at man skal dele lederne i to separate søyler. Sersjantene som representerer ekspertkompetanse og lang erfaring på den ene siden, og offiserer med kommandomyndighet som representerer helhetsoversikt og akademisk utdanning på den andre siden. Ny OMT skal være implementert innen utgangen av 2020. Det henvises blant annet til at Forsvaret skal bli en mer moderne kompetanseorganisasjon (Forsvarsdepartementet, 2014). Som et resultat av denne reformen ble det også innført en *videregående befalsutdanning* (VBU) for sersjantene i Forsvaret. Innføringen av ny OMT har vært omstridt og det har vært preg av intergruppetotsetninger (vi versus dem).

Lederutdanning ved Luftkrigsskolen

Forsvaret har tradisjon for behavioristisk læringssyn og for å drive erfaringsbasert læring. Man iscenesetter scenario og spill så nært opp mot virkeligheten som mulig, for så å belønne og korrigere adferd gjennom tilbakemeldinger. I de senere år har Luftkrigsskolen videreutviklet denne tilnærmingen ved å ta inn teori og refleksjon slik at pedagogikken rettes inn mot trekanten: teori, praksis og refleksjon (Firing & Lien, 2007, s. 262). I praksis har skolen anvendt kreative tilnærminger innenfor *kunstbaserte metoder* (KBM). Praksis som blir iscenesatt kan være lengre øvelser som søker å la kadettene/elevne oppleve situasjoner nært opp til det de kan møte i krigsteatret. I tillegg iscenesettes det mindre øvelser, kalt *cases*, med enkle regler som tar sikte på at kadettene/elvene skal oppdage kunnskap i samspill med hverandre, veilederne og situasjonen de er en del av.

Luftkrigsskolen har lang tradisjon i å tilby lederutdanning for offiserer. Denne offisersutdanningen er i dag en treårig Bachelor i militære studier. Fra 2017 ble også VBU en del av Luftkrigsskolens portefølje. VBU ved Luftkrigsskolen er delt inn i to ulike programmer: VBU 1 for befal med seks til ti års erfaring fra Forsvaret og VBU 2 for de med erfaring utover ti år. VBU inneholder ulike emner som skal øke elevenes forutsetning for å gjennomføre jobben på ulike nivåer i Luftforsvaret.

Videregående befalsutdanning nivå 2

VBU 2 er et 9 ukers lederutviklingsprogram for spesialister, der de skal lære og prestere i en rekke fag i henhold til en fagplan (Ledelse, operasjon, utdanning, profesjon, idrett og engelsk). Nedenfor kommer en kort redegjørelse for innholdet i utdanningen som eksplisitt griper inn i denne studien.: 1) Ledelsesfaget, 2) Profesjonsfaget, 3) Utdanningsfaget og 4) Læringsseminaret *Inscape* (Luftkrigsskolen, 2019).

- 1) Ledelse – Temaet skal skape forståelse for hva ledelse og virksomhetsstyring i Forsvaret er, og hva det innebærer å praktisere en oppdragsbasert ledelsesfilosofi basert på gjensidig tillit og respekt. Videre er hensikten å bidra til befalets lederutvikling gjennom bevisstgjøring av egen personlighet og eget lederskap i sammenheng med egen tjenesteerfaring. Temaet skal også gi innsikt i hvordan mennesker påvirkes og hvordan man kan bidra til andres utvikling gjennom lederskap og veiledning.
- 2) Profesjon – Temaet skal etablere og videreutvikle en felles profesjonsplattform. Dette innebærer kunnskap om den militære profesjon og dens rolle i samfunnet og i

krig, samt kjennskap til egen rolle som befal i spesialistkorpset. Dette innebærer inngående kunnskap om den militære profesjons historie, tradisjon og utvikling. Og kunnskap om verdier og holdninger samt etiske og juridiske prinsipper som er tilknyttet profesjonen

- 3) Utdanning – Temaet skal videreutvikle befalets pedagogiske ferdigheter, med vekt på instruksjonslære og utdanningsplanlegging. Dette innebærer å forstå en leksjon og et fagfelts betydning som del av en større helhet. Dette skal skape forutsetninger for å kunne bidra i planleggingsprosesser og forbedre egen utførelse av undervisning og avdelingens gjennomføring av utdanning.
- 4) Lederutviklingsprogrammet starter med et læringsseminar kalt *inscape*. Et seminar som griper inn i de overnevnte fagene. Her rettes fokuset mot å skape et læringsmiljø preget av tillit, trygge relasjoner, selvtillit og vilje til læring. Det går over en og en halv dag hvor det gjennomføres ulike «bli kjent seanser», man ser filmen «Så som i himmelen (Pollak, 2004)», før man går videre til «Livslinje/spesielle hendelser» og «appeller om vilje til læring». Avslutningsvis forplikter elevene seg selv gjennom en læringskontrakt. De konkrete fagene og læringsseminaret ledet frem til oppdraget «The Theater of War».

Bruk av teatret som læringsarena på VBU 2 er konteksten for denne studien.

Teaterstykket «The Theater of War»

Oppdraget ble gitt til elevene på dag to i utdanningen og var en læringsprosess med prestasjonsangst på den ene siden og mestring på den andre – på individ-, relasjons- og gruppenivå – som varte i 9 uker. Det hele munnet ut i framføring av teaterstykket «The Theater of War» der hele kullet var involvert.

Elevene gjennomførte hele prosessen fra planlegging til framføring av teaterstykket. De fikk stor frihet til å hente inn faglig innhold fra profesjonsfaget. Metodebruken var inspirert av utdanningsfaget. Prosessen ble fulgt opp av interne veiledere og en mentor fra Trøndelag Teater. Dessuten var det publikum: 40 studenter og 10 offiserer/spesialister fra den operative delen av Forsvaret. Forestillingen hadde et program med målsettinger og en oversikt over de fem ulike scenene. Her vises deler av programmet (siden med bilde av deltakerne er fjernet av hensyn til personvern i forskningen).

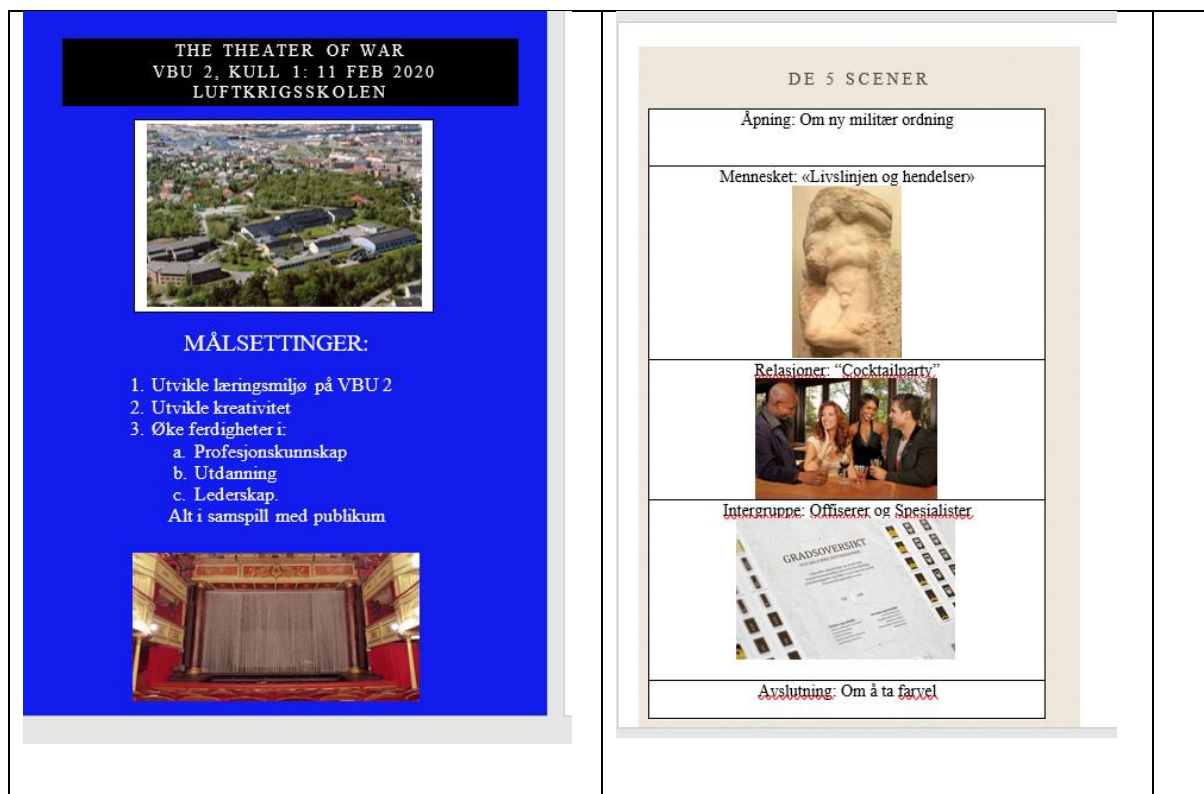


Figure 1: Programmet for forestillingen «The Theater of War».

Teaterstykket var inspirert av dagsaktuelle temaer i Forsvaret, undervisnings- og læringsprosessene under lederutviklingskurset og Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse: «Det handler om å løse oppdraget og ta vare på personellet». Her følger en kort beskrivelse av prosessene/scenene som ble spilt ut på scenen (K. Firing, personlig kommunikasjon, 20. april 2020):

- 1) Åpning - Ny militær ordning. Det starter med en seremoni som satte fokus på ny ordning for militært tilsatte (OMT), og inndelingen i de to søylene, offiserer og spesialister. Det ble plutselig grunnlag for «vi» versus «dem».
- 2) Mennesket – Livslinjen og hendelser. Hver deltaker har et tau på 2 meter som symboliserer livslinjen. En deltaker forteller om at han holdt på å dø av stress i hverdagen og at han brukte 10 år på å finne seg selv igjen. Seksuelle overgrep, spilles ut av tre personer der både Forsvarets verdigrunnlag og #Metoo ble adressert med tanker og følelser. Så går en deltaker frem og fremfører en monolog om ensomhet innenfor et system der man skal ta vare på hverandre.
- 3) Relasjoner – Cocktailparty, en case om ekskludering og inkludering av nye medarbeidere. Vi får assosiasjoner til cocktailpartyet i hverdagen og blir minnet på at det skjer hver eneste dag.
- 4) Intergruppe – Offiserer versus Spesialister. Skuespillerne dramatiserer forholdet mellom de to gruppene ledere, først negativt og siden positivt. Man viser «best practice». Det er kanskje her man gjennom teatret, i samspill med publikum som bestod av hovedsakelig offiserer, forandrer Luftforsvaret denne dagen. Alle som var der merket forskjellen, alle merket «best practice» - det er klart vi må samarbeide.

- 5) Avslutning – om å ta farvel. Når døden inntreffer gir det ikke lengre mening å snakke om spesialist versus offiser, da er vi alle «bare» mennesker. Plutselig kommer det et nytt oppdrag, det pekes på «plakaten på veggen²» og vi må gjøre «klar til strid³» (KTS). Vi har ulike roller, men det er ikke noe A og B lag. Vi står sammen som en gjeng, både offiserer og spesialstier, det har skjedd noe med verdier, vi er like mye verd. Vi står sammen om å løse oppdrag og ta vare på personellet.

Kullet hadde en musiker og det ble utviklet en sang med tekst og melodi som fungerte som stemningsskaper og rød tråd gjennom hele forestillingen.

Denne konteksten er vesentlig når vi nå skal inn å undersøke hvordan teater oppleves som læringsprosess i lederutvikling.

² «Plakaten på veggen» er et folkelig navn på direktivet for militære befalingsmenn og militære sjefer ved væpnet angrep på Norge. Direktivet ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 1949, og bakgrunnen er at mange militære ledere overgav seg uten kamp 9. april 1940. Direktivet spesifiserer alle militære leders plikt til å ta opp kampen mot fienden ved et angrep mot Norge.

³ Klar til strid (KTS) er en prosedyre/drill i Forsvaret som gjennomføres i forkant av et oppdrag for å sikre at alle er klare til å ta fatt på oppdraget.

Metode

I dette kapitlet redegjøres kort for vitenskapelig tilnærming til oppgaven og forskerens ståsted. Jeg vil videre si noe om kvalitativ metode, kasusstudie og datainnsamling med spesielt fokus på kvalitative forskningsintervjuer. Kapitlet beskriver så hvordan skapt data blir systematisert og analysert. Mot slutten vil jeg si noe studiens kvalitet og etiske perspektiver.

Vitenskapelig tilnærming

Hammersley (2011) oppgir tre ulike modeller for forskningstilnærminger: oppdagelsesmodellen, konstruksjonsmodellen og forståelsesmodellen. Oppdagelsesmodellen tar utgangspunkt i at virkeligheten kan avdekkes og oppdages som noe objektivt. Forskerens oppgave er å avdekke og beskrive virkeligheten. Konstruksjonsmodellen tar utgangspunkt i at virkeligheten skapes gjennom et samspill med forskeren og deltakeren. Konstruksjonsmodellen vil gi et mer subjektivt preg på virkeligheten, men den vil også kunne være en tilnærming som bidrar til å skape ny kunnskap i selve prosessen. Forståelsesmodellen ligger som et kompromiss mellom de to foregående tilnærmingene hvor man tolker fremfor å oppdage, eller konstruerer virkeligheter. Min tilnærming vil rette seg mot forståelsesmodellen hvor fortolkning er det sentrale. Tilnærmingen skiller seg fra et perspektiv på viten som noe utelukkende intellektuelt, objektivt, statisk og ukroppslig (Hammersley, 2011).

Forskerens ståsted

Som forsker fulgte jeg ikke prosessen gjennom de ni ukene, ei heller var jeg til stede på selv forestillingen. For å kompensere for dette har jeg studert undervisningsmaterialet, undervisningsnotater og ikke minst personlig kommunikasjon med veileder som fulgte hele prosessen.

På den andre siden har jeg selv jobbet i Forsvaret og vært både elev og ansatt ved Luftkrigsskolen. I tillegg har jeg ti års erfaring fra den operative delen av Forsvaret. Jeg har også deltatt i internasjonale operasjoner med høy risiko. Herfra har jeg med meg opplevelser av både kaos, usikkerhet og det å stå liminalsonen. Dette kan gi ulike konsekvenser min forskning. For det første kan jeg benytte egen innsikt for å bedre forstå hva ledelse og lederskap handler om, også under kaotiske omstendigheter. Generell erfaring fra Forsvaret gir meg i tillegg innsikt i hvordan organisasjonen i dag gjennomfører utdanning og trening for å utvikle ledere og lederskap. Dette kan bidra til at jeg gjennom forskningen evner å bli tilstrekkelig konkret og rette søkelyset mot det essensielle. På den andre siden kan mine personlige erfaringer påvirke både datainnsamling og analyse, slik at resultatene dreies mot å bekrefte egen forståelse. Dette kan ha påvirket resultatene da det ikke er mulig å legge bort egen forforståelse. Det er imidlertid viktig å være bevisst denne subjektiviteten (Postholm, 2010).

