

Marte Nordgaard

## Fra tanke til handling

En kasusstudie av lederutvikling på Krigsskolen

Master i pedagogikk

Studieretning Utdanning og oppvekst

Veileder: Ragnheidur Karlsdottir

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Desember 2014



*Education is an admirable thing,  
but it is well to remember from time to time  
that nothing that is worth knowing can be taught.  
-Oscar Wilde*

## Sammendrag

Denne studiens overordnede tema er lederutvikling på Krigsskolen. Gjennom studien har jeg søkt å finne svar på følgende problemstilling: «*På hvilken måte legger Krigsskolen til rette for læringsaktiviteter som skal gi grunnlag for å mestre det uventede som militær leder?*»

Ønsket har vært å se både på hvordan Krigsskolen ønsker å utdanne kadetter, og om hvilken pedagogikk Krigsskolen benytter i sitt arbeid med å utdanne fremtidens offiserer. Samtidig blir kadettens perspektiv også trukket frem gjennom deres fortellinger om opplevelse av egen utdanning og lederutvikling. Mestring blir fokusert på som en nødvendig egenskap ved militær ledelse. Studiens teoretiske grunnlag baserer seg på generelle og militære teorier omkring ledelse, psykologiske perspektiv på stress og mestring, samt Deweys erfaringsbaserte læringsteori. Studiens metodiske tilnærming er kasusstudie, og data har blitt samlet inn gjennom intervju, observasjon og dokumentanalyse. Gjennom analyse av data ble det utviklet tre hovedkategorier; *Å utvikle kadetter til militære ledere*, *Mestring i møte med det uventede* og *Erfaring og refleksjon* utviklet.

Resultatet av analysen av de data som har blitt samlet inn er at kadettene har et aktivt og bevisst forhold til egen lederutvikling, og utviser dyp selvinnsikt i hvordan de kan bli gode militære ledere. De trekker frem at en av de største hovedutfordringene ved utdanningen er at de aldri får trent helt realistisk. Når de skal øve på praktiske utfordringer ved profesjonen vil det aldri være en reell risiko eller fare for liv. På tross av dette ser det ut til at kadettene evner å leve seg inn i praktiske oppdrag når de er ute på øvelse. Det kommer også fram at Krigsskolen gjennom innføring av en ny studiemodell har lyktes i å skape en bedre helhetsforståelse av det faglige gjennom flere læringsaktiviteter.



## **Forord**

Å skrive masteroppgaven er selve kronen på verket. I hvert fall hvis en har gått på skolen siden man var syv. Prosessen har vært mer utfordrende enn jeg hadde forestilt meg. Og nå har jeg er endelig kommet til det punktet at jeg kan se på den ferdige utførte studien, som jeg selv har produsert, og føle meg stolt. Men det mest verdifulle jeg tar meg fra de siste månedene er ikke en bunke med ark, eller et oppsiktsvekkende funn innen forskning. Det beste med hele denne opplevelsen har vært prosessen i seg selv. Aldri før har jeg lest så mye og husket så lite. Følelsen av å ikke mestre noe har aldri før vært så tilstede. Ganske ironisk med tanke på at oppgaven i stor grad handler om mestring, dog under mer ekstreme forhold enn de jeg kan påstå å ha vært under.

Jeg er uansett stolt, og er det en ting som er sikkert, så er det at jeg ikke hadde fått dette til uten visse personer: Reidar Skaug, dekan ved Krigsskolen, var mannen som la til rette for dette samarbeidet med Krigsskolen, tusen takk for muligheten og tilliten. Berit Kristin Haugdal fungerte som min guide på Krigsskolen, og satte meg inn i den «lokale» kulturen på Linderud. Takk for all kunnskap, hjelp og tilrettelegging. Til instruktører og kadetter som satte av tid til uformelle samtaler, tusen takk for all den tause kunnskapen. Ikke minst må jeg takke de fire kadettene som frivillige stilte opp til intervju og lot meg snoke i deres tanker og meninger. En ufattelig stor takk må rettes til Ragnheidur Karlsdottir, som har vært en bedre veileder enn jeg noen gang hadde turt å håpe på. Takket være din kunnskap, innsats og entusiasme, er denne studien blitt til noe mer enn bare en oppgave. Tusen takk til mine likesinnede på kontoret for all støtte og oppmuntring.

Takk til du som har vært med hele veien, og som har vært vitne til at dette puslespillet ble satt sammen bit for bit. Et puslespill som nå kan betraktes med glede.

Setermoen 24.11.2014

Marte Nordgaard



# Innhold

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Kontekst .....</b>	<b>5</b>
Offisersprofesjonen .....	5
Den nye studiemodellen, en utdanning for fremtidens offiserer .....	7
Læringsaktiviteter på Krigsskolen .....	12
<i>FSO-øvelsen</i> .....	12
<i>60 Seconds</i> .....	13
<b>3. Metode .....</b>	<b>15</b>
Kasusstudie .....	15
Intervju .....	16
Observasjon .....	18
Analyse og kategorisering .....	19
Etiske refleksjoner .....	20
Kvalitet .....	21
<b>4. Å utvikle kadetter til militære ledere .....</b>	<b>23</b>
Teori .....	23
Empiri .....	25
Drøfting .....	28
<b>5. Mestring i møte med det uventede .....</b>	<b>31</b>
Teori .....	31
Empiri .....	33
Drøfting .....	36
<b>6. Erfaring og refleksjon .....</b>	<b>39</b>
Teori .....	39
Empiri .....	41
Drøfting .....	44
<b>7. Avsluttende drøfting .....</b>	<b>49</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>53</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>55</b>
Vedlegg 1: Informert samtykke .....	55
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	57
Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD .....	59
Vedlegg 4: Tankekart .....	61





# 1. Innledning

Den 30. oktober 2014 gikk den norske regjeringen ut og meddelte at norske soldater vil bli sendt til Irak som en del av den internasjonale kampen mot den muslimske terrorgruppen IS (Isil). De norske soldatenes oppgaver vil være trening og opplæring av irakiske styrker for å bedre kunne bekjempe IS. I tillegg til at Verdenssamfunnet øker innsatsen mot global terror, fikk også Norge og det norske folk kjenne på en økt følelse av trussel da PST (Politiets Sikkerhetstjeneste) den 24. juli 2014, gikk ut med den informasjon at det kan forventes et nærstående terrorangrep i Norge. Også her er det medlemmer av IS som forventes å stå bak terrorplanene. I oktober sendte Forsvaret ut melding om at vernepliktige som skal reise med offentlig transport, ikke lenger trenger å reise i uniform for å få rabatterert reisen. Dette for at norske styresmakter frykter at uniformerte militære ute i offentligheten vil kunne være et mulig terrormål.

Tidligere meningsmålinger har vist at store deler av den norske befolkning ikke har hatt et så veldig bra inntrykk av Forsvaret, og følte de visste lite om hva som foregikk innad i Forsvaret (Forsvaret.no). Norge har vært et land i fredstid siden 1945, og behovet for å forsvare landet har ikke vært tilstede etter andre verdenskrig. Da er det kanskje ikke så merkelig at folk flest har ment at det ikke er så viktig med stort og dyrt militærvesen. Men dette har endret seg for:

*«Siden 2005 har andelen nordmenn med et godt inntrykk av Forsvaret økt fra 24 til 56 prosent. Samtidig har andelen med dårlig inntrykk sunket fra 54 til 18 prosent, ifølge målinger fra Ipsos MMI».*  
(Forsvaret.no)

Utviklingen internasjonalt de siste årene har gått mot en hverdag preget av ikke bare økt globalisering gjennom media og internett, men også en økt terrortrussel mot vestlige land fra ekstreme islamistiske terrornettverk som IS. Utviklingen av nye typer trusler, som for eksempel biologisk krigføring og hacking over internett, vil også kreve nye måter å forsvare seg på. I takt med en slik utvikling er det naturlig for et land å prioritere et solid og godt forsvar.

Forsvaret har drevet med opplæring av unge voksne over lang tid, men med en hensikt som skiller seg fra andre organisasjoner, som for eksempel skolen og næringslivet. Gjennom krigsskoler utdanner Forsvaret egne offiserer, og dette er en lederutdanning som skal forberede kadetter til å jobbe ute i avdeling samt tjenestegjøre i utlandet. Forsvaret hevder at de tilbyr den beste lederutdanningen i Norge (Forsvaret.no). Hvis en ser på andre lederutdanninger, finner en ofte slike på handelshøyskoler og BI. Disse lederutdanningene er

preget av en hverdag langt borte fra møkkete uniformer, kalde netter ute i skogen og ansvar for andre menneskers liv. Hvordan ledere utvikles på Krigsskolen må naturlig nok følge en annen vei enn tradisjonell lederutvikling, da ansvar for menneskeliv er av en annen natur enn ansvar for økonomi og papirer.

I denne studien vil fokuset ligge på Hærens Krigsskole, som befinner seg på Linderud i Oslo. Hæren er den delen av Forsvaret som i størst grad består av bakkestyrker, og soldater innenfor disse styrkene vil mest sannsynligvis møte krig og konflikt på nært hold. Den mest alvorlige siden ved den militære profesjonen går ut på å ta andres liv og risikere eget. Krigens natur er også i meget stor grad preget av uforutsette situasjoner og hendelser. Man vet aldri hva en vil oppleve under krig. Dette er en side ved den militære profesjon som stiller store krav til den som skal lede. I følge Moldjord (2005) har sjansene økt for at norske soldater i utenlandstjenester vil komme i situasjoner hvor de må ta andres liv. På grunn av at den militære lederutviklingen er av en så seriøs og viktig karakter, hvilke krav stiller da dette til den pedagogikken som Krigsskolen benytter i utviklingen av fremtidige militære ledere? Hvordan skal man lære opp personer til å takle stress under ekstreme situasjoner? Kan pedagogikk spille en viktig rolle i å få personer til å mestre under sterkt press og i uforutsette situasjoner? Disse undringene ledet meg fram til følgende problemstilling:

*«På hvilken måte legger Krigsskolen til rette for læringsaktiviteter som skal gi grunnlag for å mestre det uventede som militær leder?»*

Formålet med oppgaven er å belyse den pedagogiske praksisen rundt ledelse og lederutvikling som foregår på Krigsskolen. Dette blir gjort gjennom å se nærmere på kadettene sine opplevelse av offisersutdanningen, ved å observere undervisningspraksisen på Krigsskolen, samt å gå gjennom relevante rapporter og dokumenter som er knyttet til utdanningen. Bakgrunn for innføring av en ny studiemodell, og hvilke endringer den har ført med seg vil også bli belyst. Fokuset vil ligge på følgende to hovedpunkt, lederutvikling og mestring. Ved å se på kadettene sine syn og erfaring omkring ledelse, og hvordan det forventes at kadettene skal praktisere ledelse ute på øvelse, er målet å få kunnskap om det unike ved Krigsskolens lederutdanning. Mestring er interessant ut i fra et pedagogisk og psykologisk perspektiv, og hensikten her er å finne ut hvordan pedagogikk spiller inn i det å skulle «lære» kadettene å mestre, og om mestring i det hele tatt er noe som er mulig å lære bort. Målet er å få et helhetlig bilde av undervisningen på Krigsskolen, samtidig som lederutvikling og mestring vil være i fokus.

Oppgaven videre starter med kapittel 2, som beskriver rammene rundt Krigsskolens utdanning. Først presenteres offiserprofesjonen og dens egenart, hva den går ut på og hvilke krav som stilles til offiseren. Her er det i hovedsak dokumentanalyse som har vært grunnlag for kapitlet. Deretter blir bakgrunnen for hvorfor Krigsskolen nylig har innført en ny studiemodell gjennomgått, og fokus vil ligge på det som har blitt forandret. Til slutt går jeg gjennom to forskjellige typer læringsaktiviteter på Krigsskolen, en aktivitet som foregår i klasserommet og en annen aktivitet som foregår ute på øvelse. Kapittel 3 er metodekapitlet, hvor jeg går gjennom oppgavens metodiske tilnærming og synliggjør hvordan jeg har gått fram gjennom hele forskningsprosessen. Kapittel 4, 5 og 6 tar opp relevant teori og empiri, og drøfter disse i lys av hverandre. Oppgaven ender til slutt med kapittel 7, som er en oppsummering samt avsluttende drøfting hvor jeg prøver å binde sammen alle de løse trådene, og prøver å gi et helhetlig svar på problemstillingen.



## 2. Kontekst

### Offisersprofesjonen

Det som skiller profesjoner fra andre yrker er at man på vegne av samfunnet har et ansvar for å utføre en spesialisert oppgave. Dette er en av grunnene til at en i sterkere grad kan identifisere seg med sin rolle som for eksempel politi, lege eller offiser. Det kan til og med sies at man *er* lege, eller man *er* offiser. Ved å ha en sterkere tilknytning til sin yrkesutøvelse identifiserer en seg i høyere grad med andre innen samme profesjon gjennom et felles verdigrunnlag (Forsvarsstaben, 2007). En kan trekke frem fire faktorer som er sentrale for en profesjon:

- *Ansvar*, profesjonens forpliktelse overfor egne medlemmer og til samfunnet.
- *Identitet*, at medlemmene identifiserer seg med sin egen profesjon.
- *Ekspertise*, profesjonens oppgaver krever spesialiserte kunnskaper og ferdigheter.
- *Verdigrunnlag*, de kodekser og verdier som styrer medlemmenes holdninger og utøvelse av profesjon (Forsvarsstaben, 2007).

Den militære profesjonens hovedoppgave er å forsvare landet vårt og norske interesser (Forsvarsstaben, 2007). Det er flere sider ved den militære profesjonen som skiller den fra andre profesjoner. Den militære profesjonen kan ikke utføres alene, på samme måte som en lege eller en jurist. Utførelsen av den militære profesjonen blir først meningsfylt når den utføres i fellesskap, og derfor er verdier som kameratskap, lojalitet og selvopofring nødvendig for å styrke samholdet. Det er i tillegg kun i den militære profesjonen at en kan havne i situasjoner hvor man kan beordre andre og seg selv til å ta liv eller risikere eget. På grunn av at profesjonen kan innebære en slik form for ekstreme påkjenninger er det derfor meget viktig å legge til grunn en utdanning og profesjonsutøvelse med krav om en godt utviklet moral og etikk. *Forsvarets verdigrunnlag* inneholder Forsvarets etiske basis og her finner vi følgende sitat:

*Under krigshandlinger vil vår respekt for enkeltmennesket bli satt på den sterkeste prøve. De tyngste dilemmaer for Forsvaret og den enkelte soldat ligger nettopp her; vi skal beskytte samfunnsverdier og menneskeverdet samtidig som eget og andres liv kan gå tapt* (Forsvarets Overkommando, 2000, s. 11).

Offisersprofesjonen har eksistert så lenge samfunnet har hatt et behov for å ha en militærmakt. Siden samfunnet utvikles må krigføring også endres. Derfor må kravene som stilles til offisersprofesjon også være under utvikling. Mens det tidligere var fokus på å ha en militærmakt som best mulig var i stand til å forsvare eget land, er det langt flere typer

oppgaver som offiseren i dag må kunne utføre. Norske soldater har i større grad de siste tiårene deltatt i internasjonale oppdrag som blant annet går ut på fredsoppretting, fredsbevaring, forebyggende diplomati og bekjempelse av terrorisme (Sandnes, 2008).

En offisers oppgaver vil variere i stor grad, avhengig av om det er snakk om å tjenestegjøre ute gjennom internasjonale oppdrag eller å jobbe i fredstid hjemme i Norge i avdeling. De oppgaver som offiserer hjemme i avdeling har, vil hovedsakelig bestå av administrering og organisering innenfor den avdelingen de tilhører. Dette vil være en hverdag som er preget av planlegging og rutiner. En slik arbeidshverdag står i motsetning til hvordan det vil oppleves å være offiser i utenlandsoperasjoner, hvor en stor grad av usikkerhet kan forventes. På grunn av den militære profesjonens ulike sider må det være en utdanning som klargjør kadetter til det mangfold av utfordringer som venter. I tillegg til å ha en gjennomgående grundig utdanning må det i også stilles krav om seleksjon (Skaug, 2012). På grunn av profesjonens ansvar for samfunnets sikkerhet og dens ekstreme sider, er det åpenbart at ikke alle mennesker vil ha grunnlag for å være gode offiserer, og en viktig del av det å være offiser vil derfor være å identifisere seg med offisersrollen. Det å inneha en generell offiserskompetanse vil si at man har kompetanse innen følgende områder:

- Kunne balansere offisersrollene, fører, leder og teknolog.
- En bevisst tilnærming til ansvarsdimensjonen og ekstraordinær oppofrelse.
- En bevissthet knyttet til at institusjonen og kollektivet går foran individuelle ønsker og behov (Hokstad, 2011 i Skaug, 2012).

Hæren har i tillegg en offiserskodeks som sier noe om hvilke holdninger og karaktertrekk som det forventes av offiseren, og bygger på Forsvarets verdigrunnlag og Hærens kjerneverdier. I kodeksen legges det fram fem hovedpunkter som beskriver hvordan en offiser skal være:

- *Modig*, som offiser må man overvinne frykt og være den som står fram i krevende situasjoner og ta vanskelige beslutninger. Som offiser må en i tillegg ta ansvar for underordnedes handlinger, og stå opp og si imot dersom en mener at urett blir begått.
- *Handlekraftig*, en offiser evner å ta veloverveide beslutninger, ser løsninger, tar initiativ og utviser selvstendighet og samarbeidsvilje.
- *Dyktig*, som offiser må en ha faglig innsikt, fysisk og psykisk styrke, i tillegg til gode militære ferdigheter. Offiseren er reflektert, har selvinnsikt, er ydmyk og har et kontinuerlig ønske om å utvikle egen kompetanse og dømmekraft.
- *Omsorgsfull*, offiseren tar vare på og viser omsorg for sitt personell, både gjennom å

stille krav til seg selv først og så til andre. Han skaper samhold gjennom gjensidig respekt og støtte, og evner å sette seg inn i andres situasjon og respekterer andre.

- *Lojal*, en offiser er alltid til å stole på og er lojal i forhold til oppdraget, men han skal aldri utføre ulovlige handlinger. Offiseren utviser støtte til sjef foran underordnede, og utviser støtte til underordnede foran sjef, og hans atferd skal være med på å skape tillit.

