

Simulert lederutvikling.
**Kan militær profesjonskompetanse utvikles gjennom
refleksjon over erfaringer fra en simulert praksis?**

Petter Hasseløy Nesse

Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap

Eksamenskode MP 300P 004

**Senter for praktisk kunnskap
Profesjonshøgskolen**



Innholdsfortegnelse

FORORD	1
OPPSUMMERING	1
ABSTRACT	2
1. BAKGRUNN	4
1.1. Problemformulering	6
1.2. Avgrensninger	8
1.3. Overordnede målsetninger med offisersutdannelsen	8
1.4. Læringssituasjoner	10
1.5. Simulert virkelighet	12
2. OFFISERSPROFESJONEN	15
2.1. Kontekst	15
2.2. Den militære profesjon fra invasjonforsvar til innsatsforsvar	16
2.3. Det militære profesjonsfellesskap	17
2.4. Krigsskolen – utdanning til offisersprofesjonen	21
2.5. Bachelor i Ledelse og Militære Studier	22
2.5.1. Taktikk og operasjoner	23
2.5.2. Lederskap	24
2.5.3. Lederutvikling - offisersutvikling	24
2.5.4. Krigsskolens organisering	26
3. SIMULERING AV OPPDRAG SOM LEDD I UTDANNING I TAKTIKK	27
3.1. Simulatortrening	27
3.2. Veiledning – villedning?	28
3.3. Realisme - akkurat som i Steelbeasts	31
3.3.1. Helhet	34
3.3.2. Tid og rom	37
3.3.3. Elementene – Hærens våpen- og troppearter	42

3.3.4.	Rett vurdering, eller skjønn	44
3.3.5.	Teoretisk undervisning.....	46
3.3.6.	Formalia	47
3.4.	Refleksjon og læring	48
4.	SIMULERT OPPDRAGSLØSNING VED (UT)DANNELSE I LEDERSKAP. ...	51
4.1.	Det store spelet.....	51
4.2.	Offisersutvikling	52
4.2.1.	Militært lederskap.....	54
4.2.2.	Dannelsens plass i offisersutvikling	55
4.3.	Simulert lederskap	56
4.3.1.	Eksempelets makt.....	59
4.3.2.	Kommunikasjon.....	61
4.3.3.	Beslutninger	63
4.3.4.	Profesjonsfellesskap	64
4.4.	Refleksjon og læring	65
5.	KRIGENS VIRKELIGHET	69
5.1.	Simulert realisme eller realistisk simulering.....	69
5.2.	Fravær av emosjonelle forhold i simulator.....	70
5.2.1.	Frykt.....	71
5.2.2.	Apati.....	73
5.2.3.	Etikk	75
5.2.4.	Sorg over tap	77
5.2.5.	Lettelse over å påføre en motstander tap – eller over å overleve	78
5.2.6.	Samhold.....	79
5.2.7.	Aversjoner mot å drepe	80
5.3.	Fysiske mangler i simulator	81
5.3.1.	Fysisk slit, utmattelse og smerte	81
5.3.2.	Sanser	82
5.3.3.	Drill på stridsteknisk nivå	82

Simulert lederutvikling

5.4.	Refleksjon	83
6.	METODE	85
6.1.	Valg av metode	85
6.2.	Valg av informanter	86
6.3.	Gjennomføring av samtaler	87
6.4.	Observasjon	88
6.5.	Min forforståelse.....	88
6.6.	Arbeid med tekst	90
6.7.	Utfordringer av valgt metode - metodekritikk.....	91
7.	AVSLUTNING	92
	LITTERATURLISTE	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.

Forord

Når jeg nå er ferdig med oppgaven vil jeg rette en takk til dere som har bidratt til min refleksjon, og som dermed har gjort det mulig for meg å skrive denne teksten:

Takk til Krigsskolen ved dekan Reidar Skaug som ga meg anledning til å bruke arbeidstid, i tillegg til mye fritid, på studiet. Major Roar Wold, instruktør ved Taktikk og Operasjoner, startet hele prosessen da han viste meg hvordan kadetter opptrer når de blir ledet av en erfaren instruktør i simulator. Han har gjort en formidabel innsats i etableringen av Taktisk Trener og forklart meg teknologien som ligger i bunn slik at jeg kunne forstå verktøyets verdi.

Uten kadettene som jeg har gjennomført samtaler med ville jeg i stor grad ha tenkt egne tanker. Deres innspill har gitt meg flere innfallsvinkler og dermed et bredere grunnlag for refleksjon. Takk til professor Ruth H. Olsen, fag- og forskningsleder ved Senter for praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø, som veileder for meg som veisøker. Hun har hjulpet meg i denne for meg uvante metoden til å bli kjent med egen kunnskap i min egen profesjon ved å stille meg de spørsmål jeg trodde at alle andre også hadde svarene på. Dermed tvang hun meg til å reflektere over min egen kunnskap. Uten dere – ingen utvikling for meg. Er oppgaven jeg nå avslutter dårlig skyldes det min manglende evne til å ta til meg deres innspill, og ikke deres evne til å bidra. Takk!

Oppsummering

Jeg har vært i full jobb som instruktør ved Krigsskolen i de 4 årene jeg har gjennomført masterstudiet i Praktisk kunnskap. Jeg har vært offiser siden midten av 80-tallet. I løpet av denne tiden har jeg utdannet soldater, befalelever og kadetter. Jeg har vært lagfører, troppssjef, kompanisjef og befalsskolesjef. Men jeg har aldri utøvd min profesjon som offiser i strid. Kun utdannet og øvd. Her skiller offisersyrket seg fra de fleste andre profesjoner hvor kunnskap utvikles gjennom å delta i utøvelse av faget. Vår profesjon utøves i svært liten grad i praksis. Vi må bruke det meste av vår tid til å forberede oss på å utøve den. Halvveis i studiet var jeg en periode i Afghanistan. Da jeg returnerte hadde Krigsskolen startet opp et prosjekt med en type dataspill som skulle testes ut i undervisning i Taktikk¹. Jeg ble interessert i å se om dette var en måte å simulere et praksisfelt for offiserer. En kollega som var ansvarlig forprosjektet arrangerte spill for oss ansatte, slik at vi kunne prøve det og se hvordan det virket og hvordan det kan brukes. Jeg spilte flere ganger sammen med kolleger,

¹ Jeg vil i oppgaven bruke begrepet ”Taktikk” for delemnet Taktikk og operasjoner. Når jeg derimot bruker substantivet nyttes ”taktikk”. Tilsvarende vil jeg benytte ”Ledelse” for fagområdet, og ”ledelse” for praktisk utførelse av lederskap.

og opplevde at forskjellen fra en øvelse var ganske liten. Jeg spilte senere sammen med kadetter som er langt mer kyndige i bruk av datasystemer enn meg og de fleste av mine kolleger. På den annen side har vi kunnskap om hvordan de militære avdelingene vi simulerer skal føres, noe kadettene ikke har. Min undring ble da om denne simulerte praksisarena kunne nyttes til å overføre erfarne offiserers kunnskap.

Kort summert har jeg sett underveis at Taktisk Trener er et godt verktøy under utdanning av offiserer i Taktikk. Det er også et nyttig verktøy innen emnet Ledelse. Det var jeg ikke så overrasket over. Derimot forundret det meg noe å se muligheter ved Taktisk Trener som vi på langt nær utnytter. Taktisk Trener kan fungere som fasilitator for offisersdannelse utover de to emnene, hvis veilederen stiller de riktige spørsmål til ettertanke og refleksjon. Eller for å bruke Sokrates karakteristikk av sin funksjon som ”jordmor”² når han beskriver seg selv som den som hjelper fram tanker og innsikt som er tilstede hos den enkelte, men som ikke er uttrykt. I fødestua er det fødekvinnen som er i fokus. Det er hun som utfører det viktigste, å føde fram en ny verdensborger. Jordmora hjelper henne å få fram barnet, som Sokrates hjalp sine tilhørere å få fram innsikt. Når jeg kaller Taktisk Trener for en fasilitator ser jeg denne i sammenheng med veilederrollen. I stedet for at veilederen forteller om sine erfaringer, kan Taktisk Trener simulere strid og stridsliknende situasjoner som krever ettertanke og refleksjon. Simulatoren stiller ikke spørsmål. Det gjør veilederen. Dersom veilederen kun stiller spørsmål til taktiske vurderinger og beslutninger vil kadetten bare lære Taktikk. Dersom det stilles spørsmål til flere fasetter av offisersrollen vil kadetten i større grad kunne se andre elementer han³ skal ta hensyn til og være bevisst i vurderingen av et oppdrag. Den siste uka jeg satt med denne teksten var jeg i Taktisk Trener. Det første jeg så var et nytt skilt på døra: ”Taktikk og Ledertrener”. Om ikke annet har mine samtaler bidratt til at den har fått nytt navn.

Abstract

During the four years of part-time study I have made to achieve the Master degree in Tacit Knowledge I have also served as an instructor at the Norwegian Military Academy. I have been an officer since 1986. Since then I have educated soldiers, NCO-cadets and officer cadets. I have served as squad leader, platoon commander, company commander and head of an NCO-school. But I have never, as with most Norwegian officers, performed my profession

² Berg Eriksen, Trond. *Undringens labyrinter*. Universitetsforlaget, Oslo. 1994, s.71.

³ Her og i det etterfølgende vil jeg bruke det personlige pronomenet *han* når det ikke er spesielt en kvinne som nevnes. Dette er av rent praktiske grunner og ikke noe utslag for ekskluderende holdninger fra min side.

in combat. I have trained and exercised for a reality I do not know. In this way the profession of officers differs from most other occupations where knowledge is achieved by practising the duties of the profession. Our profession is to a great extent never exercised in practise. Most time is spent preparing to exercise the professional skills when necessary. During my studies I served for a period in Afghanistan. As I returned to the Academy a simulation project using computer games in the education of officers in Tactics had started. I found this an interesting way to make a simulated form of practise for officers. One of my colleagues was responsible for the project, and arranged games in order to test the system and find out how to use it as educational platform. I have played several games with colleagues, and found the system close to real- life training exercises. Later I played with cadets, who were far better players. On the other hand the officers have knowledge of how to lead the military units we are playing, which the cadets have only to a minor degree. I started wondering if this simulated area of practice may be used to transfer the knowledge of experienced officers to cadets.

In short words, my conclusion is that the Tactical Trainer is a usable tool educating the cadets in Tactics and Leadership, which did not surprise me. I am more surprised to find several opportunities we do not use, such as the opportunity to facilitate Officership. Socrates compared his function to the midwife's. He would be the one helping to find the thoughts and knowledge that already existed, but that were not yet expressed, within the one with whom he communicated by asking the right questions to start reflection. During a birth, the mother is in focus. She is doing the job, giving birth to a child. The midwife is counselling her as Socrates did to the ones with whom he conducted his dialogues. When I call the Tactical Trainer a facilitator, I relate this to the role of the counsellor. The Tactical Trainer may simulate war, by creating situations that call for thoughts and reflection. The simulator will not ask any questions. The counsellor should. If he asks questions regarding tactical considerations and decisions, the cadet will learn Tactics. When being asked about other facets of the officer's profession, the cadets may see other elements they should bear in mind and be aware of when preparing a mission. As I concluded this text I went to the Tactical Trainer to practice. The first thing I noticed was the new door-sign: "Trainer of Tactics and Leadership". If nothing else, my reflections have contributed it a new, more comprehensive name.

1. Bakgrunn

1-1 dette er 1-PAPA. Minefelt i DELTA FOXTROT rekognosert. Må ryddes før det kan passeres av kjøretøy. Fienden sikrer minefelt med en styrke anslått til TO tropper med AT-4 fra høydedrag ca 500 meter NORD minefelt. Fienden vil ikke kunne opprettholde observasjon mot minefelt hvis 6-SIERRA legger røykskjerm like NORD for dette, langs elva. Har rekognosert gode stillinger i skogkant 400 meter SØR minefelt hvorfra vi kan sikre 8 under rydding av minefeltet - OVER.

Arne er på føringsøvelse med Krigsskolen. Han er 1-PAPA, fottroppfører, i en mekanisert infanteritropp. Han er samtidig nestkommanderende i troppen som består av 4 stormpanservogner av typen CV 90. Hver av vognene har en maskinkanon og et maskingevær. I tillegg er det et infanterilag i hver vogn. Det består av 8 mann med kanon, maskingevær og granatkaster. Infanterilagene kan laste ut og beskytte en motstander. Til sammen utgjør disse fire infanterilagene fottroppen som Arne leder for første gang. Vognstyrken og fotlagene utfyller hverandre. Der den ene er svak er den andre sterk, og motsatt. De utfyller hverandre, og beskytter hverandre. De gir hverandre gjensidig støtte og oppnår på den måten synergi ved at effekten av de samlede våpen er større enn bidraget fra hvert enkelt element. Troppssjefen leder vognene enten fottroppen er avlastet eller ikke. Han er også Arnes sjef.

Kadettene⁴ fra eldste avdeling er i indre Troms og øver sammen med deler av Brigade Nord. Arne er i 2.bataljon (Bn 2), som består av befal og mannskaper som har trent og øvet sammen i 9 måneder. Soldatene er utdannet av fottroppføreren, som de også har trent sammen med. Arne har overtatt denne funksjonen i dag. En annen kadett har overtatt rollen som troppssjef. Arne har ikke vært i Bn 2 tidligere. Han har ikke vært infanterist heller. Han har ikke en gang sett en fottropp. Han har verken rekognosert eller ryddet minefelt. Han har ikke ledet artilleriild. I sin tjeneste før Krigsskolen var han etterretningsoffiser. Han hentet inn og vurderte informasjon om fienden på øvelser i Norge og om ”partene” i Nord-Afghanistan. Likevel kan han gi 1-1, troppssjefen, en god anbefaling om hvordan troppen kan passere en hindring, der han i tillegg til å bruke egne ressurser planlegger med støtteressurser som ingeniør og ildstøtte.

1-PAPA, dette er 1-1. Gå i stilling ved skogkant. Overvåk minefeltet. Meld fra når klar. Da går jeg i stilling med vognene. Det er viktig at du har fokus på fienden og sikrer meg når jeg

⁴ Kadett er betegnelsen på en elev ved en av krigsskolene.

rykker fram. Jeg er sårbar i det jeg rykker over brinken. Jeg anmoder 9 om støtte fra 6-SIERRA og 8, OVER.

1-1, dette er 1-PAPA, MOTTATT – SLUTT.

Troppssjefen følger Arnes beslutning. Troppen går i stilling. Først rykker fotlagene fram under Arnes ledelse. Etter at Arne har meldt at han er klar føres stormpanservognene fram dit han har rekognosert gode stillinger til dem.

1-1, dette er 6-SIERRA. Observer - OVER.

6-SIERRA, 1-1, MOTTATT – OVER.

6-SIERRA, 1-1. Røykskjerm effektiv – OVER.

Kort tid etter rykker rydderessurser ingeniørstyrken inn og rydder minefeltet, mens de er dekket mot observasjon og beskytning fra fienden av en røykskjerm som ildkoordineringsoffiseren har lagt ved hjelp av langtrekkende krumbaneild.

Og så, når da den operasjonen settes i gang, det første jeg tenkte meg: ”dette er akkurat som i Steelbeasts”⁵. Det har gått en måneds tid. Arne og jeg snakker om føringsøvelsen. Steelbeasts er et dataspill, et ”krigsspill”. Flere av kadettene har dette spillet på PCene sine. Ved Krigsskolen brukes en mer avansert versjon i et simulatorprosjekt. Som deltaker i prosjektet har Arne deltatt på en rekke spill som en av instruktørene ved Krigsskolen har tilrettelagt. I tillegg har han og noen andre kadetter spilt en del sammen fordi det er gøy, og samtidig lærerikt. Det er i hvert fall det de sier. ”Akkurat som i Steelbeasts”. Innebærer det at det motsatte også er tilfelle? Er Steelbeasts akkurat som i virkeligheten? Som krig – utøvelse av offisersprofesjonen?

Arne forteller videre hvordan han så for seg hvordan ingeniørene som ryddet minefeltet ville rykke fram med hvilke vogner som ville komme i hvilken rekkefølge. Dette gjorde han uten at han noen sinne hadde sett denne typen materiell i virkeligheten. Men han hadde spilt med disse styrkene i et dataspill. Under øvelsen opplevde han at de kom akkurat slik han så det for seg, akkurat slik de hadde gjort det i spillet. Da han gikk inn i den aktuelle situasjonen under øvelsen hadde han et bilde av hva som skulle skje. Og han kjente det igjen fra spillet.

Gjennom å allerede ha gjort det han skulle lære under øvelsen kjente Arne igjen et mønster uten å egentlig ha en reell situasjon å relatere til. I mange sammenhenger kan det oppleves nettopp slik. Gjennom å gjøre det vi skal lære, lærer vi det vi skal gjøre. Vi kjenner igjen situasjoner vi har sett før, og har en forutsetning for å vurdere disse. Men kan krigsspill ha

⁵ Inf 2. 2.juni 2009, s.2.

relevans i forhold til det å være offiser, til å lede militære enheter i strid? Kan krigspill gi kadettene forståelse for taktikk og ledelse?

Taktikk er *bruken av stridsmidlene for å vinne slaget, mens strategi er utnyttelsen av slaget for å vinne krigen*⁶. Taktikk er retningslinjer for hvordan avdelinger og våpen skal brukes i strid på et lavere, praktisk nivå i den hensikt å vinne slag og trefninger. Hvordan skal jeg påføre en motstander størst mulig tap og hindre ham i å nå sine mål og samtidig forbruke minst mulig av egne ressurser? Taktikk er teori om militære organisasjoners organisering og utrustning. Hvilke styrker og svakheter har de ulike parter? Hvordan skal jeg med mine styrker påtvinge fienden min vilje? Men taktikk er også praksis. En god plan påvirker ikke fienden. Planen må gjennomføres. Gjennom utførelse påvirkes både egne styrker og fienden. Parallelt med at stridigheter pågår, legges planer for neste stridighet. Neste slag mot fienden legges til rette for å komme ham i forkjøpet. Ny utførelse. Hele tiden planlegge og iverksette raskere enn motstanderen slik at jeg agerer, han reagerer. Det er jeg som legger premissene. Tvinger ham til å møte meg der han er svak og jeg er sterk. Taktikkens teorier og prinsipper kan foreleses i klasserom. Men hvor god taktisk forståelse etableres hvis ikke prinsippene i praktisk utførelse brukes samtidig?