Et forhold som kan gi utslag innenfor kvalitativ forskning, er at forsker og informant jobber i ett subjekt-subjekt forhold (Thagaard, 2018). Ved å gjennomføre forskning innenfor egen organisasjon, med felles kultur kan dette bety mindre åpenhet og nysgjerrighet for andre perspektiver. Her har kontinuerlig jobbing med litteratur gjennom forskningsprosessen vært viktig for å fri meg fra egen og informantenes kontekst.

Kvalitativ metode

Studien gjennomføres med kvalitativ metode. Kvalitativ metode benyttes for å kunne gi en detaljert, kompleks forståelse av et fenomen (Creswell, 2007, s. 40). Kvalitativ forskning innebærer å utforske og forstå deltakernes perspektiv. Her skal forskeren løfte deltakernes perspektiver frem gjennom en å ha en åpen tilnærming til deltakeren og det som skal undersøkes (Postholm, 2010). Kvalitativ forskning skiller seg med det fra kvantitativ forskning hvor hensikten er å utforske problemstillinger og hypoteser hvor målet er å utvikle breddekunnskap og finne årsakssammenhenger gjennom statistiske generaliseringer (Grønmo, 2004).

Kasusstudie

Creswell beskriver kasusstudie som undersøkelse av en problemstilling gjennom et eller flere kasus innenfor et begrenset system (Creswell, 2007, s. 73). Stake definerer kasusstudie som undersøkelse av det spesielle og det komplekse i en enkelt kasus, da ved å forstå det som utspiller seg i lys av kasusets fremtredende omstendigheter (Stake, 1985). Om vi igjen ser til Creswell, så definerer han kasusstudie på denne måten: «Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving *multiple sources of information* (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case *description* and case-based themes» (Creswell, 2007, s. 73).

Ved gjennomføring av kasusstudie av utdanning er det vanlig med tre ulike tilnærminger, beskrivende, evaluerende og fortolkende (Merriam, 1998). Som nevnt tidligere i kapitlet har jeg gjennom forståelsesmodellen valgt en fortolkende tilnærming. Studien vil vektlegge hva som skjer med elevene individuelt og sosialt i løpet av utdanningsprogrammet. I tillegg vil det være elementer av de to øvrige innretningene, selv om det ikke er her fokuset rettes.

Det er ikke alltid klare grenser mellom fenomenet som skal undersøkes og konteksten det er en del av (Yin, 2009). Dette er også en av svakhetene ved kasusstudie. Selv om man gjør sitt ytterste i å utforme avgrensninger, og fokuserer mot et konkret sett av observasjoner, vil det alltid være mange andre relevante observasjoner som utelukkes (Andersen, 2007). De øvrige emnene i VBU 2, elevenes bakgrunn, relasjoner mellom elever og lærer vil være typiske observasjoner på utsiden av studien som ville vært relevante.

Fokuset i denne studien er bruk av teatret i lederutviklingsprogrammet ved Luftkrigsskolen. Kasuset i denne oppgaven er «The Theater of War» som en læringsprosess i et ni ukers lederutviklingsprogram ved Luftkrigsskolen. Programmet avsluttes med en 60 minutters forestilling hvor 14 ledere fremfører et stykke foran 50 publikummere i Trøndelag Teater. Dette er nærmere beskrevet i kontekstbeskrivelsen.

Datainnsamling

Innsamling av data ble i all hovedsak gjennomført ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer. For å få forståelse for konteksten har jeg i tillegg gjennomført noen dokumentstudier.

Kvalitative forskningsintervjuer

Denne datainnsamlingsformen er å foretrekke om man ønsker å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Fokuset rettes mot deres egne beskrivelser og fremstillinger av seg selv og hvordan de forholder seg til omgivelsene de er en del av (Kvale & Brinkman, 2009, s. 47). Ved gjennomføring av dybdeintervjuer er det viktig å være klar over den mellommenneskelige faktoren som kan påvirke innsamlingen. Gjennom min jobb i Forsvaret var det enkelte av informantene jeg i varierende grad kjente fra før. Det er viktig å være klar over at relasjonen som oppstår, eller som i mitt tilfelle eksisterer mellom intervjuer og deltaker vil ha betydning på de dataene som samles inn (Kvale & Brinkman, 2009). Faktorer som fantasier og forventninger fra en av partene kan ha stor innvirkning på kunnskapen som skapes. I tillegg vil opplevelser under intervjuet kunne prege partene, enten ved at en av partene blir provosert og får behov for å forsvare seg, eller ved at det oppstår en dyp tillit som påvirker det man finner ut sammen (Kvale & Brinkman, 2009, s. 32). Selv om jeg ikke utelukker disse faktorenes påvirkning i mitt arbeid, tror jeg bevissthet rundt temaet har bidratt til å unngå de største utslagene.

Det er sentralt at intervjuet ledes mot temaet som skal undersøkes. Slik at materialet som samles inn blir relevant for undersøkelsen. På den andre siden er det viktig at deltakeren gis anledning til å dele sine egne perspektiver gjennom åpne spørsmål (Kvale & Brinkman, 2009). Målet med intervjuet vil være at deltakeren beskriver hva de opplevde, hva de følte og hvordan de handlet. I utgangspunktet er det intervjuer som skal tolke hvorfor det ble som beskrevet (Kvale & Brinkman, 2009, s. 30).

Min egen bakgrunn hadde helt sikkert en betydning for intervjuene. I tillegg til egen bakgrunn har jeg gjennom litteraturstudie til denne oppgaven en forforståelse for det som skal undersøkes. Denne forforståelsen er noe som kan skape utfordringer når det kommer til åpenhet rundt deltakernes perspektiver. Dette igjen vil kunne begrense muligheten for å ta inn informasjon som avviker fra egen forforståelse. På den andre siden vil en slik forforståelse bidra til å gjøre intervjuene tilstrekkelig spesifikke slik at dataene som samles bidrar til å besvare problemstillingen.

Intervjuguiden (vedlegg 1) ble delt inn i tre deler: oppvarming, hoveddel og avslutning. Jeg har valgt å prioritere stor åpenhet i spørsmålene og heller bruke tid i analysearbeidet for å finne det mest relevante for denne studien.

Grunnet Covid-19 og restriksjoner i reise og nærkontakt, ble samtlige intervjuer gjennomført over video ved hjelp av kanalen Zoom. Kun lyden fra intervjuene ble spilt inn på båndopptaker tilhørende NTNU. Det å gjennomføre intervjuer på denne måten kan virke krevende. Spesielt kan usikkerheten rundt muligheten for å skape emosjonell kontakt med informanten være fremtredende. Forholdet mellom formidlingskanaler og kommunikasjon er derimot mer komplekst. Forskning viser derimot at det tvert imot kan være enklere å skape en slik kontakt ved hjelp av videointervju (Weller, 2017). Intervjuet kan oppleves mer uformelt, blant annet ved en mer uformell stemning. Fraværet av den formelle hilsingen, intervjueskjemaet og båndopptakeren på bordet er momenter som kan bidra til å ta ned spenningen og øke muligheten for emosjonell kontakt (Weller, 2017). Spesielt kan dette være en fordel dersom informanten har en lavere selvtilit, da den intense nærheten ved fysisk intervju kan virke skremmende. På den andre siden vil det være viktig for forskeren å

være bevisst disse forholdene. Det er viktig å være klar over at informanten kan oppfatte samtalen som en uformell prat og glemme at formålet med intervjuet. Mine erfaringer med intervju over video er utelukkende positive. Det er imidlertid vanskelig å si om de er mer eller mindre egnet enn intervjuer med fysisk tilstedeværelse.

Dokumentstudier

For å bygge forståelse rundt konteksten i kasuset har jeg gjennomført dokumentstudier av fag- og emneplaner i tillegg til interne undervisningsdokumenter. Inkludert i undervisningsdokumentene var lærernes undervisningsnotater, lærernes observasjonsnotater, manuset til forestillingen og programmet som ble utdelt til publikum.

Databehandling og analyse

For å gjøre innsamlet data anvendbar var det innledningsvis behov for og få oversikt og utvikle det som var samlet inn. Når materialet var anvendbart, ble neste steg analysen. Her er det viktig å ha med seg at analysen sannsynligvis allerede er i gang. Postholm (2010) hevder at kvalitative analyser begynner allerede når forskeren gjør sin første observasjon, gjennomfører sitt første intervju og tar sitt første blikk på dokumenter. Det er med andre ord ikke noen helt klare faser i dette arbeidet. Inntrykk og refleksjoner underveis er med på å påvirke den videre analysen.

Det første steget i å gjøre dataene anvendbare var å transkribere intervjuene. Her vektla jeg å transkribere så ordrett uttalelsene som mulig for å få uttalelsene mest mulig nøyaktige. Så fremt jeg ikke oppfattet dialekten vesentlig i utsagnene, ble imidlertid teksten omgjort til bokmål.

I likhet med intervjuprosessen vil forskerens forkunnskaper kunne påvirke analysearbeidet. Liten forståelse eller kjennskap til temaet, eller lignende studier å sammenligne med, vil kunne føre til at analysen bunner ut i for mange frihetsgrader (Andersen, 2007). På den andre siden vil man måtte ha en aktiv holdning mot å forhåndsprosedere resultater. Her er det viktig å vektlegge kontinuerlig utprøving av kunnskapen som utvikles underveis i arbeidet.

I arbeidet med å analysere data valgte jeg koding og kategorisering av innsamlet data for å skape en bedre oversikt over materialet og gjøre det til en håndterbar mengde. Koding anses å være den sentrale koblingen mellom å forstå data og det å utvikle en begynnende teori som forklarer disse dataene (Charmaz, 2006). For å få nærhet mellom innsamlet data og kodingen hadde jeg en induktiv tilnærming. Her tok jeg utgangspunkt i informantens uttalelser og ord (Thagaard, 2018). Prosessen ble drevet frem ved at jeg satte koder rundt deler av teksten, for eksempel en setning eller et avsnitt. Eksempler på dette kunne være ekthet, samhold, motstand, tillit, trygghet, læring, samt en rekke ulike emosjoner. Gjennom prosessen utviklet jeg en tabell med informantnummer, ytringer og kodeord. Til slutt satt jeg igjen med en tabell på 16 sider, illustrert i tabell 1 nedenfor.

Jeg tror det er det 3 gjør og sier. Det er en kombinasjon her ikke sant, det er hans fremtoning og hva han legger bak det ikke sant, og der og ser du det, han heller tuller ikke med ting ikke sant. Han sier det som det er og du ser egentlig at alle er enige, så han traff jo ganske klokkerent i oss om VBU-klasse, det tror jeg han gjorde.	4	Ekthet stemning
Nei, det er bare den roen da, igjen, det skapte ro i gruppen, det skapte smil, det skaper en automatisk samhørighet selv om vi ikke nødvendigvis så på hverandre da. Det blir en sånn ro, det blir en sånn, ja det blir fellesskap da, som gjør at, ok dette er fint	4	Ekthet stemning
altså, jeg tror kanskje det er 3 når han spiller, når han gjør greia si, og det tror jeg er en fin greie da. Jeg vet ikke helt, det er når han står der, og igjen, bare er da, og synger denne sangen om spesialistkorpset	4	Ekthet stemning
Jeg tenker jo at det er det som er teatret jeg da, og ikke bare. Altså på film ser du jo folk spille følelser, men du føler det ikke, for de er på den andre siden av skjermen ikke sant. Men på teatret så er de der, de ser deg, det blir en helt annen innlevelse sånn energi-messig da. Så det er jo det som gjør teatret, hvorfor går folk i teatret når de kan gå på kino eller sitte hjemme på netflix. Det er jo for å kjenne på den følelsen, det er ikke bare å imitere en følelse, det er hele det spektret i energien og da.	7	Ekthet stemning
Jeg er ikke en person som egentlig gråter så mye, men jeg gråt mer i det teateret enn jeg har gjort noen gang, og særlig i den begravelsen. Det var noe spesielt med hele det der teaterstykket der altså.	2	Emosjon
Det ser spesielt å høre andre menneskers historie når det er personer du kjenner litt, og du hadde ikke trodd de hadde vært gjennom det, det er litt vanskelig å forklare det egentlig. Det er noe med den episoden til C og den episoden til T, det er det at jeg ble veldig rørt da, tårene trillet når jeg stod på siden der.	2	Emosjon
Og jeg tenkte på den lange reisa jeg hadde vært gjennom sjøl. For det er jo bare et liv, men om du ser det her i retrospekt og drar de her slutningene så ser du at jeg har vært på en sånn kurs fra jeg var på bønn. Og det her kulminerte faktisk med en god opplevelse på slutten i teatret, på scenen, med publikum til stede hvor det ble virkelig gjort da.	3	Emosjon
Det gikk jo greit for de som spilte scenen da, de syntes jo også dette her var vanskelig, men det handler jo sikkert litt om at de torr å leve seg inn i situasjonen og kjenne på ubehaget, viss om at det, dersom at det hadde vært meg. Nei, jeg vet ikke.	8	Emosjon
Det som har gjort størst inntrykk på meg er vel i det vi får oppdraget. Den følelsen av å være så langt utafør komfortsonen som over hode mulig. Teater er noe jeg aldri har trakta etter. Det, eller å stå på en stå på scene. Det å kjenne på den usikkerheten og, ja usikkerheten rett og slett i forhold til oppdraget. Hva innebærer det her, for vi på en måte har fått brutt det ned da. Det er egentlig den følelsen som har brent seg fast	8	Limen komfortsone
det er jeg som enkeltmann, det at jeg ikke er komfortabel med å stå, altså jeg kan godt stå å presenter fag, men her blir du så sårbar ikke sant, du skal vise en side av deg selv som du aldri har utforska for da, så det var ene og alene på meg. Jeg var på en måte trygg på at gruppa skulle kunne klare å løse oppdraget. Men det var min usikkerhet, og hva kan jeg bidra med liksom.	8	Limen komfortsone
Nei det var å gå utafør boksen på teatret rett og slett.	8	Limen komfortsone
Altså når jeg er ferdig med det er det jo den vanlige ledelsen, puh jeg er ferdig med det, jeg overlevde jo dette å. Mens i forkant så er det jo alt det som du ikke har vært med på tidligere bortsett fra det som er på trening da ikke sant. Så det er nok det som sitter igjen best av sånn derre litt spente, nervøs, usikkerheten som, at nå skjer det.	8	Limen komfortsone
Ja, det å komme seg gjennom det teaterstykket kanskje kan bidra til at dem seinere kanskje tør å si fra, tør å gjøre ting.	7	Limen Komfortsone

Tabell 1: Illustrasjon av kode- og kategoriseringsprosessen.