Det er gjennom utdanning og danning av kadetter på Krigsskolen at dette grunnlaget skal skapes. Kodeksen gir en klar fremstilling av de høye krav og forventninger som stilles til offiseren, og det forventes at fremtiden byr på nye utfordringer for offisersprofesjonen, noe som også må gjenspeiles i utdanningen.

### **Den nye studiemodellen, en utdanning for fremtidens offiserer**

Krigsskolen i Oslo har en lang historie som militær høyskole, og har utdannet offiserer siden 1750, noe som gjør Krigsskolen til Norges eldste høyskole. Skolens hovedoppgave er å utdanne offiserer til tjeneste i Hæren og Forsvaret. Tidligere hadde Krigsskolen en studiemodell som besto av en 2år + 2år struktur. De to første årene gikk ut på å gi kadettene en teoretisk innføring i grunnleggende militære kunnskaper og ferdigheter, mens de to siste årene kunne kadettene ta etter at de hadde opparbeidet seg relevant tjenesteerfaring. Men det oppsto et behov for forandring på begynnelsen av 2000-tallet; et postmoderne samfunn krevde også et postmoderne forsvar. Et postmoderne forsvar sto overfor nye oppgaver i forhold til økt involvering i operasjoner i utlandet, nasjonale styrker opererte i større grad under internasjonal kommando og militærvesenet ble mer profesjonalisert. I tillegg ble det en endring i hvordan konflikter og krigføring utspilte seg, og dette var forhold som påvirket kravene til offiseren (Skaug, 2012).

Etter tilsyn fra NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) i 2005, ble utdanningen ved Krigsskolen omgjort til en Bachelorgrad i 2005, og i 2006, etter NOKUTs kontroll ble den formelt akkreditert som høyskole. I 2011 bestemte skolesjefen at det skulle settes i gang et strategi- og utviklingsarbeid som hadde som mål å løse de utfordringer som Krigsskolen sto overfor. Noen av hovedutfordringene var:

- *Tilbakemeldinger fra kadettene* gikk ut på at de strevde med å se sammenhengen mellom de ulike fagene, de manglet helheten i de mange faglige kunnskapsbidragene, og slet med å koble sammen teori og praksis. De mente også det var for lite teori og praksis om ledelse.

- Å kunne *begrunne at gjeldende mål og strategier* for utdanningen var formet etter de nye og fremtidige utfordringer og behov som offisersprofesjonen ville stå overfor.
- Det var et behov for å få en *bedre forskningsbasert* utdanning av offiserer, med andre ord, at hvordan utdanningen av kadetter utføres har bakgrunn i gjeldende forskning.
- Et nytt kvalifikasjonsrammeverk flyttet fokus fra innholdet i utdanningen til hva de som hadde gjennomført utdanningen satt igjen med av kunnskap og ferdigheter. Dette kan karakteriseres som et skifte fra *innsatsfaktor* til *læringsutbytte* (Skaug, 2012).

Det var altså krav fra kadettene selv, og eksterne aktører som i hovedsak la grunnlag for et behov for å utvikle en ny studiemodell (Skaug, 2012).

1 semester	2 semester	3 semester	4 semester	5 semester	6 semester
Leder- utvikling	Ledelse av operasjoner	Ledelse av operasjoner	Ledelse av operasjoner	Metode	Metode
Den militære profesjon				Virksomhetsledelse	Fordypning/ spesialisering
Metode				Utdanningsledelse	
Den militære profesjon					
Metode	Lederutvikling				Leder- utvikling

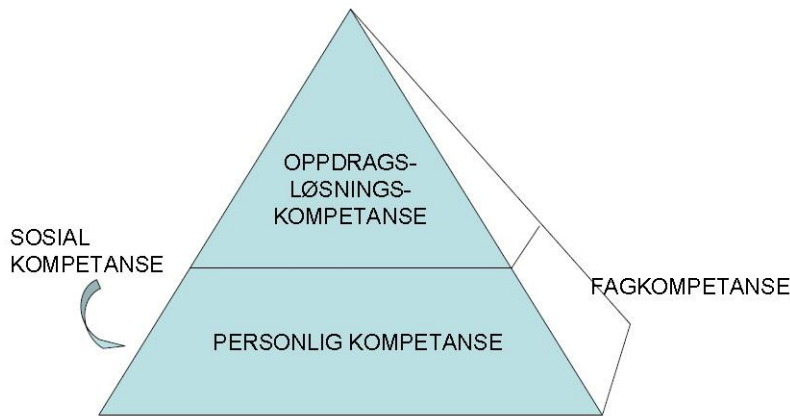
Figur 1. Bachelor i militære studier: - ledelse og landmakt, oppbygging av studiet i emner (Krigsskolen 2011-2012)

Målet med den nye studiemodellen er å utdanne offiserer som ikke bare oppfyller kravene innenfor den militære profesjonen, fremtidige offiserer må i tillegg utdannes til å ta i bruk egne erfaringer og kunnskap som kilde til ny praksis. I tillegg til å inneha de ferdigheter og kunnskap som kreves av offiseren, må kadetten reflektere *i* og *over* handlinger for å utvikle ny praksis og forståelse. I løpet av de tre årene på Krigsskolen er lederutvikling et gjennomgående emne alle årene (se Figur 1). Utdanningen starter med at kadettene gis en



innføring i den militære profesjon og metode. Siste semester skal kadettene fordype seg i profesjonen og skriver en bacheloroppgave om et egenvalgt tema. En av de største forandringene med den nye studiemodellen er at det har blitt kuttet i mengden på forelesninger, slik at kadettene har fått mer tid til egenstudier og gruppearbeid. Den tidligere studiemodellen hadde ulike emner som eksisterte isolert og for seg selv. Tilbakemeldingene fra kadettene gikk blant annet ut på at de slet med å skape en helhet ut av det kunnskapsgrunnlaget de skulle samle. Offisersprofesjonen er preget av tverrfaglighet, og det ble derfor viktig at utdanningen av kadetter skulle være med på skape et tverrfaglig kunnskapsgrunnlag. Behovet for tverrfaglighet var noe som også kom tydelig frem når det skulle forberedes til ulike praksisøvelser, siden ulike faglærere da ble tvunget til å jobbe sammen om situasjoner som skulle fremme kadettens læring. Ved å binde sammen ulike fag, og ha gjennomgående temaer i de ulike fagene, ønsket Krigsskolen å få til en mer praksisrettet utdanning, hvor læringsutbyttet til kadettene var i fokus. I tillegg til tverrfaglighet ville også en egen profesjonsdidaktikk som tok utgangspunkt i profesjonens faktiske utøvelse, være med på å skape en bedre helhet. En viktig del av dette ville være å knytte utdanningen nærmere opp mot de virkelige oppgaver og funksjoner i officersprofesjonen (Skaug, 2012).

Lederutvikling er kjernen i utdanningen av offiserer, og de lederroller som venter etter fullført utdanning strekker seg fra troppssjef til stabsoffiser i bataljon og brigadestab. Kadettens tidligere tilbakemeldinger gikk ut på at de strevde med å se sammenhengen mellom den teoretiske lederskapsundervisningen de fikk i klasserommet og den ledelseserfaring de fikk ute på praktiske øvelser. For å få til en forbedret lederutvikling ble det fastsatt at ledelse skulle integreres som en del av alle fag ved utdanningen, blant annet gjennom å ta opp ledelsesmessige problemstillinger i alle fag. Den gjennomgående lederutvikling på Krigsskolen gikk ut på at ledelse var noe som skulle gripe inn i alle fag og alle aktiviteter i utdanningen. Et nytt lederutviklingskonsept ble også utviklet med tanke på å gi en oversikt over de forskjellige kompetanser som kadettene skal bygge opp.

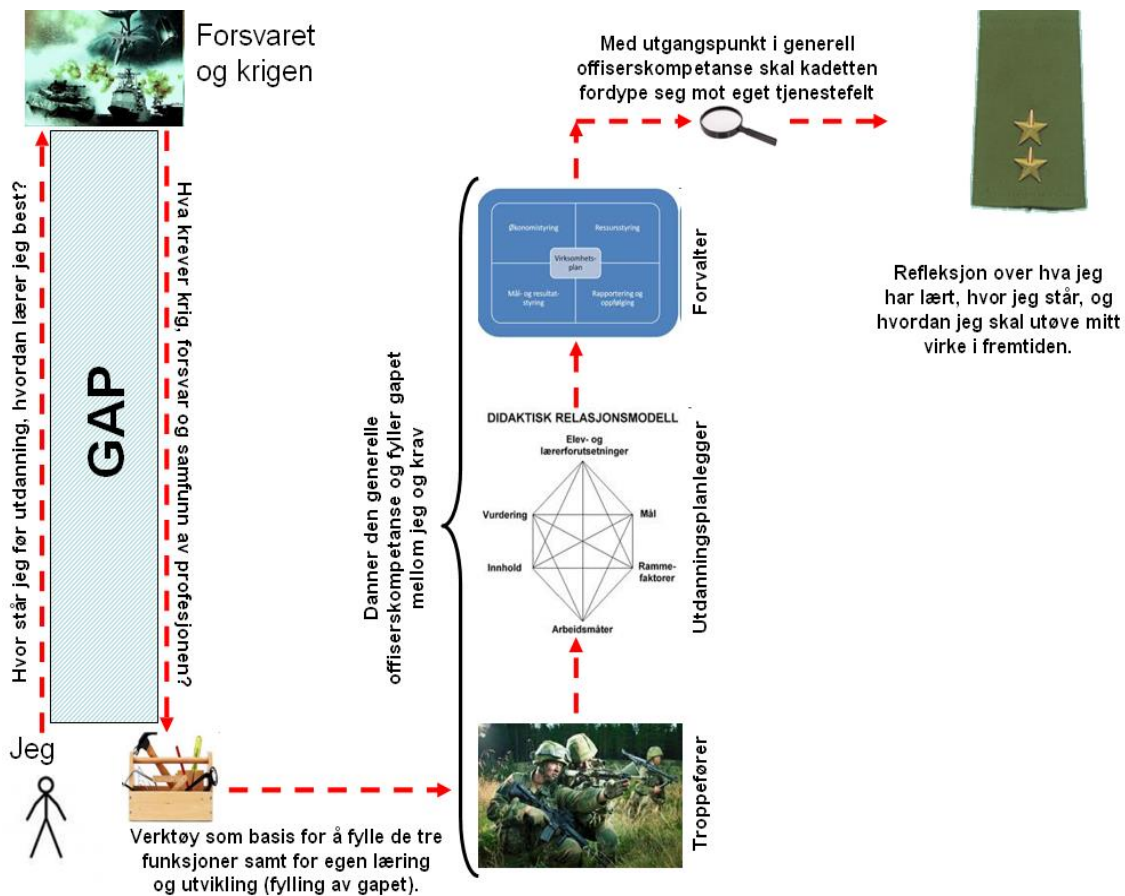


Figur 2. Tankemodell for lederutvikling som skjer gjennom all læring på Krigsskolen (Skaug, 2012)

Lederutviklingen på Krigsskolen er delt opp i fire kompetanseområder. Modellen i Figur 2 gir en oversikt over de kompetanser som kadettene må bygge opp og utvikle slik at det til slutt kan munne ut i kompetanse som gjør dem i stand til å utføre profesjonsoppdrag, altså oppdragsløsningskompetanse. Modellen har til hensikt å vise at nødvendig kompetanse må tilegnes av kadettene «i alle dimensjoner»:

- *Fagkompetanse* går ut på at kadetten må tilegne seg kunnskaper innenfor militær fagdisiplin, men også at de skal utvikle egen evne til kritisk tenkning. Kadetten må evne å ha abstrakt kunnskap, og bruke den i vanskelige situasjoner innenfor den militære profesjon.
- *Sosial kompetanse* er knyttet til kommunikasjon, relasjoner og samhandling. En viktig egenskap som leder er å kunne utvikle andre og å skape prestasjonskultur.
- *Personlig kompetanse* henger sammen med hvordan en utvikler seg selv. Det er viktig at kadetten viser initiativ, er besluttsom, og viser mental utholdenhet. Videre er det viktig at kadetten tilpasser seg situasjonen, har troen på seg selv og andre, innehar ansvars glede og er empatisk overfor underordnede.

I tillegg til lederutviklingskonseptet må også kadettene ved slutten av utdanningen ha utformet sin egen lederplattform, som skal sørge for at man som offiser fungerer i ulike roller, og tar ansvar for å selv være en kilde til ny praksis i fremtiden. Gjennom å utvikle en slik lederplattform skaper kadetten en bevissthet om seg selv som leder, og legger grunnlag for å operasjonalisere lederskapsfilosofien de vil utvikle og senere ta i bruk når de trer inn i rollen som offiser. Plattformen vil være påvirket av den blir utviklet i et studiemiljø og vil derfor reflektere kadettens kunnskap og erfaringer (Skaug, 2012).



Figur 3. Dannelsesreisen kadettene vil gjennomføre ved Krigsskolen (Krigsskolen, 2012)

Ved begynnelsen av studiet skal kadettene finne ut av hvor de står når det kommer til det faglige, sosiale og personlige, for så å se dette i lys av hva som kreves av profesjonen. Som illustrert i Figur 3, er det sannsynlig å forvente et visst gap mellom hvor kadetten står og hva som forventes, og kadettene må bevisstgjøres om dette gapet. Det blir Krigsskolens oppgave å gi kadettene de verktøy som trengs for å fylle dette gapet, slik at kadettene gjennom utdanningen vil utvikle generell offiserskompetanse, og etter endt utdanning kan gå inn i de forskjellige rollene som troppfører, instruktør/pedagog og forvalter/stabsmedarbeider. Siste del av dannelsesreisen til kadettene går ut på at de skal fordype seg inn mot eget tjenestefelt gjennom en avsluttende oppgave. Resultatet av en slik dannelsesreise skal da være en offiser som reflekterer over det han/hun har lært, og som tenker over hvordan profesjonens praksis skal utøves i fremtiden. Offisersutdanningen ved Krigsskolen kan sees på som en individuell dannelsesreise i det at utdanningen også skal danne kadettene, slik at de kan løse oppdrag i fremtiden basert på holdninger og kunnskap som ikke går ut på dato. Tverrfaglighet vil være en viktig del i danningen av kadettene. Dette på grunn av at forskjellige aktiviteter i utdanningen ikke kan sees på som atskilte, men at de skal settes i en sammenheng og utfylle

hverandre. Det forventes i tillegg at kadettene etter endt utdanning, videreutvikler seg selv etter de krav og utfordringer de vil møte gjennom offisersprofesjonen (Skaug, 2012).

## Læringsaktiviteter på Krigsskolen

### FSO-øvelsen

På Krigsskolen vil øvelser ute i felt gi kadettene en mulighet til å trene på sin profesjon og samle egne erfaringer, innenfor konstruerte rammer som simulerer en operativ avdeling. For å oppnå de øvingsmål som er satt må oppdragene som kadettene skal løse være godt planlagt og definert på forhånd (Skaug, 2012). Ledelse av operasjoner er et fag kadettene har 2., 3. og 4. semester. I 4. semester blir kadettene presentert for temaet lavintensitetsoperasjoner, hvor de to undertemaene for faget er opprørsbekjemping og fredsstøtteoperasjoner. Begge undertemaene blir først gjennomgått teoretisk før temaet som helhet avsluttes med en FSO-øvelse (fredsstøttende operasjoner). Sistnevnte har som hensikt å binde sammen teori og praksis. Gjennom FSO-øvelsen får kadettene trent på praktisk og tverrfaglig ledelse av avdeling som løser fredsstøtteoppdrag på taktisk nivå, slik at de tilegner seg utvidet kunnskap om stridsteknikk og taktikk som benyttes i fredsstøtteoperasjoner. En viktig del i tillegg til dette blir å få egne erfaringer rundt det å håndtere moralske dilemmaer i komplekse situasjoner (Krigsskolen, 2011-2012).

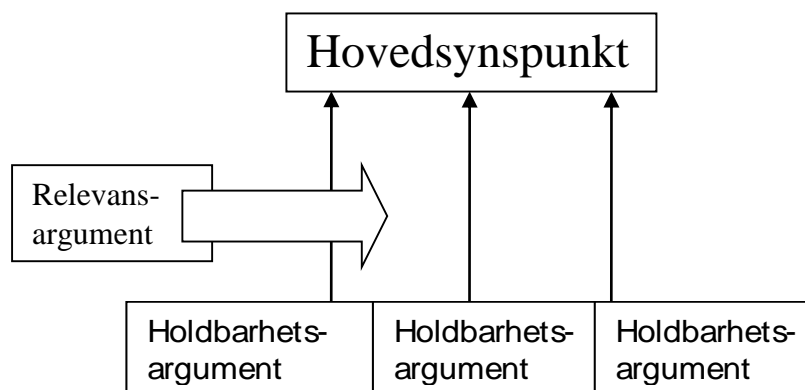
*«Ny teknologi kan heller ikke nødvendigvis erstatte personell. En rekke former for militære operasjoner vil også i fremtiden være personell-intensive, spesielt fredsstøttende operasjoner»*  
(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fd/dok/nouer/2007/nou-2007-15/4/3/1.html?id=489400>)

I 2014 foregikk øvelsen FSO (Fredsstøttende operasjoner) på Heistadmoen ved Kongsberg i perioden torsdag 24. april til onsdag 30. april. Øvelsen var et rollespill og besto daglig av en blanding av teoretisk gjennomgang, gjennomføring av øvelsen, i tillegg til to timers tilbakemelding hver dag. Hovedfokuset for øvelsen var en case hvor kadettene skulle roe ned en massedemonstrasjon. Situasjonen gikk ut på at en del av sivilbefolkning var misfornøyde og begynte å sette i gang opptøyer, og var fiendtlig innstilt mot den militære styrken kadettene representerte. Kadettene oppdrag ble å utstyre seg med verneutstyr, skjold og batonger, og deretter gå inn i landsbyen hvor massedemonstrasjonen fant sted. Oppdraget ville bli sett på som vel gjennomført hvis kadettene klarte å samarbeide om å roe ned demonstrasjonen uten at de selv eller sivile ble skadet. Etter oppdraget samlet kadettene seg i tilhørende tropper og hadde en tilbakemeldingsseanse hvor lagleder gikk gjennom intensjonen med oppdraget, hvordan de hadde planlagt å løse oppdraget, og det som faktisk skjedde. Alle kom med

innspill, og det ble trukket frem både positive ting, og ting som kunne ha blitt løst på en bedre måte.