Tilsvarende består lederskap av teoretisk forståelse og praktisk handling⁷. Teori om f.eks. grupperelasjoner kan beskrive hvordan den enkelte påtar seg roller i ulike sammenhenger. Men teorien viser ikke dette. Under utøvelse av lederskap får vi reaksjoner fra de vi leder. Reaksjoner som påvirker oss selv og utførelsen av vår plan som vi dermed må ta hensyn til.

1.1. Problemformulering

De fleste profesjoner har sin egen arena der profesjonen utøves, utvikles og overføres. For offiseren er profesjonsarenaen stridsfeltet, hvor de fleste offiserer heldigvis ikke får praktisert sin profesjon. Offisersprofesjonen i Norge i dag kommer i liten grad til utnyttelse. Men vi opprettholder den for å kunne nytte den når det er behov. Som en slags brannforsikring som trer i kraft når det er behov i Norge eller som bidrag til det internasjonale samfunn. Det betyr at vi i liten grad har en egentlig praksisarena hvor taktikk og ledelse kan utøves i full skala.

⁶ Diesen, Sverre. *Militær strategi*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo. 1998, s.15.

⁷ Krigsskolen. *Plan for Lederutvikling (PLU)*. Oslo. Revidert 2005, s.4.

Kan kadetter tilegne seg forståelse for militært lederskap og taktikk gjennom krigspill, slik som i eksemplet med Arne? Vil teoretisk kunnskap tilført gjennom forelesninger kunne utvikles til forståelse gjennom praksis i en simulert virkelighet? Kan ferdighetene som utvikles ved å spille krigspill nyttes i utvikling av kunnskap innen taktikk og lederskap?

Jeg vil altså se nærmere på hvordan kunnskapsutvikling kan skje gjennom bruk av datasimulering av stridssituasjoner. Hvordan kan en kunstig kontekst skapt i simulator brukes til å tilby kadettene en arena hvor de får prøve ut teoretisk kunnskap i praksis? Når Arne beskriver at øvelsen ”er akkurat som i Steelbeasts” er det en form for mønstergjenkjenning? I situasjonen relaterer han til tidligere erfaringer ved å kjenne igjen mønster selv om erfaringen er tilegnet gjennom en simulert virkelighet.

Lederutvikling ved Krigsskolen innebærer at kadettene skal utvikles innen Taktikk og Ledelse. Begge områder omfatter teori så vel som praksisarenaer. Jeg må derfor se disse to i sammenheng. Dette henger også sammen med det som i *Veiledning til militært lederskap* trekkes fram som offiserens to hovedoppgaver: *løs oppdraget og ta vare på ditt personell*⁸. Offisersutvikling⁹ er en del av dannelsen som skjer ved Krigsskolen, og omfatter mer enn Taktikk og Ledelse. Det er en rekke andre områder som også bidrar inn i denne dannelsen, som trolig ikke kan simuleres.

Den militære praksisarena er i liten grad tilgjengelig. Følgelig blir mulighetene for å etterprøve teorier innen Taktikk og Ledelse også lite tilgjengelige. For at en kadett skal øves som kompanisjef, kreves nærmere 100 kadetter til å bekle funksjoner i kompaniet, og like mange som skal ivareta motstanderens rolle. Disse får ikke samme øvingsutbytte som den som er i fokus. Slik øving blir da lite kosteffektiv selv om den ene kadetten tilegner seg mye kunnskap. Kan Krigsskolen utvikle kadetter innen Taktikk og Ledelse gjennom å plassere dem i simulerte situasjoner hvor de skal ta beslutninger basert på riktige vurderinger? Aristoteles beskriver veloverveide vurderinger som *ikke en vitenskaplig forståelse, for man vurderer ikke det man vet...Den som overveier undersøker og gjør beregninger. ...Men siden den som overveier dårlig tar feil, og den som overveier vel har rett, er det klart at det å overveie vel er en slags riktighet*¹⁰. Gjennom å få flere anledninger til å foreta vurderinger, kan evnen til å vurdere utvikles slik at vurderingene blir veloverveide, og dermed mer riktige,

⁸ Hærstaben. UD 3-1 *Veiledning til militært lederskap*. Oslo. 1974, s.31.

⁹ Begrepet forklares i kapittel 4.2.

¹⁰ Aristoteles. *Den nikomakiske etikk*. s.120.

slik Aristoteles beskriver? Vil teori utøvd i en simulert praksis kunne fungere på samme måte som en reell praksisarena? Eller med andre ord: *vil vi gjennom å gjøre det vi skal lære i simulator, kunne lære vi det vi skal gjøre i praksis?*

Den problemformulering jeg velger for mitt videre arbeid blir følgende:

Kan militær profesjonskompetanse utvikles gjennom refleksjon over erfaringer fra en simulert praksis?

1.2. Avgrensninger

Krigsskolen tilbyr tre utdanningsretninger¹¹:

- KS operativ (bachelor i Lederskap og Landmakt)
- KS ingeniør (bachelor i Ingeniørfag)
- KS logistikk (bachelor i Logistikk og Ressursstyring)

Mitt fokus er den ”tradisjonelle” militære lederutdanningen, ”KS operativ”, hvor kadettene gis en grunnleggende offisersutdanning for å lede militære avdelinger. De øvrige to utdanningsretninger skal ivareta behovet for spesiell kompetanse for Hæren innen spesifikke funksjoner. Jeg vil se på profesjonen ”offiser”, den operativt fokuserte leder som skal lede sine mannskaper og løse sine oppdrag i krig og fred.

1.3. Overordnede målsetninger med offisersutdannelsen

Kunnskapsdepartementet vurderer i Stortingsmelding nr.7 (2007-2008) kvaliteten på høgre utdanning og forskning, og stiller *spørsmål ved om de nye bachelorprogrammene i stor nok grad gir studentene en utdanning som gir grunnlag for yrkeskarriere, eller om de primært er utformet som grunnlag for videre studier*¹². Senere konkluderer departementet i Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) med behov for et *klarere skille mellom yrkesbachelor og akademisk bachelor*¹³, hvor man i det videre arbeid vil *i større grad enn tidligere rette innsatsen mot de bachelorene som reelt sett er direkte yrkesforberedende*¹⁴. Det resonneres

¹¹ I tillegg utdannes tas det opp et lite antall kadetter ved sivile høgskoler for utdanning innen spesielle kategorier som sjukepleie, politi, økonomi etc.

¹² Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding 7 (2007-2008) Statusrapport for kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Kunnskapsdepartementet, Oslo. 2007, s.7.

¹³ Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding 44(2008-2009) Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet, Oslo. 2009, s.78ff.

¹⁴ Ibid, s.79.

her med at *Regjeringen vil inkludere yrkesrettingen av aktuelle bachelorgrader i arbeidet med en strategi for økt samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv...*¹⁵.

Krigsskolen tilbyr utdanningen bachelor i "Ledelse og Landmakt". Som ny forskningsdisiplin har "Landmakt" et legitimeringsbehov. Som del av universitets- og høyskolesektoren må Krigsskolen tilpasse seg gjeldende krav. Tilsvarende som andre utdanningsinstitusjoner innen profesjonsfag gjennomgår Krigsskolen gjennom sin inntreden blant universitet og høyskoler en tiltagende teoretisering og akademisering av profesjonen og dennes innhold. En av profesjonsutdanningenes store utfordringer er å forene teori og praksis på en slik måte at studentene gis en balansert og realistisk kunnskaps- og kompetanseutvikling, tilpasset utøvelsen av den enkelte profesjon.

Sentralt i profesjonsutdanning står ferdighetstilegnelse. Brødrene Dreyfus beskriver profesjonsutøverens utvikling fra novise til ekspert¹⁶. Gjennom et profesjonsfelleskap overføres kunnskap fra den erfarne mesteren til lærlingen. For profesjonsstudier blir det da en utfordring å skape en knytning mellom teori og praksis. Primært for studenten som skal tilegne seg teori og utvikle kunnskap som skal nyttes i praksis. Men også som del av utdanningen hvor presentert teori må knyttes til praktisk erfaring for å ha troverdighet.

Krigsskolen ble høyskole og kom under Høyskoleloven i 2003. Samtidig er Krigsskolen Norges eldste høyere utdanningsinstitusjon, etablert i 1750. I årenes løp har skolen og utdanningens innhold endret seg. Dette har blant annet skjedd som følge av endringer i nasjonens behov for offiserer, endrede krav til offiserene, ofte benevnt "krigens krav", samt den teknologiske og samfunnsmessige utvikling. Særlig faktoren "krigens krav" som kan sees på som *et overordnet måldefinerende begrep for både det kunnskapsgivende, ferdighetsoppøvende og holdningsdannende innholdet ved Krigsskolen* har vært styrende for utvikling av utdanningens mål og innhold.

Begrepet "krigens krav" benyttes til å gi et målbilde av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger en offiser skal ha for å bedrive sitt primære virke, å krige.

Krigsskolen utdanner offiserer til Hæren. Hæren stiller krav til offiserene, og dermed krav til Krigsskolen om utdanningens innhold:

Krigsskolen er en samfunnsinstitusjon, og skolens læring og utvikling skal rette oppmerksomheten mot offisersidentiteten med forventninger og krav til offiseren, både fra egen profesjon og fra samfunnet. Krigsskolens utdanning på bachelornivå er en profesjonsutdanning som skal knytte sammen teori og praksis gjennom en problembasert og

¹⁵ Ibid, s.79.

¹⁶ Nielsen, K og Kvale, S. *Mesterlære*. Gyldendal, Oslo. 1999, s 52 ff.

*løsningsorientert tilnærming hvor kadettene kan relatere egen og andres erfaring til læringens innhold.*¹⁷

Mens andre profesjonsutdanninger gjerne i liten grad har utviklet egen teori for et praktisk fagfelt¹⁸, er Krigsskolens utfordring å finne realistiske praksisarenaer. Verken føringsøvelsen Arne deltok på eller treningen i simulator er krig.

1.4. Læringssituasjoner

Krigsskolen produserer ikke til arbeidslivet. Selv om mange offiserer etter endt plikttjeneste¹⁹ søker avskjed og søker stillinger utenfor Forsvaret. Krigsskolen utdanner for Hæren og til Hæren, for å dekke Hærens behov for utøvere av profesjonen ”offiser” i krig og fred. *Krigsskolens utdanningstilbud er profesjonsrettet og må forholde seg til de oppgaver som tillegges profesjonen*²⁰. Krigsskolen skal utdanne offiserer til operasjoner i inn- og utland. Mandatet kan være fra fredsbevarende, via fredsopprettende, til full krig. Innen disse områdene er det skrevet en god del teori. Noe i form av historiske beskrivelser, annet i form av utarbeidete doktriner. Sjef for Krigsskolen (og rektor) oberst Odin Johannessen beskriver at konsekvensene av akademisering av utdanningen ved Krigsskolen betyr *at skolen må vite hva den lærer bort og hvorfor den gjør det. Det betyr at skolen må ha et aktivt forhold til hvordan kunnskap oppstår og formidles og hvorfor*²¹. Ved Krigsskolen gjennomføres utdanning dels som teoretisk kunnskapsoverføring, dels ved at kadettene gis føringsoppgaver under veiledning av erfarne instruktører²².

Hverdagen ved en utdanningsinstitusjon vil avvike fra virkeligheten. Ved Krigsskolen vil særlig emnene Landmakt og Militært lederskap²³ fravike siden ”virkeligheten” ikke kan være læringsarena under studiet. Ikke for all læring. Selvsagt lærer kadettene også om fredsdrift, som utdanning av mannskaper og forsvarlig forvaltning etter gjeldende lover og regler. Mesteparten av deres videre karriere vil tross alt bestå i å forvalte mennesker og materiell i fredstid. Der har vi praksisarenaer. Men vi utdanner også til krig.

I militær sammenheng skal en operativ avdeling løse daglige oppdrag knyttet til fredsdrift, suverenitetshevdelse, krig eller krigsliknende operasjoner. En operativ avdeling skal være i

¹⁷ Krigsskolen, *Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen*. Oslo, 2005, s.4.

¹⁸ Josefson, Ingela i Lysander, Josefson m fl. *Berättelse och kunskap*. EO Grafiska. 2006, s.186.

¹⁹ Kadetter har plikttjeneste ved Hærens avdelinger tilsvarende utdanningens varighet.

²⁰ Krigsskolen. 2005, s.3.

²¹ Krigsskolen, *Tanker om Militært Lederskap i utvikling*. Oslo, 2007, s.20.

²² Militære lærekrefter ved krigsskolene betegnes ”instruktører”.

²³ Fagområder og emner ved Krigsskolen beskrives nærmere i kapittel 2.

stand til å drive operasjoner. Krigsskolen er ikke en operativ avdeling som skal løse oppdrag. Krigsskolen er en utdanningsinstitusjon. Miljøet utdanningen foregår i er ikke identisk med det miljøet hvor profesjonsutøvelsen skal foregå. Dermed må et apparat som simulerer en operativ avdeling etableres for å skape virkelighetsnære situasjoner hvor læring av profesjonens praksis skal foregå. Tilsvarende er situasjonen ved flere andre profesjonsutdanninger som sykepleie eller politi. Men i disse studiene kan studentene settes i forskjellige praksissituasjoner ved ulike sykehusavdelinger, sykehjem, politistasjoner og lensmannskontor. Inn i et eksisterende profesjonsfelleskap hvor profesjonen utøves. Å sende kadetter i praksisperioder i en krigssone er ikke en realistisk tilnærming. Ved Krigsskolen etableres derfor en rulleringsordning hvor kadettene leder hverandre, eventuelt leder ordinære mannskaper ved felles øvelser med andre avdelinger. De får således anledning til å lede militært personell i en konstruert ramme som skal simulere en operativ avdeling. Men oppdragene de løser er i stor grad planlagt og bestemt på forhånd hvor hensynet til å nå en rekke øvingsmål styrer øvelsen. Kadettene blir styrt og veiledet, men i liten grad ledet. Mesteren, i denne sammenheng den militære overordnede, er fraværende i utøvelse av lederskap. Han er således ingen direkte rollemodell.

Når øvelser planlegges søker vi å gjøre disse så realistiske som mulig. Da Arne var fottroppfører under føringsøvelsen, var rundt 40 andre kadetter i andre føringsroller. Kadettene lærte om disse funksjonene ved å utføre dem. Samtidig deltok rundt 300 soldater fra Bn 2, som ikke lærte like mye. Slike øvelser er kostbare. Ammunisjon, drivstoff og materiell forbrukes og utstyr slites og må vedlikeholdes. For å delta på føringsøvelse i indre Troms må 50 kadetter og veiledere reise fra Oslo. Samtidig vil kadettenes læringsutbytte variere etter hvilke stillinger de innehar, og hvilke utfordringer de møter. Skal samtlige møte alle utfordringer de senere kan stå overfor i alle roller de kan besette, vil det ta tid. Mye tid. Hvis en kadett skal repetere for å gjennomføre riktig og får rett forståelse, må 340 andre vente.

Kan Krigsskolen skape realistiske situasjoner som forbereder kadettene bedre til møte med operative avdelinger? Kan det skapes en skolesituasjon hvor læring kan skje gjennom at kadettene ledes fremfor å veiledes? Hvor kadetten selv erfarer fremfor å bli fortalt? Brødrene Dreyfus²⁴ beskriver hvordan novisen tilegner seg kunnskap gjennom å se den erfarne mester utføre sitt fag, for deretter å prøve selv. Under veiledning blir novisens utførelse stadig bedre,

²⁴ Nielsen, K og Kvale, S. 1999, s 52 ff.

og han kan etter hvert utføre enkle operasjoner på egen hånd. Kadetter skal dannes til offiserer. I det engelske språk finnes ordet *officership*²⁵. Det rommer mye det samme som vi legger i det norske ordet offisersprofesjon. Men det dekker også en del egenskaper offiseren skal ha, som karakter og moral.

Kan kunnskapsoverføring, slik Dreyfus-brødrene beskriver det, bedre tilpasses utdanningen ved Krigsskolen? Kan kadettene settes i læringssituasjoner som tilsvarer de funksjoner de skal ivareta etter endt utdanning ved at de ledes og gis anledning til å lede fremfor å bli forelest?

1.5. Simulert virkelighet

Krigsskolen har etablert en ”Taktisk Trener”. Denne består av flere simulatorer. Dette er et ledd i Krigsskolens utdanningsprosjekt ”Simulatortrening for ny praksis”. Grovt beskrevet kan taktisk trener sammenliknes med kommersielle krigsspill for PC. Når slike spill settes i system og gjøres realistiske, der hensikten er å lære, benevnes aktiviteten gjerne ”serious gaming”, eller ”spill med innhold” på norsk. I utgangspunktet er disse verktøy for å øve og utdanne innen taktikk – disponering av militære ressurser på lavere nivå.

Det er tidligere gjort forsøk på å overføre ulike yrkesgruppers kunnskap til såkalt artificial intelligence (AI), altså en kunstig intelligens²⁶. Et eksempel er forsøk på å utvikle et program som kan stille medisinske diagnoser ved å samle erfarne legers kunnskap i en database. Et annet eksempel er digitaliseringen av den svenske Försäkringskassan, hvor man søkte å finne en måte å samle saksbehandlerens kunnskap i et program. Disse forsøkene har ikke hatt positive resultat. I hermeneutisk forskning omtales såkalt kunstig intelligens sjelden positivt. Det er en mesters samlede erfaring som setter ham i stand til å analysere en situasjon og gjøre de riktige valg basert på intuisjon i situasjonens kontekst. Ikke kunnskapen i seg selv. Iht praksisfilosofi lar det seg ikke gjøre å ”drenere” en mester for kunnskap for deretter å overføre kunnskapen til et program som så skal forestå tilsvarende vurderinger som mesteren. Verken i samme situasjon eller i nye situasjoner vil mesterens kunnskap kunne brukes av en datamaskin til å komme fram til samme resultat som mesteren når han bruker sin intuisjon. Tekniske hjelpemidler kan ikke tilegne seg vurderingsevne eller intuisjon. Fakta er kunnskap. Men kunnskap er ikke fakta alene.