Videre analyse ble gjort gjennom konstant-komparativ metode (Charmaz, 2006). Denne delen av analysen var en stadig vurdering av og sammenkobling mellom empiri og teori. Ut fra disse kodene, omkodet jeg og slo sammen koder, slik at jeg satt igjen med færre koder på et noe mer abstrakt nivå. Her stod egen kunnskap og litteraturstudie for denne oppgaven sentralt. Noe som kan beskrives som en abduktiv utvikling (Thagaard, 2018, s. 184). Det siste steget i analysen var kategorisering, en prosess der man samler informasjon om det samme temaet innenfor sin respektive kategori (Charmaz, 2006). Denne tilnærmingen understreker den kvalitative datanalysen som en prosess gjennom flere faser. Ut ifra den tabellen jeg hadde laget, og den videre analysen utviklet jeg følgende fire kategorier:

- 1) Liminalsonen
- 2) Autentisk lederskap
- 3) Emosjoner
- 4) Samhold

Disse fire kategoriene danner struktur og innhold i resultatkapittelet og vil bli presentert og analysert der.

Studiens kvalitet

Studiens fremste styrker er etter mitt skjønn at jeg har fått innblikk i kreative, intime og dype prosesser knyttet til lederutvikling. Det er mangel på forskning på hvordan kunnskap oppstår gjennom bruken av teater. Det er derfor ny, naken og nyttig kunnskap jeg har utviklet sammen med informantene og veileder. En mulig svakhet er at studien i hovedsak er basert på dokumentanalyser og intervjuer med deltakerne. Som casestudie ville studien blitt mer troverdig om jeg i større grad hadde vært til stede som observatør, både i planleggingen av teaterstykket og under selve fremføringen.

Disse aspektene diskuteres nærmere gjennom begrepene reliabilitet, validitet og troverdighet. Det er ulike måter å vurdere kvalitet i studier på. I litteraturen finner man både de klassiske begrepene «reliabilitet» og «validitet» begreper som har sine røtter i kvantitativ forskning og «troverdighet» som i større grad er knyttet til kvalitativ forskning.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig studiens resultater er (Postholm, 2010). Resultatene vil i stor grad være preget av informantenes opplevelse av fenomenet. Under min behandling av intervjuene var det viktig å være klar over at deres uttalelser også var preget av personlige verdier. Det er også viktig å være oppmerksom på at informantene kunne ha et behov for å fremstå mer positive i møte med meg. Intervjuene ble personlige, og jeg la stor vekt på å skape gode rammer og en positiv stemning. Dette er også noe som kan utfordre påliteligheten (Postholm, 2010).

Studiens validitet sier noe om i hvilken grad oppgaven besvarer det som ønskes besvart (Kvale & Brinkman, 2009). Søken etter å oppnå validitet har ligget til grunn for min vitenskapelige tilnærming og metodiske valg. Postholm (2010) hevder at man kan si validiteten, eller gyldigheten, er høy når man gjør det klart hvilke spilleregler forskeren har benyttet slik at det er klart for leseren. I tillegg til min egen rolle, kan både utvalg av informanter og bruk av litteratur være av betydning. Jeg vil reflektere ytterligere rundt studiens reliabilitet og validitet gjennom begrepet «troverdighet».

Troverdighet

Lincoln og Guba (1985) bruker følgende kriterier for å vurdere troverdighet av kvalitativ forskning: (1) Kredibilitet, (2) Avhengighet og (3) Konfirmabilitet/bekreftbarhet og (4) Overførbarhet.

- 1) Kredibilitet omhandler i hvilken grad har vi forstått informantenes oppfatning av virkeligheten. Det finnes mange ulike teknikker her. I både datainnsamlingen og analysen har jeg vektlagt dialog, diskusjoner og debriefing med veileder. Søkelyset har vært på å være åpen for ulike forståelser under bearbeiding og analyse. Spesielt har dette vært viktig under arbeidet med koding og kategorisering. Jeg har ikke gjennomført vedvarende observasjon og eksempelvis sett hvilke langsiktige effekter utdanningen har hatt for elevene.
- 2) Avhengighet adresserer i hvilken grad forskningen er påvirket av forskerens interesser, teoretiske overbevisning og tidligere forskningserfaring. Innenfor dette området er det viktig å nevne veileders rolle i studiens kasus. Veileder var undervisningsansvarlig og regissør for den delen av lederutviklingsprogrammet som

undersøkes i denne oppgaven. Dette var en problemstilling vi diskuterte i det innledende arbeidet med studien. Problemstillinger som dyp involvering, eierskap til pedagogikken og behov for å fremstille gode resultater ble diskutert. Det kan naturligvis ikke utelukkes at den tette forbindelsen har gitt utslag. Jeg som forfatter ble gjennom de innledende samtalene og kontinuerlig oppmerksomhet på problemstillingen imidlertid trygg på veilederens rolle og intensjon. Jeg opplever at min frihet har vært ivaretatt og har ikke opplevd press til å trekke analysene i en bestemt retning.

Eget ståsted har vært behandlet tidligere i metodekapitlet. Det er imidlertid viktig å nevne min erfaring fra både Forsvaret og Luftkrigsskolen når avhengighet skal adresseres. På en side kan det være positivt siden jeg kjenner tematikken som skal undersøkes, og har mulighet for å styre forskningen inn mot det som skal undersøkes. På den andre siden kan dette ha vært negativt ved at mine holdninger og forståelse av det som skal undersøkes har fått prege prosessen. Begge deler kan ha påvirket resultatene da det ikke er mulig å legge bort egen forforståelse. Det er imidlertid viktig å være bevisst denne subjektiviteten (Postholm, 2010). Med dette som bakteppe er det ikke sikkert en annen forsker ville fått de samme resultatene.

- 3) Konfirmabilitet/bekreftbarhet innebærer at forskningsfunnene er basert på reelle data fremfor forskerens personlige tolkninger eller konstruksjoner, og er ment å erstatte objektivitetskravet. Det innebærer at en annen person som får tilgang til data skal være i stand til å rekonstruere hvordan forskeren har tolket data, samt komme fram til de samme konklusjonene. Ved å gjøre rede for datainnsamling og dataanalyse (beskrivelse av kode- og kategoriseringsprosessen) skal det være mulig rekonstruere hvordan jeg har kommet frem til mine resultater.
- 4) Overførbarhet dreier seg om hvorvidt funnene fra denne studie gir mening og er relevant også i andre sammenhenger. Innsamling av data og analyse har vært i rammen av kasuset «The Theater of War», og en eventuell overførbarhet kan ikke argumenteres for gjennom statistisk eller teoretisk generalisering. Etter å ha undersøkt bruk av fullskala teater som en arena for læring i lederutvikling kan man stille spørsmål om funnene kan generaliseres til andre situasjoner. Her vil jeg argumentere for at denne studien har potensialet for «naturalistisk generalisering» (Stake, 1985) der man argumenterer for forståelsen av forskning gjennom en mer intuitiv tilnærming, og da gjennom folks erfaringer (Lincoln & Guba, 1985). Jeg argumenterer for at det er mulig å bringe opplevelsen fra *Teatret som scene for lederutvikling* ut i sammenheng med lederskap når lederskap utfolder seg i den liminale sonen, mellom ledere og tilhengere, og mellom ekthet og rolle.

Jeg vurderer det slik at studien kan skape mening utenfor selve teatret på grunn av de følelsene som aktiviseres. Eleven oppnår økt bevissthet og økt regenerering knyttet til emosjoner, og får dermed nye erfaringer i hvordan de kan fremstå som autentisk både som ledere i utvikling og ledere i handling. Jeg tenker spesielt på *blålys-etatene*, men også til andre virksomheter som operer på grensen mellom det

vi vet og det vi ikke vet, og som må forholde seg til tvilens natur (Hawkins & Edwards, 2015).

Etiske forhold

Studien vil bygge på personopplysninger, slik at prosjektet er innmeldt og godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Vedlegg2). Siden det kreves egen godkjenning for å innhente opplysninger i og om Forsvaret er prosjektet søkt og godkjent av Forsvarets høyskole (Vedlegg 3). I tillegg har jeg innhentet godkjenning av Luftkrigsskolen for å gjennomføre studie ved deres avdeling (Vedlegg 4).

Opp mot informantene er det innhentet informert samtykke gjennom en egen samtykkeerklæring (Vedlegg 5). Informert samtykke omhandler informasjon rundt overordnet mål for studien, samt hovedtrekkene i designet (Kvale & Brinkman, 2009). I kontakten med informantene var jeg tydelig på at deltakelsen var fullt ut frivillig og at de hadde mulighet til å trekke seg fra prosjekt når som helst i prosessen. Jeg forklarte hvordan jeg ville behandle, oppbevare og senere slette intervjuene.

Enkelte deltakere viste stor sårbarhet i scenene de spilte ut i teatret. Selv om jeg personlig ikke var til stede under fremføringen i teatret, fikk gjennom intervjuene innblikk i flere scener hvor deltakerne fremførte sårbarheter fra eget liv. Disse sårbarheten kom også til uttrykk i enkelte av intervjuene. Møter som dette stiller moralske krav til meg som forsker og menneske. Dette innebærer å vise ansvarlighet innenfor integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlinger (Kvale & Brinkman, 2009, s. 108).

Informantene er anonymisert og det samme er personer som omtales av informantene. Det vil imidlertid være mulig for de som var til stede under forestillingen å gjenkjenne hvor og fra hvem sitatene stammer fra. Dette var også noe jeg formidlet til informantene i forkant av intervjuene.

Resultater og analyse av funn

Resultatkapitlet vil analysere dataene ut fra fire ulike perspektiver. Innledningsvis vil jeg tolke svarene i sammenheng med liminalsonen da det er her det hele starter. Elevene bringes gjennom teatret ut i dette ukjent ingenmannsland, noe som åpner opp for prosesser som autentisk lederskap, emosjoner og samhold.

Liminalsonen

Liminalsonen innebærer fravær av både komfort og kontroll. En er midt i den brytningen som Turner beskriver som spenningen mellom struktur og antistruktur (Turner, 1999). En lederutdanning bør ligge på grensen mellom det kjente og det ukjente. Personellet må få erfaringer med vippepunktet der de mister seg selv, slik at de kan kjenne igjen kreftene og regulere de sosialpsykologiske mekanismene slik at de blir en ressurs mer enn en hindring. Slike erfaringer kommer gjerne til uttrykk når man møter det uforutsette og møter seg selv (Brunstad, 2015).

Liminalfenomenet er i det profesjonelle teatret beskrevet som «re-dobouling» av roller i en sammensatt relasjonsmodell (Szatkowski, 1985). Drama, skuespill og teater er aktiviteter som stammer fra det Stanislavski (2013) definerer som *The magic if*. *The magic if* refererer til menneskets evne til å se forbi virkeligheten for å besvare spørsmål som: Hva om jeg var en annen? Hva om dette var noe annet? Hva om denne situasjonen tok en helt ny vending?

Tildeling av roller er et ritual som har til hensikt å markere overgangen fra én virkelighet til en ny. Limen i den virkelige verden forlates og man beveger seg inn i den fiktive verden (Turner, 1982). Siden dette rommet er iscenesatt, åpnes det opp for at deltakeren kan bli noen andre enn de er i den virkelige verden. Mennesker som deltar i kunstneriske læringsprosesser trer inn i situasjoner med egen kropp, tanker og følelser. Dialogene foregår både mellom menneskene og alle de ulike rollene som spilles ut. Det som utspiller seg i kommunikasjonen beveger seg i landet mellom det fiktive og det virkelige. Noen mennesker blir skuespillere mens andre fyller rollen som publikum.

Vi skal ha søkelys på lederne som møter seg selv i mellomrommet mellom seg selv og publikum, i mellomrommet mellom seg selv og rollen sin. Oppdraget «The Theater of War» er utenfor disse elevenes profesjon som soldater, og gir muligheter til å gå inn i et nytt landskap. Her er noen reaksjoner fra da de fikk oppdraget:

Det som har gjort størst inntrykk på meg er vel i det vi får oppdraget. Den følelsen av å være så langt utafør komfortsonen som overhodet mulig. Teater er noe jeg aldri har trakta etter. Det, eller å stå på scene. Det å kjenne på den usikkerheten og, ja usikkerheten rett og slett i forhold til oppdraget. Hva innebærer det her, før vi på en måte har fått brutt det ned da. Det er egentlig den følelsen som har brent seg fast (8).

Så jeg har en sånn, jeg har et «printscreen» inne i hodet mitt da, av det rommet der når det demrer for oss at det faktisk er snakk om en teaterforestilling. De var litt interessant. Jeg opplever at vi er mange som er på vei i skyttergraven fordi dette er

skummelt og ubehagelig da. Det øyeblikket har brent seg inn, da det går opp for oss at det her er oppdraget da (5).

Men når det går opp for meg at vi faktisk skal gjøre teater, så kommer jo alle mine sperrer på. Og jeg bare, det her vil jeg ikke, dette har jeg virkelig virkelig ikke lyst til å gjøre, og da kjente jeg at jeg ble sur faktisk. Og jeg følte at jeg kastet bort litt tiden min rett og slett. For jeg trodde jo verden skulle rase sammen noen øyeblikk ikke sant, og jeg virkelig hatet livet en periode også (2).

Når du får høre Trøndelag teater og publikum, og dere skal både skrive og spille dette teatret da blir det de må pushe seg langt utenfor komfortsonen sin da, med å opptre for noen. Da dukker det vel opp noe med å bli redd for å dumme seg ut (7).

De to første ytringene peker tilbake til dagen da kullet fikk oppdraget, de bruker ord som «utenfor komfortsonen» og at de er på vei i «skyttergravene». Begge disse ytringene speiler inngangen til liminalsonen, så følelsesladd og så preget av motstand!