## 60 Seconds

Alle læringsaktivitetene som foregår på Krigsskolen skal støtte opp om den gjennomgående lederutviklingen. 60 Seconds er en av de viktigste læringsmetodene i den nye studiemodellen, og har så langt gitt gode læringsmessige resultat. Læringsformen er basert på studentaktivitet gjennom diskusjon i grupper og er en del av den teoretiske undervisningen som foregår i klasserommet. Læringsmålene til 60 Seconds går ut på å *presentere* påstander og argumentasjon, *vurdere* påstander og argumentasjon, *forholde seg kritisk* til fagstoffet og føre en *faglig diskusjon*. En gjennomføring av 60 Seconds strekker seg over en uke, hvor instruktørene starter uka med en eller to innføringsforelesninger som omhandler gjeldende tema. Kadettene får så utdelt et notat som inneholder læringsmål, pensumliste og 5-6 problemstillinger til det temaet de skal jobbe med individuelt. Mot slutten av uken skal de så gå sammen i grupper på 8-10 kadetter. I gruppene skal problemstillingene de har jobbet med diskuteres, og det blir vektlagt at kadettene benytter seg av argumentasjonsmodellen (se figur 4). Gjennom å ta i bruk argumentasjonsmodellen skal kadettene presentere et argument med hovedsynspunkt, holdbarhetsargumenter og relevansargument, helst med en varighet på ett minutt (hvor navnet 60 Seconds stammer fra).



Figur 4. Argumentasjonsmodellen (Krigsskolen 2012-2013)

Holdbarhetsargument er det som skal argumenteres med, og ved å bruke relevansargument kobler man holdbarhetsargument opp mot hovedsynspunkt. Når en skal drøfte rettes innvendinger mot holdbarhetsargument eller relevansargument. Modellen får kadettene til å trekke ut de essensielle faktorene ved et saksområde, vurdere relevans og holdbarhet. For faglærere og instruktører blir det viktig at de gjør et grundig forarbeid til læringsaktiviteten. Deres oppgave i klasserommet blir da å blande seg minst mulig inn i gruppediskusjonene, og

heller fungere som fasilitatorer som kan få gruppa på rett kjøøl dersom det oppstår avsporinger eller misforståelser. Hensikten med 60 Seconds er å trene kadettene i rasjonell argumentasjon i team. Gjennom denne aktiviteten må de kommunisere med overbevisningskraft og de får samtidig øvd på å ta beslutninger på informert grunnlag (Krigsskolen, 2012-2013).

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodiske forskningstilnærmingen som ble benyttet i forskningsarbeidet. Jeg vil videre beskrive forskningsprosessen for å besvare min problemstilling: «På hvilken måte legger Krigsskolen til rette for læringsaktiviteter som skal gi grunnlag for å mestre det uventede som militær leder?». Jeg vil redegjøre for steg og valg som har blitt gjort gjennom arbeidet med å utvikle en problemstilling, samle inn datamateriale, analysere data, finne relevant teori, og fremstille funn. Hensikten med en slik utførlig prosess er å oppnå et forskningsresultat som er gyldig og etterprøvbart (Nilssen, 2012). I tillegg vil jeg redegjøre for etiske refleksjoner og studiens kvalitet.

#### Kasusstudie

Forskningsprosjektet mitt er kvalitativt på bakgrunn av at det går grundig inn i et begrenset område (Nilssen, 2012). Det overordnede målet med kvalitativ forskning er å øke forståelse av fenomener som angår mennesker og situasjoner i det virkelige livet (Dalen, 2011). Dette samsvarer med det jeg ønsker å oppnå med min studie. Studiens metodiske tilnærming kan klassifiseres som en kasusstudie, da jeg blant annet har benyttet meg av flere datainnsamlingsmetoder. Å samle inn omfattende data fra flere kilder er sentralt i kasusstudier (Creswell, 1998). Jeg har samlet inn data gjennom intervju, observasjon og dokumentanalyse, hvor hovedvekten har vært på intervju. Selve kasuset i studien er Krigsskolen, da jeg ønsker å finne ut mer om deres utdanning av kadetter. En kasusstudie blir av Yin (2014) definert slik:

*«A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident» (Yin, 2014, s. 16).*

I en kasusstudie er det viktig å få en helhetlig forståelse av konteksten til kasuset, slik at forskeren kan gi helhetlige beskrivelser (Creswell, 1998). Jeg prøvde å få en bedre forståelse for kulturen på Krigsskolen og utdanning av kadetter. Dette ble utført hovedsakelig gjennom observasjon av undervisning både i klasserommet og ute på øvelser, men også gjennom uformelle samtaler med instruktører og kadetter, i tillegg til dokumentanalyse. Et annet aspekt ved studien som er typisk for kasusstudier er at den er avgrenset i tid og rom (Creswell, 1998). I dette tilfellet er kasuset et bundet system hvor datainnsamlingen fant plass over 6 måneder (ett semester), og det foregikk hovedsakelig en plass, på Krigsskolens utdanningslokaler på Linderud, med unntak av øvelsen på Heistadmoen.

Ulike faser av forskningsprosessen er inspirert av forskjellige metodiske tilnærminger. Datainnsamling gjennom intervju utgjør hovedkilden til empiri for studien og støtter seg til en fenomenologisk tilnærming. Observasjon av feltet fungerer som et supplement for blant annet å få en bedre forståelse av feltet, og for å få større innsikt i hvordan undervisningen gjennomføres for at kadetten lærer å bli militær leder og trenes opp til å mestre det uventede. Analyseprosessen og valg av teori er inspirert av Grounded Theory, en metode som blir beskrevet som induktiv fordi at empirien legger grunnlag for hvilke teorier man skal se data i lys av (Dalen, 2011).

Intervju som datainnsamling passet bra for studien da jeg ønsket å komme tett innpå fenomenet gjennom å høre hvordan kadettene oppfattet og erfarte egen utdanning på Krigsskolen. Et av kjennetegnene ved fenomenologiske studier er å løfte frem forskningsdeltakernes stemme og belyse et fenomen gjennom deres opplevelse av det (Kleven, 2011) og dette kan gjøres gjennom å intervju forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012). I tillegg til intervjuene benyttet jeg også observasjon for å samle inn data. Denne formen for datainnsamling blir ofte brukt i kasusstudier.

Når en skal gjøre et forskningsprosjekt innen pedagogikk er det vanlig at feltet dreier seg om barnehage, skole eller klasserom. Med andre ord et forskningsfelt som forskeren har en viss kjennskap til fra før av, både gjennom egen skolegang og erfaring. Siden jeg ønsket å se nærmere på Forsvaret, et felt som var relativt ukjent for meg, var det visse ting som jeg følte at jeg burde ta hensyn til. For å få bedre forståelse av det feltet som jeg skulle utforske valgte jeg kasusstudie fordi det gir en mulighet til å studere et fenomen i sine naturlige omgivelser. (Yin, 2014). Formålet med studien er å se på hvordan læring og mestring henger sammen i de læringsaktivitetene som foregår på Krigsskolen, og gjennom å benytte meg av flere datainnsamlingsstrategier ønsket jeg å oppnå en bedre forståelse av feltet. Selve datainnsamlingen fant sted ved Krigsskolen på Linderud i Oslo i januar måned og ved Heistadmoen leir i Buskerud i april måned.

## **Intervju**

For å kunne belyse problemstillingen min «*På hvilken måte legger Krigsskolen til rette for læringsaktiviteter som skal gi grunnlag for å mestre det uventede som militær leder?*» ble det nødvendig å komme i kontakt med kadetter som studerer ved Krigsskolen. Da min studie har fokus på mestring ble det naturlig å snakke med de som skulle gjennom den delen av utdanningen, nemlig kadettene selv. Studien kunne også ha blitt gjennomført ved å intervju



veiledere og instruktører ved Krigsskolen, men jeg ønsket å fokusere på kadettene opplevelse og erfaring av lederutvikling og mestring både fra et psykologisk og individuelt perspektiv.

Datainnsamlingen ble gjort med hovedvekt på personlige intervjuer med kadettene. Med tanke på hva som ville ha tjent oppgaven min best kunne jeg ha intervjuet kadetter som gikk tredje og siste år, da de har vært lengst på Krigsskolen og derfor har vært gjennom flere mestringsøvelser. Grunnen til at andre års-kadetter ble intervjuet var at andre års-kullet er det første kullet som begynte på den nye studiemodellen, og tilbakemeldingen jeg fikk fra Krigsskolen var at de ønsket å høre mer om hvordan kadettene opplevde undervisningen etter den nye studiemodellen. Selve utvelgelsen av informantene skjedde ved at jeg først presenterte meg selv og forskningsprosjektet mitt i plenum i begynnelsen av en undervisningstime som jeg skulle observere, og oppfordret kadetter som ønsket å bli intervjuet til å ta kontakt med meg. De fire første kadettene som meldte seg frivillig til å bli intervjuet ble forskningsdeltakere i min studie. På grunn av at miljøet på Krigsskolens er forholdsvis lite, har jeg valgt å ikke gå noe nærmere inn på beskrivelser av informantene for å opprettholde anonymitet.

Intervjuguiden (vedlegg 2) som ble brukt var semistrukturert og flere av spørsmålene gikk ut på å få kadettene til å beskrive eller si sin mening om noe. Spørsmålene ble uformet på bakgrunn av teori jeg hadde lest i forkant, hovedsakelig teori om militær ledelse, og pedagogisk-psykologiske perspektiv på mestring, erfaring og læring. Observasjon av klasseromsundervisning som tok plass før intervjuene ledet til at noen av spørsmålene i intervjuguiden ble omformulert eller fjernet og noen nye tilført.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg også et uformelt gruppeintervju med kadetter fra samme kull. Begrunnelsen for dette var for å sikre en felles begrepsforståelse og unngå misforståelse senere i de individuelle intervjuene. Jeg gjorde også et uformelt intervju med en instruktør i forkant av de individuelle intervjuene og et intervju med en annen instruktør i etterkant. Alle disse uformelle intervjuene ble gjort i samråd med Krigsskolen for å sikre en bedre forståelse for det som var et nytt og ukjent felt for meg. De ga meg en mulighet til å stille såkalte «dumme spørsmål», og skaffet meg bedre innsikt i hvordan ting var på Krigsskolen. Dette førte til at jeg gjorde noen endringer i intervjuguiden min i forkant av alle intervjuene.

Intervjuene tok plass på Krigsskolen på Linderud, gikk over to dager og varte rundt 45 minutter for hver kadett. Da intervjuene ble avsluttet og diktafonen skrudd av ble det alltid litt småprat med kadettene. Flere av dem uttrykte da at de skulle ønske at de kunne ha fått tildelt intervjuguiden i forkant av intervjuet slik at de kunne ha fått mulighet til å forberede seg

bedre. Grunnen til dette var fordi de følte at de ikke klarte å gi gode nok svar på spørsmålene mine når de ikke fikk reflektert over egne meninger og oppfatninger på forhånd. Dette kan være interessant å merke seg siden studien tar for seg mestring av det uventede, og da i mye større skala enn et forskningsintervju.

## **Observasjon**

Observasjon ble brukt som en form for støtte for å øke forståelse, og få et bedre innblikk i hva undervisningen på Krigsskolen gikk ut på. Tanken var at ved å observere deler av undervisningen ville jeg også få et bedre grunnlag for å kunne stille gode spørsmål under intervjuene slik at kadettene ikke skulle misforstå hva det ble spurt om. En kan dele observasjonene mine inn i to hovedgrupper, den første er observasjon av klasseromsundervisning og den andre er observasjon ute på øvelse. Observasjon inne i klasserommet hadde den hensikt å få mer innsikt i Krigsskolen, og forberede meg på intervjuene. Observasjon ute på øvelse hadde som hensikt å samle inn empiri som kunne trianguleres med empirien fra intervju og dokumentanalyse. De observasjonene som ble gjort ute på øvelse kunne også sees i lys av problemstillingen. Observasjonene i klasserommet var i større grad knyttet opp mot å gi meg en bedre forståelse generelt, samt forberede meg til intervjuene. En kan på bakgrunn av dette hevde at de to forskjellige typene observasjon tjente forskjellige hensikter.

Observasjonene ble utført i to forskjellige tidsrom på to forskjellige plasser. De første observasjonene foregikk på Krigsskolen på Linderud i Oslo i januar og var klasseromsobservasjoner. Ved å observere klasseromsundervisningen på Krigsskolen fikk jeg en mulighet til å se hvordan læringsaktiviteter i forhold til den teorien som kadetten skal lære utspilte seg. Min rolle her var fullstendig observatør, da jeg satt bakerst i klasserommet og tok notater uten å delta i undervisningen (Postholm, 2010).

Den andre delen av observasjonene ble utført da jeg fikk delta på en av øvelsene som kadettene skulle gjennom. Øvelsen var en såkalt «fredsstøtteoperasjon» og foregikk over flere dager i april måned rundt Heistadmoen leir i Buskerud fylke. Forskningsdeltakerne som ble observert her var de samme som jeg hadde observert på Krigsskolen på Linderud. Min hensikt med å delta på en slik øvelse var å få se hvordan læringsaktiviteter foregikk når kadettene skulle lære i praksis. Det spesielle med observasjon av øvelsen var ikke bare at den tok plass etter at jeg hadde intervjuet kadettene, men også etter at intervjuene hadde blitt transkribert og analysert. Jeg hadde derfor et sett med koder og kategorier med meg da jeg dro på øvelse. Kleven (2011) betegner denne formen for observasjon som «selektiv observasjon». Det kan

derfor hevdes at mine observasjoner av øvelsen i stor grad var preget av den informasjonen som jeg allerede hadde funnet, og at fokus for mine observasjoner var farget av de etablerte kodene og kategoriene. Dette kan være både en fordel og en ulempe da jeg hadde konkrete ting som jeg så etter og fokuserte på under øvelsen. På en annen side kan det også være en fare for at jeg har oversett viktige ting, som jeg kanskje ville ha lagt merke til hvis jeg i større grad hadde stilt med «blanke ark».

Siden dette var andre gang jeg møtte andreårs-kullet oppsto det mange uformelle samtaler mellom meg og kadettene, samt meg og veilederne. Disse samtalene dreide seg for det meste om tema for oppgaven min, lederutvikling og mestring, men det ble også en god del snakk og forklaring om hvordan ting foregår i militæret. Det må derfor tas med i betraktning at selv om disse samtalene ikke var en konkret form for datainnsamling, så var de med på å forme min oppfattelse av praksis og min subjektivitet som forsker.

Jeg var til stede på øvelsen i to dager, og ble grundig informert om øvelsens rammer og hensikt av instruktørene da jeg ankom Heistadmoen leir. Min rolle som «embedded journalist» var å observere hvordan kadettene trente på å fungere som en fredsstøttende avdeling. Dette ga meg mulighet til å gå rundt og prate med kadettene, og jeg fikk være med hvis det oppsto situasjoner som patruljer måtte rykke ut til.

## **Analyse og kategorisering**

Selve analyseprosessen i forskningsarbeidet er ikke noe som starter når man har transkribert ferdig alle intervjuene. Dette er en prosess som foregår under hele forskningsprosjektet (Nilssen, 2012). Da jeg hadde transkribert ferdig alle de individuelle intervjuene som ble gjort på Linderud i januar startet arbeidet med å kode datamaterialet. Første steg var å lese alle intervjuene grundig mens jeg samtidig noterte i margin der jeg fant interessante utsagn fra kadettene. Analyseprosessen på dette stadiet var inspirert av Grounded Theory og defineres som åpen koding i det at jeg prøvde å analysere datamaterialet med et åpent sinn (Nilssen, 2012). Det var ikke før jeg hadde lest gjennom alle intervjuene at jeg begynte å sammenligne begreper og utsagn. Etter å ha kommet fram til mange forskjellige koder fra alle intervjuene, prøvde jeg å sammenfatte det som fremsto som essensielt for meg. Dette gjorde jeg ved å tegne opp et stort tankekart på et A3-ark og satte sammen de kodene som jeg følte hadde en sammenheng. Etter å ha tegnet flere forskjellige tankekart med oversikt over kodene kom jeg fram til tre hovedkategorier: *Å utvikle kadetter til militære ledere*, *Mestring i møte med det uventede* og *Erfaring og refleksjon*. Den første kategorien omhandler temaene ledelse, lederutvikling og den militære profesjonens syn på ledelse. Kategorien *Mestring i møte med*

*det uventede* inneholder psykologiske perspektiv på stress som fenomen, og hva mestring er i den militære profesjon. Den siste kategorien, *Erfaring og refleksjon* inneholder undertema som læring, refleksjon, erfaring, teori og praksis. Etter å ha funnet disse tre hovedkategoriene følte jeg at jeg hadde et grunnlag for å begynne å søke etter relevant teori. Eksempel på kategorisering er vist i vedlegg 4.

Når det kommer til observasjonene som ble gjort var det hovedsakelig en case fra øvelsen jeg analyserte grundig. Grunnen til dette var at observasjonen som ble gjort i klasserommet i hovedsak skulle fungere som en form for det Dalen (2011) betegner som «spaning». Hensikten med dette er å bli bedre kjent med feltet, samt ha et bedre grunnlag for utforming av intervjuguide. Det caset fra øvelsen som ble gjenstand for analyse var en massedemonstrasjonsøvelse hvor kadettene ble utsatt for psykisk stress gjennom et rollespill. Hvordan kadettene i etterkant av dette caset snakket sammen i grupper og ga hverandre tilbakemeldinger ble også tatt med i analysen for å få fram deres egen opplevelse, og ikke bare beskrive handlingsforløpet sett utenfra. Under øvelsen tok jeg notater fra tilbakemeldingsseanser som kadettene hadde, og noterte hva som skjedde da de var ute for å løse oppdrag. Noen hendelser, slik som massedemonstrasjonsøvelsen, ble notert mer detaljert enn andre da den framsto som viktig i forhold til problemstillingen min.