²⁵ Se f.eks RAND Corporation, www.rand.org

²⁶ Ingela Josefsson. *Egne fortellinger*. Forelesning HBO, 14.august 2006.

Men kan likevel kunnskap samles i en database for å nyttes i utdanning? Ikke ved at AI nyttes til å finne frem til riktige svar, handlemåter eller vurderinger, men nettopp ved å skape en virkelighetsnær utdanningssituasjon hvor eleven selv skal gjennomføre vurderingen og finne fram til selvstendige handlemåter basert på sin egen kunnskap?

Under innføring av et av simulatorsystemene i ”taktisk trener” ble ansatte og kadetter anmodet om å bli med i tilpasning av spillet for undervisningsformål. Under spillene ble disse gitt ulike roller. En erfaren instruktør, Otto, satt en kveld som kompanisjef for 4-5 kadetter under gjennomføring av et oppdrag. Kadettene ledet igjen hver sine tropper og støttefunksjoner i simulatoren. Jeg observerte spillet fra sidelinja. Det som fascinerte meg var at ledelse så ut til å bli utført på samme vis som i en avdeling som løser reelle oppdrag. Ikke som undervisning eller veiledning, men gjennom at en offiser ledet, og samtidig veiledet. Otto har mange års erfaring i mekanisert²⁷ avdeling. Han vet hvilke ordrer som skal gis, og hvordan, etter å ha utført dette i praksis som vognkommandør, troppssjef og eskadronssjef²⁸. Gjennom å lede kadettene viste Otto teori og praksis i kontekst. Ved å vise sin praktiske kunnskap ga Otto kadettene et bilde på eskadronssjefens rolle. Gjennom eksemplets makt så det ut til at praktisk kunnskap innen Taktikk og Ledelse ble vist og overført i praksis, fremfor å foreleses i form av vanlig undervisning. Dermed ble mer enn teoretisk kunnskap formidlet. Aristoteles beskriver ulike former for kunnskap i Den Nikomakiske etikk, som har fått navn etter hans egen sønn, Nikomakhos²⁹. Teoretisk kunnskap er viten om det som er nødvendig, evig og allmenngyldig. Mens ferdighetskunnskap er å vite hvordan man utfører en handling, er fortrolighetskunnskap evnen til å handle på en klok måte. Denne typen kunnskap, *phronesis*, tilegnes gjennom erfaring³⁰. Å være offiser krever både teoretisk og praktisk kunnskap, samt moral som skal ivareta den etiske dimensjon. Vi kan snakke om dette og forklare hvordan de ulike elementene henger sammen i utøvelsen av offisersrollen. Otto har erfaring. Det jeg så var at han viste kadettene hvordan denne erfaringen kan brukes i praksis, hvor samtlige tre dimensjoner ble ivaretatt.

²⁷ En mekanisert avdeling er oppsatt med væpnede, pansrede kjøretøy som stridsvogn og pansrede personellkjøretøy.

²⁸ Taktisk enhet i kavaleriet, tilsvarende kompani i infanteriet.

²⁹ Papineu, David (red). *Philosophy*. Norsk utgave *Filosofi for vår tid* oversatt av Jens Holmboe og Rune R Moen. Cappelen Damm. 2009, s.13.

³⁰ Aristoteles. *Den Nikomakiske etikk*, s.140ff.

Simulert lederutvikling

Taktisk trener beskrives nettopp som en treningsplattform innen Taktikk. Kan også utdanning i Ledelse og andre emner foregå gjennom krigsspill? Jeg vil i det videre se på hvordan Taktisk Trener kan nyttes til å utvikle kunnskap innen de tre dimensjonene teori, ferdighet og etikk. Jeg vil belyse hvordan trening i computer assisted training systems, CATS, kan fungere som et bindeledd mellom den teoretiske undervisning, som gir grunnlag for forståelse, og føringsoppgaver innen egen praksis.

2. Offisersprofesjonen

2.1. Kontekst

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens kontekst. Med det mener jeg hvilken sammenheng det er mellom den oppgaven jeg har valgt og den aktiviteten jeg beskriver. Altså de forholdene som påvirker utdanning av offiserer, særlig innen Taktikk og Lederskap. Jeg vil belyse enkelte grunnleggende dokumenter i Forsvaret og Hæren som beskriver hvordan offisersprofesjonen skal utvikles. Eller hvordan offiseren skal dannes på ulike nivå i tjeneste og under utdanning.

Bakgrunnen for at jeg tar med dette kapitlet er todelt.

For det første er det nødvendig for meg selv å beskrive de rammer jeg skal holde oppgaven, og dermed teksten, innenfor. Hvilke overordnede føringer er Krigsskolen pålagt å forholde seg til? Hva skal være Krigsskolens ”produkt”?

For det andre må jeg sette leseren inn i min verden. Før jeg begynte å skrive så jeg gjennom flere oppgaver fra tidligere studenter. De fleste har sin bakgrunn fra helsevesenet. Det slo meg at jeg, med en bakgrunn fra en helt ulik profesjon enn forfatterne, i liten grad forsto den verden jeg ble invitert inn i. Andre oppgaver ga meg en god bakgrunn for å forstå. Enn så lenge er det ikke levert mange oppgaver med bakgrunn fra Forsvaret. Min praktiske kunnskap er kun synlig i utøvelsen av min profesjon. Slik sett er praktisk kunnskap i seg selv kontekststøttet. I dette kapitlet vil jeg invitere leserne inn i min verden, min profesjon. Eller den del av den som omhandler min funksjon som instruktør ved Krigsskolen. Når jeg skal forklare grunnlaget for profesjonskulturen i Forsvaret vil jeg først skissere grovt utviklingen i norsk sikkerhetspolitikk og Forsvaret de senere år i den hensikt å vise hvordan ytre faktorer har endret offisersprofesjonen. Eller lagt grunnlag for en ny profesjonskultur.

Jeg vil i min tekst se nærmere på utdanning av offiserer. Allerede første dag ved Krigsskolen har kadettene en viss forståelse, eller forforståelse, av offisersprofesjonen. De har før opptak på Krigsskolen minst ett års tjeneste i Forsvaret med seg. De kjenner til Hæren de skal tjenestegjøre i etter endt utdanning. De vet hvor effekten av utdanningen skal nyttes på tropps- og kompaninivå. Jeg vil derfor både se på hvordan Forsvaret betrakter offisersprofesjonen, og på hvordan Krigsskolen tenker rundt profesjonsdannelse. Hensikten med denne innføringen er å beskrive den sammenheng jeg studerer min problemformulering i, eller mer prosaisk: ”male et bilde” av offisersprofesjonen.

Det er ikke min hensikt å vurdere innholdet i utviklingen av offisersrollen eller begrepet profesjon i Forsvarets styrende dokumenter eller Krigsskolens læreplaner eller konsepter.

2.2. Den militære profesjon fra invasjonforsvar til innsatsforsvar

Den militære profesjon er ikke av nyere dato. Både Norge og andre nasjoner har hatt militære styrker lenge. For Norges vedkommende siden leidangen³¹. Jeg trekker likevel fram den sikkerhetspolitiske utvikling siden 2.verdenskrig for å beskrive utviklingen av den militære profesjon i senere tid. Under den kalde krigen rustet nasjonene opp. Mindre nasjoner, som Norge, inngikk forbund med andre nasjoner, i form av allianser som NATO, i den hensikt å sikre eget territorium. Norge hadde fram til midten av 1990-tallet et invasjonforsvar. Dette skulle hindre, og ved behov stanse, et angrep på Norge eller krenkelse av norsk territorium. NATOs medlemsland ville gjensidig støtte hverandre dersom en nasjon ble angrepet. En for alle – alle for en. Militærmakt ble bygget opp som invasjonforsvar med store avdelinger som kunne mobiliseres, og materiell på lager til personellet som skulle møte hvis det ble bruk for det ved et angrep på Norge eller en annen av medlemsnasjonene. NATOs motstykke, Warszawapakten, smuldret også opp da Sovjetunionen ble oppløst, mens NATO fortsatt besto. Trusselen NATO skulle møte var ikke lenger til stede. NATOs rolle endret seg fra å være en forsvarsallianse til et redskap som også stilte seg til disposisjon for FN. Det norske Forsvaret var ikke lenger et rent forsvarspolitisk redskap, men fikk også en funksjon som et utenrikspolitisk verktøy.

*Forsvaret må være rettet inn mot mangfoldet av utfordringer og komplekse utviklingstrekk. Derfor må vi videreutvikle et moderne og fleksibelt innsatsforsvar til bruk hjemme og ute.*³²

Som et ledd i transformasjonen av NATO ble det norske nasjonale invasjonforsvar omdannet til et moderne innsatsforsvar med ambisjoner utenfor Norges grenser. Forsvaret fikk ytterligere en oppdragsgiver, Utenriksdepartementet. Norge deltok også tidligere med fredsbevarende styrker, som en lavere prioritet ved siden av Forsvarets egentlige rolle: å forsvare Norge. Med omdannelsen av Forsvaret kom nye oppgaver som å bidra til *fjernasjonal krisehåndtering, og til arbeidet for internasjonal fred og sikkerhet innenfor rammen av folkeretten og FN-pakten.*³³ Som en konsekvens av nye oppdrag ble "Lov om

³¹ Organisert forsvar av Norge i middelalderen, fra omtrent Håkon den godes tid (ca. år 950).

³² Utenriksdepartementet. *Stortingsmelding nr. 15 (2008-2009) Interesser, ansvar og muligheter. Hovedlinjer i norsk utenrikspolitikk*. Utenriksdepartementet, Oslo. 2008, s.102.

³³ Forsvarsdepartementet. *Stortingsproposisjon nr. 48 (2007-2008) Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier*. Forsvarsdepartementet, Oslo. 2007, s.9.

personell i Forsvaret”³⁴ i 2005 tilført et kapittel om tjenestegjøring i internasjonale operasjoner. Med bakgrunn i denne loven kan Forsvaret beordre sitt personell til å tjenestegjøre utenfor landets grenser.

Endringer i norsk utenrikspolitikk har medført nye oppgaver for Forsvaret. Som organisasjon må Forsvaret tilpasse seg disse oppgavene. Det må også personellet i organisasjonen fra fotsoldat via offiserer på troppsnivå og høyere staber til Forsvarets øverste ledelse. Norsk sikkerhetspolitikk er ikke lenger å vokte Norges grenser, men å understøtte Norges sikkerhet, interesser og verdier ved å bidra til internasjonal fred og sikkerhet. Dette skjer ikke lenger bare hjemme i Norge.

2.3. Det militære profesjonsfellesskap

Forsvarsstaben utga i 2007 en oppdatert Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD) med bakgrunn i at *forberedelse og gjennomføring av fellesoperasjoner avhenger av et solid konseptuelt grunnlag, og at Forsvarets personell har en felles forståelse av oppgavene som skal løses.*³⁵ Kapittel 6 i FFOD er viet ”den militære profesjonen”. Forrige utgave av FFOD, som ble utgitt i 2000, nevnte ikke begrepet *profesjon*. Det er altså første gang en norsk militær doktrine beskriver den militære profesjon. I forordet trekker Forsvarssjefen³⁶ fram at ”*kunnskapsbasert innsikt i og forståelse av militærmaktens rolle og natur*” er blitt viktigere i innsatsforsvaret enn det var i invasjonforsvaret. Forsvarssjefen fortsetter med å uttrykke at FFOD skal være et *pedagogisk verktøy som bidrar til at offiserskorpset utvikler en felles forståelse, felles tenkesett, felles referanseramme, et felles begrepsapparat og dermed grunnlaget for utvikling av en felles profesjonskultur*. Forsvarssjefen beskriver med dette hvordan denne doktrinen skal fungere som en rettesnor under utviklingen av den militære profesjonskultur. Når nå begrepet profesjon, i motsetning til tidligere, er beskrevet i norsk militær doktrine, er dette en like stor endring som overgangen fra invasjonforsvar til innsatsforsvar. Forsvarets oppgaver ble endret og organisasjonen ble endret. Som en følge av dette måtte innholdet i organisasjonen endres. Profesjonen, som tidligere ikke ble nevnt, måtte endres. Da måtte den også beskrives. Ikke slik den var, men slik den skal være og skal fungere.

³⁴ <http://lovdata.no/all/nl-20040702-059.html> Lastet 4.nov 2009.

³⁵ Forsvarsstaben. *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Forsvarets Stabsskole. Oslo, 2007, s.7.

³⁶ FFOD ble utgitt under forrige Forsvarssjef, General Sverre Diesen. En doktrine er en grunnleggende læresetning, som opprettholder sin status til den settes ut av kraft eller erstattes av en ny.

Når Forsvarssjefen beskriver det som kjennetegner en profesjonskultur og trekker fram ”forståelse – tenkesett – referanseramme – begrepsapparat”, beskriver han med militære ord mye det samme som Jacob Meløe gjør når denne bruker begrepet ”aktørenes nødvendige forståelse”³⁷. Jacob Meløe stiller som forutsetning at for å forstå det en annen gjør man må forstå den verden vedkommende handler innefor. Innholdet er mye det samme selv om ordene er ulike. Forsvarssjefen er mer konkret og spisset i sin formulering, men han avgrenser også. Meløes abstrakte forklaring rommer mer, som tanker og følelser. Mens Forsvarssjefens beskrivelse kun omhandler det konkrete som skal prege en spesifikk profesjonskultur, behandler Meløe *forståelse* mer generelt. Det som er mer interessant i denne sammenheng er adjektivet *felles* som Forsvarssjefen setter foran hvert av substantivene. Den profesjonskultur Forsvarssjefen ønsker å utvikle skal baseres på en *felles* forståelse, en enhetlig forståelse av organisasjonens rolle og oppgaver. I FFODs kapittel om profesjon påpekes det at offiserer er noe man er, ikke noe man jobber som. Som utøver av en profesjon skal jeg identifisere meg med mitt yrke og mine kolleger. Jeg skal være profesjonen. I den videre beskrivelsen trekkes følgende fire kjennetegn ved en profesjon frem:

- *Ansvar – profesjonens forpliktelse overfor samfunnet og sine egne medlemmer*
- *Identitet – medlemmenes identifisering med profesjonen og dens eksklusive status i samfunnet*
- *Ekspertise – medlemmenes spesialiserte kunnskaper og ferdigheter som brukes for å løse profesjonens oppgaver*
- *Verdigrunnlag – de verdier og den kodeks som styrer profesjonsutøvelsen og medlemmenes holdninger.*³⁸

En felles profesjonsidentitet skal styrke samholdet blant offiserer. Gjennom samhold skal igjen evnen til å håndtere de utfordringer både organisasjonen og det enkelte medlem av profesjonen møter styrkes. Innen disse fire kjennetegn skal offiserer tilegne seg en felles identitet gjennom utdanning og i tjeneste. To særtrekk ved den militære profesjon trekkes fram; forholdet til beordringsplikt og samhold. Ved å belyse disse viser FFOD den spesielle betydningen utvikling av et profesjonsfelleskap av offiserer og en profesjonsidentitet for den enkelte har:

Samfunnet forventer at de som har valgt den militære profesjon vil løse Forsvarets oppgaver på tross av de personlige belastningene dette kan medføre. Det å være en del av vårt

³⁷ Jakob Meløe: *Notater i vitenskapsteori*. Artikkel i Vitenskapsteori – tre artikler av Jacob Meløe, s.73.

³⁸ Forsvarsstaben. 2007, s.157.

*profesjonsfellesskap innebærer å akseptere alle Forsvarets oppgaver, nasjonalt og internasjonalt.*³⁹

Dette stiller store krav til den enkelte om å innordne seg de behov Forsvaret har for personell ulike steder i og utenfor Norge. Forsvarets behov skal gå foran mine egne. Dette kan medføre en konflikt når offiseren etablerer familie som også har behov for at offiseren er til stede, som far eller mor.

*Til forskjell fra mange andre profesjoner kan vi ikke utøve vår profesjon alene – den gir mening først når vi utøver den i fellesskap. Dette innebærer at verdier og holdninger som styrker vårt samhold, som kameratskap, lojalitet og selvoppofring, er helt avgjørende, og at verdier og holdninger som svekker vårt samhold er uakseptable.*⁴⁰

Mens forrige sitat viste behovet for å stille opp der Forsvaret har behov for deg, viser dette at det kreves mer av deg enn bare å stille opp. Du skal være profesjonen. Du er offiser med de riktige verdier og holdninger. En del av disse har den enkelte med seg når de møter ved Krigsskolen. Disse må utvikles videre, mens andre verdier og holdninger må etableres fra bunn av. De må dannes. Også dette kravet kan medføre konflikt når offiseren etablerer familie og det kreves lojalitet fra to ulike hold. Selvoppofrelse som offiser vil i mange tilfeller medføre at familien forsakes. I verste fall kan selvoppofrelse under løsning av oppdrag medføre at du kommer fysisk eller psykisk redusert tilbake til familien, eller ikke kommer hjem i live.

Begge henvisningene viser til behov for fellesskap. Den militære profesjon utøves i fellesskap, ikke alene. Det essensielle er likevel kravet til innordning både fysisk og moralsk. Mens andre profesjoner har utviklet krav til sine medlemmer over tid, har Forsvaret på kort tid endret sine krav til offiserene. Dette stiller andre krav til offiserer med bakgrunn fra invasjonforsvaret enn til offiserer som påbegynner sin militære karriere i dag. Den første gruppen må endres, samtidig som den andre gruppen tas inn i fellesskapet. Instruktører ved Krigsskolen er ”erfarne offiserer”. Vi har lang tjenestetid. Det vil samtidig si at vi er oppdradd i en annen kultur enn den vi skal utdanne våre kadetter til. Vi skal tilpasse oss en ny profesjonskultur, samtidig som vi skal innlemme kadettene i denne.

FFOD beskriver videre den profesjonskultur og de grunnleggende verdier Forsvaret skal utvikle. Den militære profesjon beskrives å ha tre dimensjoner; intellektuell, fysisk og moralsk. Den intellektuelle dimensjon innebærer å se egne handlinger i en større helhet og

³⁹ Ibid, s.159.