Gjennom de to siste ytringene forstår vi at oppdagelsen av at de skulle i teatret fører til manglende «lyst», at de ble «sur», og «virkelig hatet livet en periode». Videre ser vi igjen at dette handler om «å være langt utenfor komfortsonen», og at de er «redd for å dumme seg ut». Hvorfor er det slik, hva er det som skaper denne opplevelsen? Svaret er publikum, uten publikum så hadde det ikke blitt det samme. Vi er ved kjernen av det som er teatret, nemlig publikum, det er i møtet med publikum det skjer. Uten publikum, intet teater. Og hva har dette med komfortsonen og flytsonen å gjøre?

«Flyt» er en sinnstilstand eller bevissthet, der en person er helt neddykket i hans eller hennes handlinger og opplever en forening av kropp og sinn (Csikszentmihalyi, 1990). Det er en balanse mellom utfordringen en står overfor og ferdigheter en innehar, balanse mellom angst og kjedsomhet. Ytringene viser også at flytsonen handler om mye mer enn flyt (Csikszentmihalyi, 1990). Ytringene peker på det å være utenfor flytsonen, utenfor komfortsonen. Hva betyr dette? I «flytsonemodellen» beskrives dette ved at dersom kravene til handling er for høye, resulterer dette i stressfulle erfaringer og følelsesmessige tilstander som bekymring og angst (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49). Her ligger også impulsen til å søke til «skyttergravene».

Endelig skal vi på scenen og kjenne hva som skjer der. Her er noen reaksjoner og refleksjoner i rommet mellom det autentiske og det fiktive, mellom skuespiller og publikum:

Og når jeg plutselig skulle opp på scenen, og begynte å lese det brevet, så fikk jeg en sånn der, oi, det er jo meg, det ble så ekte da. Jeg ble rørt, fikk vibrato i stemmen min, jeg var meg selv det var ekte og det var ikke skuespill. Når jeg presenterte mine tanker ved å ta farvel, det ble så sterkt, det ble så ekte, det var ikke skuespill da. Det var en måte å fremføre mine følelser i et teaterstykke. Veldig rart å spille seg selv med de følelsene ved å ta farvel (1).

Hvis det bare var skuespill, da er hun god i så fall, for da har hun klart å røre et helt publikum med skuespillet sitt da, for folk reagerte på det, jeg gjorde det selv, hårene mine reiste seg og tårer i øynene. Da tror jeg kanskje jeg ville vurdert ny karriere (2) (nr 2 om nr 7).

Fra nummer 1 hører vi at «når jeg som presenterte mine tanker ved å ta farvel det ble så sterkt, det ble så ekte, det var ikke skuespill da». Fra nummer 2 hører vi «da har hun klart å røre et helt publikum med skuespillet sitt da». Ytringene peker på at teater har funnet sted: I møte mellom skuespiller og publikum har det foregått en transformasjon og et møte mellom det ekte og det fiktive. Dette mellomrommet er noe som merkes og kjennes av både skuespillere og publikum. Begge parter ble spilt på og spilt ut i noen sekunder her og der. Jeg tolker dette som at man har vært i liminalsonen og at en fordobling har funnet sted.

Transformasjonen som skjer på scenen involverer ekte helhetlige individer og på samme tid deres fiktive karakter. Denne *limen*, spillet mellom det ekte og det fiktive, er det som utspiller seg på scenen. Szatkowski (1985) foreslår å se på skuespill som kunsten å forvandle skuespillere til karakterer og se dialektisk på de to områdene: Det virkelige liv (skuespillere) og det iscenesatte (karakterene). I den originale danske teksten, definerer Szatkowski denne transformasjonen som «fordobling». Når vi reflekterer over øyeblikkene fra scenen, oppholdet i liminalsonen, tenker vi at publikum lærte noen. Men hva lærte elevene, hvordan forandret det dem? Hvordan kan det ekte og magien lære dem noe om lederskap?

Autentisk lederskap

Kernis beskriver autentisk som «*the unobstructed operation of one's true, or core, self in one's daily enterprise*» (Kernis, 2003, s. 13).

Teknologisk utvikling sørger for at informasjon er mer tilgjengelig gjennom hele organisasjonen. Dette er noe som bidrar til at flere er involvert og delaktige i lederskapsprosessen (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). Dedikasjon og involvering på alle nivå gir fortrinn i møte med komplekse problemstillinger, men det stiller også krav til selve lederskapet som en sosial og relasjonell prosess. Autentisitet ser ut til å ha innvirkning både på egen tilfredshet og relasjoner (Erickson, 1995).

For å utvikle autentisk lederskapet er det viktig å se på hva lederne og følgerne kan bidra med inn i lederskapet. På individuelt nivå beskrives autentisitet som å eie sine egne tanker, følelser og verdier, og i tillegg kunne handle og uttrykke seg ut fra disse erfaringene (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005, ss. 344-345). Dette vil være en viktig egenskap, eller tilstand for ledere som ønsker å være effektiv og nå ut til sine medarbeidere. For å ta eierskap i egne erfaringer, er selvforståelse noe som må ligge i bunnen. Dette innebærer å kjenne egne motiver, følelser, lidenskaper og tankemønstre (Kernis, 2003). Utviklingen av autentisitet er nært knyttet mot lederutviklingen, herunder selvforståelse og selvregulering (Day, 2000).

I vårt tilfelle smelter begrepene det autentiske og ekte sammen til en forestilling mellom fakta og fiksjon. Deltakerne forfatter sin egen scene-rolle ved å utnytte personlige erfaringer. Deres bidrag kan defineres som autentisk: de handler i henhold til sin egen autoritet og skrevne livshistorier.

Som ikke-profesjonelle aktører, involvert i et læringsmiljø som bruker teater, var deltakerne skeptiske. Deltakerne skulle fremføre sine egne levde liv på en profesjonell scene. Dette

frembrakte sterke følelsesmessige og transformativt responser fordi autentiske relasjonelle livshistorier ble transformert til dramaturgi. Her er ytringer som speiler autentisitet:

Ja, jeg tror vi har lært oss å ta med oss selv. Det var en del roller der, det var det, men det at vi jobber sånn som vi gjør så gjør det at vi greier å skrelle av alt det andre og så er vi bare oss selv ikke sant. Vi orker ikke å bruke energi på å spille, vi bare er. Og jeg tror kanskje det er det som er greia da, for vi bare var (4).

En ting er jo å vise det for publikum, det er jo lett å forstå at det krever noe ekstra. Men det er kanskje enda skumlere å erkjenne overfor seg selv at jeg er usikker og har en frykt i livet mitt. For at ingen skal bry seg nok om meg til å møte opp i begravelsen min, for det er en skummel ting og erkjenne overfor seg selv da (5).

Autentisk er ikke en enten-eller-tilstand. Mennesker kan heller beskrives mer eller mindre autentiske. Ytringen «Vi orker ikke å bruke energi på å spille, vi bare er», viser at de har lært å ta med seg selv i løpet av prosessen de har gjennomgått. På den ene siden har de blitt kjent med seg selv gjennom prosessen frem mot forestillingen og åpnet opp for å ta eierskap til egne erfaringer. Dette har bidratt til både selvforståelse og selvtillit, som igjen er viktig for å kunne bli mer autentisk og ekte. (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). På den andre siden er det mulig å se dette i en relasjonell kontekst hvor det er trygghet og tillit nok til å være åpen i felleskap. Det at de på scenen tar disse valgene og er seg selv kan være et uttrykk for hva man sammen har klart å oppnå i prosessen frem dit. Slik kan man sammenligne det som skjer mellom skuespiller og tilhører som autentisk lederskap. Felleskapet ønsker å bidra til hverandres utvikling gjennom å være åpen og vise tillit (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005).

Elevene trekker også frem dimensjonene knyttet til tryggheten til å spille seg selv ut foran publikum på den ene siden, og erkjennelsen overfor seg selv på den andre siden. Ytringen fra nr 5 spenner fra «publikum» til «å erkjenne overfor seg selv at jeg er usikker og har en frykt i livet mitt». Sitatet understreker at disse to aspektene er nært knyttet sammen, og at det kan være vanskelig å si om selvforståelsen ligger i bunnen før man åpner opp for andre, eller om den like fullt oppstår i samspill med andre.

Vi skal nå se på hvordan det å spille seg selv har effekt på «den andre» som medspiller eller publikumer:

Hun er ikke den som viser mest av sine sårbare sider, og når hun først gjør det så gjør hun det så bra da som hun gjorde det der. Så da viser det at hun kan gi av seg selv også, at hun har flere sider av seg selv da. Så når hun virkelig gav denne siden av seg selv, så tror jeg alle ble litt sånn, «oj, i alle dager» og det tror jeg gjorde at alle fikk et litt annet syn på henne etterpå da. Jeg synes det gjorde henne sterk (2) (nr 2 om nr 7).

Så når hun kommer ut etterpå og sier at: «Men jeg kom meg gjennom det» Du kjenner den knyttneven som slår det i magen, hvor hun sier at: «det her skjedde meg, men jeg klarte faktisk å kjempe meg gjennom det». Det gjorde veldig, det var de to tidspunkta i den fremføringa der som jeg husker veldig godt da. Når du ser på 8 og de følelsene som er involvert hos henne og når hun skal gå ut å si de få ord, det betyr så mye. Den var veldig spesiell (3) (nr 3 om nr 8).

En vesentlig del av relasjonene som beskrives i lederskapet er å være transparent, åpen og vise tillit (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). Informant nr 2 om nr 7 sin opptreden på scenen gjorde at «alle fikk et litt annet syn på henne etterpå da, jeg synes det gjorde henne sterk», viser noe av kraften som ligger i autentisitet. Til slutt ser vi fra nr 3 at informant 8 sin ytring «jeg klarte å kjempe seg gjennom det» hadde en «veldig spesiell virkning.» Effekten av dette kan vi høre fra elevene når de beskriver virkingen av åpenheten som oppleves på scenen. Ytringene speiler virkeligheten versus ektheten på scenen. Skuespillerne opplevde en ny anerkjennelse når autentiske livshistorier fremføres som iscenesatte fortellinger. Det er som om traumatiske og intime elementer i disse historiene får sterk effekt. Scenen gjør at deltakerne når ut til medspillere og publikum og at det blir en forestilling med resonans.

Forestillinger fordobler (Szatkowski, 1985) virkeligheten til skuespilleren og tilskueren gjennom relasjoner og påvirkninger (Chemi & Firing, 2020). Virkeligheten og forestillingen flettes sammen, skuespillere deltar i gjensidige forhold som lydhøre mennesker og sansende kropper, men de har også tette bånd med karakterene sine i samsvar med en gitt dramaturgi. På scenen simulerer skuespillere en alternativ virkelighet som tilskuerne er enige om i henhold til situasjonen. Fiksjonen har skinn av sannhet, men er ikke autentisk i streng forstand. Tilskuere og skuespillere inngår en gjensidig kontrakt for å danne ny mening. Hvis du ikke overholder kontrakten, kan det skade evnen til å delta i forestillingen.

Autentisiteten i det som skjer på scenen åpner opp for persepsjon blant tilhøreren. Gjennom å være seg selv, vise tillit og åpenhet, fanger skuespilleren oppmerksomheten hos tilhørerne. Noe som igjen åpner opp for å sette seg inn i følelsene som utspiller seg. Dette kan knyttes mot den autentiske lederen, eller i dette tilfellet, skuespilleren på scenen som utløser større selvforståelse hos følgeren og initierer en kurs mot selvutvikling. Det er dette Gardner, Luthans, May, & Walumbwa (2005) beskriver som en typisk positiv «trigger event» som bidrar til selvutvikling og lederutvikling.

Vi har hørt om flere scener fra teatret som beveger og åpner opp for persepsjon blant publikummet og medskuespillerne. Endelig skal vi inn å høre fra to av skuespillerne, om deres opplevelser av autentisitet.

På scenen er det annerledes for der skal jo den følelsen ut ikke sant og der har folk bruk for det i skuespillet. Og det å få følelser ut.. ja da skjønner de at det er ekte at det ikke er noe du bare spiller. Som ikke-profesjonell skuespiller så er det vanskelig å spille en følelse tror jeg, og da må det komme fra brystet for å forstå at den er ekte. Da får du tilbakemelding på at det var veldig sterkt å se på at du står der i de ekte følelsene da (7).

Jeg var jo bare meg (8). At jeg var meg selv, for de rollene jeg hadde var på en måte.. man kunne ikke spille det bort liksom, for det traff liksom oss da og det yrke vi har. Og det tror jeg var litt viktig for publikum også, at man turte å være seg selv, også for den opplevelsen de hadde (8). Men samtidig så er det et skuespill, så det kunne jo vært historien til hvem som helst andre også, det er det bare vi som vet (8).

Informant 7 sier altså at «På scenen er det annerledes for der skal jo den følelsen ut ikke sant, og der har folk bruk for det i skuespillet» (7). På den ene siden er det mulig å forklare

denne åpenheten med tillit til publikummet. Det er imidlertid mer sannsynlig at åpenheten i større grad handler om tilliten til seg selv og kanskje bare et underliggende ønske om å stimulere publikummet og deres vekst. Informant 8 delte: «Jeg var jo bare meg» og «Men samtidig så er det et skuespill». Igjen aner vi at det autentiske er en slags forhandling og en forskjell mellom det ekte og det som spilles ut. Det er som om disse elevene merker paradokset med å spille en rolle som er basert på ens egen livshistorie: «det som er ekte er det som foregår i seg selv» (Deleuze & Guattari, 2016, s. 278).

Teaterstykker spiller etter andre regler enn det vanlige livet. For å være troverdig må teaterforestillinger etablere en dimensjon i mellomrommet mellom det vanlige livet (virkeligheten) til scenelivet (fantasien) (Eco, 1984, s. 90). Det som skjer på scenen tilskrives forskjellige kategorier av autenticitet. Autenticitet i mellomrommet mellom det ekte og fiksjon, er viktig i både teater og lederskap. En leder er både ekte og inne i en rolle som leder. Det å gå inn og ut av rollen som skuespiller og leder kan gi fin lederutvikling som person. Person i relasjon til andre (både medspillere og publikum) og som leder. Rollen som spilles må ha en god porsjon av deg selv for å fremstå som troverdig i møte med publikum. Kanskje er dette også viktig for lederen som skal bevege, engasjere og utvikle. Teatret ser også ut til å være en trygg arena for å starte denne utviklingen. Kanskje like viktig er den positive responsen skuespilleren opplever ved å være ekte, både for deres egen vekst og for medskuespillere og publikum som opplever fasinasjonen og styrken hos de autentiske skuespillerne på scenen.