## **Etiske refleksjoner**

Krigsskolen er en liten skole med relativt små kull, noe som kan gjøre det lett å kjenne igjen kadettene. Det var derfor ekstra viktig for meg å anonymisere forskingsdeltakerne i så stor grad som mulig. Dette var også noe jeg prøvde å være veldig klar på overfor kadettene i forkant av intervjuene. I selve intervjusituasjonene var det første jeg gjorde å gi en kort presentasjon av hva prosjektet gikk ut på. Deretter presenterte jeg dem for *informert samtykke* som de fikk lese og skrive under på (vedlegg 1). Jeg spurte også om de hadde noen spørsmål angående hvordan deres anonymitet skulle bevares og opplyste om at deltakelse var helt frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi en grunn.

I tillegg til anonymisering er det viktig å tenke over at det som har blitt sagt på et gitt tidspunkt under et intervju er meningen og erfaringene til én person. Det som kommer fram i funnene kan derfor ikke betraktes som en universell sannhet om hvordan ting er på Krigsskolen, men må i stedet sees på som et produkt av individuelle oppfatninger og erfaringer. Forskningsdeltakerne har sin oppfattelse som de har uttrykt, som igjen har blitt tolket av meg som forsker. Det kan også være verdt å merke seg at for de fleste er en intervjusituasjon noe ukjent og kan oppfattes en smule skremmende, noe som også er med å

påvirke de svarene som blir gitt.

En annen etisk refleksjon er i hvor stor grad jeg som utenforstående vil ha mulighet til å få øye på det som er viktig i dette forskningsprosjektet. Forsvaret som felt er veldig ulikt det jeg er vant med fra tidligere utdanning, og det er alltid en fare for at jeg har misforstått og oversett ting som er nokså åpenbart for de som befinner seg innenfor profesjonen og organisasjonen. Jeg håper på tross av dette at funnene i denne studien kan være med på å sette fokus på ting som tidligere ikke har vært så åpenlyst for Krigsskolen som utdanningsinstitusjon.

## **Kvalitet**

En viktig del av kvaliteten i en studie går på reliabilitet, eller pålitelighet som er det begrepet som er mer brukt i kvalitativ forskning. Ved å gjøre forskningsprosessen synlig er det mulig å gjennomgå og godkjenne undersøkelsen eller studien. I tilfeller hvor forsker og forskningsdeltakere har forskjellige forståelser av ord og begreper, mellom sivile og militære slik som i denne studien, kan en stå i fare for at påliteligheten minskes med mindre man som forsker er bevisst på dette (Postholm, 2010). Jeg var bevisst dette under hele forskningsprosessen, leste dokumenter om Krigsskolen og hadde uformelle samtaler med ansatte for å få en felles forståelse av begreper som ble brukt. En måte å øke påliteligheten i en studie er gjennom triangulering. Det vil si at man som forsker benytter flere forskjellige datakilder, metodiske tilnærminger og teorier for å styrke troverdigheten i en studie (Creswell, 1998). Jeg benyttet meg av triangulering i min studie gjennom å samle inn data ved hjelp av både intervju, observasjon og dokumentanalyse. Ved å benytte triangulering åpner forsker opp for muligheten til å skrive detaljerte, tykke beskrivelser av forskningsfeltet. Slike tykke beskrivelser kan igjen være med på at leseren kan kjenne seg igjen i teksten og erfare en sammenheng mellom situasjonen eller prosessen som er beskrevet, og egen posisjon. Hvis leser oppfatter studiens resultat som nyttig for egen situasjon, kan en snakke om naturalistisk generalisering. Dette handler om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2010). Ved å observere feltet etter at jeg hadde intervjuet kadettene fikk jeg mulighet til å se om det som skjedde i praksis ute på øvelse stemte overens med det som kom fram under intervjuene. I tillegg studerte jeg flere dokumenter og rapporter publisert av Krigsskolen og Forsvaret for å få en bedre oversikt over feltet.

I tillegg til pålitelighet er også validitet, eller gyldighet et viktig aspekt ved kvaliteten i kvalitativ forskning. En studie med høy grad av gyldighet vil framstå som troverdig. For at leseren skal oppfatte funnene i studien som troverdige må man som forsker gjøre rede for hele

forskningsprosessen på en strukturert og tydelig måte (Nilssen, 2012). For å undersøke en studies gyldighet kan en se på om metoden undersøker det som er hensikten at den skal undersøke. Videre er det viktig at fortolkninger av forskningsdeltakernes utsagn er godt dokumentert. Hvordan teori har blitt valgt og om den er gyldig i forhold til studiens område, vil også være med på å påvirke forskningens gyldighet. Som forsker redegjør en for gyldigheten i studien ved å gå gjennom de metoder som er blitt brukt ved datainnsamling, intervju metode og analyse av transkripsjoner. Spesielt analyse av intervjuene er en fase av forskningsprosessen hvor man som forsker må være bevisst sin egen subjektivitet og hvordan den spiller inn på de fortolkninger en gjør (Postholm, 2010).

Å sikre kvalitet i en studie må også gjøres gjennom at man som forsker klargjør sin egen refleksivitet. I en kvalitativ studie har man som forsker stor påvirkningskraft gjennom at en skal tolke det som blir sagt i intervjuene, og i observasjonene tolke forskningsdeltakernes atferd. Dette gjør forskeren til det viktigste forskningsinstrumentet. Hvordan en tolker er avhengig av ens egen subjektivitet (Postholm, 2010). Det er viktig å spørre seg hva slags rolle ens egne erfaringer og holdninger spiller til det som skal studeres? Selv om jeg skulle gå inn i et felt som jeg hadde lite innsidekunnskap om, prøvde jeg allikevel å synliggjøre for meg selv hvordan min subjektivitet ville virke inn på forskningsprosessen gjennom å tenke over hvilke fordommer og antagelser jeg hadde om Forsvaret som organisasjon og utdanning i Forsvaret. Etter å ha lest teori om militær psykologi og militær ledelse merket jeg en endring i mitt syn på Forsvaret som organisasjon.

## 4. Å utvikle kadetter til militære ledere

### Teori

Gjennom de siste årene har det blitt utviklet utallige teorier rundt ledelse og ledelsesutvikling. Begrepet ledelse er også definert på flere måter. Hærens utdannings- og treningsreglement definerer ledelse slik:

«Ledelse er å utøve innflytelse på undergitte slik at en i fellesskap kan løse oppgaver på en best mulig måte» (Boe, Kjørstad, & Werner-Hagen, 2012, s. 56).

I Forsvaret er oppdragsbasert ledelse den gjeldende ledelsesfilosofien. Denne filosofien går ut på at militær ledelse skal utøves gjennom at sjefer på ulike nivåer i organisasjonen delegerer ansvar og ressurser gjennom å angi hva som er organisasjonens mål og hvorfor de skal oppnås. Dette gir underordnede en frihet til å løse oppdrag. Tanken er at dette skal skape mer delaktighet, virke mer inkluderende og at dette igjen gir rom for at initiativ kan tas på alle nivåer (Forsvarsstaben, 2007).

Et av de begrepene som er interessante å se nærmere på i forbindelse med militær ledelse, er karakter. I utvikling mot å bli militær leder er karakter en av de egenskaper som kadetter forventes å utvikle på deres vei mot å bli offiserer. Kjørstad (2010) skriver i sin masteroppgave om hvilke egenskaper som ble sett på som viktige i den tyske offisersutdanningen i mellomkrigsårene, og hvordan disse kunne utvikles. Karakter ble der sett på som et begrep som omfatter flere perspektiver på militær ledelse. Det å ha karakter som offiser kan ikke sees direkte på som å ha en spesifikk egenskap, men heller forstås som et samlebegrep, hvor flere forskjellige egenskaper sammen vil være med på å bygge karakter hos en offiser. Tre viktige egenskaper som blir nevnt er; evnen til å ta valg, evnen til å lede andre og å utholde krigssituasjon. I tillegg til dette må en offiser ha kunnskap, utvise mot, være selvstendig og ha ansvarsglede. Å ha ansvarsglede blir sett på som den mest avgjørende lederkvaliteten, siden en ser for seg at ansvarsglede er den egenskapen som igjen vil føre til at en klarer å holde ut på slagmarken. Men det blir stilt spørsmål ved hvordan en kan lære kadetter ansvarsglede, eller hvordan en kan undervise i selvstendighet.

Prosessen rundt det å bygge karakter hos kadettene tar tid, og Kjørstad (2010) mener at denne prosessen er mulig gjennom rammeverket og miljøet som omgir kadettene. Ved å kontinuerlig influere og påvirke kadettene til å selv adaptere de verdiene og holdningene som Krigsskolen står for, vil man kunne være med på forme kadettene. Måten undervisningen gjennomføres på blir viktigere enn selve innholdet i undervisningen, da det er med på å bygge

karakter. Et annet aspekt som også blir tatt opp er viktigheten av at offiseren skal inneha mer kunnskap en de soldatene han skal lede, samtidig som at han respekterer sine underordnede. Ved å være den fremste blant likemenn kan man skape tillit mellom seg selv som offiser og sine soldater. Innen militær ledelse kan det å være den fremste blant likemenn være at en stiller seg i samme posisjon som sine soldater, og utsetter seg for den samme risikoen som man ber dem om å gjøre (Kjørstad, 2010). Det er kanskje dette kravet som er med på å gjøre militær ledelse unik i forhold til mer generelle teorier som tar for seg ledelse? En av de teoriene som likevel kan være interessant å dra over i en militær kontekst, er transformasjonsledelse.

Northouse (2004) definerer ledelse generelt som en prosess hvor et individ påvirker en gruppe individer til å nå et felles mål. Transformasjonsledelse tar i betraktning følelser verdier, etikk og langsiktige mål. Videre er det fokus på underordnedes motiv, om deres behov blir tilfredsstilt, samt om de blir behandlet som mennesker.

Ved å bygge på Burns (1985) tilnærming til transformasjonsledelse, og Houses (1976) teori rundt karismatisk ledelse har Bass (1985) videreutviklet teorien om transformasjonsledelse. Han skiller mellom to typer ledelse, transaksjonsledelse og transformasjonsledelse. Transaksjonsledelse kan sees på som en byttehandel mellom leder og underordnede. Et eksempel på transaksjonsledelse kan være sjefen som tilbyr forfremmelse til ansatte som når fastsatte mål. Transformasjonsledelse på den annen side, ser på ledelse som en prosess, og har blant annet fokus på de som er underordnet ledelse. Et annet viktig punkt er at teorien fokuserer på å utvikle underordnede på en slik måte at de får utnyttet mest mulig av sitt potensiale. Bass fastsatte fire faktorer ved transformasjonsledelse:

1. *Karisma eller idealisert innflytelse.* Denne faktoren beskriver lederen som oppfører seg som et godt forbilde for de underordnede. Slike ledere har som regel høye standarder for moralsk og etisk atferd. På grunn av dette vil også underordnede ha høy respekt og tillit til lederen.

2. *Inspirasjon eller inspirerende motivasjon.* Faktoren beskriver ledere som viser at de har høye forventninger til underordnede, og motiverer dem til å ta del i en felles visjon for organisasjonen. Dette vil også være med på å styrke «lagånd» i organisasjonen.

3. *Intellektuell stimuli.* Denne faktoren beskriver ledelse som stimulerer underordnede til å være kreative og innovative. Den gir også rom for at underordnede kan utfordre egen tro og egne verdier, i tillegg til ledelsen og organisasjonen.

4. *Individuelt hensyn.* Denne faktoren omhandler ledere som legger grunnlag for et støttende miljø hvor de underordnedes individuelle behov blir tatt hensyn til. Noen personer



kan ha behov for frie tøyler mens andre trenger klare instruksjoner (Northouse, 2004).

Det viktige med å definere ledelse som en prosess er at en ikke ser på ledelse som en personlig egenskap som lederen innehar. Ved å heller se på ledelse som en prosess ser man at ledere påvirker og blir påvirket av sine følgere. En del av kritikken mot karismatisk ledelse går også inn på dette. Det kan virke som karismatisk ledelse er en personlig egenskap som noen mennesker innehar, fremfor å være noe som kan læres eller erverves. På tross av denne kritikken kan karismatisk ledelse være nyttig å kjenne til. Den karismatiske leder defineres som en person som er flink til å tale for seg, som får folk meg seg. Viktigst av alt, den karismatiske lederen får med seg folk i nye visjoner, og skaper endring i organisasjoner og hos individer (Moldjord, Nordvik, & Gravråkmo, 2005).

Forskning gjort av Bennis og Nanus (1985) viste også at ledere med en positiv selvfølelse hadde bedre innsikt i egne styrker og svakheter, og la også mer vekt på ting de var gode på fremfor å henge seg opp i svakheter. Ledere med positiv selvfølelse hadde også en resiprok effekt på underordnede, dette førte til høyere selvtillit og høyere forventninger hos de underordnede (Northouse, 2004).

## **Empiri**

Kadettene på Krigsskolen skal gjennom en kontinuerlig tverrfaglig ledelsesutvikling under utdanningen sin. Selv om Krigsskolen setter mål for hvordan en skal jobbe mot å bli en bedre militær leder, så vil alltid lederutvikling være en individuell prosess, og det er derfor høyst interessant å høre kadettene egne tanker rundt ledelse. Ett av de essensielle prinsippene ved transformasjonsledelse er at ledelse sees på som en prosess, og når Kadett 2 forteller om hva som gjør ledelsesutdanningen ved Krigsskolen så bra, trekkes dette aspektet fram som en viktig faktor:

(...). At vi ikke er ferdig utdannet etter å ha sittet tre år på skolebenken, og at det er en prosess som går over lengre tid, du har tida til å reflektere, se tilbake på hvordan du har vært som leder. Også får du en ganske direkte respons fra de du leder da. Der tror jeg vi, det er vi flinkest på da, å gi respons til lederne våre og til underordnede. Og det tror jeg fører frem til en mye mer omfattende lederutvikling. (Kadett 2)

Uttalelsen tyder på at det å gi tid til å reflektere over egen utførelse er en del av prosessen ved lederutvikling i Kadett 2 sine øyne. I tillegg sier han også at den som leder, og de som blir ledet påvirker hverandre gjennom tilbakemelding og at dette gir en utvikling. Et annet viktig poeng han kommer med er at han påpeker at utvikling er en prosess som tar lang tid, mange år.

Når Kadett 3 blir spurt om hva han ser på som viktige egenskaper ved militær ledelse er han inne på en god del av de faktorene som blir vektlagt i teorien om transformasjonsledelse:

(...) At man forstår folk og ser folk og man har evnen til å se individer, og at man kan skjønne hvordan man skal, man skal føre seg med forskjellige folk, tror jeg er veldig viktig. Også det å ha litt sånn konkurranseinstinkt, at man kanskje alltid har det målet om å gjøre det best mulig, i alt man gjør, og ikke gjør ting halvveis, det tror jeg er veldig viktig fordi jobben er såpass, ja det kan stå om liv og død da, og da kan du ikke gjøre venstrehåndsarbeid. Da må du være seriøs i det du gjør og gjøre det så bra du kan hele tiden, også når du trener på det. Så det er to viktige egenskaper, og det vi lærer om situasjonstilpasset ledelse, at du greier å faktisk skjønne når du skal være den personen og den personen, at du leser situasjoner på en god måte og greier å tilpasse deg, og det å være trygg på seg selv, som jeg tror, det får man i stor grad i løpet av Krigsskolen da, man skal finne sin egen ledelsesfilosofi, og finne ut hvordan man er som person selv, og når man på en måte har funnet ut det så vet man hva man er god på og dårlig på, og da blir man på en måte tryggere, og da blir man mye mer troverdig som leder, og det tror jeg er veldig viktig. (Kadett 3)

Det virker som at det viktig for Kadett 3 at man som militær leder framstår som troverdig og trygg på seg selv. Denne tryggheten og troverdigheten mener han at blant annet kan bygges opp ved å kjenne seg selv som person, og være klar over sine sterke og svake sider. Han sier også en del om viktigheten av å se individer og vite hvordan en skal opptre overfor ulike mennesker. Man skal altså kjenne seg selv grundig, men også kjenne sine underordnede, og vite hvordan en skal handle i forskjellige situasjoner.

Kadett 2 er inne på at en del av lederutviklingen er å gå gjennom en prosess hvor du kan lære om deg selv ved å finne ut hvordan du oppfattes av andre. Det kommer i tillegg fram at det å utvikle selvinnsikt også kan henge sammen med modenhet. Han sier:

(...) Men jeg merker veldig stor forskjell på hvor jeg er som leder i dag da og for fire år siden da jeg først starta i Forsvaret, at det går veldig mye på modenhet da, det, du er ikke verdens beste leder når du er nitten år gammel. Lite reflektert over deg selv og du er vel sikkert verdensmester og, det var sånn jeg følte i hvert fall. Jeg har lært veldig mye av hvordan man oppfattes av andre da, hvordan man fremstår hos andre og at du har ikke, eller at de har ikke har det samme bilde av deg som du tror du gir ut da. Det tror jeg er noe man finner ut etter mange år da, hvordan man blir oppfattet som leder. (Kadett 2)

Han påpeker også at en viktig del av lederutviklingen er det sosiale aspektet.