⁴⁰ Ibid, s.160.

kunnskap innen ulike områder som taktikk, lederskap og kultur. Intern kultur gjennom forståelse for profesjonens verdier og krav, og eksternt kultur som grunnlag for forståelse for hvordan andre kulturer påvirker våre oppdrag. Den fysiske dimensjonen omfatter de militære ferdigheter som kreves for å løse militære oppdrag. Ikke kun i form av trening, men også å takle påkjenninger under krevende forhold med lite søvn og mat. Den moralske dimensjon omhandler den etiske forankring som kreves for å handle rett i krevende situasjoner. De verdier og holdninger som kreves er beskrevet i Forsvarets Verdigrunnlag⁴¹, som presenterer de verdier, holdninger og normer som Forsvarssjefen vil skal prege all virksomhet i Forsvaret. De trekkes likevel frem i FFOD under beskrivelsen av den militære profesjonsidentitets fundament:

- *Det felles ansvar vi har overfor samfunnet for å forberede oss intellektuelt, fysisk og moralsk på å forsvare Norge og norske interesser nasjonalt og utenlands*
- *Tilliten til hverandres dømmekraft, kunnskap og vilje til å løse oppgaver*
- *Erkjennelsen av at kjernen i profesjonen er gjennomføring av operasjoner*
- *Viljen til å forsere hindringer og løse gitte oppgaver på best mulig måte*
- *Erkjennelsen at vår profesjon er kollektiv, og at holdninger og handlinger som bidrar til å styrke samholdet er halt avgjørende*
- *Erkjennelsen av at vi i noen situasjoner gis mandat til å risikere og å ta liv, og at dette stiller store krav til disiplin og en høyt utviklet moral og etikk*
- *Kjerneverdiene respekt, ansvar og mot, som forener oss og preger våre handlinger.*⁴²

Kjerneverdiene *respekt, ansvar og mot* ble utviklet under den årlige ”verdidagen” ved Krigsskolen i 2002. Verdidagen er en dag satt av til forelesninger og debatter om verdier og holdninger, hvor eksterne forelesere deltar med innspill. Ulike scenarier beskrives og aktuelle dilemma diskuteres. I 2002 var temaet *hvilke verdier skal kjennetegne en god offiser?* Blant en rekke høyverdige verdier ble de tre valgt, og benevnt kjerneverdier. Generalinspektøren for Hæren bestemte kort tid etter at disse kjerneverdiene skulle gjelde hele Hæren. Senere ble de implementert i Forsvaret. Men de kom fra grasrota.

Hærens Offiserskodeks, som er en *rettesnor for de karaktertrekk og holdninger som det forventes at en offiser skal etterleve*⁴³, er basert på Forsvarets Verdigrunnlag og Hærens kjerneverdier. Denne er også utviklet ved Krigsskolen. Hæren, som en del av Forsvaret, har

⁴¹ Forsvarets Overkommando. Forsvarets Verdigrunnlag. Oslo, 1998.

http://www.mil.no/multimedia/archive/00062/Forsvarets_verdigrun_62606a.pdf. Lastet 21.jan 2010.

⁴² Forsvarsstaben 2007, s.159.

⁴³ Hærstaben. *Hærens offiserskodeks*. 2004.

http://www.mil.no/multimedia/archive/00046/hok_siste_utkast_1_46380a.pdf Lastet 3.nov.2009.

tilpasset og spesifisert de verdier som er spesielt viktige innen egen forsvarsgren. Sjø- og Luftforsvaret har gjort det samme. Offiserskodeksen fordrer at jeg som offiser skal *i all min framferd strekke meg etter å være modig, handlekraftig, dyktig, omsorgsfull og lojal*⁴⁴. Disse fem verdiene vil jeg beskrive ytterligere i neste kapittel.

2.4. Krigsskolen – utdanning til offisersprofesjonen

Jeg hører og jeg glemmer.

Jeg ser og jeg husker.

*Jeg gjør og jeg forstår.*⁴⁵

Utdanningen ved Krigsskolen gjennomføres dels som praktisk og teoretisk kunnskapsoverføring, dels ved at kadettene gis føringsoppgaver under veiledning av instruktører. Når kadettene gis føringsoppgaver er dette primært overfor andre kadetter på samme nivå, kadetter på et lavere klassetrinn eller vernepliktige mannskaper. Som offiserer i Hæren vil de ledes av offiserer med tilsvarende erfaring og kompetanse som Krigsskolens instruktører. All læring i Forsvaret skjer ikke på ulike skolebenker, men også gjennom å utføre en funksjon, eller inneha en stilling som medfører blant annet ansvar for personell, materiell og oppdragsløsning. Forsvaret er hierarkisk oppbygd. Sjefen er eldre, og har vanligvis mer erfaring. Samtidig er det kolleger på eget nivå som man jobber sammen med. Dette profesjonsfelleskapet forbereder offiserene til selv senere å innta en høyere posisjon. Etter å ha tilegnet seg kompetanse på et nivå, eller innen en rolle, kan man søke nye stillinger, med nye roller, på et høyere nivå. De fleste stillinger er tidsbegrenset 3 – 5 år. Det vil si at stillingsinnehaveren minimum skal inneha posisjonen i 3 år, men maksimalt 5 år. Hensikten med dette er at den enkelte skal få tilegne seg kompetanse på ett nivå, for så å overlate muligheten til yngre kolleger. Gjennom en slik styrt personell disponering skapes muligheter for flere til å skaffe seg kompetanse på alle nivå. Gjennom deltakelse i et profesjonsfelleskap skal den enkelte også tilegne seg kompetanse på det nivå man er på. Om egen og kollegers roller, samt på nivået over, som utøver ledelse overfor en selv. En utfordring i skolesituasjonen blir at de som leder og de som ledes er andre kadetter som har samme kompetanse.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Confucius, 551-479 f.Kr.

I det etterfølgende gir jeg en kort beskrivelse av utdanningen ”Militære Studier”. Jeg vil her fokusere på de to emnene Landmakt og Ledelse, før jeg ser på Krigsskolens utdanning til officersprofesjonen.

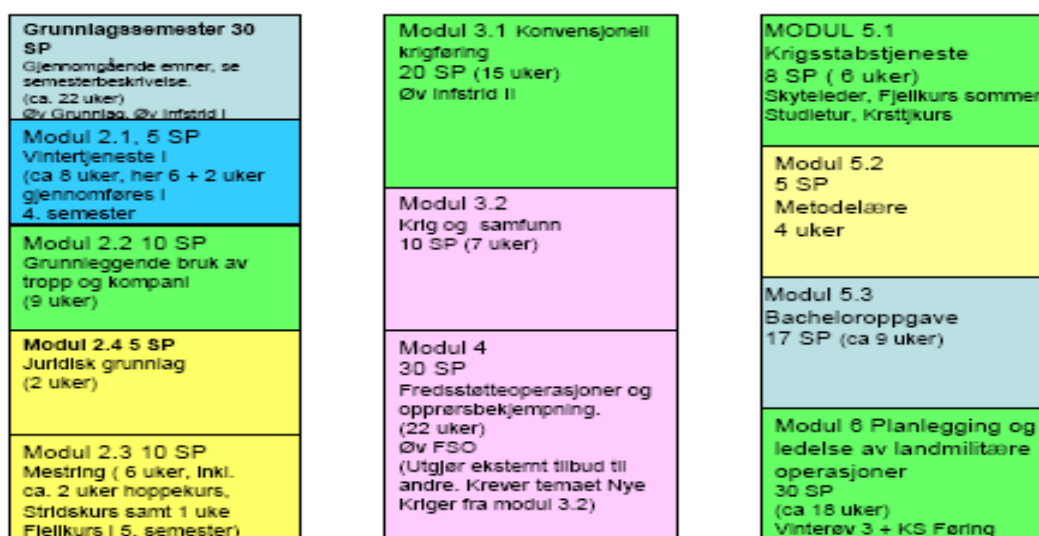
2.5. Bachelor i Ledelse og Militære Studier

Jeg beskrev tidligere at hverdagen ved en utdanningsinstitusjon avviker fra virkeligheten⁴⁶.

For Krigsskolens vedkommende hevder jeg at dette særlig gjelder Taktikk og Ledelse, siden vi ikke kan trene dette i reelle stridssituasjoner. Krigsskolen har et likevel et ”dimensjonerende målbilde” for sin utdanning:

*Krigsskolen skal utvikle offiserer med kunnskaper, holdninger og ferdigheter, som er i stand til å trene opp, planlegge og lede offensive og defensive militære operasjoner på kompaninivå innenfor rammen av en brigade. Operasjonene kan gjennomføres nasjonalt eller internasjonalt i en nasjonal eller multinasjonal ramme.*⁴⁷

Hensikten med dette målbildet er å beskrive de kunnskaper kadettene skal ha ved uteksaminering for å fylle sine funksjoner i Hæren. Med dette målbildet tar Krigsskolen utgangspunkt i Aristoteles’ inndeling av kunnskap⁴⁸ gjennom å sette mål innen teori, praksis og moral. Studiet er bygget opp rundt fagområdene militærmakt, ledelse, internasjonale studier og strategi, fysisk fostring og metode. Hvert av disse fagområdene består av ett eller flere emner, som igjen kan deles inn i delemner. Studiet er modulbasert, hvor de ulike fagområder bidrar innen sine emner i hver modul. Studiet består av 12 moduler som varer fra 2 til 22 uker slik:



Figur 1 - Moduler i 3-årig Krigsskoleutdanning⁴⁹.

⁴⁶ Se kapittel 1.1.

⁴⁷ Krigsskolen. *Studiehåndbok operativ 2009-10*. Oslo, 2009, s.12.

⁴⁸ Se kapittel 1.5.

⁴⁹ Krigsskolen. 2009, s. 16.

Ulike pedagogiske modeller nyttes i de forskjellige modulene. Enkelte har problembasert læring som metode, mens andre er organisert som tverrfaglige prosjekt. Mesteparten av undervisningen foregår likevel i form av formidling gjennom forelesninger, men det legges også opp til en rekke foredrag og faglige diskusjoner i grupper.

2.5.1. Taktikk og operasjoner

Taktikk og operasjoner er et delemne i emnet Landmakt, sammen med Skyte- og våpentjeneste. Emnet Landmakt inngår igjen i fagområdet Militærmakt sammen med emnene militærteknologi og stabstjeneste. I emnet Landmakt skal kadettene gis en *grunnleggende forståelse av krigens natur og innsikt i hva moderne landkrig og operasjoner i ulike konfliktspesker preges av*. Gjennom dette skal de som fremtidige offiserer gis kunnskaper og ferdigheter som setter dem i stand til å *planlegge militær virksomhet og lede gjennomføring av operasjoner i en taktisk ramme. Kadettene skal gis innsikt i teknikk og taktikk og i den militære teori som ligger til grunn for moderne landoperasjoner*. Hensikten med delemnet Taktikk er å sette kadettene i stand til å *ta mest mulig hensiktsmessige beslutninger på troppsnivå, gjennom at de gis forståelse for anvendelse av militære kapasiteter i alle typer operasjoner*⁵⁰. Videre skal kadettene forstå hvordan troppssjefen løser sine oppdrag gjennom å planlegge og simulere alle typer operasjoner med ulike avdelinger, utrustning og oppsetting i ulike typer klima og terreng. I dette emnet skal altså kadettene lære å disponere de midler de har til rådighet mot de aktører de står overfor. Dette innebærer blant annet å utnytte egne sterke sider og ramme motstanderen der han er svak, ved å utnytte rekkevidden til egne våpen og samtidig holde seg utenfor motstanderens rekkevidde.

⁵⁰ Ibid, s.39. Gjelder alle henvisninger i 2.4.2.

2.5.2. Lederskap

Fagområdet Ledelse består av emnene Militært lederskap og Etikk og Jus. Emnet skal *belyse innholdet i militær ledelse, forskjellige aspekter ved utøvelsen av militært lederskap og hvordan den militære konteksten påvirker den enkelte leders oppgaver og adferd (...)* *Lederutvikling er et sentralt element i Krigsskoleutdanningen, og fagområdet ledelse skal bidra til kunnskap som er nødvendig for at lederutviklingen skal være forankret i Forsvarets utfordringer og problemstillinger*⁵¹.

Emnet Militært Lederskap består igjen av delemnene Direkte lederskap, Utdanningsledelse, Organisasjonsforståelse og Lederutviklingsprinsipper. I emnet Militært lederskap tilføres kadettene teoretisk kunnskap om det å lede andre mennesker. Dette blir understøttet med kunnskap om jus og etikk gjennom de andre emnene innen fagområdet. Kunnskapen kadettene tilføres er i stor grad den samme som ved en rekke sivile høyskoler. Lærekreftene består derfor av sivile pedagoger og offiserer med sivil tilleggsutdanning.

2.5.3. Lederutvikling - offisersutvikling

Lederutvikling⁵² (LU) er ikke et eget emne ved Krigsskolen. Derimot er offisersutvikling *et sammenhengende og prioritert område gjennom hele utdanningen og (...) en gjennomgående dimensjon i all læring og utvikling*⁵³. Dette betyr at lederutvikling skal være integrert i alle emner og også i alle aktiviteter, som øvelser. Vi kan likevel si at offisersutvikling er praktisk utførelse av emnet *Lederskap*. Teorien fra emnet knyttes sammen med annen teoretisk kunnskap og praksis i ulike læringsarenaer. Mens ansvaret for de ulike emner finnes ved en av skolens fagseksjoner, er det en egen avdeling, Kadettavdelingen, som har ansvaret for lederutviklingen. Hvert av årskullene ved Krigsskolen er organisert som et kadettkompani i Kadettavdelingen. Med egen kullsjef⁵⁴ og flere faste veiledere. Disse er i praksis ansvarlige for veiledning og utvikling av kadettene under øvelser og i andre praktiske arenaer. De har ikke ansvar for et fag eller undervisning. Veilederne observerer, registrerer, gir tilbakemelding og følger opp den enkelte kadetts LU-kontrakt⁵⁵. De veileder den enkelte i sin offisersutvikling over tre år. Retningslinjene for offisersutviklingen finner vi i Krigsskolens Program for Lederutvikling (PLU), som tar utgangspunkt i den gjensidige avhengigheten

⁵¹ Ibid, s.12.

⁵² Begrepene *Lederutvikling* og *Offisersutvikling* brukes med samme innhold i ulike av Krigsskolens dokumenter. I sitater er begrepene hentet ordrett.

⁵³ Ibid, s.11.

⁵⁴ Kullsjef har i tillegg personalansvar for kadettene, som i andre militære avdelinger.

⁵⁵ Kadettene utarbeider i første semester en målsetning for egen utvikling, med beskrivelse av mål som skal nås. Denne justeres senere hvert halvår. Veilederne godkjenner den enkeltes mål. Dette blir da en kontrakt mellom kadetten og skolen, representert ved veilederen.

mellom faglig og personlig utvikling for utdanning av *helstøpte offiserer*⁵⁶. PLU framholder at lederutvikling ved Krigsskolen foregår på tre akser; teoretisk forståelse, praktisk handling og personlig utvikling, og at denne helhetlige utvikling skal danne grunnlag for den enkeltes utvikling av en reflektert offisersidentitet⁵⁷. Grunnlaget hentes i Hærens Offiserskodeks, og bruker de karaktertrekk og holdninger som beskrives der som et målbilde kadettene skal utvikles mot⁵⁸:

- Modig – en offiser overvinner sin frykt. *Kadettene må utvikle en forståelse av seg selv og hvordan den enkelte forholder seg til frykt, og øve på å overkomme denne.*
- Lojal – en offiser er til å stole på. *Lojalitet kan utvikles ved at kadettene må foreta valg og prioritere mellom ulike alternativer (...) iblant gjennomføre oppdrag som de ikke nødvendigvis er enige i. De må gjøre dette helhjertet (...) ærlig og rettskaffent målbærer egne og andres meninger (...).*
- Handlekraftig – en offiser ser muligheter. *De skal kunne forstå komplekse situasjoner, fatte hensiktsmessige beslutninger og redegjøre for mulige konsekvenser av disse.*
- Dyktighet – en offiser har faglig innsikt. *Kadettene utvikler sin evne til egenvurdering (...) samtidig må de evne å reflektere over egne og andres reaksjoner, og være i stand til å lære av disse.*
- Omsorgsfull – en offiser tar vare på sine menn. *En offiser tjener andre enn seg selv (...) og må kunne sette andres behov foran sine egne. En slik omsorg krever at offiseren kan forstå hvilke behov andre mennesker har. (...) Omsorg kan utvikles ved at kadettene lærer seg å sette seg inn i andres ståsted og forstå bakgrunnen for deres argumenter og handlinger.*

Senere beskriver PLU hvordan denne dannelsen kan skje i utdanningssituasjoner. Det beskrives at øvelser skal *tydeliggjøre sammenhengen mellom teoretisk forståelse, praktisk anvendelse og personlig utvikling*⁵⁹. Lederutviklingssamlinger skal gjennomføres som et middel for å *knytte utviklingsaksene sammen*⁶⁰ i hver modul, som en form for organisert refleksjon over egen og andres utvikling. Utviklingen skjer naturligvis ikke kun under øvelser og LU-samlinger. Derimot fungerer disse aktivitetene mer som målsetninger for virksomheten som skjer mellom disse.

Det er her jeg har funnet min undring, min problemformulering. Kan militær profesjonskompetanse utvikles gjennom erfaringer fra simulert praksis?

⁵⁶ Krigsskolen. (PLU). 2005, s.4.

⁵⁷ Ibid.