Emosjoner

Betydningen av emosjoner kan føres helt tilbake til Iliaden av Homer. Boken starter med *Akilles sin vrede*. Hans vrede etter tapt kjærlighet gjorde at han lenge satt i teltet sitt og nektet å delta i krigen. Etter hvert deltok han i krigen, en arena der emosjoner er sentrale. Emosjonene har vært en sentral prosess innenfor psykologien siden William James skrev sin grunnleggende psykologi i 1890 (James, 1890). Emosjoner har siden vært en integrert del av menneskets psyke, og har dannet den psykologiske triaden bestående av atferd, tanker og emosjoner (Bruner, 1986). Emosjoner er dessuten en anerkjent type kompetanse eller intelligens (Gardner, 2011). I nyere tid er trolig Daniel Goleman den som har hatt størst innflytelse gjennom boken med den slående tittelen «Emosjonell intelligens: Å tenke med hjertet» (Goleman, 1997). Videre har Antonio Damasio gjort omfattende forskning der han har bygget broer mellom emosjonene og kroppen, og da ofte under begrepet nevrobiologi (Damasio, 2003). Emosjoner kjennes på og i kroppen, og er gjenstand for bevisstgjøring og mulig regulering. Kroppen er sentral i menneskets persepsjon (Merleau-Ponty, 2014).

Emosjoner er tydelig innenfor militær kontekst. I det norske Luftforsvaret inkluderte man emosjoner i debriefing fordi man ønsket å øke effektiviteten blant søk- og redningspersonell på det militære redningshelikopteret «Sea King». Ved å adressere emosjonene eksplisitt ønsker man å øke mannskapenes emosjonelle kompetanse og dermed også deres effektivitet under operasjoner (Folland, 2009). Ved luftkrigsskolen driver man lederutvikling inspirert av krigens krav og en visjon om autentiske lederskap. I tråd med en slik tilnærming jobber man systematisk med emosjoner, affektbevissthet og affektregulering (Moldjord, 2007). Et konkret eksempel på dette er hvordan man jobber med affektbevissthet ved å adressere de 10 grunnfølelsene og fire ulike nivåer for bevisstgjøring og regulering. De fire nivåene er (Moldjord, 2007, s. 219):

- 1) *Oppfatte følelsen (kroppslige signaler + tanker)*
- 2) *Reflektere over følelsen (vite hvordan forsterke/dempe følelsen)*
- 3) *Utrykke følelsen (bevissthet om hvordan uttrykke med ansikt og kropp)*
- 4) *Fortelle om følelsen (Sette ord på følelsen).*

Hensikten med å jobbe med dette er å utvikle emosjonelle kompetanse til bruk i lederrollen i fred, men også i krise og krig.

Teater er tredimensjonalt. Sensuelt, sanselig, kroppslig og ofte grusomt. Et av de dramaturgiske formålene med teater er å gi form til følelser (karakterer og plot) ved hjelp av følelser (skuespillerne) for å provosere emosjonell involvering (publikum). Selvfølgelig er emosjoner en viktig del av teatret. I den greske antikken foregikk krigene langt unna hverdagen hjemme. Etter krigen brukte man teater for å formidle hva som hadde skjedd ved fronten. Handlingsforløpet ble dramatisert, mening ble skapt og emosjonen ble ventilt i samspelet mellom skuespillerne og publikum.

Chemi adresserer artistenes bruk av emosjoner i spennet fra positive emosjoner til negative emosjoner, og videre til opplevelsen av «flow» (Chemi, 2015). Hun argumenterer også for at teatret kan være en sikker plass for å utforske og lære om emosjoner (Chemi, 2017).

I «The Theater of War» var emosjoner sentralt både i den 9 uker lange prosessen og under selve fremføringen av teaterstykket. For mange startet den emosjonelle reisen allerede på dag nummer 2, i øyeblikket der de får oppdraget om teaterstykket. Flere av deltakere uttrykker opplevelsen av negative og positive følelser i tilknytning til planleggingen eller forestillingen på scenen:

Publikum var viktig. For det gav jo den pressituasjonen som mange var redd for å komme i. Så uten det stressmomentet, hadde det jo bare vært tomme benker der, da hadde det ikke blitt den alvorligheten og det presset i situasjonen. Det var jo det presset og det å være ferdig med det som skaper gruppas samhörighet. Så uten publikum så hadde det ikke blitt det samme. Det var et pressmoment, og for mange så var det veldig utenfor komfortsonen-opplevelse (7).

Jeg kjente det vel litt i magen. Skitt, hva skal vi ut i nå. Usikkerhet og skepsis og sikkert litt redsel også ... Vondt i magen og du kjenner at du må pisse og du må drikke (8).

Du får en sånn redd-følelse, alle har vel vært redd for noen ting, så får en sånn angst følelse i kroppen, på grensen til panikk, plutselig er du kjempevarm og så er du kald, og så løper du på do hele tiden (2).

Hvis jeg skal svare ut fra min opplevelse, så tror jeg nok at det er det første, altså først og fremst frykten for å stå på en scene og gjøre noe man er ukomfortabel med og frykten for å dumme seg ut da, som er den dominerende faktoren i motstanden. Og så er jeg litt usikker på om argumentet rundt relevans er bunnet ut i at det er behagelig å ha et argument om relevans eller om det er et reelt argument da om manglende relevans. Det er jo lett å hoppe til relevansargumentet som er

forkledning for at man er ukomfortabel eller usikker eller andre underliggende ting da. Jeg kan finne på å gjøre det selv da, projisere den egentlige årsaken til en annen årsak som høres mer berettiget ut (5).

Men å se den motstanden og den forvirringen hos resten av VBU 2 det var en litt sånn aha-opplevelse for meg, for min del var det veldig sånn, yes det her får vi til, men for mange var det sånn nei, det her går ikke og nei det her skal vi ikke gjennomføre, det syntes jeg var litt snedig. Så det var en aha-opplevelse for meg da (7).

Den historien gjorde hun og veldig veldig bra. Og den, jeg vet ikke, den gjorde veldig inntrykk på meg under generalprøva når ho faktisk bare fant på den der og da. Å sier monolog som varer mellom to og tre minutter som har den essens at: «hvem er der når jeg forsvinner og dør» Det var veldig spesielt, det setter i noen følelser altså (3) (nr 3 om nr 7).

I det første sitatet ser vi hvordan nr 7 reflekterer rundt pressituasjonen som oppstod i relasjon til publikum, «publikum var viktig» og «uten publikum så hadde det ikke blitt det samme». Det er dette som er teater, og det er publikum som fører elevene ut i og «utenfor komfortsonen».

Gjennom ytringen til nummer 8 og 2 ser vi at en del av elevene ville sitte igjen i teltet sammen med Akilles etter at de fikk i oppdrag å lage en teaterforestilling. Det er tydelig at det er mye emosjoner når teatret blir lansert som en oppgave for elevene. Vi ser at elevene er usikre og skeptiske, og de føler «redsel» og en «angst følelse i kroppen» knyttet til å stå på scenen. Dette er også kroppslig, elevene får god hjelp til å oppfatte egne følelser i kroppen. «plutselig er du kjempevarm og så er du kald, og så løper du på do hele tiden». Dette er ikke følelser knyttet til karakteren og dramaturgien, men virker å være knyttet til frykten for å stå på scenen. Følelsene er ekte og kroppslige, noe som åpner for å forstå mer av egne følelser og kroppslige prosesser (Damasio, 2003).

Fra nummer 5 ser vi at frykten som oppstår når de ser seg selv på scenen kommer til uttrykk i form av motstand mot hele konseptet teatret: «frykten for å dumme seg ut da, som er den dominerende faktoren i motstanden». Man skal ikke undervurdere manglende relevans som en forklaring på motstanden mot teatret som en pedagogisk handlemåte. Det er imidlertid grunn til å anta at dette kan være en enklere tilnærming enn å erkjenne egen frykt. Det å bli bevisst disse reaksjonene og hvordan de påvirker en selv og andre mennesker, kan knyttes opp mot emosjonell intelligens (Goleman, 1997). Ved å gå gjennom de ulike nivåene for bevisstgjøring og regulering øker forståelsen for seg selv og andre og ser at adferd kan være utløst av andre følelser enn hva som kommer til uttrykk (Moldjord, 2007).

Det var også elever som hadde erfaring med teater fra tidligere, og som syntes dette var spennende. Da kan det bli vanskelig å sette seg inn i og forstå reaksjonene blant de andre. «Men å se den motstanden og den forvirringen hos resten av VBU 2 det var en litt sånn aha-opplevelse for meg» (7). Det er opplagt at mye av denne motstanden kom fra frykten for å stå på scenen, men om man ikke kjenner på den samme følelsen selv, men heller preges av iver, kan man lett bli lurt av andres reaksjon og adferd. I lys av dette kan teatret

være en egnet og sikker arena for å utforske egne og andres emosjoner og se hvordan disse spilles ut i adferd (Chemi, 2017).

Til slutt ser vi hvordan emosjonene kan ha den voldsomme effekt på scenen, der nr 3 uttaler om nr 7 at «den gjorde veldig inntrykk på meg» og det er nettopp «følelser» som er forklaringen bak dette. Det var et gjennomgående tema og gjennomgående respons at denne dialogen var ekte. Nettopp på grunn av det følelsesmessige uttrykket.

Jeg ser to typer følelser knyttet til «The Theater of War», begge med relevans til lederutvikling og ledelse. Den første er scenefrykten, en følelse som oppstår i mellomrommet mellom skuespiller og publikum, med store likhetstrekk til relasjonen mellom leder og medarbeider. Det andre er hvordan følelser inngår som en del av ektheten og effekten til forestillingen, både for skuespillerne og publikum. Følelser kommer fra svar på historier som dramatiseres på scenen og leveres i dramaturgisk form. Selv om disse historiene er baserte på virkelige livshistorier, blir de noe annet på scenen. I samspillet skapes nye opplevelser man kan lære av.

Formidling av emosjoner som del av prosessene kan ha stor effekt på læringsprosessen i et lederutviklingsprogram og kan ha tilsvarende stor effekt som leder i relasjon til medarbeidere. Teatret skaper en arena hvor det er trygt å spille ut emosjoner på den ene siden, og en arena for å romme reaksjonene på den andre siden. Dette gir igjen en mulighet for bevisstgjøring og regulering av egne emosjoner (Moldjord, 2007) og videre kunnskap om andres emosjoner og reaksjoner. Prosessen stimulerer til å tenke med hjerte og øke emosjonell kompetanse. En verdifull kompetanse for å øke effektiviteten i oppdragsutførelsen (Folland, 2009), og kanskje spesielt for ledere som skal legge til rette for disse prosessene i egen organisasjon.

Samhold

Nyere forskning og teori som omhandler grupper og gruppedynamikk viser at samhold er en av de viktigste kjennetegnene ved høy-funksjonelle grupper (Sales, Estrada, & Vessey, 2015). Samhold kan defineres på mange ulike måter. Men de fleste er enige om at tillit mellom gruppemedlemmene og evnen til å jobbe sammen som et team for å løse oppgaver er hovedessensen i samhold (Siebold, 2007). Spørsmålet er hvordan prosessen og selve forestillingen ble opplevd med tanke på samholdet blant de 14 menneskene i gruppen? Det er særlig to perspektiver som virker å være relevante.

Over tid hadde man sett at team innenfor forsvaret som var satt sammen av presumtvis like dyktige mennesker, likevel presterte forskjellig. Med bakgrunn i omfattende forskning på militære team utvikler man en modell (FIRO-modellen) for hvordan grupper utvikler seg gjennom ulike faser (Henriksen & Skjvedal, 1995). Et hvert team starter i tilhørighetsfasen, går videre til kontrollfasen før det kan utvikle seg inn i samholdsfasen.

Gruppemedlemmer som opplever samhold vil ha lettere for å kunne bidra med egne synspunkter, i tillegg vil kritikk og motforestillinger være naturlig og verdsatt blant medlemmene. Om en gruppe evner å komme seg inn i samholdsfasen, vil medlemmene ha en naturlig omsorg, oppmerksomhet og nærhet for hverandre som gir energi og handlekraft i krevende situasjoner. De hører sammen og presterer som en gruppe.

Utvikling av samhold og samhörighet bør også ses i lys av sosial identitetsteori (SIT). SIT går utover individuell psykologi for å forklare hvordan mennesker operer som medlemmer av en gruppe. Teorien forklarer personlighet til personen i gruppen gjennom tre samtidige prosesser.

- 1) Intergruppe: SIT manifesterer seg gjennom fenomenet «intergruppe-prosesser» som etnosentrisme, fordommer og diskriminering. Mennesker har en tendens til å utføre intergruppe diskriminering i retning av egen gruppe, selv under tilfeldig fordeling uten sosial interaksjon. Denne diskrimineringen er forklart gjennom overdrivelse av forskjell mellom gruppene og overdrivelse av likheter inne i egen gruppe (Hogg, 2004).
- 2) Intragruppe: Overdrivelsen av likhetene inne i gruppen foregår ved at man ser seg selv som en representant av inngruppe kategorien og prosesserer de karakteristika som skiller inngruppen fra de relevante utgruppene (Hogg, 2004).
- 3) Depersonalisering: Skiftet av personlig identitet mot en sosial identitet innebærer en depersonalisering av individers selvoppfatning. «Mennesker er i essens depersonalisert»: de er oppfattet som, relatert til og handler som avspeiling av den relevante inngruppe prototypen heller enn unike individer» (Hogg, Terry, & White, 1985, s. 261).

Når mennesker lager kognitive kategorier for å representere seg selv som en høyere ordens identitet, skjer en transformasjon. Når en person beveger seg fra «jeg» til «vi», kan vi handle i form av en psykologisk gruppe. Vi kan til og med stille spørsmål om det er en psykologisk kontinuitet eller diskontinuitet mellom mennesker som opptrer som individer og mennesker som opptrer som gruppe-medlemmer med en sosial identitet (Turner & Reynolds, 2004).

Nedenfor presenteres en del ytringer der vi ser at personene er vevd inn en høyere enhet. Legg spesielt merke til hvordan det personlige «jeg'et» er vevd sammen med det sosiale «vi'et»:

Men igjen, vi var imot opplegget, men vi gjorde det, vi var gode soldater, jeg vil gjerne si at jeg er ikke enig i dette, men vi er med, og så til slutt så detter vi over kanten og så er vi jo med, for da skjønner vi greia (4).

Nei altså det hjalp jo at det var på slutten og samholdet hadde fått etablert seg, det var jo satt, så det var jo trygghet i alle egentlig. Så det var ikke for min del å gå til dem for støtte før jeg gikk på scenen, men du viste at de var der (8).