Kadett 4 går også inn på det det sosiale aspektet ved militær ledelse. Ved å være en person som klarer å legitimere sin rolle både faglig og sosialt, kan man være en leder som oppnår tillit:

(...) Du kan ikke være faglig dyktig og ikke, evne til å være skal man si, menneskelig overfor gutta dine, og kunne lese kroppsspråket, kunne lese situasjonen, kunne lese gutta dine og det holder ikke å kun ha det faglige på plass, du må ha de sosiale antennene, du må vite hvem du kan presse, hvor langt du kan presse dem, hvem som kanskje tåler det, hvem som tåler dette, og ikke minst hvem fungerer bra sammen, hvem fungerer ikke til dette, så det er selvfølgelig en helhetsvurdering mellom faglig kunnskap, faglig kompetanse og det sosiale og personlige relasjoner til gutta dine. (...) De lure triksene i boka, hva skal en si, litt stygt sagt så skal man jo på en måte få folk til å dø for oss i den ytterste konsekvens, og da må vi ta valget, en av gutta på laget, mest sannsynligvis vil en av dere dø på dette oppdraget, så da handler det og om å bygge det lederskapet, bygge den tilliten i forkant da, som gjør at

de gutta de vet nok selv at de skal på et hårete oppdrag, men de vet at jeg har tatt den avgjørelsen, de vet at jeg har den beste forutsetningen for å ta den avgjørelsen, og den tilliten gjør at selv om at det er utrivelig å gjøre oppdraget så gjør du det for det. Så det er litt det der også, som leder med personlige egenskaper å bygge den tilliten til gutta at de tror at du er i stand til å ta den beste avgjørelsen på vegne av troppen, jeg tror det er en viktig del av det lederskapet vi utvikler her da. (Kadett 4)

Her blir det ifølge Kadett 4 viktig å lese situasjonen og evne å se individer, kategorisert som en sosial egenskap, det å ha de *sosiale antennene*. Det kommer også fram at å være sosial dyktig er en like viktig egenskap som det å være faglig dyktig, når det kommer til militær ledelse. Han snakker om å bygge lederskapet og å skape tillit, noe som også kan peke tilbake på synet på ledelse som en prosess. Det kan tolkes som at et troverdig lederskap er noe du må gjøre deg fortjent til, og ikke noe du får utdelt når du uteksamineres fra Krigsskolen.

Det å skape tillit og å framstå som en troverdig leder sier også Kadett 2 noe om. Han mener at faglig dyktighet spiller en spesielt viktig rolle:

(...): Da vil jeg først trekke frem det å skape tillit hos de du leder, og ikke bare fordi du har grader og stjerner på brystet. (...) Troverdighet, selv om det går litt på det samme, at du fremstår som en troverdig leder, en leder noen har lyst til å følge og ikke fordi de må. Og ikke minst en faglig dyktig leder, han må vite hva, hva han skal gjennomføre, han må være flink, og alt dette går jo under tillit føler jeg da, for er du faglig dyktig så skaper du tillit rundt deg, og ikke minst, spesielt i Forsvaret så tror jeg holdninger til lederne er også essensielle. (Kadett 2)

Han sier også at en troverdig leder er en leder som folk følger fordi de vil, og ikke fordi de må. Selv om han trekker frem faglig dyktighet som den viktigste egenskapen i dette utsagnet, utdyper han senere perspektivet sitt når vi kommer inn på spørsmålet om personlig, faglig og sosial kompetanse:

(...) Alt henger jo sammen, du må jo være jevnt god på alle tre, de henger jo sammen. Du kan ikke ha null på faglig og masse på sosial, da kommer du ikke langt som militær leder. (Kadett 2)

Det er også interessant at han trekker fram at man ikke skal forvente tillit fra de du skal lede kun på grunn av høyere rang, da Forsvaret er en organisasjon hvor rang og tradisjon fremdeles er ganske framtrepende. Denne tankegangen rundt det å framstå som troverdig kan sees opp mot det Kjørstad (2010) skriver om å være den fremste blant likemenn for å skape tillit hos sine underordnede.

Et av de aspektene som er med på å bygge karakter hos offiserer blir også tatt opp av Kadett 1 når han snakker om egenskaper ved militær ledelse:

(...) Mot er kanskje det viktigste av alt, og da ikke bare snakk om mot til å utsette seg selv for fare og løpe inn i områder du vet du kan bli skutt på, men mot til å si din mening og mot til å si ifra når du mener det er noe som blir gjort galt. (Kadett 1)

Han mener at den viktigste egenskapen er mot, og det å ha de rette verdiene og holdningene, og å tørre å stå for de når det gjelder. Det kommer klart fram her at en god militær leder også må være et godt forbilde, og en kan se for seg at en militær leder som opptrer som et godt

forbilde er en person klarer å skape tillit, og vil videre igjen fremstå som en troverdig leder i de underordnedes øyne. En kan også koble opp det å ha mot til å utsette seg for farer med å være den fremste blant likemenn, og hvis en stiller seg på lik linje med sine soldater så blir man sett på som en troverdig leder.

## **Drøfting**

Som nevnt i kapittel 2, ønsker Krigsskolen at all undervisning i utdanningen skal være en del av en gjennomgående lederutvikling, og kadettene utsagn er med på å støtte opp under dette perspektivet. Det kommer tydelig fram at kadettene er klar over at å utvikle seg selv som militær leder er en kontinuerlig prosess som går ut over de tre årene de skal gjennom på skolebenken. Ut ifra det kadettene beskriver kan det virke som om det Krigsskolen gir dem i forbindelse med lederutvikling, er et verktøy. Et verktøy som kadettene selv må lære seg å benytte seg av på veien mot å bli bedre ledere. Et av disse verktøyene kan være hele prosessen rundt det å bli kjent med seg selv på en måte som kanskje er vanskelig å få til under andre betingelser enn de du møter på Krigsskolen. Ved å legge til rette en kontekst og rammeverk hvor kadettene blir tvunget til å lede andre, og i tillegg få direkte tilbakemeldinger på sine prestasjoner, utvikles de som ledere. Det kan tenkes at denne formen for læringsverktøy er med på å skape nye rutiner og vaner i forhold til hvordan en selv reflekterer rundt egen atferd, og hvordan man oppfattes av andre. Et reflektert forhold til seg selv og en velutviklet selvinnsikt, er en viktig faktor også ved militær ledelse på grunn av at måten en ser på seg selv vil være direkte med på å påvirke de man skal lede, noe som blir trukket fram i både forskningen til Bennis og Nanus (1985), og Bass (1985). Hvordan en oppfattes av andre er også en viktig del i teorien om karismatisk ledelse, men i en militær kontekst er det ikke nok å overbevise noen verbalt gjennom en flott tale til å ofre livet sitt for deg, man er nødt å ha et gjensidig bånd av tillit mellom offiser og soldat.

Troverdighet er et begrep som går igjen når kadettene snakker om viktige egenskaper ved militær ledelse, og de sier også en god del om hva som skal til for at en skal oppfattes som troverdig i rollen som offiser. Det interessante er at det virker som om det er en noe delt oppfatning rundt viktigheten av sosial kompetanse mot faglig kompetanse. Noen mener at den sosiale kompetansen er viktigere, fordi militær ledelse i bunn og grunn handler om evnen til å kjenne seg selv og kjenne andre så godt som mulig. Dette gir igjen best grunnlag for å ta gode valg. Ved å vite hvordan en skal opptre i forskjellige situasjoner og hvordan en skal lede forskjellige individer vil dette gjøre at man oppstår som troverdig og en vil oppnå tillit til de man leder. Dette er et syn som vi finner igjen i teorien om transformasjonsledelse (Northouse,

2004). De som trekker fram faglig kompetanse som den viktigste egenskapen mener at det å ha mer kunnskap enn sine underordnede i seg selv vil være med på å skape tillit, i tillegg til å legitimere leders grad/rang. I realiteten vil nok en militær leder med både gode sosiale og faglige kompetanser være å foretrekke, slik Kadett 2 og 4 påpeker. Da dukker det opp en interessant tanke; hvordan kan sosial kompetanse læres? Den faglige kompetansen vil være et resultat av å ha lest og lært militær teori, i tillegg til erfaring fra både klasserom og felt. Men når det kommer til den sosiale kompetansen, å kjenne seg selv og kjenne andre, hvordan skal man kunne lære dette?

En del av lederutviklingen av offiserer er å bygge karakter, og kan i likhet med transformasjonsledelse sees på som en prosess. Det kan også virke som læring av sosial kompetanse er en stor del av det å bygge karakter. Egenskaper som evne til å lede andre, evne til å skape gjensidig tillit og å lære seg å bli selvstendig, er i stor grad sosiale egenskaper. Ut i fra kadettene utsagn virker det som om en del av den sosiale kompetanse de skal opparbeide seg, har grunnlag i de tilbakemeldingene de får når de selv utøver ledelse, og når de er underordnet ledelse. Men det å utvikle karakter går ikke bare på det sosiale, da det også er et krav at offiseren innehar mye kunnskap. Selv om utvikling av karakter ikke går direkte på det kadettene skal lære, så handler det om hvordan kadettene skal være. Kjørstad (2010) trekker fram at selve utførelsen av undervisningen, rundt den tyske offisersundervisningen i mellomkrigsårene, spilte en større rolle enn det teoretiske innholdet. Hvordan ting ble gjort var viktigere enn hva som ble gjort. For å utdanne kadetter som innehar ansvarsglede, er utholdende i krig og har mot, samt opptrer selvstendige, må miljøet og rammeverket rundt hele utdanningen være med på å forme kadettene. De må gjøre Krigsskolens gjeldende holdninger og verdier til sine egne. Denne tankegangen kan oppleves som en motsetning til kravet om at mot skal være en del av det å ha karakter. Det sies at en offiser skal ha mot til å si sine egne meninger. En av kadettene trekker også frem i ett av sine utsagn viktigheten av å ha mot til å si ifra når man opplever at noe er galt.

Hvordan en skal finne balansegangen mellom å ha som mål å utvikle selvstendige offiserer som kan trekke egne slutninger fra egne meninger, når det samtidig kreves at kadettene skal adaptere Krigsskolens verdier og holdninger, kan bli en utfordring i utdanningen. Samtidig skal offiseren ha ansvarsglede, han skal utføre jobben med en glede over sitt ansvar. Da blir det desto viktigere at offiseren har de rette holdningene og verdiene, parallelt med at han skal utøve selvstendighet i sine valg.

Det kan på en måte virke som om kravet til militær ledelse krever ufattelig mye av de som skal utøve den. På den annen side er konseptet om å utvikle karakter en måte å gjøre

kadettene bevisst hvilken enorm oppgave militær lederutvikling kan være. Ved å knytte begrepet om karakter opp mot andre teorier om ledelse vil man kunne være på veien mot en helhetlig lederutvikling.

## 5. Mestring i møte med det uventede

### Teori

Militær ledelse skiller seg fra generell ledelse på grunn av omstendighetene. En militær leder vil sannsynligvis komme opp i situasjoner under øvelser eller i krig som oppleves som ekstreme og stressende. En militær leder som skal ut på risikofylte oppdrag har ikke bare ansvar for eget, men også andres liv. Hvordan en som leder håndterer å ta beslutninger under ekstreme forhold er derfor et viktig aspekt ved den militære lederutviklingen. De fysiske påkjenningene som sult, søvnmangel og kulde er en ting, men i tillegg hevder Adolf von Schell (1933) at 90 prosent av all informasjon som gis i krig er feil eller overdrevet. Hvis dette er riktig er det derfor ingen tvil om at det å skulle ta de riktige beslutningene i krig er en utfordrende oppgave (Boe, Kjørstad, & Werner-Hagen, 2012). Hvordan en offiser mestrer å gå fra tanke til handling, vil derfor være essensielt for å utøve godt lederskap. Om en leder fremstår som en god leder vil i stor grad basere seg på de beslutninger han tar.

En viktig del av hvordan vi reagerer på en hendelse har med følelser å gjøre, også kalt emosjoner innen psykologien. Emosjoner er kognitive og atferdsmessige responser, og med dette menes at det vi tenker påvirker hvordan vi føler, som igjen vil påvirke atferden vår i større eller mindre grad. Forskjellen på en emosjon og en sinnsstemning er at en emosjon er situasjonsspesifikk og kortvarig, mens sinnsstemning kan sees på som mer generell og langvarig tilstand. Funksjonen til en emosjon er å fortelle oss som individer hva som er fordelaktig i en bestemt situasjon. Emosjoner kan derfor regnes som en viktig faktor i beslutningstaking og i samspill med andre mennesker. Emosjonell intelligens er et begrep som tar for seg evnen til å forstå egne og andres følelser. Hvordan man håndterer emosjoner og takler stress er også forbundet med emosjonell intelligens (Eid & Johnsen, 2005).

Affektbevissthet er et begrep som setter fokus på hvilken rolle følelser har for de valg vi tar. En affekt er en automatisk reaksjon som utløses med bakgrunn i stimulering av sansene og tolkningen av det en opplever. På denne måten skiller en affekt seg fra en emosjon gjennom at en affekt blir omformet til en bevisst følelse gjennom hvordan individet utvikler seg i samspill med omsorgspersoner og omverden i løpet av oppveksten. For å kunne utvikle affektbevisstheten vår kan vi bli klar over hvilket bevissthetsnivå de ulike følelsene våre befinner seg. Bevissthet om følelser deles inn i fire nivåer (Firing, Hellemsvik, & Haarberg, 2007):

1. *Å merke* den eksakte følelsen som en reaksjon i kroppen.
2. *Å akseptere eller tåle* at nettopp den følelsen er en reaksjon hos deg.

3. Å kunne vise følelsen gjennom et bevisst og kontrollert uttrykk.

4. Å sette ord på hvordan følelsen oppleves, eller hva den gjør med deg.

Fra evolusjonen er vi mennesker utstyrt med grunnfølelser som skal være med på å øke mulighetene for at vi skal overleve farer og trusler. De tre mest kjente måtene for mennesker å beskytte seg på når det oppstår en truende situasjon er «flight», «freeze» og «fight» (Firing et al., 2007). Ved å sette seg i situasjoner hvor grunnfølelsene blir aktivert har man mulighet til å kjenne etter, og registrere hvilke affekter og følelser som blir aktivert. Ved å gjenkjenne først affekter, for så å prøve å regulere følelsene, kan en styre i hvilken grad følelsene influerer vår atferd og beslutninger. I forhold til utdanningen av offiserer kan operative øvelser hvor kadetter må gjennom fryktmestring bidra til å normalisere forholdet til vanskelige følelser. Her får de mulighet til å gjenkjenne egne affekter og prøve å regulere følelsene sine innenfor trygge rammer (Firing et al., 2007). Hvordan en lar seg påvirke av egne følelser har noe å si for de beslutningsprosesser man tar, spesielt i stressende situasjoner, men det holder ikke kun å ha et bevisst forhold til egne følelser for å lykkes som offiser. Man må utvikle strategier for å takle disse.

Stress er et fenomen som ofte forbindes med negative følelser. I følge Risan og Skoglund (2013) kan stress som begrep deles opp i to; for det første stress som den reaksjonen individet viser i en gitt situasjon, og for det andre det som utløser stress det vil si en stressor. Typiske reaksjoner på stress kan være høy puls, hurtig pust, økt energi, svette hender, generell spenning i muskulaturen og «sug» i mageregionen. Grunnen til dette er at kroppen forbereder seg på eventuell fare og stress kan derfor sees på som en overlevelsesmekanisme. Det handler om å mobilisere kroppen slik at en kan øke sjansen for å overleve. Hvordan man oppfatter stressorer er forskjellig fra individ til individ, og påvirkes av tidligere erfaringer og personlige egenskaper. Sett ut ifra hvordan en håndterer en situasjon kan stress være noe positivt og prestasjonsfremmende. En av de egenskapene som gjør at personer takler noen stressorer bedre enn andre personer er robusthet. Robusthet som egenskap kan ifølge Risan og Skoglund (2013) deles inn i tre samspillende kategorier;

1. *Involvering*, som går på at personen har en følelse av forpliktelse som igjen fører til en indre motivasjon for å takle krevende oppgaver.

2. *Utfordring*, at en ser på nye og ukjente situasjoner som spennende og utfordrende, og at man er innstilt på at negative erfaringer kan gi viktig lærdom.

3. *Kontroll*, å ha en evne til å tro at en selv kan påvirke det som skjer, både generelt i livet og i bestemte belastende situasjoner.

Personer som er robuste håndterer stressorer bedre enn personer som ikke innehar denne



egenskapen. Hvorfor noen personer er mer robuste enn andre er man ikke helt sikre på, men det tenkes at det er mulig å trene opp robusthet til en viss grad. En måte å gjøre det på er å ha et bevisst forhold til de tre samspillende kategoriene som er nevnt ovenfor, og å gå aktivt inn for gjøre disse til del av sin egen mestringsstrategi (Risan & Skoglund, 2013).

Hvordan man håndterer stressende situasjoner kan avhenge av hvordan en velger å mestre de. Mestringsstrategi er et begrep som tar for seg hvilke grep en kan gjøre for å takle stressende situasjoner bedre. Hva som oppleves som stressende situasjoner vil variere fra person til person, og det er derfor ikke en konkret metode som vil fungere for alle. Hvilket fokus man har i forkant av situasjonen er i stor grad med på å påvirke mulighetene for mestring. En person med en *problemløsende* mestringsstrategi vil prøve å fjerne selve stressoren, altså selve kilden til stress. Et eksempel på dette vil være en person som prøver å finne ut mest mulig informasjon om en uforutsigbar situasjon. En *emosjonsregulerende* mestringsstrategi går ut på at personen går inn for å regulere egne tanker og følelser for å kunne mestre. Å forsterke troen på egne evner til å håndtere stress i en uforutsigbar situasjon er et eksempel på en emosjonsregulerende mestringsstrategi. Disse to forskjellige mestringsstrategiene må ikke sees på som motsetninger, og det er vanlig å benytte seg av begge strategier.

En annen måte å øke mulighetene for stressmestring er å tilegne seg kunnskap om stressreaksjoner. Dette kan gi en økt følelse av kontroll når man havner i situasjoner hvor stressmekanismer settes i gang, ettersom en da vil være mer observant på indre forhold i seg selv under stressende situasjoner. Praktiske øvelser blir også trukket frem som et viktig verktøy for å bygge opp om god mestringsfølelse. Ferdighetslæring, slik som drill, fremmer automatiserte handlingsresponses, som er nyttige å ha med seg i stressende og uforutsigbar situasjon. Det er derimot et viktig poeng at det også må øves på fleksibilitet slik at de automatiserte handlingsresponsene også vil fungere i andre situasjoner enn de som har det har blitt øvd på. For at en øvelse skal være så effektiv som mulig bør den inneholde et visst innslag av stress samtidig som den gir mulighet for mestringsfølelse (Risan & Skoglund, 2013).