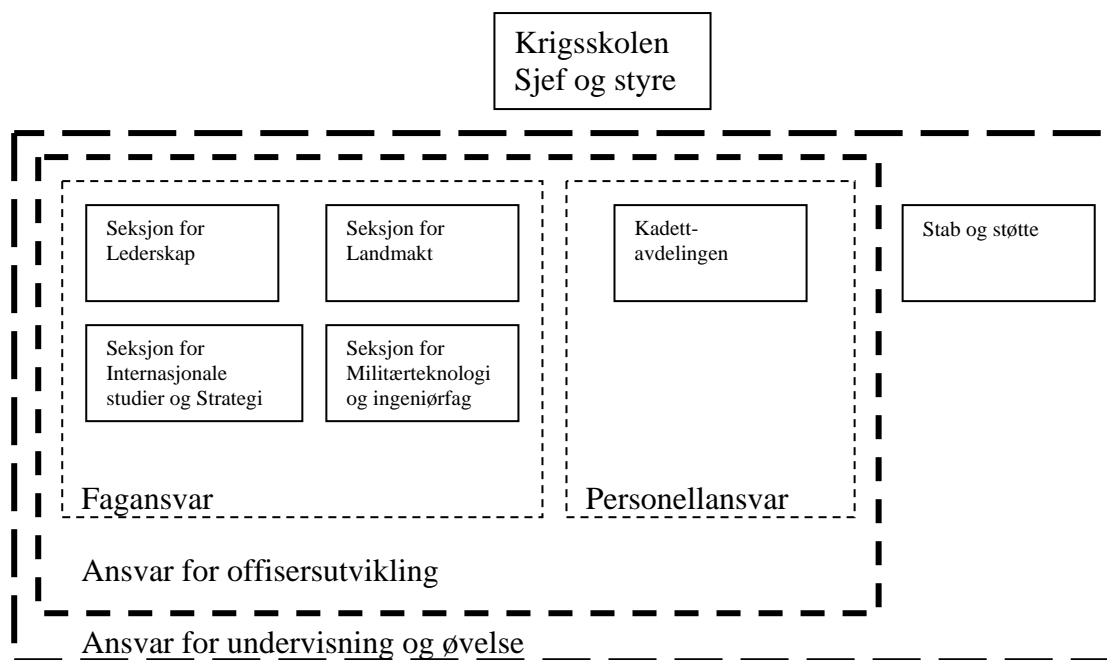
⁵⁸ Det etterfølgende er et komprimert utdrag fra PLU, s.6-7.

⁵⁹ Ibid, s.9.

⁶⁰ Ibid, s.10.

2.5.4. Krigsskolens organisering

Krigsskolen er organisert i 5 seksjoner med ansvar enten for ulike fag eller for personell slik:



De fire fagseksjonene ivaretar det faglige ansvar i utdanningen, mens Kadettavdelingen ivaretar det personellmessige ansvaret. Sammen har disse ansvar for offisersutviklingen. Kadettavdelingen har hovedansvaret, og er delt inn i årskull med egne instruktører som har særlig oppfølgingsansvar for 15-20 kadetter hver, som de sørger for å hente innspill fra øvrige instruktører på ifm den enkeltes offisersutvikling. Ved siden av disse seksjonene er det et støtteapparat som ivaretar studieadministrasjon, læremiddelsentral, IKT osv. Skolen ledes av en skolesjef, som også ivaretar funksjonen som skolens styre. Skolesjefen har en ledergruppe, bestående av seksjonssjefene og dekanus, til å støtte seg. I tillegg har han ulike råd som gir anbefalinger og innspill til bl.a. faglig utvikling.

3. Simulering av oppdrag som ledd i utdanning i Taktikk

3.1. Simulatortrening

Jeg leser egentlig ikke science-fiction eller ser filmer i den genren. Mens jeg har holdt på med denne oppgaven ble jeg anbefalt science-fiction romanen *Ender's Game*⁶¹. Her lar Orson Scott Card leseren møte det geniale barnet Ender. I en tenkt fremtid selekteres han til å lede jordens forsvar mot en invasjon av utenomjordiske vesener. Fra han er seks år trenes han i simulatorer sammen med en rekke andre svært intelligente barn. De er fullstendig isolert fra familie og den virkelige verden, både fysisk og mentalt. De har ingen mulighet til å kommunisere med verden utenfor, en verden de skal forsvare. Et av barna skal overta som kommandør over jordens samlede romskipsarmada. Andre skal ivareta andre roller i forsvarsverket. Alle skal tildeles oppgaver tilpasset deres evner. Mengden av informasjon som skal bearbeides i det enorme tredimensjonale slagfeltet i verdensrommet krever en briljant hjerne. Riktige vurderinger må foretas uten nøling og gjennomføres før motstanderen, enten det er en simulator eller medelever, får iverksatt mottiltak. Under treningen sammen med andre barn utsettes Ender også for lederskap, både godt lederskap og dårlig lederskap. Han erfarer hvordan han selv responderer ulikt. Ender reflekterer over hendelsene og lærer. Spillene blir stadig tøffere ved at nye momenter tilføres eller at spillereglene endres, og dermed forutsetningene. Ender møter utfordringene ved å analysere forutsetningene, tilpasse seg dem og finne muligheter. Han gjør dette raskere enn de andre. Han utnytter mulighetene. Ender vokser med oppgavene og får ansvar for å lære opp og å lede andre barn i samme situasjon. Han lærer seg å bruke dem for å nå egne mål ved å øke dere kunnskap. Ender blir bedre ved å gjøre dem bedre. Han overfører kunnskap og kompetanse han selv har tilegnet seg. Han får stadig større ansvar ved å motta flere som skal ledes. Han møter nye systemer og formasjoner. Som 12-åring får han vite at han skal opp til avsluttende eksamen hvor han skal vise hva han har lært. Etter at eksamen er gjennomført får han vite at angrepet han ledet mot en fremmed makt var virkelig. Han hadde ledet sine medelever under utslettelsen av en annen sivilisasjon og reddet menneskeheten. Han hadde bestått eksamen.

Ender ble trent i spill som var hans virkelighet og hele hans verden. I romanen var den kunnskap han tilegnet seg riktig og tilstrekkelig i forhold til den oppgaven han skulle løse. Men Ender var selv ikke klar over veien han måtte gå for å tilegne seg denne kunnskapen. Andre staket ut kursen for ham og bestemte hvilke mål og delmål han måtte passere

⁶¹ Card, Orson Scott. *Ender's Game*. Tor Books, New York. 1985.

underveis. De ledet ham ikke direkte. Derimot utviklet de ham gjennom å øke vanskelighetsnivå og endre forutsetninger. Ender ble ikke veiledet, men ble gitt riktige utfordringer underveis, utfordringer han møtte og overvant. For så å møte nye utfordringer som han analyserte, vurderte og overvant. Kontinuerlig. Til han vant den endelige seier, eller som han selv trodde: besto eksamen.

I forbindelse med en masteroppgave i Pedagogikk ved Universitetet i Oslo gjennomførte Kathrine Krüger Østbøll våren 2008 *en undersøkelse av kadettens oppfatninger og vurderinger av den taktiske trener som læremiddel i Krigsskolens lederutdanning*. I denne har hun utført en kvantitativ empirisk spørreundersøkelse hvor et utvalg kadetter vurderer en type simulator (GESI). Hennes funn er basert på kvantitative data, og hun konkluderer med at *det er i trening av taktiske lederferdigheter at et klart flertall av kadettene vurderer den taktiske trener som et meget nyttig læremiddel*⁶². I undersøkelsen fremgår det at hele 79% av kadettene mener at de har hatt godt utbytte av simulator som undervisningsmetode. Det er en kvantitativ undersøkelse derimot ikke svarer på viser hun senere når hun trekker fram at *imidlertid belyser ikke spørsmålet på hvilken måte kadettene mener de har utbytte av simulatoren*⁶³. I mine samtaler med kadetter og kolleger har jeg forsøkt nettopp å rette fokus på hvordan eller på hvilken måte kan simulator bidra i lederutviklingen ved Krigsskolen.

3.2. Veiledning – villedning?

For Ender var virkeligheten simulert. Samtidig var simulatorene hans virkelighet. Simulatorene ble tilpasset, styrt og utviklet av et lærerkollegium. De eldste lærerne hadde kjempet i den forrige krigen. Lærerne hadde kontakt med virkeligheten, en verden som var under en kontinuerlig trussel, som ble rettesnoren for utvikling av nye scenarier i simulatorene. En veileder kan vise en elev veien han selv har gått. Han kan vise til sin egen erfaring og det han har fått med seg av andres kunnskap underveis. Tilsvarende gjør en mentor overfor sin adept. Gjennom refleksjon over egen praksis har veilederen evaluert ulike hendelser og skapt sin egen erfaring, basert på egne refleksjoner over valgte handlemåter i erfarte situasjoner, sine situasjoner. Ender og de andre barna ble ikke veiledet eller mentorert. De ble gitt utfordringer og oppgaver som skulle løses. Ingen viste dem hvordan de selv hadde møtt tilsvarende situasjoner, og hvilke handlemåter de selv hadde iverksatt med tiltak som

⁶² Østbøll, Kathrine Krüger. *Simulator i lederutdanning*. Universitetet i Oslo. 2009, s.V.

<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=92293>

⁶³ Ibid, s.77.

hadde vist seg effektive eller ikke. Ender fikk følgelig ikke ta del i de erfaringer andre satt igjen med etter å ha møtt tilsvarende utfordringer, verken i virkeligheten eller i simulator. Han var fraskåret fra å lære av andres feil, på godt og vondt. Å ta del i andres erfaringer innebærer også at man står i fare for å gjenta deres feil. En veileder vil ikke nødvendigvis se alle effekter av sine handlinger, selv ikke etter grundig refleksjon. En situasjon kan tilpasses et mønster som man gjenkjenner, hvor veilederen i en annen sammenheng fattet en riktig beslutning. Men den nye situasjonen eleven står i har andre forutsetninger. Den beslutningen veilederen fattet i sin situasjon er ikke lenger nødvendigvis lenger riktig når konteksten er en annen. Kontekstens betydning for vurdering er innebygget i mesterens evne til å vurdere. Den er usynlig. Den er ikke nødvendigvis en del av det som formidles til novisen, eller som denne har evne til å ta i mot ennå. Som avslutning på det første årets studier ved Høgskolen i Bodø skrev jeg et vitenskaplig essay fra eget praksisfelt. I dette førsteårsessayet skrev jeg om en vinterøvelse der jeg veiledet kadetter i forsyningstjeneste⁶⁴. Før jeg skrev oppgaven hadde jeg tenkt en del over hvorfor kadetten Hans ikke var villig til å lytte til den veiledning jeg ga ham. Jeg så at jeg i den sammenhengen ikke hadde lyktes. Men jeg så ikke hvorfor. Mens jeg skrev oppgaven ble jeg tvunget til å reflektere på nytt. Jeg måtte først skrive historien. Den lå klar inne i tankene mine, om enn noe fragmentert. Under skrivingen ble hendelsene og inntrykkene systematisert og elementene ble satt i rekkefølge. Jeg måtte bruke ord og begrep som mine medstudenter og veiledere forsto. Da oppdaget jeg hvor jeg som veileder kom til kort i møtet med Hans. Jeg hadde brukt ord og uttrykk som for meg var naturlige og ga innhold, men som Hans ikke hadde samme forhold til. Resultatet ble at vi begge kom til kort. Hans i sin læring, og jeg som veileder. Jeg forsøkte å la Hans ta del i min erfaring, men formidlet min kunnskap gjennom begreper han ikke la samme innhold i som jeg. Jeg hadde ikke gitt ham noen mulighet til å forstå min verden, mine begreper. Jacob Meløe⁶⁵ stiller som forutsetning for å forstå det en annen gjør at man må forstå den verden vedkommende handler innenfor. Jeg viste ikke Hans hva som lå til grunn for mine vurderinger, og kunne heller ikke det så lenge vi to ikke hadde den nødvendige forståelse for hverandres verdener. Jeg maktet ikke å forklare min kjennskap, slik jeg kunne med kunnskapen jeg har. Kjennskap får vi når vi kjenner noe ut fra egne erfaringer. Slik forskjellen er mellom faktakunnskapen om at vann fryser til is ved null grader kan leses i en bok, mens gjennom en vinterøvelse kjenner vi på kroppen virkningen av temperatur og fuktighet. Kjennskap er ikke fakta. Mer en subjektiv

⁶⁴ Nesse, Petter. *Militær utdanning – tankeløs drill eller ekspertise gjennom kjennskap?* Bodø, 2007.

⁶⁵ Meløe, Jakob, s.73.

sum av inntrykk. Det betyr likevel ikke at denne kjennskap ikke kan videreføres til andre. Men den må formidles med bevisst og varsomt valg av ord.

I klasseromsundervisning er det instruktøren som i stor grad setter agenda, selv i undervisningsformer som problembasert læring, som i stor grad nyttes ved Krigsskolen. Innen gjeldende planer for fag og emner planlegger instruktøren den læring som skal skje, for å nå de mål som er satt. Under øvelser i simulator vil en rekke av effektene av de handlinger som settes i verk bli synlige, som følge av beslutninger som tas. Ulike kadetter tar ulike beslutninger, slik at utfallet alltid vil variere. Enkelte ganger dukker det opp momenter som bør forklares. Dette kan være hvorfor 3 stridsvogner, plassert i gode stillinger med skjul og dekning i front, slår ut 8 tilsvarende vogner i åpent lende. Det betyr at instruktøren i stor grad ikke vet hvilke hendelser som skal trekkes fram og må belyses den enkelte undervisningstime. Momentene som dukker opp er resultat av gjennomføringen. Det medfører en utfordring for instruktøren, som må forberede seg på en annen måte. En simulator kan manipuleres til å vise det instruktøren vil rette fokus på, men det går ut over troverdigheten. I 1997 fikk Forsvarets Stabsskole sin første simulator, en såkalt Stabs- og ledertrener av typen GESI (Gefecht Simulator). Jeg deltok som spiller som del av det prosjektet. Elevene ble under veiledning satt til å lede militære avdelinger i simulatoren. Tidligere hadde tilsvarende øvelser foregått på kart, hvor elevene flyttet brikker på kartet som illustrerte militære avdelinger for egne styrker. Instruktørene spilte motstanderen og viste elevene effektene av de ulike handlemåter. Samme framgangsmåte skulle nyttes under første forsøk i simulator. Jeg spilte fienden, ”rød” styrke, og overhørte diskusjonene blant instruktørene. Vi satt adskilt fra elevene som spilte ”blå”, egne styrker. Under første gjennomføring benyttet sjefen for de ”blå” styrkene sine ressurser på en måte instruktørene ikke hadde forutsatt. Jeg, som spilte motstanderen basert på instruktørens innspill, ble derfor overrumplet og tapte. Simulatoren beregnet at de styrker han disponerte var utnyttet på en bedre måte enn mine. I stedet for å diskutere hva eleven hadde gjort riktig, siden han tross alt slo instruktørene, ble fokus blant instruktørene rettet mot simulatorens svakheter. Konklusjonen ble raskt at dersom denne øvelsen hadde blitt gjennomført som kartøvelse, der de hadde sett hvor han flyttet brikkene sine, ville dette ikke skjedd. Da ville de styrt ressursene slik at elevene hadde lært det som var målet for øvingen. I stedet for å se på øvelsen som simulert praksis, med påfølgende refleksjon, og gripe fatt i de beslutninger og disponeringer som lå bak ”blå” styrkes suksess, ble det en diskusjon om forutsetninger og spillerferdigheter. Samtidig gikk både elevene og instruktørene glipp av læring ved at de taktiske disponeringene som førte til ”seier” ikke ble diskutert og reflektert

over. Kadettene jeg har gjennomført samtaler med i forbindelse med denne oppgaven ser at rollen som veileder i simulator blir annerledes enn som instruktør i et klasserom, og under en øvelse. En av dem beskriver kravet til instruktørens kompetanse til å være *dyktige, kvalifiserte instruktører som kan både styre spillet og gi et målbilde for det*⁶⁶. Instruktørens rolle i simulator blir på mange måter som under en feltøvelse, mer veileder enn instruktør. Veilederen skal bidra til å oppklare hendelser som oppstår med bakgrunn i ”blå” og ”røde” styrkers disponeringer. En aksjon medfører reaksjon hos motstanderen. Hvilken effekt hadde aksjonen? Hva kunne medført enda bedre effekt? Hvordan kunne samme effekt vært oppnådd med bruk av mindre ressurser, slik at andre elementer kunne vært nyttet et annet sted for å presse motstanderen til ytterligere reaksjoner?

Under en øvelse blir aktiviteter styrt etter øvingsmålene slik at flest mulig av de som deltar på øvelsen når de mål som er satt for sin kategori. Partene styres på samme måte som under kartøvelser, ved instruktørens avdømming. I simulator vil det oppstå ulike læringsmomenter for hver enkelt deltaker. I motsetning til under en øvelse kan man i simulator gripe fatt i disse momentene for den ene kadetten. Det er ingen som venter på at han er ferdig med å reflektere. Det koster kun den ene kadettens tid å repetere. I simulator blir instruktørens rolle en annen enn i klasserom og under øvelser. Når simulator gir et større antall kadetter mulighet til å øve, medfører dette også et større antall momenter som må belyses når de dukker opp, ikke i leksjon 4 neste uke. Momentene må tas her og nå når de er ferske. Skal refleksjonen over hva som var rett og bra versus det som var dårlig og feil medføre riktig læring, må instruktøren gripe fatt i momentet selv om han ikke er forberedt på dette. Han må nytte uttrykk og begreper kadettene skjønner, og samtidig gi kadettene riktig innhold i nye begreper. Instruktøren blir mer en som tilrettelegger for læring ved å gi nye utfordringer. Samtidig som de momenter som dukker opp må utdypes, og reflekteres over. Slik at kadettene gis forståelse for konsekvensene av egne avgjørelser, eller mangel på beslutninger.

3.3. Realisme - akkurat som i Steelbeasts

Jeg beskrev tidligere⁶⁷ hvordan en av kadettene opplevde det vi vil kalle mønstergjenkjenning, da han beskrev en hendelse under en øvelse som *akkurat som i Steelbeasts*”. Jeg stilte der spørsmål om dette innebærer det at det motsatte også er tilfelle? Er Steelbeasts akkurat som i virkeligheten, som krig, utøvelse av offisersprofesjonen? Jeg

⁶⁶ Inf 2, s.12.