Det blir veldig den teamfølelsen, med at nå er vi alle i samme båten og går i samme retning. Det er veldig mye følelser i folk, enten ved at de gruer seg til de skal ut på scenen, eller andre som koser seg for nå skal dem ut å gjøre noe dem liker. Det er i alle fall veldig mye følelser ute i den gangen. Og det gir den der: Vi er sammen om alle disse følelsene uansett hva det er for noe (7).

Tårene hennes trillet, og begynte å trille, og hun sa det kommer til å gå bra, og begge to stod og klemte på hverandre og støttet hverandre, og det bygger jo faktisk opp troen på at du skal klare det da (2).

Og der kommer jeg fra min monolog ut i gangen, da de har stått og fulgt med. Og hvor mye omtanke det er. Å føle det samholdet, som jeg kanskje ikke hadde følt i hele VBU 2 som ei gruppe, det har vært litt sånn splitta opp i kanskje to-tre grupperinger og det er på en måte den første gangen jeg har følt på at VBU 2 kullet var ei gruppe. Der ute, når jeg kommer ut der og så etter selve teaterstykket og det vi har vært med på sammen (7).

Den første uttalelsen kan ses i lys av sosial identitetsteori (SIT). «vi var imot opplegget» adresserer intergruppeprosess mellom dem som en gruppe og lærerne som hadde gitt dem oppdraget som en utgruppe. Her identifiserer de seg som «gode soldater» som løser oppdraget på tross av at de ikke nødvendigvis er enig. Senere «så detter vi over kanten» en uttalelse som gjenspeiler deres nye intragruppe prototype som skuespillere eller elever ved at «så er vi jo med» og «da skjønner vi greia». Deres transformasjon fra person til en ny sosialidentitet kan ses ved bruk av språk. Bruk av «vi» fremfor «jeg» gjenspeiler vekslingen.

Ved å bevege seg fra «jeg til vi», kan man han handle ut fra en gruppepsykologi. Det er faktisk mulig å stille spørsmål ved om det er en psykologisk sammenheng eller en frikobling mellom personer som handler som selvstendig individer og personer som handler ut fra å være gruppemedlemmer med en sosial identitet. (Turner & Reynolds, 2004).

Fra de neste to uttalelsene ser vi hvordan SIT fungerer. Informant 8 forteller om hvordan gruppetilhørigheten gjør henne trygg før hun skal «på scenen». «På scenen» indikerer en ny identitet som skuespiller som skal underholde den andre gruppen som da er publikum.

Fra informant 7 ser vi at «vi er alle i samme båten» og «Vi er sammen om alle disse følelsene uansett hva det er for noe» De er sammen som en gruppe. Denne følelsen av samhold gjenspeiler SIT i praksis: De blir til som en gruppe i møte med den andre gruppen, «Vi er sammen» i vår inngruppe. De er skuespillere som ikke opererer som individer, men som gruppemedlemmer med sosial identitet som skuespillere (Turner & Reynolds, 2004).

Fra de siste to uttalelsene ser vi hvordan gruppen har nådd samhörighetsfasen i FIRO-modellen (Henriksen & Skjevdal, 1995). Fra informant 2 får vi høre hvordan tårene, klemmingen og støtten gjenspeiler samhörighet i gruppa. Opplevelsen av nærhet og fellesskap før hun selv skal ut på scena, som bidrar til at det «bygger faktisk opp troen på at du skal klare». Det er liten tvil om at begge disse eksemplene handler om både tillit og et ønske om å oppnå noe sammen. Sitatene indikerer at man er kommet til samhörighetsfasen som beskrives i FIRO modellen (Henriksen & Skjevdal, 1995). Her er det både oppmerksomhet og omsorg som frigjør energi til å gå ut å levere i en krevende situasjon på scenen. Informant 7 beskriver «hvor mye omtanke det er» og videre hvordan hun følte på samholdet som hun «kanskje ikke hadde følt i hele VBU 2» Og at for første gang «følt på at VBU 2 kullet var ei gruppe». Gruppen har vært gjennom noe sammen. De har vært sårbare, de har vist tillit og vært støttende gjennom genuin omsorg for hverandre.

Nyere forskning viser at lederskap i større grad er sosiale prosesser (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012). Under «The Theater of War» virker det som om samholdet var nødvendig for å kunne prestere som de gjorde. Resultatet ble enda mer samhold og samhörighet blant skuespillerne. Det at deltakerne opplever dette samholdet i lederutvikling, er en dimensjon verdt å dvele med tanke på både lederutvikling og ledelse. Dette er prosesser som har vært

forbundet med «The great leader», altså lederen som «Den store personen». Dette er ofte forbundet med alfahannen, den mannlige krigsherren, men trenger det å være slik? En del av ledelseslitteraturen taler nå for lederskap som kollektive prosesser der samspill mellom leder og medarbeidere er avgjørende. Med denne forståelsen handler lederskap i større grad om det som skjer i hele organisasjonen, og i mindre grad om den tradisjonelle forståelsen med lederen på toppen som utøver sitt lederskap. Lederskap kan forstås som en prosess av empatisk samarbeid, hvor menneskene i organisasjon evner å ta innover seg kognitive og emosjonelle perspektiver til sine medarbeidere (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012). Det virker som om elevene ved Luftkrigsskolen fikk hele erfaringer med dette.

Diskusjon

All militær utdanning har det virkelige krigsteatret som bakteppe, der ledere forventes å mestre ledelse i uforutsette situasjoner. Målet med denne studien har vært å utvikle ny kunnskap om teater som læringsprosess i lederutvikling. Jeg har utforsket hvordan teater oppleves som læringsprosess i lederutvikling. Gjennom en metodisk tilnærming har jeg samlet og analysert data, presentert og analysert studiens funn. Jeg har vært med dem på reisen gjennom (1) Liminalsonen, (2) Autentisk lederskap, (3) Emosjoner og (4) Samhold.

Nedenfor diskuteres faglige spørsmål opp imot studiens målsetting. Videre vil jeg reflektere over studiens mulige implikasjoner før jeg peker på potensiale for videre forskning.

Hvorfor liminalsonen?

Brunstad (2005) peker på den liminale sonen som et sted for læring innenfor lederutvikling. Spørsmålet er hvordan liminalsonen påvirker forholdet mellom drill og Standard operation procedures (SOP'er) på ene siden og improvisasjon og krigskunst på den andre.

Forsvaret i likhet med andre organisasjoner har behov for ledere med teknisk og teoretisk kunnskap eller det grekerne kalte for *technes* (Brunstad, 2009, s. 82). Lederen må evne å utarbeide planer og jobbe etter struktur, regelverk og SOP'er. Disse rammene er nødvendig innenfor både forvaltning og operativ innsats. Når vi her skal se dette opp mot operativ innsats handler det i stor grad om å forberede seg best mulig og eliminere flest mulig av uforutsette krisesituasjoner. Dette gjøres da ved å utvikle planer og prosedyrer som skal passe med den oppståtte situasjonen.

Militær øving og trening har ofte til intensjon å oppøve ferdigheter for å kunne håndtere kriser ut fra den teknisk tilnærming. Kriser som ofte er forbundet med risiko for eget og andres liv og hvor valg kan få store konsekvenser. Øvingen er ofte nøye regissert, ut fra et scenario man antar vil kunne utspille seg i en operasjon. Scenarioet som iscenesettes er ofte basert på tidligere hendelser, men det hender også at de baseres noe friere på prediksjoner av hva som vil kunne skje. Fellesnevneren er at øvelsene bygges rundt logikk og mønstre, og løsningen har ofte en fasit med begrensende rammer. SOP'er ligger ofte til grunn for valgene som «bør» tas. Det er varierende hvilke funksjoner som skal øves, men ledere på ulike nivåer vil som oftest være i målgruppen.

Utfordringen er at det oftest jobbes ut fra en tanke om at læring finner sted ut fra en logikk hvor enkelthandlinger gir konkrete konsekvenser og måloppnåelse. Noe som betyr at man legger til grunn at de som øves i teorien har full oversikt over forholdet mellom handling og konsekvens (Christensen, Lægreid, Roness, Røvik, & Egeberg, 2009, s. 36). Det er imidlertid tvilsomt at alle kriser med dens dimensjoner og mennesker vil forløpe seg så logisk. Først og fremst fordi kriser ofte er uventede, kritiske og ofte på grensen mellom tidligere erfaringer og det nye som kreves for å håndtere krisen. Uansett hvor mye vi forbereder oss vil det være en rest tilbake som er usikker. Denne usikkerheten vil da være motstykke til *technes* og det grekerne omtalte som *tyche* (Brunstad, 2009, s. 82). Dilemmaet blir da at kompetansen og forberedelsene som legges ned for å eliminere flest mulig uforutsette situasjoner, sannsynligvis fører til sårbarhet for å ikke så effektivt håndtere situasjonene som fortsatt er uforutsette (Dyndal, 2015, s. 162).

Brunstad (2009) skriver her om klokskap og klokt lederskap som en nødvendighet for å fylle dette rommet. En klokskap bestående av egenskapene hukommelse, lærevillighet og oppfinnsomhet. Klokskapen han referer til «(...) *faller aldri til ro med å ha sett det meste fra før. Den har alltid en dør på gløtt for det ukjent, det fremmedartede*» (Brunstad, 2009, s. 107) Dette kloke lederskapet må ses i sammenheng med improvisasjon som kompetanse og evnen til å handle spontant ut fra det som skjer her og nå kreativitet for å finne nye løsninger på det som kommer.

Det er imidlertid viktig å forstå at verken improvisasjon eller planlegging er positivt eller negativt (Vera & Crossan, 2004). Vi har behov for ferdigheter innenfor begge disse områdene, ikke minst i militære operasjoner. Min erfaring er at ferdigheter innenfor planlegging og handling ut fra prosedyrer har stor overvekt i Forsvaret. Visst nok er det innslag av improvisasjon på taktisk nivå, men på et operasjonelt og strategisk nivå er det imidlertid vanskeligere å spore improvisasjon med kvalitet. Å se utfordringer utenfor tradisjonelle mønster med faste oppskrifter virker vanskelig. Dette må også ses i sammenheng med militære kommandokjeders bruk av kost-nytte-kalkyler og hvilke faktiske rasjonelle begrensninger som kan ligge i denne tilnærmingen (Heier, 2015, s. 165).

Klokt lederskap innebærer også grensedragninger og kontinuerlig grenseforhandlinger internt i organisasjonen (Brunstad, 2009, s. 61). Mischel argumenterte for at folks atferd ikke er stabil på tvers av situasjoner, og utviklet en integrasjonstilnærming der både personvariabler og situasjonsvariabler ble ansett som like bidragsyttere til atferd (Mischel, 2004). For militære operasjoner bør selvet derfor studeres ut fra en person-i-situasjonstilnærming. Fengselseksperiment på Stanford universitet og de amerikanske soldatenes misbruk av fanger i Abu Ghraib demonstrerte hvordan situasjonsvariabler hadde en sterk innvirkning på atferd. Nye krevende situasjoner førte til at mennesker ble styrt av situasjonskrefter og deres personlighet kom i bakgrunnen (Zimbardo, 2007). Med dette som en realitet, må man i militær lederutvikling designe øvelser som går utover ledernes personlighetstester (som Big 5) og «Standard Operating Procedures (SOP) (Flin, 1996).

For å gjenspeile moderne operasjoner, bør militære øvelser adressere situasjoner som inneholder tvetydighet og usikkerhet (Bartone, 2008; Firing & Laberg, 2010). Under militære øvelser legges det ofte vekt på å skape usikkerhet. I et prestasjonsmiljø vil denne usikkerheten ofte kunne skape en frykt for å feile og løse en oppgave dårlig. Det er imidlertid flere tydelige rammer å forholde seg til. Det er roller med forhåndsdefinerte forventninger og det er veldig ofte oppskrifter på hvordan ting skal løses. Disse forventningene og rollene er «nyttige» for å beskytte seg selv og opprettholde tilstrekkelig struktur, men de fratrukker også noe av muligheten til å miste seg selv.

Når jeg i denne studien argumenterer for at lederutvikling i større grad bør finne sted på grensen, i den liminale sone, så resonnerer dette med tankene til Brunstad. Han hevder at lederutvikling, kunstbaserte metoder og temaet liminalitet sjelden har blitt vurdert i sammenheng. Han argumenterer gjennom en undersøkelse av liminalitet og ledelse for at det er et avgjørende behov for liminal ledelse i dagens verden (Brunstad, 2005).

Hvorfor Teatret?

Teatret er ikke spesielt egnet til instrumentell opplæring innenfor lederskap (Biehl-Missal, 2010). Vi snur oss med andre ord ikke til teatret når vi skal utvikle de tekniske ferdighetene. I teatret øver man på handlinger som er intelligente. Man formidler betydninger gjennom kropp og sensoriske opplevelser, snarere enn utelukkende fra rasjonalitet og logikk (Chemi, 2018). Teatret åpner opp for en aktivisering av hele mennesket i interaksjon med omgivelsene, da bestående av situasjoner og relasjoner. En slik aktivisering åpner igjen opp for å ta oss inn i den liminale sonen.

Liminalsonen presenteres den første dagen oppdraget «The Theater of War» blir gitt. Her står eleven trygt plassert i et utdanningsprogram ved Luftkrigsskolen, men på vei inn i noe nytt og ukjent. De skal lage en teaterforestilling basert på egne liv og fremføre den for et publikum. På den ene siden kan en øvelse som dette ikke speile den alvorlige virkeligheten av virkelige operasjoner eller situasjon; det er bare "lek". På den andre siden er spilleren kanskje ikke klar over at spillet inneholder sitt eget alvor med ekte følelser, ekte fantasier og ekte affekter. Cooper (2013) hevder at drama i utdanning åpner opp for lære om følelser, holdninger og antakelser som før opplevelsen av drama var for implisitt for dem, men som nå er gjort tilgjengelig og mulig å leve etter. Teatret kan på den ene siden frembringe emosjoner, samtidig som det kan være en sikker plass for å utforske og lære om dem (Chemi, 2017).

«Spill oppfyller bare formålet hvis spilleren mister seg selv i spill» (Gadamer, 2010, s. 103). Det er i denne prosessen med å spille seg ut at spilleren både kan miste seg selv og oppdage seg selv. Det er ingen fysisk risiko ved oppdraget «The Theater of War», men ut fra analysen er det tydelig at det skapes en ekte frykt blant flere av elevene. Vi får høre om at de «*hater livet og er langt utenfor komfortsonen*». Fraværet av struktur og rammer for hjelp og beskyttelse er ikke der. Om ni uker skal de ut og møte publikum med seg selv. Det er i møte med forstyrrelser, ubehageligheter, brudd og hindringer vi kan oppøve egenskaper til å møte det uforutsette (Brunstad, 2005). Ved å sette tidligere erfaringer og forventninger på prøve åpnes det opp for å skape ny kunnskap og mestring.