## **Empiri**

Når kadettene deler sine tanker rundt mestring er det alltid de fysiske påkjeningene som blir trukket fram først. De har alle reflekterte tanker rundt at de kan komme opp i situasjoner som kommer til å være fysisk krevende, og at mestring da vil være en viktig del av det å være en

god militær leder. Men Kadett 1 kommer med et viktig poeng; det å skulle mestre det fysiske er bare en del av det som skjer ute i felt:

(...) Mestring knyttes veldig ofte opp til det fysiske, og det å tåle store påkjenninger over lang tid, og selvfølgelig snakk om å bære tungt, løpe langt, være ute i vått og kaldt vær, spise lite, sove lite over lengre tid. Og det er den klassiske militære forståelsen av mestring tror jeg da, også dette med å takle fare i en krigssituasjon. Men det handler jo også om det å tørre å utfordre seg selv, i en skolesetting for den saks skyld. (Kadett 1)

Et annet interessant poeng han nevner er det å tørre å utfordre seg selv. Han snakker om at mestring ikke bare går ut på å komme seg igjennom en utfordring, eller holde ut i en krevende situasjon. Dette kan vitne om en mer aktiv holdning, og kan tolkes dit hen at man også ønsker å utfordre seg for å kunne mestre. Kadett 3 er inne på noe av det samme:

(...) For min del så er mestring det som gjør at jeg, det er det som motiverer meg, det er det som gjør at jeg synes det er artig å holde på med ting. Og det kan være alt fra å ha jobbet med pensum i en uke og så komme på fredag og diskutere det og kjenne at det her har jeg kontroll på, og da får jeg en sånn mestringfølelse, og det motiverer meg til å gjøre det samme neste uke da, å jobbe godt med det, og det kan også være på en øvelse å greie å oppnå de målene jeg har satt meg, å greie å holde meg oppegående gjennom hele øvelsen og jobbe bra og få gode tilbakemeldinger. Så mestring for min del er jo det å kunne overraske seg selv litt med å gjøre ting man kanskje ikke hadde trodd at man skulle få til, både fysisk og faglig. (Kadett 3)

Han trekker i likhet med Kadett 1 fram at muligheten for mestring ikke bare finnes i praktiske og operative situasjoner, men er noe en kan få i en skolesetting. Det virker som om han ser på mental forberedelse som et verktøy for det å kunne mestre best mulig. For hans del fungerer ønsket og følelsen av å mestre som en motivasjonskraft i seg selv. Dette taler for at ønsket om å mestre kan sees på som en kilde til indre motivasjon, men han nevner også at følelsen av å ha kontroll og å få gode tilbakemeldinger virker positivt på ham.

Når kadettene er i operative situasjoner må de fatte beslutninger som blir påvirket av blant annet egne følelser. De tankene de har angående følelser kommer fram når kadettene blir spurt om hva de tror vil være utfordrende hvis de havner i en ekstrem situasjon:

(...) Det er tanken om å ikke vite hvordan jeg vil reagere. At jeg aldri har utsatt meg selv for det og frykten å ikke vite hva vil jeg gjøre. Vil jeg fryse? Vil jeg kunne lede? Er all den trening nok da til at, til at jeg kan takle den situasjonen på den beste måten? Jeg tror vel at min største frykt er å bare fryse og ikke kunne lede, fordi, ja, jeg har aldri satt meg selv i den situasjonen. Hva hvis jeg opplever noe som utløser det? (Kadett 2)

Kadett 2 trekker fram bekymringer rundt den ene grunnfølelsen, *freeze*, og stiller spørsmål om tidligere trening og erfaring vil være nok til å overkomme denne følelsen. Det at han aldri tidligere har vært i en situasjon som har utløst denne følelsen virker å være den største utfordringen, at han ikke har hatt mulighet enda til å kjenne på denne følelsen. Kadett 3 deler mye av den samme bekymringen rundt frykten for å bli handlingslammet i en stressende situasjon:

(...) Jeg tror kanskje det, altså det jeg er mest redd for er å ikke kunne handle, å bli handlingslammet fordi jeg blir redd eller noe sånt eller jeg blir sjokkert, det er det jeg er mest redd for. Det jeg tror er kanskje mest utfordrende er det å greie å tenke klart, og ikke bli stressa men holde roen nede og tenke logisk, for det finnes som oftest en logisk løsning på noe, hvis man greier å bare puste gjennom nesen og ta det litt rolig. Så min personlige utfordring sånn, nå har jeg aldri vært i noen kritiske situasjoner, men på øvelse og sånn når jeg blir stressa så er det det å greie å roe ned, og ta kanskje et steg tilbake og så puste og tenke litt og så se situasjonen i nye øyne, hvis du skjønner hva jeg mener da, at jeg prøver å se på det litt annerledes enn når jeg har doruller foran øynene. Det er nok det mest utfordrende for min del. (Kadett 3)

Det er verdt å merke seg at Kadett 3 deler sine tanker rundt hvordan han tenker at han kan gå inn for å erkjenne de følelsene som måtte oppstå for så å prøve å regulere dem.

Stress vil være en sannsynlig del av situasjoner ute i felt eller i operativ tjeneste. Som tidligere nevnt er stress noe som oppleves forskjellig fra person til person, og hvordan en tenker at en skal mestre stress vil derfor variere blant kadettene. Kadett 1 ser for seg at det å skulle håndtere stress blant annet handler om å se situasjonen i lys av tidligere erfaringer:

(...) Kanskje det å klare å holde hodet kaldt, tenke klart, ikke la seg stresse opp og ikke begynne å tenke at ok det her har jeg ikke opplevd før, det her klarer jeg ikke, men heller ta et skritt tilbake, bruke litt tid og tenke hvilke situasjoner jeg har vært i som ligner denne situasjonen, hva har jeg lest om slike situasjoner, hva har jeg hørt om slike situasjoner, ehm, hva bør jeg gjøre da basert på en analyse, hva er best å gjøre i en slik situasjon, og ut fra dette handle slik det fremstår som mest fornuftig. Så jeg tror det er den største utfordringen i en sånn situasjon at det ikke bare, at man ikke blir helt apatisk eller fatter beslutninger for kjapt, det er klart. Det vil nok være veldig forskjellig fra situasjon til situasjon også, mange uforutsette hendelser kan du ha opplevd tidligere da, i hvert fall situasjoner som ligner da, og da er det lettere, men så kan du komme opp i situasjoner som er helt, helt nye og det er vanskeligere. (Kadett 1)

Synet til Kadett 1 på stresshåndteringen kan knyttes opp mot et *emosjonsregulerende mestringsstrategi* da han ser for seg å regulere tankene og følelsene sine når han havner i en stressende situasjon. Fysiske påkjenninger vil ofte kunne være en del av de stressende situasjoner som kadettene kan komme opp i, noe Kadett 2 trekker frem:

(...) Jeg kan være i god fysisk form sånn at jeg ikke blir så fort sliten, og da vil jeg, hvis jeg i tillegg er redd og sliten, så vil det bli for mye for meg, gjøre det vanskelig for meg å lede. Men hvis jeg er i god fysisk form, og det ikke blir en utfordring da mens jeg handler så vil jeg ha mer hjernekapasitet, mer tenkekapasitet da, og da trener man på de tingene man kan trene på for å kunne fokusere på den ene tingen som er utfordrende. (Kadett 2)

Ved å være i god fysisk form vil en kunne ha mulighet til å ta bedre beslutninger. Dette kan sees i sammenheng med *problemløsende mestringsstrategi* siden man fjerner stressoren som ellers ville ha oppstått hvis man var fysisk utmattet.

Kadett 4 mener at en kan utvikle seg mot å håndtere stress bedre gjennom å sette seg i situasjoner hvor en blir påvirket av stress. Ved å gjøre dette skaper man en nyttig erfaring, og han mener at erfaring er den viktigste faktoren når det kommer til å takle stress i krevende situasjoner:

(...) Det er rett og slett det at du må, du må sette deg inn i en del situasjoner hvor du er ukomfortabel, hvor du er utrygg, og du må rett og slett bare løse oppdragene, og feiler du så er det som regel det beste

for da gjør du det ikke en gang til, da sitter det litt bedre. Så det er på mange måter det at du skal settes i ukomfortable situasjoner nok ganger, til at du bygger opp en resistens mot visse situasjoner, du bygger opp erfaring, og spesielt erfaring er den største faktoren som er med på å dempe stressnivå i forhold til mestring, har du vært utsatt for det en gang før så er du mye bedre rustet til å gjennomføre den situasjonen eller løse den situasjonen da neste gang. Så jeg tror det er rett og slett er å sette seg i en usikker situasjon mange nok ganger, til man føler seg komfortable med disse situasjonene eller delvis komfortable. (Kadett 4)

Robusthet ble tidligere nevnt som en egenskap hos en person som takler stress bedre enn personer som ikke innehar samme egenskap. Kadett 4 er inne på hva som gjør at noen mestrer bedre enn andre:

(...) Mestringsbegrepet, om jeg setter det som tredelt, eller todelt det vet jeg ikke, men et aspekt ved mestring da sånn jeg ser på det er dine fysiske kapasiteter, dine ferdigheter og dine kunnskaper, altså den totale summen av det da, som gjør deg i stand til å løse oppdrag, vil jeg si er en form for mestring, du har jo folk som mestrer alle oppdrag rett og slett på grunn av at de er gode, og sånn sett mestrer oppgaven veldig bra. Et annet aspekt er jo de gutta som kanskje ikke har forutsetningene for å klare det, men har «mind set'et» som gjør at uansett hvilke situasjoner de havner opp i så setter de på full auto og kjører på og bare «jaja, shit happens, men her gunner vi på» enten være seg om det er å løse oppdrag eller stå på scenen framfor 400 mann og være med på revyen, for mange så er også det mestring. Så jeg tror kanskje det er litt todelt, at den ene siden er den mentale tilstanden utenfor komfortsonen, og at den andre siden er at du bare rett og slett er god, og at du er i stand til å mestre oppgavene på en god måte. Så der er kanskje de to måtene jeg ser på mestring da. (Kadett 4)

Tanken om at noen har et «mind set» som gjør at de rett og slett er bedre rustet i slike situasjoner kan sees opp mot teorien rundt at robusthet har en positiv effekt på det å mestre stress, og at det kan fungere som en buffer mot stressorer.

## Drøfting

De forskjellige teoriene som er framhevet her i forhold til mestring under stress støtter på mange måter opp om hverandre. Det er meget sannsynlig å se for seg at kadetter som benytter seg av en *emosjonsregulerende* mestringsstrategi også øker egen affektbevissthet. Ved å lære mer om stressreaksjoner vil man også kunne øke følelsen av *kontroll* under stress, som igjen er en av de tre samspillende kategoriene som er med på å gjøre personer mer robuste. Det kommer tydelig fram at disse teoriene sammen kan være med på å kaste et nyansert lys på hva slags mekanismer og reaksjoner som er en del av å oppleve stress. En av de største utfordringene kadettene står overfor i forhold til det å skulle mestre uforutsette situasjoner er at mange av dem aldri har vært i en reell ekstrem situasjon som for eksempel krig. Det er derfor vanskelig å vite helt eksakt hvordan en vil reagere når en befinner seg midt opp i det. Det er da viktig som Kadett 1 tar opp, å ikke fokusere på at en er i en situasjon som man ikke har vært i før, men heller prøver å fokusere på hva man har vært gjennom som ligner på gjeldende situasjon. Kadett 3 tenker at det vil hjelpe å håndtere stress gjennom å regulere egne tanker og følelser, men han trekker i likhet med Kadett 2 fram at frykten for ikke å klare og handle i slike situasjoner sees på som en utfordring.

Ferdighetslæring, som for eksempel drill, er en av de m tene en kan jobbe med for å kunne håndtere krevende situasjoner (Risan & Skoglund, 2013). Det å fjerne en ytre stressor kan frigjøre mer tenkekapasitet. Kadett 4 mener at en ved praktiske øvelser bør settes i situasjoner hvor man føler seg ukomfortabel og dermed får et økt stressnivå. Han hevder at ved å utsette seg for slike situasjoner flere ganger vil man kunne bygge opp en form for resistens mot stress, gjennom de erfaringer en da har samlet med seg. Ved å gå fram på denne måten kan en tenke seg at en både går inn for å regulere stress og å dempe eller fjerne en stressor. Dette fordi en først vil utsette seg for en ukomfortabel situasjon som påfører stress. Gjennom å regulere tanker og følelser samtidig som å utsette seg for stressende situasjoner flere ganger, oppnår man en form for resistens mot stressoren, den stressende situasjonen. Dette blir også omtalt av Firing et al. (2007) som å normalisere forholdet til vanskelige følelser.

Et annet synspunkt som skiller seg litt ut i fra de andres er tankene til Kadett 4 når han snakker om sitt syn på mestringsbegrepet. Han mener at den ene måten en kan se på mestring er evnen å opparbeide seg gode faglige og fysiske egenskaper. Den andre måten er å se på mestring som en vilje gjennom å ha et spesifikt «mind set» eller innstilling som gjør at en mestrer utfordringer. Dette todelte synet på mestring, med vekt på mestring som vilje, kan knyttes opp mot teorien rundt robusthet (Risan & Skoglund, 2013) da det går på hvordan en selv kan gå fram for å håndtere stress. Ved å ha en innstilling hvor man føler en forpliktelse og indre motivasjon til å utføre krevende oppgaver, ser på negative erfaringer som noe en kan lære av og ved å ha tro på at en selv har evner til å påvirke det som skjer rundt en, kan det hevdes at man har en vilje til å mestre. I utsagnet til Kadett 4 nevner han også at de personene som har et slikt «mind set», ofte sees på som om de ikke har en forutsetning for å mestre. En kan tolke det slik at han mener at personer som ikke framstår som om de har de nødvendige evnene til å mestre, noen ganger er de som klarer å mestre gjennom å ha en sterk vilje. En kan da trekke konklusjonen at dette kan sees i lys av teorien om robusthet, men hvis en ser nærmere på de tre samspillende kategoriene involvering, utfordring og kontroll, framstår involvering som en kategori som taler for at en i hvert fall må ha et ønske eller en indre motivasjon til å utvikle egne evner. På den annen side kan en person være indre motivert til å takle krevende situasjoner hvis han eller hun selv har tro på at egne evner er tilstrekkelige. Hvis personen har kunnskaper om stressreaksjoner og affektbevissthet, vil dette kunne være med på å gi en følelse av økt kontroll, som igjen vil kunne øke troen på egne evner. Dette går under kategorien *kontroll* (Risan & Skoglund, 2013). Det beste kan kanskje derfor være å se på mestring som både evne og vilje, da det vil gi bedre mulighet for å takle stress.

Det som framstår som de viktigste betraktningene fra kadettene, er følgende:

For å klare å mestre i uforutsette situasjoner må man kunne:

- 1) Regulere stress.
- 2) Bygge opp en resistens mot stress gjennom erfaring.
- 3) Ha både en evne og en vilje til å mestre.

## 6. Erfaring og refleksjon

### Teori

Forsvaret som organisasjon vektlegger utdanning og opplæring. Det har derfor blitt utviklet *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn* som skal sikre at all utdanning og opplæring i Forsvaret har en felles plattform (Torgersen, 2006). Her blir læring definert som en interaktiv prosess, og det skal legges til rette for læring som er med på å utvikle kreativitet og forståelse for ulike tankesett. Kreativitet blir i dette tilfellet sett på som en evne til å se alternative løsninger. Gjennom aktiv refleksjon vil man kunne utvikle den mentale kapasiteten og dermed også bygge grunnlag for beslutning og handling. Erfaring blir i *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn* beskrevet som noe som må samles på for å gi grunnlag for læring. Det blir trukket frem at erfaringslæring sammen med refleksjon er noe som skal bli lagt til rette for, og at hensikten med det er at det vil kunne stimulere til videre læring (Torgersen, 2006).

Wenger (2004) mener at en gjennom sosialt felleskap kan skape ny kunnskap gjennom at kollegaer tar i bruk hverandres kompetanse, og at det kan være med på å øke motivasjonen for læring. Praksisfellesskap kan være kilden til utvikling av kunnskap dersom visse betingelser er oppfylt. Praksisfellesskapet er en plass som gir nye personer adgang til kompetanse og skal i tillegg innby til personlig engasjement, slik at nye personer kan ta del i denne kompetanse og dra nytte av den. Praksisfellesskapet skal også være en plass hvor man kan dele tanker uten å være bekymret for å fremstå som tåpelig, og det må utvises respekt for individuelle erfaringer. Gjensidig engasjement er en viktig kontekst for praksisfellesskap, da det vil bidra til læring (Wenger, 2004).

Når Krigsskolen beskriver et overordnet syn på den utdanningen de tilbyr kadettene, nevner de at en stor del er de mange forskjellige erfaringene. Den summen av erfaringer som kadettene får mulighet til å opparbeide seg i løpet av utdanningen vil bestå av både det som skjer i klasserommet på skolen, og det de vil oppleve ute i felt når de er på øvelse (Skaug, 2012).

Deweys progressive pedagogikk blir trukket frem som et viktig pedagogisk perspektiv som preger utdanningen ved Krigsskolen. Et av de viktige begrepene ved Deweys pedagogikk er erfaring, og han mente at læring skjer gjennom de erfaringene vi gjør. Men det er ikke slik at alle erfaringer legger grunnlag for og fremmer god læring. Dewey (1938) skiller mellom kvaliteten på erfaringer ved å kategorisere dem som gode eller dårlige. En dårlig erfaring kan være en erfaring som oppleves som behagelig og interessant, men hvis den samtidig oppleves som usammenhengende og ikke passer inn i en helhet vil det kunne forvirre personen. En god

erfaring kan være det som virker skapende i det at den vil være med å influere senere erfaringer (Dewey, 1974). Dewey går også inn på at erfaringer består av et aktivt og et passivt element. En erfaring er aktiv i det at den er forsøkende, mens den er passiv ved at det er noe man gjennomgår. Det er både noe som blir gjort av oss og noe som blir gjort med oss. Slik Dewey ser det involverer forsøkende erfaring en form for forandring; en forandring som kun er meningsfylt hvis den sees i lys av de konsekvenser forandringen kan skape. Ved å utføre først en aktivitet, for så å underkaste seg konsekvensene av sine handlinger og i tillegg reflektere over forandringen som skjer, lærer man noe. Det er gjennom refleksjon at vi gir mening til våre erfaringer. En dårlig erfaring kan gjøres om til en god erfaring hvis en benytter refleksjon til å oppdage spesifikke forbindelser mellom de handlinger vi gjør og konsekvensene av handlingene, slik at handling og konsekvens blir sett i sammenheng (Dewey, 2005). Slik definerer Dewey refleksjon:

«Aktiv og nøye overveielse av enhver tro eller tilsynelatende form for kunnskap i lys av den begrunnelse som støtter det og de ytterlige konklusjoner som det heller mot»<sup>1</sup> (Dimitriadis & Kamberelis, 2006 s.11. Egen oversettelse).