⁶⁷ Se innledning i kapittel 1.

beskrev også at offisersprofesjonen ikke har en egentlig profesjonsarena. Reell erfaring kommer gjennom stridshandlinger i krig, som vi har et forsvar for å unngå at vi havner i. Under utdanning av soldater og offiserer etableres derfor kunstige arenaer. Den vanligste er øvelser. Utdanning av militære mannskaper starter med det grunnleggende. Tilpasning av bekledning og utstyr, og å lære å bruke dette. Først lærer man å skyte på en velorganisert standplass, for senere å drive skyting mot bevegelige og oppdukkende mål på en feltskytebane, sammen med resten av laget den enkelte soldat er en del av. Vi lærer å finne skjul og dekning, og setter dette sammen slik at når laget rykker fram er det alltid noen som beskytter motstanderen, mens andre rykker fram. Enkeltmannsferdigheter læres, øves og drilles. Når enkeltmannsferdigheter når et visst nivå, settes laget sammen. Når lagene fungerer settes de sammen i tropper. Et kompani består igjen av 3 samtrente tropper, og en bataljon av 4-5 kompanier. Før kompaniet kan øves, må troppen fungere slik at hver av troppene fungerer som et redskap for kompanisjefen. Øvelser gjennomføres for å samtrene på det enkelte nivå, men kompanisjefen øves ikke når han øver sitt kompani. Da har han regien og setter målene og vurderer troppenes utførelse. Han er selv et redskap for bataljonssjefen, som må øve sine kompanisjefer. Når en troppssjef skal øves må han ha med seg troppen sin å utøve ledelse overfor, og kompanisjefen til å lede seg. Det fungerer i en operativ avdeling hvor hele dette apparatet er på plass. En operativ avdeling er samtidig en utdanningsavdeling frem til den løser oppdrag.

Ved Krigsskolen skal kadettene tilegne seg taktiske kunnskaper, hvor *hensikten er å gjøre kadettene i stand til å ta mest mulig hensiktsmessige beslutninger på troppsnivå*⁶⁸. Kadettene skal forstå hvordan en troppssjef løser sine oppdrag gjennom å *planlegge og simulere alle typer operasjoner med ulike avdelinger, utrustning og oppsetting i ulike typer klima og terreng*⁶⁹. Kadettene ved Krigsskolen har varierende bakgrunn og erfaring. De yngste er 19 år og kommer rett fra sin grunnleggende befalsutdanning, mens andre er over 30 år og har opp til 15 års tjeneste. De skal alle utdannes som ledere. Generelle ledere med kapasitet til å starte som troppssjefer, og til å utvikle seg i et profesjonsfelleskap via kompanisjef til bataljonssjef. Men Krigsskolen er ikke en operativ avdeling⁷⁰. Krigsskolen er en utdanningsinstitusjon uten mannskaper som skal ledes og uten kompanisjefer til å lede. Det betyr at kadettene må fylle alle funksjoner i tropp og kompani. På den ene siden er dette nyttig erfaring. Ved å bære den

⁶⁸ Krigsskolen, 2009. Studiehåndbok, s.39.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Se kapittel 1.2.

utrustning den enkelte soldat skal ha med seg for å utføre sin rolle, lærer kadetten om denne rollen. De får kjenne på vekta og slitet, og ofte mangelen på informasjon. De får kjennskap til ulike roller i troppen og kompaniet, og får på den måten et grunnlag for å disponere ressurser best mulig senere og til å tildele oppdrag som er realistisk gjennomførbare. På den andre siden er ikke Krigsskolen en ren fagmilitær utdanning på stridsteknisk nivå. Den er også en høyskole med fokus mot lederutvikling. Når en kompanisjef og tre troppssjefer øves, vil rundt 100 kadetter inneha roller hvor de kun får kjennskap til det de skal lede. De får selv ikke utøvd lederskap. Skal alle få samme mulighet under en øvelse, må den følgelig repeteres 25 ganger, slik at alle får være sjef for en tropp eller hele kompaniet. Det koster tid, og blir etter hvert lite motiverende. En annen mulighet er TØUT, taktisk øvelse uten tropper. Da gjennomføres ordremottak og utvikling av planer, hvor alle kadettene har en rolle som ordremottaker og ordregiver. Som enkeltpersoner eller i gruppe mottar kadettene ordre, og utvikler sin plan. Men de gir ingen ordre selv, de har ingen tropper å gi disse til. Ordrene blir gjennomgått undervisningsmessig, med tilbakemeldinger på hva som er bra og mindre bra sett fra instruktørens ståsted. Instruktøren bruker sin erfaring til å vurdere planen kadettene produserer. Dette er en mindre ressurskrevende form for øvelse. Den enkelte får trening i å motta ordre, analysere dette, vurdere tiltak og utarbeide egen plan. Derimot øves de ikke i å lede denne planen under utførelse.

I simulator kan flere kadetter samtidig trene på å motta ordre, utvikle planer og lede utførelsen av disse uten at det kreves et stort apparat rundt. Det finnes flere ulike typer simulatorer. Jeg beskrev tidligere grovt forskjellen på kommersielle krigsspill og simulator og hvordan graden av realisme varierer mellom de ulike kategoriene⁷¹. Kommersielle spill har ofte høy kvalitet på grafikk og lyd, men samtidig gis spilleren en rekke muligheter (og evner) han ikke vil ha i virkeligheten. Ved å lære seg å benytte de ressurser som er til disposisjon når spilleren ulike mål, løser gitte oppgaver og rykker opp til et høyere nivå. Han blir mer kompetent som spiller. Som regel innehar spilleren en enkelt rolle, alene. Hensikten er å vinne. Når rollefiguren dør, rykker spilleren tilbake til start, som i Ludo. I mange spill kan flere spillere opptre sammen, som venner eller motstandere, i et internt nettverk eller via internett. Fokus er underholdning og å være bedre enn de andre. Dermed er kravene til realisme i form av grafisk oppløsning høyere enn kravene til realisme i utførelse. En simulator beregner derimot effekt. I den ene simulatoren ved Krigsskolen, GESI, illustrerer en liten firkant på 3 x 3 millimeter en

⁷¹ Se kapittel 1.3.

kapasitet. Kapasitetene kan være et geværlag, en stridsvogn, et artilleriskyts eller en ambulanse med. Firkanten har en profil, som viser hvor stort elementet den representerer og simulerer dermed hvor lett dette er å treffe for en motstander i virkeligheten. Firkanten har videre en verdi for beskyttelse, i form av pansring og hurtighet. Samtidig har den verdier for effektivitet, som rekkevidde for ulike våpen, kvalitet på sikte og innrettingsmekanismer, presisjon ved skyting under fart og i ro, osv. Disse verdiene kan være eksakte. Reelle stridssituasjoner der to ulike stridsvogner møtes gir et utfall. Flere utfall gir erfaringstall og statistikk. Sannsynligheten for at den ene vogna treffer og slår ut den andre finnes i statistisk materiale. Hver av stridsvognene inngår i militære styrker som står mot hverandre. Kapasitetene summeres i simulatoren som sammenlikner de to styrkenes sterke og svake sider. I tillegg simuleres ytre faktorer som hvilken fremkommelighet et system har i skog, på vei eller i myr og lysforhold som påvirker sikt, og dermed mulighet til å oppdage og beskytte en motstander. Disse faktorene er basert på reelle data som vurderes sammen med hvordan kapasitetene blir brukt. De firkantene som taper forsvinner. De er ikke lenger med. Etter et ”slag” kan statistikk hentes opp. Simuleringen skjer på kart i PCer knyttet sammen i et nettverk og realismen i utfall er stor. Den er basert på erfaringstall fra reelle kamper og tester. Men det er kjedelig å spille. Spilleren ser bare firkantene på kartet. Hensikten med denne simulatoren er ikke å trene de som spiller utførelse på PCene, men en adskilt gruppe som gir ordre til spillerne. Det er disse som er ”Main training audience”, de som skal lære. For disse er øvelsen mer realistisk, da de gir ordre og mottar innspill og informasjon over samband som i en reell bataljonsstab. De ser ikke PCene da de er i en egen kommandoplass hvor de ikke ser styrkene som slåss på bakken.. De som spiller er ikke de som øves, og øvelsene foregår på et overordnet nivå. Mellom disse to kategoriene søker Krigsskolen å finne ”spill med mening”, hvor graden av realisme både med hensyn til audiovisuell framstilling og resultat er ivaretatt på en måte som muliggjør trening på tropps- og kompaninivå.

3.3.1. Helhet

Helt til slutt under en av samtaleene jeg gjennomførte med kadetter som var med i prosjektet Taktisk Trener spør jeg om det er noe jeg burde spurt om, noe jeg har oversett. Da kadetten svarte at simulator må *brukes for å skape helhetsforståelse*⁷² innså jeg at jeg i samtalen hadde vært vel fokusert på de enkelte detaljer. Jeg beskrev tidligere i kapitlet sammenhengen mellom tropper, kompanier og bataljoner som en slags LEGOklosser som ble satt sammen. Det er selvsagt en forenkling. En tropp består av 3-4 lag, men disse er ikke alltid helt like. Et

⁷² Inf. 3, s.15.

av lagene kan være utrustet med andre våpen enn de andre, som langtrekkende kanoner for å beskytte bygninger eller pansrede kjøretøy. Tilsvarende er det i et kompani hvor en tropp kan ha spesielle kapasiteter. I tillegg finnes det både i tropp og kompani elementer som ivaretar kommando, eller ledelse, og administrasjon. En bataljon er ytterligere sammensatt med støttefunksjoner i form av våpen, ledelse og for å dekke administrative behov.

Behovet for helhetsforståelse trekker også en annen av kadettene jeg snakket med fram:

Når du har spilt esksjef en gang, så skjønner du hans rolle, og når du da går ned som troppssjef igjen, så vet du hva som er relevant informasjon å gi ham. Han har ikke det bildet du sitter med. Han sitter en helt annen plass, og har kanskje kun kartet og sambandet å forholde seg til. Han har et helt annet bilde og et annet informasjonsbehov. Måten du da formidler info på nett forstår du av å ha sittet i begge ender, både som esksjef og som troppssjef.⁷³

Ved å ha erfart kompleksiteten på nivået over deg, vil du forstå hvilken informasjon det er relevant for deg å sende videre. Holder du overordnet nivå oppdatert på alle hendelser i eget ansvarsområde, vil de miste oversikten på grunn av alle detaljene fra deg og de andre troppssjefene. Ved å ha forsøkt seg på nivået over viser kadetten at han har tilegnet seg mer kunnskap om sin egen rolle. På nivå over bataljon, som er brigade, er det egne avdelinger som støtter kampbataljonene med ressurser. For at bataljonen skal nå sine mål, må også disse ressursene nyttes riktig. Tidligere bataljonssjef i Panserbataljonen (PBn), Frode Ommundsen, beskriver:

Panserbataljonssystemet er ikke bare de eskadroner som tilhører bataljonen til vanlig, det er også batteri Olga, Pingkp A, CSSkp 2 og Sanstøttetropp. Avdelingens sjef er premissleverandør for at dette samvirket går i orden, det er lett å ødelegge gjennom å kun fokusere på seg selv.⁷⁴

Ressursene en bataljonssjef disponerer er altså ikke like byggeklosser. Noen er like og kan utføre samme type oppdrag, mens andre har spesielle egenskaper og roller. Ommundsen viste som bataljonssjef at han ikke bare var avhengig av alle de ulike kapasitetene han selv ledet. For å løse oppdraget sitt må en sjef vite hvordan han best kan nytte de samlede ressurser han kan disponere. I sin beskrivelse trakk han fram artilleristøtte fra batteri Olga, som leverer artilleriild der PBn har behov for det, når de trenger det for å forsterke PBns operasjon. Tilsvarende trekker han fram det pansrede ingeniørkompaniet, Pingkp A, som sørger for at PBn kommer fram der de skal, rydder eventuelle hindringer av veien, eller sørger for å hindre fienden i å rykke fram ved å sperre fremrykningsaksler for dem. Bruk av militærmakt er også et forbruk av militær kapasitet, eller stridsevne. CSSkp 2 (Combat Service Support) støtter PBn med transporttjeneste, forsyninger og vedlikehold slik at bataljonens stridsevne er så nær

⁷³ Inf 1, s.9.

⁷⁴ Ommundsen, Frode i *Tanker om militært lederskap i utvikling*. Krigsskolen, Oslo. 2007, s.56.

100% som mulig. Disse elementene må kadettene forstå dersom de skal nå Studiehåndbokas mål om å tilføre dem *en grunnleggende innsikt i og erfaring med operasjoner ... herunder kunnskaper og ferdigheter i samvirke med Hærens våpen- og troppearter*⁷⁵, og *være i stand til å tilrettelegge støtte for operasjoner som en integrert del av den operative planlegging*⁷⁶. Den operative planlegging materialiserer seg først i form av ordrer til underavdelinger som skal løse oppdrag. Å utarbeide ordrer fordrer oversikt over den helhet du opererer i. Slik oversikt etableres som erfaring, gjennom å reflektere over situasjon og hendelser. Ferdighet i vurdering av situasjon vil følgelig avhenge ikke bare av antall situasjoner som er opplevd, men også av hvordan hendelsene har bidratt til økt erfaring gjennom refleksjon. Teoretisk kunnskap kan tilegnes gjennom å lese en bok eller høre et foredrag, men ferdigheter kan ikke tilegnes uten øving. I førsteårsessayet drodlet jeg over forskjellen mellom *kjennskap* og *kunnskap*, der jeg konkluderte med at *(k)jennskap kan ikke måles. Derimot krever det å kjenne til at du har en personlig erfaring med det du forholder deg til*⁷⁷. For å ta hensiktsmessige beslutninger må vi skjønne sammenhengen hvor beslutningen skal tas og forstå helheten vi opererer i. *For å utøve skjønn må du skjønne virksomheten. Skjønn henger sammen med det å skjønne – skjønner du?*⁷⁸. Kadetten må altså skjønne virksomheten. Det fordrer at han kjenner den. Denne kjennskapen er mer enn å ha kunnskap om. Isolert sett blir denne ambisjonen i studiehåndboka for lav. Forståelse blir til gjennom å legge helhetlige planer hvor alle fagfelt ivaretas på en best mulig måte for å løse oppdraget. Deretter må disse evalueres, i virkeligheten eller i en simulert virkelighet. Reflektere og forbedre. Aristoteles beskriver *phronesis* som en intellektuell dygd som utvikles gjennom erfaring⁷⁹. Erfaring er ikke å ha opplevd hendelser alene, men å ha reflektert over disse. Skjønn utvikles ved refleksjon over hendelsene. Med grunnlag i skjønn kan beslutninger tas og iverksettes. Gjennom skjønn blir beslutningsprosessen raskere ved at situasjoner hurtig oppfattes, registreres og gjenkjennes eller sammenliknes med tidligere erfarte hendelser. I utdanningssituasjoner hvor ulike hendelser simuleres eller øves kan erfaring tilegnes, og dermed vil beslutningssløyfen kunne gjennomføres raskere og sikrere ved at evnen til å handle ut fra skjønn bedres. Det overordnede målet om at kadettene skal settes i stand til å ta hensiktsmessige beslutninger har dermed en høyere ambisjon enn delmålet å ha *kunnskap om*. Først når de forstår helheten i redskapet de er en del av, vil de være i stand til å utøve skjønn i sine vurderinger av detaljene.

⁷⁵ Krigsskolen. Studiehåndbok, s.39-40

⁷⁶ Ibid, s.40.

⁷⁷ Nesse, Petter. 2007, s.23.

⁷⁸ Faarlund, Nils. Naturfilosof, vegleder og grunnlegger av Norges Høgfjelsskole. Samtale på Krigsskolen 15.desember 2006.

⁷⁹ Aristoteles. *Den Nikomakiske etikk*, s.140ff.

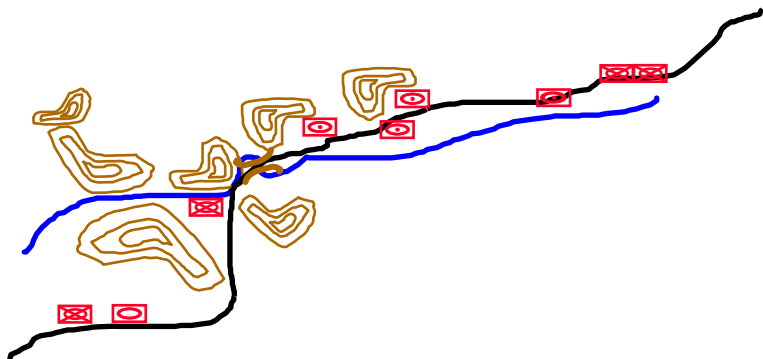
3.3.2. Tid og rom

Når den tyske militærfilosof Carl von Clausewitz hevder at i krig er alt veldig enkelt, men selv de enkleste ting blir vanskelig⁸⁰ henger dette mye sammen med hastigheten krigens hendelser foregår i, og kravet til at hurtige beslutninger må tas innen det han omtaler som usikkerhetens verden. Det henger også sammen med helhetsforståelse. Under samtalene med kadettene ble forståelse for kravet til tempo trukket fram⁸¹ som et forhold som belyses betydelig bedre i simulator enn i klasseromsundervisning og under øvelser. Når en operasjon beskrives på kart, hvor de ulike delelementer beskrives med hvem som gjorde hva og hvor, gir det liten forståelse for hastigheten operasjonen ble gjennomført med. Overraskelse er et godt militært prinsipp i angrep. Da gis ikke motstanderen anledning til å møte deg der du er sterk, fordi han ikke har tid til å omrokere sine styrker. Hurtighet er ikke kun fysisk forflytning av materiell og personell, det er vel så mye ildkraft. For å oppnå ildoverlegenhet i et område trenger ikke alle våpen stå samlet på et sted. Men de skal virke samtidig inn mot samme mål, fra ulike steder og avstander. Skal overraskelse oppnås må de ulike elementer være i stand til å åpne ild samtidig fra ulike steder mot samme mål. Det krever også forståelse for de ulike roller i operasjonen. HVEM gjør HVA HVOR? I hvilken rekkefølge? Når skal jeg bidra med min enhet i helheten? Å ta del i denne helheten fordrer at jeg har et indre bilde av helheten, og ser for meg hvilke avdelinger som utfører de enkelte oppdrag i den rekkefølgen som er lagt til grunn i den planen jeg er en brikke i. Jeg mottar oppdrag av min sjef. I sin ordre beskriver han sin plan. Han beskriver hvordan han ser for seg at hans oppdrag skal løses. Her forklarer han hvordan han vil bruke sine manøveravdelinger og taktiske støtte. I tillegg gir han en intensjon med operasjonen. Intensjonen består av en hensikt, beskrivelse av hvilke mål som skal nås og hvordan situasjonen skal være når operasjonen er ferdig. Intensjonen er viktigere enn selve planen. Dersom planen ikke lar seg gjennomføre, skal jeg søke å finne andre måter å ivareta hensikten med operasjonen, ved å nå de gitte mål, og sørge for å oppnå den slutt-tilstanden sjefen har gitt.