Det spesielle ved bruk av teater i utdanning er at man opererer i det virkelige liv med seg selv, på samme tid som man er i en fiktiv verden med en fiktiv rolle. Teatret representerer realiteten bak masken man tar på i rollen. Denne masken presenteres for å portrettere en mulig ekte maske (Turner, 1982, s. 115). Vi får høre om dette fra elevene: «Det var en del roller der, det var det, men det at vi jobber sånn som vi gjør så gjør det at vi greier å skrelle av alt det andre og så er vi bare oss selv ikke sant». Disse maskene og deres dialektiske karakteristikk er noe som setter barn i stand til å lære det «riktige», ikke de riktige svarene, men riktig i form av å bli mer menneskelig, ikke mindre (Gillham, 1994, s. 5). Ved å lære det «riktige» er det også større sannsynlighet for å gjøre det riktige, ikke bare de riktige tingene (Brunstad, 2009).

«The Theater of War» hadde ingen oppskrift eller klare rammer. Elevene fikk ni uker på seg til å lage en teaterforestilling på 60 minutter. Ingen var utpekt som leder eller fikk et eksplisitt ansvar for å skape dette stykke blant elevene. Ansvar eller ikke-ansvar var noe som tilhørte alle, dette stilte krav til improvisasjon. Selv om jeg vektlegger publikums rolle i å skape den liminale sonen, er teatret et relativt trygt sted å utforske sin kreativitet og spontanitet. Dette gjorde at elevene kunne fri seg mer fra resultatfokuset og sette søkelys

på selv prosessen, noe som gjør det enklere å lykkes med improvisasjon (Vera & Crossan, 2004).

Når jeg her har sett på hvorfor bruke Teatret, blir det tydelig at prosessen frem mot forestillingen har et stort potensiale for læring. På den andre siden er det viktig å ikke glemme det som skjer på scenen i møte med publikum. Det som skjer der oppe under de 60 minuttene er på mange måter ledelse i miniatyr. Man har et mål og en plan, men så går man inn i et spekter av dialoger mellom egne roller og seg selv, mellom seg selv og skuespillerne og publikum. Dialogene drives fram av handlinger, tanker, emosjoner og kropper, ikke løsrevet fra omgivelsene, men derimot vevd sammen i et spekter av problemer og muligheter. Dessuten er alt her og nå. Når studentene observerer hverandres arbeid og skifter fra «skuespiller» til «tilskuer», oppdager de også sitt eget arbeid (Thorkelsdottir, 2016).

Elevene har naturligvis en kontinuerlig prosess med å gjøre og gjennomgå de ni ukene frem mot forestillingen. Man kommer imidlertid ikke utenom konsekvensen i form av fremføringen av «The Theater of War» og responsen fra publikum. Dersom eleven oppfatter de detaljerte sammenhengene mellom hvordan de har jobbet sammen og resultatet på scenen kan man snakke om hele erfaringer. Forekomsten av opplevelsen vil da være forstått, forklart og rimelig (Dewey, 1980).

Fra resultatene ser vi elevenes vektlegging av tillit, åpenhet, autentisitet og samhörighet. Det er klart at den relasjonelle og sosiale prosessen de har gjennomgått sammen har spilt en viktig rolle i opplevelsen. Jeg vil se nærmere på dette i neste del.

Hvorfor sosiale prosesser?

Forståelsen av lederskap har endret seg fra å handle om det som skjer på toppen hierarkiet til å omhandle det kollektive i hele organisasjonen (Gagnon, Vough, & Nickerson, 2012). For da å kunne snakke om «authentic leadership» vil man måtte bringe inn det sosiale og relasjonelle mellom leder og følger. Dette siden lederskap ikke er noe lederen utøver alene (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). Denne forståelsen for lederskap betyr ikke at enhver beslutning skal debatteres. Hver situasjon krever sin egen tilnærming, men i bunnen handler lederskap om å kunne løse problemer eller oppgaver i felleskap gjennom en gjensidig uavhengighet (Heifetz, 2009).

Lederskap under kriser og uforutsette hendelser inneholder to faser. Den første fasen *emergency phase* handler om å kjøpe tid og stabilisere situasjonen. Den andre fasen *adaptive phase* handler om å tilpasse seg den nye situasjonen som oppstår på bakgrunn av krisen (Heifetz, et al., 2009). Det er i den adaptive fasen at behovet for et samskapende lederskap blir spesielt viktig. Her skal det skapes nye forståelser og gjøres tiltak basert på en ny situasjon. Om man i denne fasen kun retter blikket mot noen få autoriteter er det lett for at svarene på utfordringen blir basert gamle og utdaterte forståelser. Det er behov for at lederskapet er til stede i alle lag.

De sosiale prosessene vi har sett fra teatret vektlegges også i Forsvaret. Medlemmene av et lag, en tropp, eller et kompani må stå sammen. Roller må spilles i form av lagfører, troppssjef eller kompanisjef. På den andre siden er det mindre rom for å skape sin egen rolle og bidra med seg selv inn i prosessen. Rollene er veldig tydelig definerte på forhånd og åpner i mindre grad for at alle kan bidra med hele sitt potensiale. Det øves mye på ledelse i

Forsvaret, men mindre på lederskap. Denne tilnærmingen viser seg effektiv for å håndtere den første fasen av krisen, men den bidrar ikke like mye inn i den adaptive fasen.

Den adaptive fasen vil stille krav til improvisasjon. Det å improvisere kan imidlertid fremstå som skremmende for ledere, som da heller retter blikket mot å gjøre det Brunstad (2009) omtaler som «riktige ting», selv om de ikke er tilpasset situasjonen. Dette er noe som henger sammen med den nære knytningen improvisasjon har til tillitt og muligheter for å ta risiko gjennom gjensidige avhengighetsforhold. Ubalanse i avhengighetsforholdet og manglende tillit fører til at improvisasjon overses eller ignoreres for å opprettholde egen trygghet (Vera & Crossan, 2005). Dette resonerer med Sales, Estrada, & Vessey (2015) som peker på samhold som et av de viktigste kjennetegnene på høy-funksjonelle team. Det holder ikke lengre med «the great leader» på toppen, man må kunne inngå i relasjonelle og sosiale prosesser. Da å jobbe sammen i team mot andre team er en del av det moderne lederskapet både i Forsvaret og ellers, for eksempel i et styre, en ledergruppe eller ansatte på skole.

Lederskapsutvikling handler da om utvikling av det sosiale og relasjonelle mellom leder og følger (Day, 2000). Disse relasjonene kjennetegnes ved at man er transparent, åpen og viser tillit. Videre handler det om å vise vei mot mål som har en verdi og setter søkelys på utvikling av sine følgere (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005). Som en del av denne prosessen inngår også utvikling av autenticitet hos følgeren. Det å bli eksponert for en autentisk leder kan virke som en *trigger event* på utvikling av egen selvforståelse og autenticitet (Gardner, Luthans, May, & Walumbwa, 2005, s. 359).

I resultatkapitlet har jeg sett på sammenhengen mellom SIT (Tajfel, 1970) og William Schutz FIRO-modell i (Henriksen & Skjevdal, 1995) og hvordan dette påvirker samhold. Gjennom emosjonell tilstedeværelse i «The Theater of War» får elevene en estetisk erfaring med SIT og FIRO-modellen. De opplever hvordan de transformeres til skuespillere og kraften som ligger i å kunne være del av psykologisk gruppe. Elevene blir en gruppe som skal ut å fortelle publikum noe, sammen. De beskriver samhørigheten de opplever og tryggheten som ligger i å høre sammen. Isolert har dette naturligvis en betydning for resultatet, eller forestillingen som fremføres. Det sentrale er imidlertid elevenes erfaring med lederskap som en sosial prosess og hvilket potensial som ligger i dette. De «gjør» og «gjennomgår» konsekvensene av lederskap som en sosial prosess.

Under militær operasjoner vil kriser oppstå, kriser som krever akutt innsats og direkte handling. For å klare dette er man avhengig av klare rammer og tydelige roller. Dette utelukker imidlertid ikke behovet for samhold og samhørighet. Om situasjonen krever selvstendige beslutninger fra lederen på toppen. Vil denne lederen i større grad kunne improvisere og «gjøre det riktig» (Brunstad, 2009) om hen opplever tryggheten som samhørighet gir. Lederen kan da bli mer autentisk og fri seg fra behovet om å beskytte egen person.

Det å kunne utnytte potensiale som ligger i hele gruppen er nødvendig i møte med vedvarende kriser som krever ny tilpasning. Selv om Forsvaret sannsynligvis er en organisasjon som er godt rustet for å håndtere kaos og usikkerhet, er det fortsatt et potensiale til forbedring også der. Behovet for improvisasjon og krigskunst har i mindre grad vært til stede i nyere tid. Selv med deltakelse i internasjonale operasjoner, også med tidvis høy risiko, har Norge og deres allierte i all vesentlighet vært betydelig overlegen sine

motstandere. En kaotisk situasjon i eget land eller møte med en overlegen fiende vil i større grad kunne stille krav til lederskap utover autoritet, rammer og etablerte prosedyrer.

Studiens implikasjoner

Denne studien gir praktiske bidrag til hvordan og hvorfor man kan bruke et fullskala teater for lederutvikling. Gjennom studien har jeg argumentert for behovet for å holde fast ved noe og åpne opp for noe nytt når vi ser på ledelse i det kaotiske og uforutsette. Man må være åpen for at kriser har flere faser som krever ulike tilnærminger og at improvisasjon i den adaptive fasen lett kan bli oversett eller ignorert. Teater, drama og forestilling har potensial til å transformere ledelse og ledertrening til en mer helhetlig opplevelse med meningsfull læring. Prosessen eleven har gjennomgått ved å være involvert i denne scenen for læring, vil kunne være lik prosesser de møter i sitt lederskap. Kaos, usikkerhet, improvisasjon, emosjoner som skaper misforståelser og ikke minst styrker i samhold og autentisitet, vil være en del av lederens virke. «The Theater of War» åpner opp for muligheten til å miste seg selv i møte med forstyrrelser, brudd, hindringer og ubehageligheter. Gjennom å skape hele erfaringer av å være i liminalsonen, kan elevene lære å gjenkjenne når man nærmer seg vippepunktet hvor man mister seg selv. En slik gjenkjenning danner videre evne til refleksjon og regulering i krevende situasjoner. Noe av det viktigste er imidlertid aktivering av emosjoner og konstruksjonen av estetiske erfaringer. Elevene har både hørt, tenkt, følt og kjent hva det vil si å være i den liminale sonen, sammen med andre som er seg selv og hvordan de kan improvisere og løse et oppdrag uten rammer og oppskrifter.

De praktiske implikasjonene er kanskje størst inn mot blålys-etatene. Studiens funn virker å kunne gi kunnskap inn mot forsvar, brann, politi og helsevesenet. Det er imidlertid mulig å finne relevans inn mot andre områder. Eksempelvis ligger mye av virksomheten i skolen også på grensen, både faglig og mellommenneskelig. En stadig tøffere skolehverdag, med mange mindre uønskede hendelser illustrerer dette. Skåland (2016) viser at det å mislykkes med klasseledelse og for eksempel bli utsatt for vold fra elevene, er skambelagt i skolen. Kanskje er det slik at mange lærere savner sosial støtte som ledere i klasserommet? Det er viktig å presisere at ledelse i liminalsonen ikke trenger å inneholde kampen om liv og død, eller andre dramaer. Kjernene i det liminale er først og fremst grensen mellom det vi vet og det vi ikke vet, altså tvilens natur. Hawkins og Edwards studere liminalitet blant studenter innenfor ordinær «business & management-utdanning», og dveler ved tvilens natur (Hawkins & Edwards, 2015).

Studien har teoretiske implikasjoner ettersom den utvider vår kunnskap om begrepene liminalitet, ekthet og emosjoner og sosiale prosesser i lederutdanning og ledelse. Teaterstykket belyste behovet for å se på lederskap som en sosial og relasjonell prosess. Det var ingen «stor leder» som kunne peke retning og ta dem gjennom dette oppdraget. De hadde møtt på en krise som krevde improvisasjon og eksperimentell kunst. Studien reduserer gapet i vår forståelse av hvordan teater på utdanningsnivå kan bringe elever fra faste antagelser om seg selv og sitt lederskap til nye mer fleksible måter å forstå lederskap som en sosial prosess. Disse nye perspektivene ser ut til å dukke opp fra den kroppslige og dramaturgiske prosessen i teaterproduksjonen, der kreativitet og samspill er avgjørende (Chemi, Jensen, & Hersted, 2015).

Videre forskning

I Forsvaret brukes kunstbaserte metode i form av teater som pedagogisks metode (Firing, Skarsvåg & Fauskevåg; Firing, Karlsdottir & Laberg, 2009; Firing & Skarsvåg, 2018; Firing, Skarsvåg & Chemi, 2018; Chemi & Firing, 2020). Denne studien er den første der man undersøker en fullskala teaterscene for lederutvikling. Med bakgrunn i funnene i denne studien fremstår forholdet mellom liminalsonen og sosiale prosesser som spesielt relevant for videre forskning. Det å forstå hvordan teatret med scenen representerer den liminale sonen, og at nettopp dette liminale utløser behovet for relasjonelle og sosiale prosesser blant elevene. Opplevelsen av samarbeid, samskaping og samhörighet i disse prosessene og i den avsluttende forestillingen er i seg selv interessante fenomener. Ytterligere forskning på dette feltet vil kunne bringe frem viktig kunnskap om lederutvikling og ledelse som sosiale prosesser. Kanskje gir dette grunnlag for å anbefale bruk av teatret som forberedelse og lagbygging før avdelinger skal ut på krevende oppdrag nasjonalt eller internasjonalt. Selvfølgelig som supplement til ordinære forberedelser preget av planlegging, drill og øving av prosedyrer.