For Dewey var refleksjon en mental aktivitet som både var disiplinert gjennom at saken måtte gjennomgå en nøye fortløpende overveielse, samtidig som at man også tok i bruk fantasien. Han foreslo fire hovedkriterier for refleksjon:

- 1) Det første er at refleksjon involverer en kontinuerlig konstruksjon av mening og formål, noe som driver den lærende fra en erfaring til den neste med en dypere forståelse for sammenhengen mellom nærliggende erfaringer og ideer.
- 2) Refleksjon er bevisst, kontrollert og streng.
- 3) Refleksjon er deltagende i det at den skjer i fellesskap og leder mot fullførelsen av et felles mål.
- 4) Refleksjon grunner i holdninger som verdsetter og framholder både personlig og kollektiv vekst og velvære (Dewey, 1938).

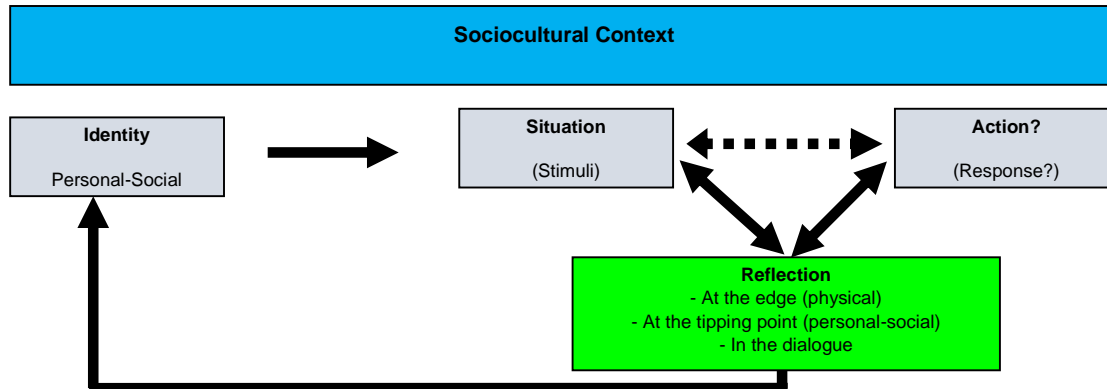
Dewey var kritisk til utdanning hvor sammenhengen mellom prosess og produkt ble oversett, hvor kunnskap var ferdig formulert og ferdigvurdert, og det eneste som gjensto var for læreren å følge en punkt-til-prikke oppskrift for å overføre kunnskapen til elevene. Han foreslo en unik måte for lærere å prøve å inkorporere refleksjon som en vane hos elevene sine. Slik han så det var hensikten med læreren å ha noen som kunne legge til rette for situasjoner hvor elevene kunne få mulighet til erfaringsmessig læring (Dimitriadis & Kamberelis, 2006).

---

<sup>1</sup> Originalt sitat: «*active and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further conclusions toward it tends*»



I sin doktorgradsavhandling tar også Firing (2011) opp refleksjonens rolle i utdanningen av offiserer. Han har utviklet en modell (se figur 5) hvor han ser på hva slags faktorer som er med på å påvirke om kadettene velger å hoppe i havet som en del av en øvelse.



Figur 5. Modellen viser refleksjonens rolle og påvirkning på identitet, situasjonen og den følgende responsen (Firing, 2011)

I denne modellen har Firing lagt til refleksjon som en av faktorene i den sosiokulturelle konteksten som påvirker valget til kadettene. Ved å gjøre dette sees ikke valget kun som en respons til stimuli, men at det også vil kunne påvirkes av refleksjon gjennom for eksempel reflekterende dialog (Firing, 2011).

## Empiri

Kadettene får som tidligere nevnt mulighet til å gjøre seg mange forskjellige erfaringer, men i hvor stor grad de vil være en kilde til læring og utvikling vil være avhengig av hvordan kadetten selv forholder seg til dem. Refleksjon vil være et viktig verktøy både ute på øvelse og i klasserommet. På Krigsskolen er refleksjon rundt undervisning og praksis et krav, og Kadett 2 mener at dette kravet er med på å bidra til egen utvikling:

(...) Vi lærer jo veldig mye gjennom å sette oss ned og reflektere og skrive tre-fire sider om hvordan var jeg som leder på den øvelsen her. Og i utgangspunktet så har ikke jeg lyst til å sette meg tre timer på ettermiddagen og skrive et notat da, men når skolen setter krav til innlevering av oppgaven så er du nødt til å sette deg ned og reflektere. Og du får jo masse tilbake for det, men jeg tror ikke det er noe man vil ha gjort hvis man ikke hadde hatt det pålagt da, eller jeg personlig ville ikke ha gjort det. Tenkt at nå skal jeg drive med lederutvikling, og nå skal jeg skrive litt om hva jeg synes om meg selv. (Kadett 2)

Et annet punkt som går igjen hos flere av kadettene er at de setter stor pris på og ser nytten av at andre deler sin erfaring, og at dette også er noe som bidrar til refleksjon:

(...) Mange av de diskusjonene vi har i klasserommet er veldig nyttige og spesielt når personer som har vært i utlandet, i Afghanistan eller Irak eller Kosovo, drar fram sine erfaringer om det, så starter det noen tankeprosesser da og får deg til å forstå virkeligheten i litt større grad, så det er veldig, veldig nyttig. Spesielt for oss som er unge og som ikke har vært i en slik situasjon selv. (Kadett 1)

Kadett 2 deler det samme synet når det kommer til nytten av å dele erfaringer:

(...) For de gutta som har vært en del år i Forsvaret og har vært i utenlandsoperasjoner, de deler veldig mye av det de har erfart tidligere. Og det tror jeg..., det er veldig..., at vi har mangfold på skolen og så mye ulike kunnskap og så mye ulike erfaringer gjør at vi alle blir bedre av hverandre da, og de fleste kadetter er jo ikke redd for å uttrykke seg eller delta i plenumsundervisning. Så derfor så er det en prosess som foregår hele tiden, erfaringsutvekslingen som trigger refleksjoner hos andre. (Kadett 2)

For de kadettene som ikke har vært i utenlandsoperasjoner oppfattes altså andres erfaringer som nyttige. All undervisning ved Krigsskolen skal kunne knyttes opp mot det praktiske, og det er utfordrende hvis en ikke har tidligere erfaringer å knytte teorien opp mot, noe Kadett 2 trekker frem:

(...) Jeg tenker at det er den største grunnen til at vi har den undervisninga vi har da, for det er det som er den største utfordringen, det å relatere teorien til, sette den i ulike situasjoner da. Det er jo ikke alltid man kjenner seg igjen og så må man gjøre teorien til relevant praksis, og det, det krever trening og det krever å se på tidligere erfaringer, og det er sikkert den største utfordringen vi kommer til å ha ved en senere anledning. Så der er absolutt det vanskeligste, å ha størst fokus på. (Kadett 2)

Han kommer ved et senere tidspunkt nærmere inn på det han ser på som den største utfordringen ved utdanningen, det faktum at de erfaringene de prøver å skape aldri vil være helt realistiske:

(...) Det er at man aldri får testet seg selv som leder i de situasjonene som vil kreve mest av deg da. Sånn som er du politimann da, leder i politiet, så er du daglig på jobb og du gjør oppdrag hele tiden, mens vi må trene i fred, og kan skape situasjoner som er lignende eller krigshandlinger da, som kan sette deg delvis inn i situasjonen, men du vil aldri kunne trene helt reelt da. Og det tror jeg er den største utfordringen vi har, og jeg vet jo ikke om meg selv heller hvordan jeg vil reagere når første skudda går og gutta ser på meg og de skal ledes. Og det er der vi har mest å jobbe med, prøve å trene mest mulig reelt, som det går an å få det til. (Kadett 2)

Når kadettene er ute på øvelse skal de gjennomgå praksis som skal være med på å gi dem erfaringer som er mest mulig lik de som de kan møte på ved et senere tidspunkt som offiser. Følgende observasjon er gjort ute på øvelse hvor kadettene har fått en case hvor oppdraget er å få kontroll over og roe ned sivile som gjennomfører en massedemonstrasjon.

Kadettene har fått på seg ekstra verneutstyr, hjelmer, skjold og trepinner som skal fungere som batonger. De får beskjed fra instruktørene som overser hele massedemonstrasjonen om at batongene kun skal brukes i ytterste nødvendighet som advarsel mot demonstrantene. Før oppstilling er stemningen blant kadettene ganske avslappet, de snakker med hverandre og spøker lett. De inntar så oppstilling og begynner rolig marsjering bortover skogsveien mot landsbyen hvor de sivile demonstrantene befinner seg. Et stykke innover på skogsveien, like før landsbyen, blir de møtt av en liten gruppe sivile demonstranter. Demonstrantene begynner å rope til kadettene, ber dem om å dra hjem, kommer med vulgære utrop, og går til verbale angrep mot enkeltsoldater for å provosere og psyke dem ut. Situasjonen eskalerer idet den lille gruppa med demonstranter begynner å sparke i skjoldene til de fremste soldatene og kaster flasker mot dem. Kroppsspråket til flere av kadettene er nå tydelig anspent og fokusert, det virker som om de er blitt mer oppmerksom og lever seg inn i situasjonen. Noen av demonstrantene får tak i skjoldet og river det bort fra en kadett. Plutselig sparker den ene demonstranten så hardt i skjoldet til en av de andre kadettene at han mister balansen og faller ut av frontrekken og ned i grøfta ved siden av skogsveien. Han kommer seg fort opp igjen på skogsveien, men virker litt usikker og tar plass lengre bak i rekkene. (Observasjon 27.04.2014)

På tross av at hele oppdraget er iscenesatt, kontrollert av instruktørene og at demonstrantene er skuespillere, er det rimelig å gå ut fra at denne situasjonen har stor påvirkning på kadettene både når det gjelder det fysiske og psykiske. Selv om det aldri er snakk om at noens liv står i fare vil de ha en erfaring fra en krevende situasjon som for mange vil oppleves som truende, stressende, kaotisk og aggressiv. Ved å ha erfart hvordan en takler situasjonen vil en ha lært mye om seg selv.

Læringsmetoden 60 Seconds blir trukket frem av flere av kadettene som en meget god læringsaktivitet:

(...)For man kan jo trekke 60 Seconds som en veldig bra læringsmetode, men det gir ikke meg så veldig mye om hvordan jeg leder der og da, men det gir mye på faglig dyktighet da, at jeg lærer veldig mye av den metoden, å diskutere og dele synspunkter.(...) For en ting er å vite hva fredsbevarende operasjoner er, men du kan det enda bedre hvis du kan forklare det til andre da, og idet du setter deg ned og må presentere ditt svar på spørsmålet så har du jobbet enda mer med å viderefordre svaret på spørsmålet ditt, tenker jeg. Og det gir veldig mye, i tillegg til at når det er andre som angriper dine påstander eller kommer med sine synspunkt så åpner du, du er ikke så snevret inn på din påstand, da får du sett andre synspunkter på, på saken og det synes jeg er veldig givende. (Kadett 2)

(...) det er ekstremt bra, gjør at folk løfter seg ganske mange hakk, og det at vi blir tvunget til å lese oss opp, for det er du som skal i ilden på 60 Seconds, det er du som skal sitte og argumentere for dine synspunkter for dine påstander, og da holder det ikke å sette seg ned og notere litt i en bok hva du har lest, da må du faktisk finne ut hva som står, hvilke kilder kan du oppgi, bakgrunn for disse kildene, det legger jo et ekstremt press på oss da, i forhold til at vi skal vite hva vi snakker om, og det er ekstremt lærerikt, ekstremt givende i forhold til at man skjønner hva det dreier seg om da, når man har studert det på den måten vi gjør. (Kadett 4)

Kadett 2 mener at metoden gir han faglig tyngde i større grad enn at det bidrar til lederutvikling, mens Kadett 4 mener at 60 Seconds bidrar til at folk blir bedre og jobber hardere gjennom at den legger et press på kadettene til å prestere.

Det å knytte de teoretiske fagene opp mot hverandre gjennom tverrfaglighet er del av den nye studiemodellen, og Kadett 3 mener dette er med på å gi en bedre forståelse av erfaringene som gjøres:

(...) Vi jobber med tverrfaglighet, så hvis vi har en case så bruker vi forskjellige fag med forskjellige innfallsvinkler mot, inn mot samme, ehm, og da kan jeg jo, hvis jeg har lest historie rundt den casen og så går jeg over til interkulturell kommunikasjon så kan jeg bruke det jeg har lært i historien hvis jeg skal debattere politisk med noen, så kan jeg overføre det, og samme i engelsken, hvis vi skal ha det på engelsk så har jeg lært, fått et vokabular i engelsken rundt den spesielle casen som jeg kan bruke, og det har vi gjort i flere anledninger, at vi har brukt flere forskjellige fag og jobba inn mot samme, eller det gjør vi egentlig hele tiden, så da får man jo veldig sånn helhetlig forståelse rundt det man jobber med der og da, også blir man nødt til å bruke ting fra forskjellige fag, og ting man har lært tidligere kan man, blir man nødt til å dra inn. Man blir på en måte tvunget til å henge ting på knagger så man kan hente det frem igjen, og må ha sånn kontroll inni hodet på ting man har lært. Så der er jo en fin måte å lære seg det å transformere kunnskap til, eller å få brukt det praktisk. (Kadett 3)

Slik han framstiller det med å henge ting på knagger kan det tolkes slik at tverrfagligheten er med på å skape et mer aktivt forhold til det som læres, da kadettene selv blir nødt til å ta stilling til hvilken kunnskap de kan hente fram i de forskjellige situasjonene og at de må se

om kunnskapen kan brukes i flere situasjoner. Kadett 4 er inne på det samme når det gjelder tverrfaglighet og mener at denne måten å organisere fag på er med på å få fram nytteperspektivet, i det at man ser at en vil få bruk for det i forhold til konkrete oppgaver ute i tjeneste:

(...) Jeg tror helhetsopplegget er det som gjør det på mange måter, og den nye policyen på skolen at de skal prøve å binde alt opp til det å. Ledelse og operasjoner har blitt en del av alle fagene, prøver å knytte sin relevans til, som i engelsken som får oss til å holde situasjonsbriefere på engelsk, som er hands-down, altså det gjør vi også ute. Om konseptet er smertefritt, det er det ikke, det er fortsatt en del barnesykdommer da, fag som ikke helt har funnet sin plass i livet og det, men jeg tror veien de har staket ut er bra. Også får vi se da, kanskje ikke det kullet er oss, men når en to-tre kull, når de har fått strømlinjeforma den studiemodellen, så tror jeg det vil bli veldig bra for de kullene som kommer senere. Men hvis man skal plukke opp en ting så er det vel de situasjonsbriefene vi blir nødt til å holde og det at vi er nødt til å sitte og produsere kompaniordrer, produsere troppssjefsordrer, det er jo svært knyttet opp mot det vi kommer til å gjøre ute. (Kadett 4)

Det kan i lys av disse utsagnene hevdes at 60 Seconds som læringsmetode er med på å støtte opp under tverrfagligheten. Det er ikke bare fagene som blir nærmere knyttet opp mot hverandre, men også erfaringene, da tverrfagligheten er med på å *sette forskjellige erfaringer i sammenheng* med hverandre. Slik sett kan 60 Seconds være en hjelp for å få kadettene til å se en større helhet i utdanningen.

## **Drøfting**

Ut ifra utsagnene ovenfor framstår det som at kadettene har et bevisst forhold til de læringsaktivitetene de gjennomgår i løpet av utdanningen. Kadettene trekker fram at en av de største utfordringene i utdanningen er det faktum at de aldri får mulighet til å øve helt reelt. De vil for eksempel aldri kunne samle erfaringer fra hvordan det er å være soldat i en virkelig krigssituasjon før de selv befinner seg midt opp i det. På grunn av at en side av offisersprofesjonen vil være preget av det dypeste alvor i forhold til risikoen av å sette eget liv i fare eller havne i en situasjon hvor en må ta andres liv, er det rimelig å tro at dette vil være en ekstrem påkjenning på offiseren som individ, noe som er tatt nærmere opp i kapitlet om mestring. Siden denne siden av offisersprofesjonen er såpass ekstrem vil en kunne hevde at dette gir grunnlag for å kreve en utdanning som gir kadettene mulighet til å samle mer realistiske erfaringer. Når kadettene er ute på øvelse vil det alltid ligge i bakhodet at de aldri er i reell livsfare, og de trenger ikke å ta stilling til om de må ta et annet liv. Det er sannsynlig å hevde at dette er omstendigheter som kommer til å påvirke individet i høyeste grad, og som i tillegg vil være en meget stor del av erfaringen. Men sett opp mot Deweys (1938) definisjon av gode erfaringer, kan det samtidig tenkes at disse «nesten-erfaringene» har noen nytte for seg? Hvis en kadett opplever noe på en øvelse som han eller hun klarer å sette i en

sammenheng, og at erfaringen i tillegg er med på å påvirke kommende erfaringer, er det ifølge Dewey en god erfaring (Dewey, 1974). En måte å tolke dette på er at erfaringer fra en læringsaktivitet vil være med på å fremme god læring, så lenge kadetten selv er aktiv gjennom å sette erfaringen inn i en sammenheng. I dette tilfellet kan det tenkes at kadetten lever seg så inn i situasjonen og øvelsen at stress og psykiske påkjenninger får virke inn på kropp og sinn i så sterk grad som mulig. Hvis kadetten altså setter seg i en slik situasjon at erfaringen oppleves såpass lik som den ville ha blitt opplevd i en krigssituasjon, så vil det være en fruktbar erfaring. Dette vil da være noe som krever mye av kadetten, og det er ikke sikkert at alle kadetter klarer å leve seg like godt inn i slike påkjennende situasjoner.