⁸⁰ Clausewitz, Carl von. *Vom Kriege*. Engelsk utgave: *On War*, oversatt av Michael Howard og Peter Paret. Princeton University Press. 1989, s.187.

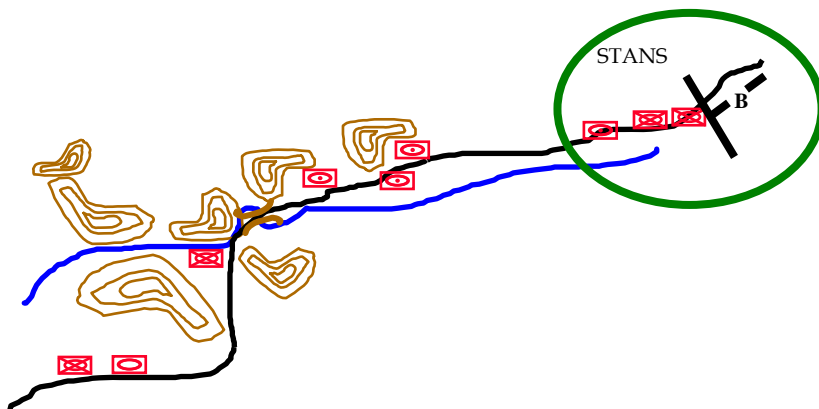
⁸¹ Inf. 2, s.1.

Jeg forsøker å beskrive dette gjennom følgende eksempel, hvor jeg er kompanisjef i en bataljon. En fiendtlig avdeling er framrykning langs en vei som vist på skissen under. Fienden forflytter seg mot ØST, eller til HØYRE.



Vår bataljon skal angripe og slå den fiendtlige styrken, slik at den ikke får rykke videre fram.

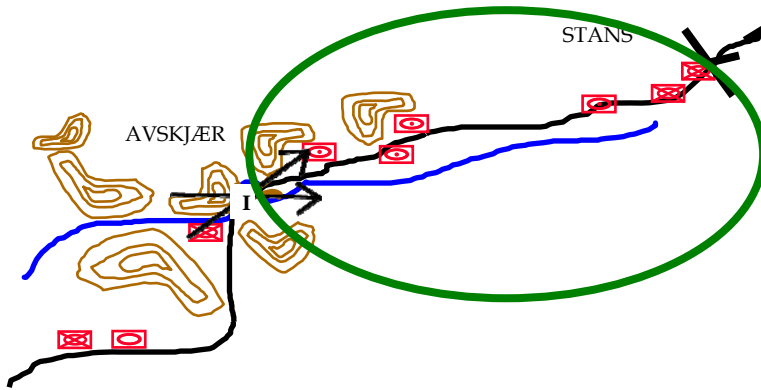
Bataljonssjefen har lagt en plan. I dette tilfellet en ”avskjær og del”-operasjon, etter mønster av den finske ”motti-taktikk”⁸² under Vinterkrigen 1939-40. Først skal fienden stanses i ØST. Deretter skal han hindres i å bli forsterket fra VEST. Så skal han deles opp i mindre biter, som skal slås en etter en. Hvert av våre tre kompanier får ulike roller i operasjonen. For enkelhets skyld vil jeg ikke beskrive de enkelte kompanier og støttekapasiteter, kun hvilke faser operasjonen består i for å vise hvordan disse henger sammen.



Først skal fienden stanses (B = Block). Når fienden er stanset vil han søke å presse seg gjennom hindringen, og retter sitt fokus mot egen front. Han vil måtte stanse mens han sender fram ressurser som skal bryte gjennom hindringen. Når fienden står i ro er han mer sårbar.

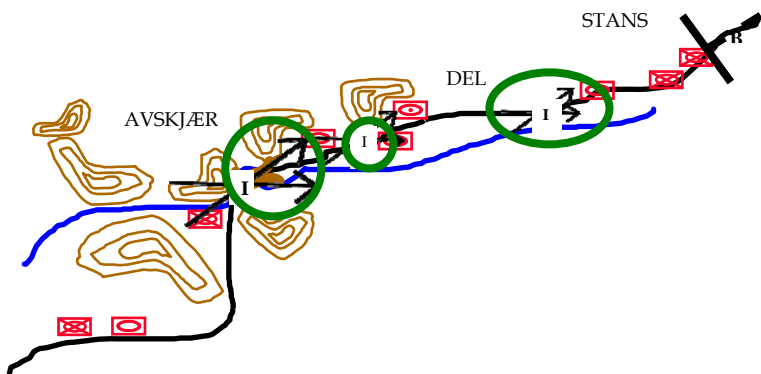
⁸² Motti (finsk) = vedskive. Fienden skulle deles opp slik et tre kappes i vedstykker. På den måten ble de sovjetiske styrker delt opp i isolerte grupper som ble utslettet en etter en. Mest kjent er slaget ved Soumussalmi, hvor en underlegen finsk styrke drepte ca 27 500 sovjetiske soldater med anslagsvis 500 egne falne.

Simulert lederutvikling

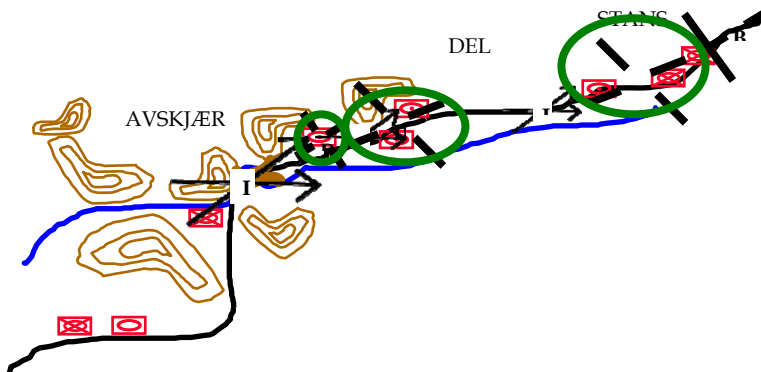


Deretter skal fienden avskjæres (I = Interdict) ved brua over elva.

En del av fienden, den som er mellom STANS- og AVSKJÆR-områdene, er nå isolert.



Så skal fienden deles inn og isoleres ytterligere i ennå mindre elementer, slik at vi er lokalt overlegne.



Til slutt slås fienden (D = Destroy), bit for bit. Selv om motstanderen i utgangspunktet har en stor styrke, møter vi kun en del av den om gangen. Hver gang vil han ha mindre styrker til rådighet enn vi har. Sjefens intensjon er å hindre motstanderen tilgang mot øst.

I en slik operasjon vil hvert av de 3 kompaniene ha ulike oppdrag. Ett kompani vil få i oppdrag å stanse fienden. Det neste skal avskjære ham. Mens disse to kompaniene holder fienden på plass, skal det tredje kompaniet dele opp motstanderen og ødelegge ham bit for bit. En slik plan baserer seg på forutsetninger. En forutsetning kan være at fienden ikke har anledning til å bli forsterket underveis og at vi oppnår lokal overlegenhet. En annen er at vi avskjærer ham på rett sted hvor våre våpen får utnyttet sin effekt, samtidig som han hindres å nytte sine effektivt. Gitt at mitt oppdrag fra bataljonen er å avskjære fienden med mitt kompani straks fienden er stanset av det første kompaniet i ØST. Venter jeg for lenge vil en større del av fienden passere og utgjøre en trussel mot det kompaniet som skal slå ham. Jeg har løst mitt konkrete oppdrag om å avskjære, men ikke intensjonen om å hindre fiendtlig styrketilvekst. Er jeg for rask vil jeg kunne møte en del av fienden som lokalt kan utnytte sine våpen bedre enn meg. Da kan fienden bryte gjennom og oppnå lokal overlegenhet. Har jeg kun fokus på å hindre styrketilvekst fra VEST, vil styrkene som i utgangspunktet var isolert kunne trekke tilbake dersom jeg ikke samtidig hindrer dem også å forflytte seg mot VEST. Da er det ingen isolert fiende som det tredje kompaniet kan dele opp og slå. Hvert av kompaniene har oppdrag som er en del av en overordnet plan. Denne feiler dersom det tredje kompaniet ikke kan bekjempe fienden fordi en eller flere av kompanisjefene ikke ser sin del av helheten, eller ikke er i stand til å se helheten i tid og rom. Tilsvarende vil hver av kompanisjefene disponere sine tropper med ulike oppdrag i sine planer. De er tilsvarende avhengig av at troppssjefene forstår sine roller som del av kompaniets plan. De må også forstå bataljonens plan slik at de er på rett sted til rett tid og løser riktig oppdrag. Denne helheten må troppssjefer og kompanisjefer se for seg. De må se for seg en serie bilder i riktig rekkefølge, som en film. Det er ikke tilstrekkelig å danne seg et bilde. Bildet skal snart erstattes av et nytt, som igjen skal erstattes av et tredje bilde, som i en film.

Dette kan foreleses i klasserom. Det kan vises som stillbilder på kart, men ikke sammenhengende som en film hvor de ulike elementer og aktiviteter fremkommer som et sammenhengende hele. En av kadettene beskriver det som at *på kart ser du bare noen kartsymboler, du får ikke noe inntrykk av hvor langt ting er, hvor de kjører hen, hvor fort ting går*⁸³. Avstand mellom avdelinger og størrelsen på disse er vanskelig å forstå når de beskrives med ord og bilder. Som elev ved Forsvarets Stabsskole på slutten av 90-tallet deltok jeg på kartøvelser selv om det var en simulator tilgjengelig. Dette var etter den tidligere omtalte øvelsen, hvor en av elevene utmanøvrerte instruktørene. Under denne kartøvelsen skulle jeg

⁸³ Inf.2, s2.

sammen med en gruppe medelever planlegge en operasjon hvor to brigader skulle passere et kryss vest for Kongsvinger og angripe en motstander sør for byen i løpet av 2 timer. Hver av brigadene var illustrert med 6-7 Post-it lapper. Til sammen 15-16 papirlapper som passerer ei elv og et kryss på et kart i målestokk 1:50 000 i løpet av en time ser ikke ut til å skape problemer. Vi skulle planlegge for en av bataljonene i den ene brigaden. Tidligere det året hadde jeg planlagt en tilsvarende reell forflytning av en brigade fra indre Troms til Trøndelag. Jeg visste at de 6-7 lappene som symboliserte den ene brigaden i utgjorde 5000 mennesker fordelt på rundt 2000 kjøretøy. Hvis de står pakket tett sammen utgjør dette en sammenhengende rekke på rundt 20 km. De vil møte en tilsvarende kø i et kryss som begge skulle passere på en time. Min erfaring var at en brigade brukte 6-8 timer på å passere et kryss. Alene. Jeg forklarte instruktøren at dette ikke var mulig. Det må i så fall passere et kjøretøy i sekundet. Det er ikke plass til alt på en gang. Mine innvendinger ble ikke tatt til følge. De var ikke relevante. Så lenge begge brigadene kom seg på plass i tide, var det ikke interessant hvordan de gjorde det. Det var selve operasjonen etterpå som var i fokus, der hvor fienden skulle slås. Jeg fulgte ikke opp diskusjonen, men visste at jeg og mine medelever ble utsatt for feillæring. Øvelsen fortsatte og fienden på kartet ble slått. Målet med øvelsen ble nådd, men det gikk på bekostning av helheten. Slaget ble isolert fra forberedelsene til det ved at det ble lagt en forutsetning om at alle avdelinger kom fram i tide. Min erfaring er fra logistikk, mest transporttjeneste. Jeg er ingen stor taktiker. Det var mine instruktører. De skulle lære meg å planlegge og lede operasjoner med en bataljon. Det er mulig at operasjonen etter at krysset var passert kunne gjennomføres slik de skisserte. Men jeg visste at planen var basert på en feilaktig forutsetning i en tidligere fase. Dermed tvilte jeg også på fortsettelsen. Hadde instruktørene sett bort fra virkeligheten der også? I virkeligheten og i simulator ville denne forflytningen minst tatt 12 timer. Nesten alle elevene satt igjen med et bilde av at det tok en time. Dette tok de andre elevene med seg videre. Verken de eller instruktørene hadde erfart hvor lang tid en slik forflytning tar, verken i virkeligheten eller i simulator. Å se på en 12-timers forflytning av militære styrker gjennom et veikryss i simulator ville på den annen side ikke vært særlig lærerikt, heller kjedelig. Derimot ville bildet vi satt igjen med vært mer realistisk. Da ville vi også sett at motstanderen hadde ytterligere 11 timer til å forberede seg på at vi skulle komme. Vår informasjon om hvor han var og hva han foretok seg ville blitt irrelevant. Ny informasjon måtte hentes inn, nye vurderinger foretas. Den erfaringen tilegnes ikke gjennom å flytte papirbiter, men gjennom å oppleve en stor militær forflytning. Venting i simulator kunne derimot blitt brukt til å forbedre vår plan for å slå motstanderen, slik at planen var best mulig på det tidspunkt vi ville møte ham.

3.3.3. Elementene – Hærens våpen- og troppearter

En av kadettene beskriver at han ikke hadde noe bilde av for eksempel brolegging eller gjennombruddsoperasjoner før han spilte disse i simulator. Han hadde et prinsipielt og diffust bilde etter å ha blitt forelest om dette i klasserom med fine bilder og skisser. Hans erfaring etter å ha spilt en operasjon i simulator var at *du får avdekket de kardinaltabbene du kan gå i, og de kommer du ikke til å gjøre igjen*⁸⁴. Disse elementene er en del av helheten⁸⁵. En forutsetning for å utnytte ressursene man har til disposisjon er, i tillegg til helhetsforståelse, en grunnleggende kjennskap til elementene du skal samvirke med. Slik at du legger forholdene til rette for at de får løst sitt oppdrag best mulig. Deres oppdrag er å støtte deg. Ved å legge forholdene til rette, får du bedre støtte. Under et av spillene i Taktisk Trener skulle kadettene krysse ei elv. Det var ei bru der da de starta. Planen var å la ingeniørressurser som kunne legge ei ny bru over elva følge det første kompaniet. Kompanisjefen som skulle støttes trodde at disse bare hang seg på, og ville gjøre jobben når de kom fram. De hadde jo fått et oppdrag å støtte ham. Da han kom fram til elva var brua sprengt. Kompanisjefen kalte opp ingeniøren, som var over en times marsj unna. Han visste ikke hvor han skulle. Han trodde han skulle vente til han ble kalt opp for et konkret oppdrag, med nøyaktig beskrivelse av tid og sted. Mens de andre kompaniene fortsatte sin framrykning ble dette kompaniet stående. Etter hvert måtte resten av bataljonen også stanse. De ventet på at kompaniet skulle komme på plass. Planen var at dette kompaniet skulle stanse motstanderen, slik at de andre kunne angripe ham i flanken. Mens kompaniet ventet på broleggeren ble ei vogn beskyttet og 2-3 mann ble såret. Kompanisjefen kalte opp sanitet som han også hadde til støtte. Det viste seg at også evakueringsressursen sto en times marsj unna, mens de sårede trengte øyeblikkelig hjelp. Ingeniør og sanitet er eksempler på de to formene for støtte en manøveravdeling har til rådighet, taktisk støtte og logistisk støtte. Mens taktisk støtte er med på å påvirke striden direkte, støtter logistikk ved å opprettholde stridsevne. Taktisk støtte utgjøres av artilleri, ingeniør og luftvern. Logistikk av forsyningstjeneste, transport og vedlikehold. Under en operasjon vil ikke en manøverenhet alene være i stand til å løse oppdrag. Den vil operere sammen med andre manøverenheter og støtteavdelinger. Dette kalles samvirke. For at samvirkeressursene skal virke må både den som støttes og den som støtter gjensidig ha det Jacob Meløe kaller *aktørenes nødvendige forståelse*⁸⁶. Det er ikke nok å bare forstå sitt eget oppdrag om å motta eller yte støtte. Skal støtten bli best mulig må den koordineres inn i

⁸⁴ Inf 1, s.13.

⁸⁵ Se kapittel 3.3.1.

⁸⁶ Meløe, Jakob, s.73.

manøverplanen. Da blir det en operasjon, ikke to. Slik må alle elementer integreres i en og samme plan. Kadetten som utdannes til troppssjef, og senere kompanisjef, må skjønne hvordan han kan nytte den støtten han tildeles. Den teoretiske kunnskapen kan han få ved å lese om de ulike troppe- og våpenarter, eller å bli forelest om dem. Han vil kunne se hvordan disse henger sammen. Han vil ha bilder av hvert enkelt av elementene. Kadettene som har trent i simulator har også spilt ulike støttefunksjoner. Det gir også bilder, men i sammenheng som en film. En av dem gir uttrykk for dette når han under den tidligere nevnte føringsøvelsen ser en ekte ingeniørvogn for første gang: *Men da jeg spilte ingeniørvogna, kjente jeg det igjen veldig godt da den kom kjørende*⁸⁷.

I militær utdanning vil det å lære hvilke funksjoner andre skal ivareta være å øke egen kompetanse og egen helhetsforståelse. Men det vil bli et omfattende studium å lære alle oppgaver fullt ut ved å gjøre dem i praksis. Allan Janik omtaler den amerikanske filosof, pedagog og psykolog John Dewey som del av kapitlet *Hermeneutikk och rekonstruktion av kunskap*⁸⁸ hvor han viser til at Dewey beskriver at filosofiens oppgave er å rekonstruere praksis. Trening i simulator vil kunne gi kadettene muligheter til en hermeneutisk tilnærming til disse rollene jeg nevnte over. I en simulator kan vi rekonstruere praksis og gi kadettene anledning til å fylle rollene i en simulert virkelighet. Ved å tilrettelegge for refleksjon over ikke bare hva som har skjedd, men hvilke roller de ulike aktører har hatt, vil kadettene kunne tilegne seg større forståelse for de aktører de senere skal samvirke med. Dette utsagnet fra en av kadettene kan illustrere dette:

*når du har spilt esksjef en gang, så skjønner du hans rolle, og når du da går ned som troppssjef igjen, så vet du hva som er relevant informasjon å gi ham. Han har ikke det bildet du sitter med. Han sitter en helt annen plass, og har kanskje kun kartet og sambandet å forholde seg til. Han har et helt annet bilde og et annet informasjonsbehov. Måten du da formidler info på nett forstår du av å ha sittet i begge ender*⁸⁹.