Avsluttende kommentarer

I denne studien har jeg undersøkt teatret som en scene for læring, da med søkelys på prosess og prestasjon. Ved å høre om elevenes erfaringer fra å være skuespillere som går inn i roller er det lett å være enig med Biehl-Missal (2010) som hevder det er mulig sammenligne ledere med artisten på en scene. Begge tar på en maske og går inn i en rolle (Biehl-Missal, 2010). Felles for dem begge er viktigheten av å kunne skape dybde i rollen ved å bringe inn seg selv. Dette for å skape tillit og troverdighet. Ved å våge og bringe humanitet til rollen, kan man også skape humanitet hos den andre.

Jeg er ydmyk overfor elevene som delte sine opplevelser, positive og negative, og med dette gjorde det mulig for meg å se hvordan de opplevde å være i læringssonen. Opplevelsene deres understreker at teatret kan være et sted for å skape liminale opplevelser og bringe elever inn i et grenseland hvor kaos og usikkerhet råder. Emosjoner og affekter spilles ut, rasjonelle og irrasjonelle. I grenselandet som skapes her skjer det nyskaping og vekst (Brunstad, 2009).

Det som overrasket meg mest i studien var hvordan prosessene i teatret utløste et potensial knyttet til de relasjonelle og sosiale prosesser. Det var som om jeg oppdaget de relasjonelle og sosial dimensjonene ved lederskapet på nytt. Lederskap som en sosial prosess er for meg utvilsom. Hvordan den spiller seg ut er derimot varierende. Selv i de mest hierarkiske organisasjoner spiller de sosiale prosessene en sentral rolle, enten man ønsker eller ikke. En erkjennelse av dette vil være til hjelp uansett hvordan man velger å lede.

Selv om jeg har satt søkelys på områder hvor Forsvaret har mulighet for utvikling, er jeg klar over at organisasjonen har en rekke kvaliteter når det kommer til ledelse og lederskap. Også utover det rent tekniske og prosedyrestyrte. Jeg tenker imidlertid det er mulig å i større grad bygge en bro mellom kunstbaserte metoder og måten Forsvaret utdanner, øver og trener i dag. «The Theater of War» ved Luftkrigsskolen er et eksempel det er mulig å ta med seg videre i andre deler av organisasjonen.

Referanser

- Adler, N. J. (2011). Leading beautifully: The creative economy and beyond. *Journal of Management Inquiry*, 20(3), ss. 208-221.
- Andersen, S. (2007, November 26). Kausalforklaringer i case-studier. *Tidsskrift for samfunnsforskning 04 (Volum 48)*, ss. 591-605.
- Babbage, F. (2014). *Augusto Boal (Routledge Performance Practitioners)*. Milton Park: Taylor and Francis.
- Barba, E., & Savarese, N. (2019). *The Five Continents of Theater: Facts and Legends of the Material Culture of the Actor*. Boston: Brill/Sense.
- Bartone, P. T. (2008). Lessons of Abu Ghraib: Understanding and Preventing Prisoner Abuse in Military Operations. *Defense Horizons* 64, 1-8.
- Berg, T. (2012). *Henry Gleditsch i Norsk biografisk leksikon på snl.no*. doi:https://nbl.snl.no/Henry_Gleditsch
- Biehl-Missal, B. (2010, August 13). Hero takes a fall: A lesson from theatre for leadership. *Leadership Volum 6 Issue 3*, ss. 279-294. doi:<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1742715010368762>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Brunstad, P. O. (2005). *Krigens ingenmannsland-om frontlinjen som pedagogisk og etisk lederutfordring*. Pacem, 8.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P. O. (2015). En vei videre. Ansatser til en pedagogikk for det uforutsette - evnen til å oppdage, absorbere og respondere. I Glenn-Egil Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 351-360). Bergen: Fakkbokforlaget.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Chemi, T. (2015). Artistic emotions and ways of thinking. I T. Chemi, J. B. Jensen, & L. Hersted, *Behind the Scenes of Artistic Creativity: Processes of Learning, Creating and Organising*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Chemi, T. (2017). A Safe Haven for Emotional Experiences: Learning Perspectives on Participation in the Arts. I T. Chemi, S. G. Davy, & B. Lund, *Innovative Pedagogy. A Recognition of Emotions and Creativity in Education* (ss. 9-26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Chemi, T. (2018). *A Theatre Laboratory Approach to Pedagogy and Creativity: Odin Teatret and Group Learning*. London: Palgrave MacMillan.

- Chemi, T. (2018). *A Theatre Laboratory Approach to Pedagogy and Creativity: Odin Teatret and Group Learning*. London: Palgrave MacMillan.
- Chemi, T., & Du, X. (2018). *Arts-based Methods and Organisational Learning: Higher Education around the World*. London: Palgrave Macmillan.
- Chemi, T., & Firing, K. (2020). Staging Identities and Multiplied Dialogic Spaces in Higher Education. *Organizational Aesthetics*, 9, ss. 21-40. Retrieved from <https://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol9/iss1/4>
- Chemi, T., Jensen, J. B., & Hersted, L. (2015). *Behind the scenes of artistic creativity: Processes of learning, creating and organising*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., Røvik, K. A., & Egeberg, M. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooper, C. (2013). The Imagination in action. TIE and its relationship to Drama in Education today. I A. Jackson, & C. Vine, *Learning Through Theatre* (ss. 41-59). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. utg.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Putnam Publishing.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando: Harcourt Inc.
- Day, D. V. (2000). Leadership development:: A review in context. *The Leadership Quarterly Volum 11 utg 4*, pp. 581-613. Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984300000618>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2016). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Bloomsbury.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience, A Perigee Book*. New York: Berkley Publishing Group.
- Dyndal, G. L. (2015). Balanse mellom sannsynlige og uforutsigbare scenarier. I G.-E. T. (red), *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 157-162). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Eco, U. (1984). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eisner, E. (2008). In J. G. (red), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (ss. 3-12). Los Angeles: Sage Publications. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545.n1>
- Ekman, G. (2010). *FRA PRAT TIL RESULTAT - om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Erickson, R. J. (1995). The importance of authenticity for self and society. *Symbolic Interaction, 18*(2), 121-144.
- Falsk Nyhet. (2020, desember 20). *Wikipedia*. Hentet fra Wikipedia.no: https://no.wikipedia.org/wiki/Falsk_nyhet
- Firing, K., & Laberg, J. C. (2010). Training for the unexpected: How reflection transforms hard action into learning experiences. I P. T. Bartone, B. H. Johnsen, J. Eid, J. M. Violanti, & J. C. Laberg, *Enhancing Human Performance in Security Operations: International and Law Enforcement Perspectives* (ss. 229-244). Washington DC: Charles C. Thomas, LTD.
- Firing, K., & Skarsvåg, K. I. (2018). Maktlaben: Et situasjonsbasert perspektiv på lederutvikling. *Necesse 3*(1), 129-138.
- Firing, K. & Lien, D. O. (2007) Pedagogisk grunnlagstenkning og veiledning I Firing, K., Hellemsvik, K., & Haarberg, J. *Kryssild Militært lederskap i en ny tid* (ss. 259-274) Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Firing, K., Karlsdottir, R., & Laberg, J. (2009). Social influence in military leadership training. *Leadership & Organization Development Journal, 30* (8), ss. 709-721.
- Firing, K., Skarsvåg, K. I., & Chemi, T. (2018). Using "The Staged Cocktail Party" to Improve Leaders' Social Interaction in the Norwegian Military. I T. S, & E. A. (Eds.), *Sensuous Learning for Practical Judgment in Professional Practice. Volum 1: Arts-based Methods* (ss. 195-219). London: Palgrave Macmillan.
- Firing, K., Skarsvåg, K. I., & Fauskevåg, O. (2018). Theatre in Military Education: Play and Reality. I T. Chemi, & X. Du, *Arts-based Methods and Organizational Learning. Palgrave Studies in Business, Arts and Humanities* (ss. 41-63). Palgrave Macmillan, Cham.
- Flin, R. (1996). *Sitting in the Hot Seat: Leaders and Teams for Critical Incident Management*. Chichester: Wiley.
- Folland, R. (2009). *Holistic Debriefing: A Paradigm Shift in Leadership*. Alabama: Air Command and Staff College, Air University Alabama.

- Forsvarsdepartementet. (2014, april 1.) *regjeringen.no*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Forsvarssektoren-som-en-mer-moderne-kompetanseorganisasjon/id754253/>
- Forsvarsstaben, (2012). *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret*. Oslo: Forsvaret.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Trans.) Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gagnon, S., Vough, H. C., & Nickerson, R. (2012). Learning to Lead, Unscripted: Developing Affiliative Leadership Through Improvisational Theatre. *Human Resource Development Review*, 11(3), ss. 299-325.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Hachette UK.
- Gardner, W. L., Luthans, B. J., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, ss. 343-372.
- Gillham, G. (1994). What is TiE? *SCYPT Journal* 27, 4-12.
- Goffman, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin books.
- Goleman, D. (1997). *Emosjonell intelligens: Å tenke med hjertet*. Oslo: Gyldendal.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Dell.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. (2011). *Methodology: Who needs it?* New York: Sage.
- Hawkins, B., & Edvards, G. (2015). Managing the Monsters of Doubt: Liminality, Threshold Concepts and Leadership Learning. *Management Learning* 46, ss. 24-43.
doi:<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1177%2F1350507613501736>
- Heier, T. (2015). Hva fremmer og hemmer Forsvarets læringsevne. I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 163-176). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Heifetz, R. (2009). *Leadership without easy answers*. Boston: Harvard press.
- Heifetz, R. (2011, August 4). Debate: Leadership and authority. *Public Money & Management*, ss. 305-308. Retrieved from
<https://doi.org/10.1080/09540962.2011.598333>

- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009, juli-august). Leadership in a (permanent) crises. *Harvard business review*, ss. 1-7.
- Henriksen, R. E., & Skjevdal, J. (1995). *Håndbok i lederskap for Luftforsvaret*. Oslo: Luftforsvarsstaben.
- Hernandez-Hernandez, F. (2016). Teaching the unknown to facilitate the emergence of a pedagogical event. *Visual Inquiry* 5 (1), 87-95. doi:https://doi.org/10.1386/vi.5.1.87_1
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources*.
- Hogg, M. A. (2004). Social Categorization, Depersonalization, and Group Behavior. I M. B. Brewer, & M. Hewstone, *Self and Social Identity* (ss. 203-229). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1985). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Dover Publications, Inc.
- Katz-Buonincontro, J. (2011). Improvisational Theatre as Public Pedagogy: a case study of aesthetic pedagogy in leadership development. *Policy Futures in Education*(9 (6)), ss. 769-779.
- Kernis, M. H. (2003). TARGET ARTICLE: Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14:1, ss. 1-26.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Luftforsvarsstaben. (1995). *HFL 400-1 Håndbok i lederskap for Luftforsvaret*. Oslo: Forsvaret.
- Luftkrigsskolen. (2019). *Studiehåndbok for Videregående befalsutdanning 2 (VBU2) høst 2019*. Trondheim: Luftkrigsskolen.
- Mayo, G. E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: The Macmillan Co.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. San-Fransisco: Jossey-Bass.

- Meyer, M. J. (2001, april). Reflective leadership training in practice using theatre as representation. *International journal of leadership education* 4 (2), ss. 149-169.
- Mischel, W. (2004). Toward an Integrative Science of the Person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.042902.130709>
- Moldjord, C. (2007). Affektbevissthet i ledelse. I K. Firing, K. Hellemsvik, & J. Haarberg, *Kryssild Militært lederskap i en ny tid*. (ss. 215-234). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Pollak, K. (Regissør). (2004). *Så som i himmelen* [Film].
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Reimer, B., & Wright, J. E. (1992). *On the Nature of Musical Experience*. Colorado: University Press of Colorado.
- Sales, E., Estrada, A. X., & Vessey, W. B. (2015). Team Cohesion: Advances in Psychological Theory, Methods and Practice. *Research on managing groups and teams*.
- Selznick, P. (1957). *Lederskap*. (J.-A. Smith, & J.-H. Smith, Trans.) Tano Aschehaug.
- Shusterman, R. (2010). Dewey's Art as Experience: The Psychological Background. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 44, Nr. 1 (Vår 2010), ss. 26-43,
- Siebold, G. L. (2007, januar). The Essence of Military Group Cohesion Vol. 33 nr 2. *Armed Forces and Society*, ss. 286-295.
- Skåland, B. (2016). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* (59), ss. 309-317.
- Stake, R. E. (1985). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stanislavski, C. (2013). *An Actor Prepares*. London: Bloomsbury.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges - Om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski, & C. B. Jensen, *Dramapædagogik i et nordisk perspektiv, Artikelsamling 2* (ss. 19-24). Gråsten: Teaterforlaget Drama.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, vol 223, ss. 96-102.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. London & New York: Harper & Brothers.

- Taylor, S. S., & Ladkin, D. (2009). Understanding Arts-Based Methods in Managerial. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), ss. 55-69.
- Teater. (2021, februar 20). *Wikipedia*. Hentet fra Wikipedia.no: <https://no.wikipedia.org/wiki/Teater>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorkelsdottir, R. B. (2016). *Understanding Drama Teaching in Compulsory Education in Iceland: A Micro-ethnographic Study of the Practices of Two Drama Teachers*. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelig universitet (NTNU).
- Turner, J. C., & Reynolds, a. K. (2004). The Social Identity Perspective I Intergroup Relations: Theories, Themes, and Controversies. I M. B. Brewer, & M. Hewstone, *Self and Social Identity* (ss. 259-277). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications (Original: University of Michigan).
- Turner, V. (1999). Midt imellom. Liminalfasen i overgangsriter. I A. V. Gennepe, *Overgangsriter*. Oslo: Pax labyrint.
- Tzu, S. (2003). *The Art of War*. New York: Barnes Nobles Classics.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004, juni 1). Theatrical Improvisation: Lessons for Organizations. *Organization studies Volum 25*, ss. 727-749.
- Vera, D., & Crossan, M. (2005). Improvisation and Innovative Performance in Teams. *Organization Science*, 16(3), ss. 203-224.
doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1287/orsc.1050.0126>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development og Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Universety Press.
- Warden, J. A. (1989). *The Air Campaign. Planning for Combat*. Washington: Pergamon-Brassey's International Defense Publisher, Inc.
- Wardruna. (2013/2019). Runaljod - Ygdrasil [VINYL]. Oslo: Indie Recordings.
- Weick, K. E. (2007). *Managing the Unexpected: Resilient Performance in an Age of Uncertaint*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Weller, S. (2017). Using Internet Video Calls in Qualitative (Longitudinal) Interviews: Some Implications for Rapport. *International Journal of Social Research Methodology Vol. 20, Iss. 6*, ss. 613-625.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2016.1269505>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4. utg.)*. Los Angeles: Sage.

Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.