Men betyr dette samtidig at de erfaringene som blir opplevd som urealistiske automatisk kan bli kategorisert som dårlige erfaringer i henhold til Deweys definisjon? Hvis vi ser på observasjonen fra massedemonstrasjonsøvelser som et eksempel, kan man hevde at urealistiske erfaringer ikke nødvendigvis er dårlige erfaringer. I utdraget fra observasjon av massedemonstrasjonsøvelser blir det beskrevet at en av kadettene blir sparket såpass kraftig at han faller ut av rekkene og skogsveien, og ned i grøfta. Selve øvelsen er nøye kontrollert av flere instruktører som bærer meget synlige refleksvester og som griper inn hvis de mener det er behov for det. Dette er noe alle kadettene er klar over. Samtidig er det sannsynlig å gå ut i fra at akkurat dette scenarioet, hvor kadetten blir sparket ned i grøfta, oppleves som en påkjenning både psykisk og fysisk når man observerer kroppsspråket hans etter hendelsen. Han blir tydelig forfjamsset, holdningen er mer sammentrukket og kadetten går sakte tilbake på veien og lengre bak i rekkene. Selv om hele casen er et skuespill, er det tydelig at både kadettene og markørene klarer å leve seg inn i situasjonen. Massedemonstrasjonen i seg selv vil aldri bli 100 % realistisk da kadettene til dels er klar over hva som kommer til å skje, hva som er hensikten med øvelsen, og hvordan det blir forventet at de skal løse oppdraget. På den annen side kan en ikke påstå at de erfaringene som kadetten samler her er dårlige på grunn av graden av autensitet. Det kan derfor hevdes at hvordan kadettene forholder seg til erfaringene vil være en viktig del av utdanningen.

Dewey hevder at man også har mulighet til å gjøre en erfaring om til en god erfaring gjennom refleksjon (Dewey, 2005). Refleksjon er også et begrep som kadettene tar opp, men da mer i sammenheng med at det er en del av utdanningen som det er forventet at de skal gjøre. Kadett 2 trekker fram refleksjon som positivt ved at han lærer mye av det og føler at han får mye igjen for det, men han sier samtidig at han i utgangspunktet ikke har lyst til å reflektere, og at han kun gjør det fordi det er en pålagt del av utdanningen. Ifølge Dewey må det reflekteres over den forandringen som skjer gjennom handlinger og følgende

konsekvenser i møte med nye erfaringer (Dewey, 2005). Refleksjon kan derfor sees på som et viktig verktøy for å kunne gjøre erfaringer om til nyttig kunnskap, noe det virker som om Kadett 2 også er enig i. Men kan det tenkes at ved å ha refleksjon som et krav, og ved at dette er en pålagt faktor ved utdanning, fører til at en står i fare for at kadettene ikke tar i bruk refleksjon som verktøy etter endt utdanning?

I følge *Forsvarets Pedagogiske Grunntanke* vil systematisk refleksjon over handlinger og egen refleksjon gi grunnlag for robust kunnskap (Torgersen, 2006). I likhet med Dewey blir refleksjon over handlinger tatt fram som et viktig punkt, men det sies ikke noe mer spesifikt om refleksjon som verktøy. I læringsmetoden 60 Seconds, må kadettene reflektere over de problemstillinger som skal besvares, og de må reflektere nøye over argument og påstander, da to av kravene i læringsmetoden går ut på å være kritisk i forhold til fagstoff og revurdere påstander. En kan derfor hevde at læringsmetoden fører til økt refleksjon. Et av ønskene til Krigsskolen er at refleksjon som verktøy skal gå fra å være et påtvunget krav i utdanningen av kadetter, til å bli en inkorporert egenskap ved offiseren. Hvordan kan da utdanningen prøve å gjøre refleksjon til noe mer enn et krav? I tillegg til å være en læringsaktivitet som krever refleksjon, er 60 Seconds med på å tilføre tverrfaglighet, og det kan hevdes at denne tverrfagligheten er med å samle sammen erfaringer som tidligere var knyttet mer opp til fag, enn til hverandre. Gjennom å blant annet la kadettene reflektere over de samlede erfaringene, kan dette være med på å skape en bedre helhetlig forståelse av det som skal læres.

Kadettene trekker frem at de ser en stor nytte av å få ta del i andre kadetters tidligere erfaringer. Det er ikke alle kadettene ved Krigsskolen som har erfart å være i utenlandstjeneste, og de kadettene som har slike erfaringer og deler de med resten blir sett på som et viktig bidrag. Kadett 1 og 2 føler begge at dette er med på å sette i gang en individuell refleksjon som gir dem nyttig kunnskap. Men selv om dette blir sett på som et positivt bidrag som trigger refleksjon, og på den måten er med på å utvikle kadettene, kan en hevde at andres erfaringer aldri vil være det samme som selvopplevde erfaringer. På den annen side er de eksemplene som kadettene trekker frem her hovedsakelig fra situasjoner som tar plass i klasserommet. Det nevnes ikke noe om hvilken rolle den reflekterende dialogen har for dem når de befinner seg i pressede situasjoner, slik som beskrevet i Firings (2011) avhandling. Den kulturen blant kadettene som trekkes fram her er likevel nyttig å se nærmere på, da den kan knyttes opp mot Wengers teori om praksisfellesskap. Denne teorien burde ikke sees på som en motsetning til Deweys, men en burde heller se på den som utfyllende, ved at den får fram at nyttig kunnskap også kan skapes ved å ta del i andres erfaringer.

Læringsaktivitetene på Krigsskolen kan ses på som tilstrekkelige og av god kvalitet, men utfordringen ligger i hvordan kadettene selv, som den aktive parten av utdanningen, forholder seg til de forskjellige læringsaktivitetene. På øvelse vil rammene rundt det praktiske og evne til innlevelse være viktig for å få mest mulig igjen for erfaringene. Både ute på øvelse og i klasserommet vil den eksisterende delekulturen som kan defineres som et praksisfellesskap være med på å gi kadettene viktig kunnskap de mest sannsynligvis ikke vil ha mulighet til å samle selv i løpet av utdanningen.





## 7. Avsluttende drøfting

I denne studien har jeg sett nærmere på lederutviklingen ved Krigsskolen gjennom å intervju kadetter, observert undervisningspraksis og analysert relevante dokumenter. Målet var å få mer kunnskap om problemstillingen:

*«På hvilken måte legger Krigsskolen til rette for læringsaktiviteter som skal gi grunnlag for å mestre det uventede som militær leder?»*

Jeg har i denne studien fokusert spesielt på lederutvikling, mestring og læringsaktiviteter. Det jeg har kommet fram til kan ikke sees på som et entydig svar på hvordan utdanning av kadetter foregår. Det kan heller sies å være med på å belyse hvordan deler av undervisningen foregår, og hvilke tanker kadettene selv har om utdanningen. Siden fokuset også har vært på det første kullet som går gjennom den nye studiemodellen, vil det også være interessant å se noe av dataene i lys av målene til den nye studiemodellen.

Kadettene utsagn om en kontinuerlig lederutvikling med et fokus på å kjenne seg selv, støtter opp under den nye studiens formål om en dannelsesreise for kadettene. Viktigheten av faglig og sosial kompetanse blir trukket frem, og det er læring av den sosiale kompetanse som særlig setter lys på karakterbygging som en viktig del av lederutviklingen. Det kan også være verdt å merke seg at det kan bli en vanskelig balansegang å ha kadetter som skal bygge opp karakter og sin personlige kompetanse, både gjennom å gjøre Krigsskolens holdninger og verdier til sine egne, samtidig som offiseren må opptre selvstendig og ta egne valg. Dette er et aspekt som krever mye av utdanningen for *«I konfliktens sentrum trengs bevisste mennesker som kan løse oppdraget, men som ikke skal være maskiner som resirkulerer ondskaper»* (Moldjord et al., 2005, s. 175).

En viktig del av studiens fokus har vært det uforutsette, spesielt sett opp mot hvordan en kan lære å mestre det uventede. Slik jeg ser det kan det uforutsette i denne studiens kontekst, i forhold til Deweys teori, sees på som en del av miljøet rundt som er med på å skape erfaringer. En kan da hevde at utdanning av kadetter på Krigsskolen i større grad burde være preget av praktisk undervisning som de ikke er forberedt på, og som de ikke forventet ville komme. Kan en del av løsningen da være å ha en eller flere øvelser som «overrasker» kadettene slik at de får forskjellige erfaringer knyttet til det å havne i uventende og kanskje ekstreme situasjoner? Spørsmålet blir da hvordan Krigsskolen skal legge opp en slik aktivitet. Noen vil på den annen side hevde at kadettene får slike erfaringer når de er ute på øvelse. Men hvis en ser på utsagnene til kadettene kommer det fram at selv om de er ute på øvelse og

under mye stress, så har de fremdeles i bakhodet at de er trygge, og at det ikke er noen reell risiko for liv og helse. Det kan derfor påstås at erfaringer fra øvelser ikke vil være preget av det uforutsette i stor nok grad. For å få fram de samme reaksjonene som en ville fått under for eksempel krig, høy puls, svetting, sug i mageregionen, kan det hevdes at vanlige øvelser i regi av Krigsskolen ikke blir ekstreme nok til å få fram disse reaksjonene. Å få kunnskap om hvordan en reagerer under slike forhold er en meget viktig del av offisersprofesjonen, da mange viktige beslutninger vil bli tatt i krevende situasjoner. Noen hevder på den annen side at drill vil være en viktig del av soldattreningen, da det er slike automatiserte handlinger som vil sitte som en refleks i kroppen og er med på å forhindre at man fryser og blir handlingslammet.

Utsagnene til kadettene viser også at de under stress prøver å bruke mestringsstrategier for å regulere tanker og følelser. Det blir også trukket frem at noen øvelser burde være så ukomfortable som mulig, slik at en kan få mulighet til å bygge opp en form for resistens mot stress. Denne tankegangen kan sees i lys av å trene opp robusthet. Det er derfor problematisk hvis kadettene aldri kommer i situasjoner i løpet av utdanningen, hvor de får føle på stresset og prøve å overkomme ukomfortable og ekstreme situasjoner.

Resultatene som har kommet frem i denne studien tyder på at dette de største utfordringene i utdanningen:

- Kadettene får aldri øvd helt reelt på den profesjonen de skal utøve før de står midt opp i situasjonen.
- En kan derfor hevde at det kan det være krevende for kadettene å klare å leve seg så godt inn i aktiviteten, at det fører til at de får følt ekstremt stress og hva det gjør med både hode og kropp.
- Stress som en del av miljøet rundt de erfaringer som samles er kun hensiktsmessig dersom kadettene reflekterer og har et bevisst forhold til denne typen erfaringer.

Resultatene tyder videre på at noe av det unike ved Krigsskolens lederutvikling er at de tar utgangspunkt i individet når lederutviklingen skal begynne. Det er fokus på dannelsesreisen, hvor kadettene ved starten av utdanningen får i oppgave å finne ut hvor de selv står, og får klargjort hvilken kompetanse de må samle seg langs veien. Det er rimelig å hevde at ved Krigsskolens lederutdanning er individet i større fokus enn ved andre mer tradisjonelle lederutdanninger. Det handler ikke bare om å få individer til å tilegne seg informasjon om ledelse, det handler om å ha et bevisst forhold til hvordan en selv er, og hvordan en selv kan utvikles. Dette er noe av det unike. At egne erfaringer er viktige i denne prosessen framstår

for meg riktig, og jeg ser det derfor som helt naturlig at Krigsskolens pedagogikk tar utgangspunkt i Deweys erfaringsbaserte læringsteori.



## Litteratur

- Boe, O., Kjørstad, O., & Werner-Hagen, K. (2012). *Løytnanten og krigen: operativt lederskap i strid*. Bergen: Fagbokforl.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse* (H. Fink, Trans.). Oslo: Dreyer.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dimitriadis, G., & Kamberelis, G. (2006). *Theory for education*. New York: Routledge.
- Eid, J., & Johnsen, B. H. (2005). *Operativ psykologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Firing, K. (2011). *Education and reflection in extreme situations* (Vol. 2011:219). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Firing, K., Hellemvik, K., & Haarberg, J. (2007). *Kryssild: militært lederskap i en ny tid*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine: 2007*. [Oslo]: Forsvarsstaben.
- Kjørstad, O. (2010). *German officer education in the interwar years*. University of Glasgow, Glasgow.
- Kleven, T. A. (Ed.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk talking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Krigsskolen. (2011-2012). Studiehåndbok. In Krigsskolen (Ed.). Oslo: Krigsskolen.
- Krigsskolen. (2012-2013). Kvalitetsrapport: Studieåret 2012-2013. Oslo: Krigsskolen.
- Krigsskolen (Ed.). (2008). *Tanker om militært lederskap i utvikling*. [Oslo]: Krigsskolen.
- Moldjord, C., Nordvik, H., & Gravråmo, A. (2005). *Militær ledelse og de menneskelige faktorene*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Risan, P., & Skoglund, T. H. (2013). *Psykologi i operativ tjeneste: stress og psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaug, R. (2012). *Utdanning for fremtidens offiserer (Vol. 2/2012)*. [Oslo]: Krigsskolen.
- Torgersen, G.-E. (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn: med fokus på læring*. Oslo: Forsvarets skolesenter.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet* (B. Nake, Trans.). København: Reitzel.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, Calif.: SAGE.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informert samtykke

#### Bakgrunn og formål

Jeg ønsker i denne studien å se på fenomenet *pedagogisk ledelse og lederutvikling*. Forsvaret har drevet med opplæring av unge voksne over lang tid, men med en hensikt som skiller seg ut fra andre organisasjoner som for eksempel skolen og næringslivet. Samtidig hevder Forsvaret at de har Norges beste lederutdanning. Formålet med studien er å finne ut mer om hva som legges til grunn for lederutdanning i Forsvaret gjennom å fokusere på kadetters erfaringer og refleksjoner rundt egen utdanning og lederutvikling. Prosjektet er en studie ved NTNU og gjennomføres i samarbeid med Krigsskolen.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil samle inn data gjennom observasjon av læringsaktiviteter og intervju. Hovedvekten vil ligge på personlige intervju med kadettene. Intervjuene vil ha et omfang på cirka én time. Spørsmålene vil omhandle kadettens egne erfaringer og refleksjoner rundt lederutvikling på Krigsskolen. Data vil registreres i form av notater og lydopptak.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De eneste personene som vil ha tilgang på personopplysninger vil være meg og min veileder. Innsamlet data vil bli lagret på passordbeskyttet datamaskin og låst rom.

Navnene på deltakerne vil ikke bli brukt, slik at deltakere ikke skal kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Alt av personopplysninger og lydopptak vil ved prosjektets slutt bli destruert.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med *Marte Nordgaard*, tlf. 410 46 422.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### **Bakgrunnsspørsmål**

Alder og kjønn.

Tidligere utdanning og arbeidserfaring.

Har du vært i utenlandstjeneste?

Hvorfor valgte du å gå Krigsskolen?

Har du noen tanker om hva du vil bruke utdanningen til?

### **Lederutvikling**

Forsvaret hevder de har Norges beste lederutdanning, har du noen tanker rundt det?

Har du tidligere erfaring innenfor ledelse?

Hva tenker du om de kravene som Krigsskolen har til ledere?

Hva ser du på som viktige egenskaper ved militær ledelse?

Hva tenker du selv er utfordringer ved militær ledelse?

### **Læringsaktiviteter**

Hva forventer du av undervisningen på Krigsskolen?

Er det noen læringsaktiviteter/undervisningsformer som du føler fungerer bedre enn andre?

I så fall, hvorfor?

Hvordan ser du på det å evne og transformere gyldig kunnskap over i en annen kontekst.

Dialog og refleksjon som bindeledd mellom teori og praksis.

Finnes det andre læringsaktiviteter enn det å være ute på øvelse som hjelper deg å se relasjon mellom teori og praksis?

På hvilken måte blir dine egne erfaringer og eksisterende kunnskap brukt i undervisningen?

### **Mestring**

Hvilke tanker gjør du deg om begrepet mestring i en militær kontekst?

Hvordan tenker du at en utvikler mestringsevne?

De fire kompetanseområdene er faglig-, sosial-, personlig- og oppdragsløsnings- kompetanse.

På hvilken måte tenker du at disse kompetansene kan gjøre deg bedre rustet i høyintensitets-operasjoner (ekstreme situasjoner)?

Hva tror du vil være mest utfordrende hvis du skulle oppleve uforutsette situasjoner i høyintensitets-operasjoner?

## **Avslutning**

Hva er det beste med offisersutdanningen i dine øyne?

Er det noe annet rundt det som er blitt tatt opp som du ønsker å tilføye eller spørre om?

## Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



### MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (if. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

<b>1. Prosjektittel</b>		
Titel	Hvordan mestre det uforutsette i ekstreme situasjoner.	
<b>2. Behandlingsansvarlig institusjon</b>		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Pedagogisk institutt	
<b>3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)</b>		
Fornavn	Ragnheidur	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Karlsdottir	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan bivileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.  NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Stilling	Professor	
Arbeidssted	NTNU	
Adresse (arb.sted)	Loholt Allé 87, Pav. C, Dragvoll	
Postnr/sted (arb.sted)	7401 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73501963 /	
E-post	ragnheidur.karlsdottir@svt.ntnu.no	
<b>4. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Marte	
Etternavn	Nordgaard	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Pinebergvegen 52	
Postnr/sted (privatadresse)	7045 Trondheim	
Telefon/mobil	41046422 /	
E-post	martenordgaard@gmail.com	
<b>5. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	Jeg ønsker derfor å finne ut mer om hva kadetter på Krigsskolen tenker om den utdanningen de gjennomfører, med fokus på lederutvikling og pedagogisk ledelse. Å ta for seg alle de kravene som blir stilt til en ferdig utdannet offiser blir en altfor stor oppgave for et masterprosjekt. Jeg ønsker å fokusere på hvordan Krigsskolen legger til rette for læringsaktiviteter som skal føre til at kadetten etter endt utdanning skal evne å mestre det uforutsette. Hvilken rolle spiller pedagogikken i å oppnå et slikt krav? I skolen sliter lærere med å få elever til å mestre oppgaver som er kjent og relativt trygge. Hvordan klarer da Krigsskolen å utdanne offiserer til å mestre uforutsette hendelser i ekstreme situasjoner?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.  Maks 750 tegn.
<b>6. Prosjektomfang</b>		



# Vedlegg 4: Tankekart