Bakgrunnen for at kadetten kan si dette er at han har spilt begge roller i Taktisk Trener. Han har ikke fylt disse funksjonene i virkeligheten, men opplever å ha tilegnet seg kunnskap om helheten gjennom en rekonstruert praksis. En evaluering av rollen man har fylt innebærer som Janik senere beskriver *att tolka en praxis innebär altså att förstå vad den går ut på liksom dess vanliga utövare vanlige gör*⁹⁰. Gjennom økt innsikt i hvert enkelt element, vil dermed også kadettens forståelse for helhet kunne økes ved at kunnskap rekonstrueres som del av

⁸⁷ Inf 2, s.2.

⁸⁸ Janik, Allan. *Kunskapsbegrepet i praktisk filosofi*. Symposion, Stockholm. 1996, s. 24ff.

⁸⁹ Inf 1, s.9.

⁹⁰ Ibid, s.61.

trening i simulator med påfølgende refleksjon over handling. Det å spille en funksjon i et spill gir ingen læring i seg selv. Hendelsen må evalueres, eller tolkes, for å forstås. Dersom veilederen ikke stiller spørsmål til ettertanke vil spillet kun være en opplevelse, en tidtrøyte. Veilederens rolle blir også her å stille de riktige spørsmål slik at kadetten finner fram til den kunnskap han ervervet seg gjennom å delta i hendelsen.

3.3.4. Rett vurdering, eller skjønn

En ekspert, eller en erfaren utøver, skjønner sin funksjon og virksomhet. Hubert og Stuart Dreyfus forklarer dette ved at eksperten *har lært å skjelne mellom de situasjonene som krever én form for handling og dem som krever en annen*⁹¹. Med sin erfaring vil eksperten ikke bare være i stand til å skjelne ulike handlingsmønstre kreves av forskjellige situasjoner, han vil selv utvikle egne løsninger. Med bakgrunn i sin erfaring vil han relatere til andre situasjoner og tilpasse sine ressurser til å løse problemet. Han vil bruke sin intuisjon til å improvisere ved å tilpasse seg situasjon og utfordring, i kontekst. Dreyfus-brødrene påpeker videre at intuisjon blir utviklet ved stadig å se nye situasjoner, nye handlinger. Intuisjon er følgelig et resultat av erfaring, gjennom liknende situasjoner tidligere har man opparbeidet grunnlag for å katalogisere den nye hendelsen. Når vi reflekterer over hendelser tilegnes erfaring, og dermed utvikles intuisjonen. Som en følge av dette blir evnen til å improvisere resultat av erfaring. Den erfarne utøver vet at resultatet han skal oppnå er viktigere enn metoden han nytter. HVA som skal oppnås blir viktigere enn HVORDAN det oppnås. Når en situasjon oppstår, registrerer den erfarne aktøren det som skjer og foretar automatisk en orientering som grunnlag for en analyse av situasjonen, som gir grunnlag for ulike alternativer, før han beslutter og iverksetter tiltak for å møte den oppståtte situasjonen på en mest mulig hensiktsmessig måte. Grunnlaget for denne forståelsen er i følge Dreyfus-brødrene den erfarne utøvers erfaring, som han utviser skjønn i utførelsen av, eller den erfaringsbaserte intuisjon⁹². Denne evne til å improvisere er det samme som Aristoteles kaller den skjønnsmessige evne, phronesis. Dermed blir både evne til å improvisere og intuisjon knyttet til erfaring, til skjønn og til hverandre. I sin masteroppgave trekker Østbøll fram 79 % av kadettene mener de er blitt dyktigere i å fatte beslutninger i løpet av studiet i taktikk og operasjoner. Av disse igjen mener 91 % at Taktisk Trener i noen til større grad har medvirket

⁹¹ Nielsen, K og Kvale, S. 1999, s.57ff.

⁹² Lystbæk, Christian T. *Integrativ kompetence*. Århus universitet. 2004, s.30.

til forbedret beslutningskompetanse⁹³. Taktisk Trener gir i seg selv ingen kompetanse. Derimot skaper den utallige situasjoner som kan vurderes.

Michel Foucault beskriver i *Overvåkning og straff* hvordan disiplin, kunnskap og makt henger sammen. Her viser han hvordan disiplin nyttes for å oppnå effektivitet i en militær avdeling, og forklarer disiplin som *kontroll over virksomheten*⁹⁴. Men samtidig fremhever Foucault at drill, i gitte sammenhenger, kan være en positiv produktiv prosess. Gjennom drill legges grunnlaget for improvisasjon, ved at erfaringsgrunnlaget økes. Da legges også grunnlaget for å utvise skjønn. Når Aristoteles beskriver at *siden den som overveier dårlig tar feil, og den som overveier vel har rett, er det klart at det å overveie vel er en slags riktighet*⁹⁵, henger dette sammen med erfaring i å foreta vurderinger. Gjennom å trene opp evnen til å foreta vurderinger innen et emne, oppøves denne evnen slik at vurderingene blir mer veloverveide.

Krigshandlinger er ikke naturvitenskaplig, eksakt vitenskap. En væpnet konflikt kan kort beskrives som *et voldelig sammenstøt mellom to viljer eller interesser, hvor formålet er å påtvinge motstanderen ens egen vilje*⁹⁶. Følgelig må kadettens vilje utvikles, viljen til å overvinne motstanderen. Dette kan fysisk gjøres gjennom nærkamp. Men som sjef skal mer enn egne fysiske krefter nyttes mot motstanderen. Evnen til å lese en situasjon, både med egne og motstanderens øyne, må trenes og drilles. Den manglende profesjonsarena kan under utdanning erstattes med trening i simulator til å trene opp evnen til å utvise skjønn gjennom erfaring tilegnet i en simulert virkelighet. Som jeg vil komme tilbake til er ikke en simulator en fullverdig erstatning for slitet og frykten på slagfeltet, verken mentalt eller fysisk⁹⁷.

Likevel kan evnen til å overvinne motstanderen trenes andre steder enn i krig. I simulator kan kadettene møte stadig nye utfordringer som skal vurderes. De kan der gjennomføre mengdetrening i beslutningstaking, slik at beslutningsprosessen blir raskere og mer presis. De må velge handlemåter som bærer preg av en veloverveid vurdering av muligheter og begrensninger. Dette vil kunne tilføre erfaring, og dermed utvikle evnen til å utvise skjønn dersom hendelsene evalueres og medfører refleksjon. Refleksjon av opplevelser er grunnlaget for erfaring.

⁹³ Østbøll. 2009, s. 77ff.

⁹⁴ Foucault, Michel. *Overvåkning og straff*. Norsk utgave Trondheim 1999, s.138-143.

⁹⁵ Aristoteles. *Den nikomakiske etikk*. s.120.

⁹⁶ Forsvarets overkommando FFOD, 2000, side 23.

⁹⁷ Se kapittel 5.

3.3.5. Teoretisk undervisning

Slik jeg har beskrevet simulator så langt kan det virke som at denne kan erstatte klasseromsundervisning. Det er ikke min intensjon å fremme et slik syn. Derimot ønsker jeg å belyse at utdanningen av offiserer kan bli mer komplett gjennom at læring kan foregå på flere plan. Grunnleggende forståelse om taktiske disponeringer starter med å beskrive verktøyene troppesførereren disponerer. Uten kjennskap til en stridsvogns kapasiteter og begrensninger vil den, med stor sannsynlighet, bli benyttet feil både i simulator og i virkeligheten. Tilsvarende vil gjelde for andre våpenplattformer og enheter. Før verktøyene kan tas i bruk må det gis en forklaring på hva deres egenskaper er, samt hvor, når og hvordan de nyttes. Som en novise innen treskjæring må lære om treets beskaffenhet og de ulike redskapene treskjærmesteren nytter for å prege treverket med innviklede snirkler, som også følger bestemte retningslinjer. Forklaringen på bruken av verktøyene gir likevel ikke kadetten motivasjon for å lære å bruke disse til å overvinne motstanderens evne og vilje til strid. Like lite som jeg vil forstå når og hvordan en treskjærerkniv jeg får i hånda skal brukes under fremstilling av en figur. Erfaring fra simulator er ikke reell. I klasserom kan kadettene derimot møte personer som forteller om sine reelle erfaringer fra kamper og stridigheter. Den pensjonerte obersten Hector Gullan har i løpet av 37 års tjeneste i britiske spesialstyrker deltatt i en rekke stridshandlinger. Under et foredrag på Krigsskolen beskrev han viktigheten av gode ferdigheter:

Å vite deres egne ferdigheter er ekstremt nødvendig i en reell krigssituasjon. Det er samme hva dere gjør i klasserommet så lenge dere ikke er sikre på disse ferdighetene under ekte omstendigheter. At en må utføre tildelte oppgaver tilstrekkelig er ikke bare viktig for din egen del, ettersom dine venners liv også kan være i fare⁹⁸.

Grunnlaget for utvikling av militære ferdigheter legges på Krigsskolen. Først i klasserom, hvor de beskrives og forklares. Deretter må de utvikles. Det gjør vi under øvelser hvor den enkelte lærer å kjenne seg selv og sine ferdigheter og holdninger. Ved god trening i simulator før øvelser vil grunnlaget for ytterligere læring for den enkelte være bedre ved starten av øvelsene siden fundamentet for å vurdere situasjon og utvise skjønn i de vurderingene du skal gjennomføre allerede er lagt.

I førsteårsessayet beskrev jeg mestring i møtet med naturen som å erfare og lære av egne erfaringer, og forklarte dette i lys av mesterlære. Kadettene skal i løpet av utdannelsen lære mer enn å mestre møtet med naturen i den hensikt å tilpasse seg. De skal mestre å føre

⁹⁸ Gullan, Hector. *Krigsetikk*. Foredrag på Krigsskolen 10. des 2003, <http://www.mil.no/start/article.jhtml?articleID=62677>, lastet 020210.

kommando over en militær avdeling, uten å ha en militær avdeling å lede. Motivasjon til mestring kan da tilføres gjennom å vise hvordan offiserer med erfaring har mestret. Det betyr å lære av andres erfaringer. Andres erfaringer kan motivere meg til å bli en dyktigere offiser, fordi jeg ser viktigheten av den kompetansen som forklares. Anders Lindseth beskriver mestring til å være *vår evne til å ta imot det ansvar som livserfaringer legger på oss*⁹⁹. Slik jeg leser dette innebærer dermed mestring å ta ansvar for egen og andres erfaring når man utøver skjønn. Man bruker livserfaring til å skjønne situasjon og virksomhet, og kan ta veloverveide vurderinger av hvilke handlinger som skal iverksettes.

3.3.6. Formalia

Måten en ordre presenteres på papir betegnes formelt oppsett, eller formalia. ”Skolens løsning” eller en form for fasit presenteres sjelden i taktikkundervisningen. Planer kadettene utarbeider er basert på subjektive vurderinger, hvor den ene kan være like riktig som den andre. Vi vet ikke hvordan terrenget er før vi er der, og vi vet ikke hvordan motstanderen vil agere. Evaluering av kadettens vurderinger baseres derfor på instruktørens skjønn, som også er subjektivt. Når 40 kadetter leverer ulike planer for løsning av samme oppdrag er det tidkrevende å sette seg inn i alle, og det krever høy faglig kompetanse hos instruktør. Når det som skal vurderes er så subjektivt og vanskelig å måle skjer det ofte at fokus rettes mot det som er målbart, som formalia. Oppsett av en ordre i papirformat innebærer bruk av fonter, store og små bokstaver, topptekst og bunntekst. Det beskriver hvilken rekkefølge de ulike elementer en ordre skal inneholde skal komme i. Dette er også viktig. Det er en del av profesjonen. Alle NATO-nasjoner bruker samme format. Hensikten er at alle som leser eller mottar en ordre vet hvor de enkelte elementer finnes. Formatet skal være gjenkjennbart. Tilsvarende er det i andre land. Allerede rundt år 500 f.Kr. ble dette beskrevet slik i et kinesisk verk med læreregler om krigføring: *hvis ordrene som gis er systematiske og lette å følge, vil de adlydes. Gir man uklare ordre, vil ikke soldatene lystre*¹⁰⁰. Hensikten med formalia er å oppnå en helhetlig utførelse av en plan. Formalia er således et middel. Det tar tid å skrive den perfekte ordre. Imens får motstanderen tid til å agere. Ordreskriveren må således balansere mellom presisjon i tid og rom. En meget bra ordre for sent er like ille som en dårlig i tide. Dersom kadettene ikke lærer hva som er godt nok, vil de søke å utarbeide perfekte ordrer. Når formalia er målbart er det enkelt å gi konkret tilbakemelding på. Og tar dermed tid fra tilbakemelding på det som ikke er målbart. Dette kom også frem i en av samtalene med

⁹⁹ Lindseth, Anders. *Om meditasjonens etikk*. Artikkel i Dyade nr 2/1991, s.34.

¹⁰⁰ Sun Zi. *Sūnzǐ Bīngfǎ*. Norsk utgave: *Krigføringens kunst*. Damm. 2006, s.193.

kadettene hvor to av dem supplerer hverandre mens vi snakker om forskjellene på gjennomgang av ordrer i klasserom og i Steelbeasts¹⁰¹:

A: Det viktigste jeg drar med meg er at ledelse av en avdeling som er på marsj, eller som bedriver operasjoner, er ikke så nitidig og detaljorientert som vi tidvis lærer i Taktikkundervisningen. Det blir mer fokus på oppdragsløsning. I løpet av klasseromsundervisninga ved KS har jeg sittet med et inntrykk av at formalia er viktigere enn oppdragsløsning.

T: formalia er målbart. Det er ikke plan eller ledelse. Ikke i like stor grad.

Faren er at kadettene opplever at spillet krever mindre presisjon enn virkeligheten. Det er det instruktørens oppgave å påse. I slike tilfeller kan simulatoren styres manuelt, slik at de momenter kadetten har hoppet over blir synlige.

3.4. Refleksjon og læring

Jeg er ikke den første som bruker Ender's Game i militær sammenheng. US Marine Corps har et eget universitet i Quantico. Her har boka i en årrekke blitt brukt til å beskrive "lederskapens natur". Tilsvarende er boka i flere år nyttet ved Krigsskolen som litteratur i engelsk og kommunikasjon. Jeg kunne brukt fortellingen om Ender som innledning til neste kapittel, om lederskap, og (ut)dannelse. Men slik jeg leser fortellingen handler den like mye om hvordan kunnskaper innen taktikk kan utvikles. Enders utdanning var styrt. Men likevel evnet han å reflektere over de hendelsene han ble utsatt for uten å oppfordres til det. For Ender var refleksjon en naturlig fortsettelse av hendelsen. *What have I learned so far? Ender listed things in his mind as he undressed by his bunk*¹⁰². Denne evne til kritisk refleksjon, kan den tilegnes? Ikke bare organisert i en gitt situasjon: "nå har dere sett handlingen, sett i gang og reflekter over den". At refleksjonen skjer fordi vi ser at vi opplever noe vi kan lære av, og ser dette selv? John Dewey er kjent for sin "learning by doing"- filosofi. Denne pragmatiske handlingsfilosofien prøvde han ut på en forsøksskole der elevene skulle tilegne seg kunnskap gjennom å utføre aktiviteter som ga egne erfaringer. Dewey hevder at god læring skjer gjennom å gjøre, ikke gjennom å lese eller bli forelest. "Learning by doing" er kortversjonen av Deweys egentlige "learn to know by doing, learn to do by knowing"¹⁰³. Å gjøre og å vite henger følgelig sammen, og er begge grunnlag for læring. Gjennom utførelse tilegnes kunnskap, som igjen er basis for å vite hva man skal gjøre. Dette kan igjen ses i sammenheng med den hermeneutiske sirkel. For å forstå elementene i et hele må vi først ha en forståelse av helheten disse hører til i. Den forståelsen vi får av delene virker så inn på forståelsen av

¹⁰¹ Inf 2 og 3, s.8.

¹⁰² Card. 1985, s.97.

¹⁰³ Steinholt, Kjetil og Løvlie, Lars. *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget. 2004, s.376-391.

helheten¹⁰⁴. Min umiddelbare oppfatning var at dette måtte heller være en spiral, hvor forståelsen hele tiden blir på et høyere plan siden man ikke kommer tilbake til utgangspunktet som i en sirkel når det gjelder forståelse, selv om man metodisk sier at man repeterer samme handling. En sirkel er derimot en helhet, uten begynnelse og slutt. Gadamer beskriver dette som at sirkelbevegelsen fra helhet til del til helhet medfører at forståelsen kan beskrives som konsentriske sirkler, som utvider sirkelen. En aktivitet medfører ikke erfaring eller forståelse i seg selv. Læring og forståelse skjer gjennom refleksjon over aktivitet og resultat. Refleksjon over deler og helhet. Derimot er refleksjon også en handling og må følgelig læres. Det betyr at før de riktige spørsmålene kan stilles må den som blir spurt vite hvordan han skal svare, ikke bare hva han skal svare. Hensikten er ikke å fremsi riktig svar. Derimot å bruke spørsmålet til å reflektere over situasjonen og egen kunnskap slik at denne utvikles. I begynnelsen vil det være veilederens oppgave å stille riktige spørsmål til refleksjon. Etter hvert må kadettene lære seg å gjøre det av seg selv.

Simulator er ikke virkelighet. Men det kreves forståelse for taktiske disponeringer for å lykkes. I virkeligheten vil det å lykkes i stor grad være å la være å mislykkes. Å mislykkes i idrett betyr å ikke vinne. Likevel er andreplass i OL en beundringsverdig bragd. Man blir premiert og får anerkjennelse. I militær sammenheng premieres ikke den tapende part med sølvmedalje. I *Veiledning til militært lederskap* fra 1974 påpekes det at en offiser har to hovedoppgaver: *løs oppdraget og ta vare på ditt personell*¹⁰⁵. Disse to oppgavene henger uløselig sammen. Det betyr å anvende riktig taktikk og ledelse på en riktig måte relatert til den enkelte situasjon med de ressurser du har til rådighet, uten å forbruke ressursene. I simulator kan evnen til å løse oppdrag trenes ved at simulatoren rekonstruerer praksis. Men læring betinger mer enn kun å ta del i en opplevelse. Dewey beskriver at filosofiens oppgave er å rekonstruere praksis¹⁰⁶ og viser nettopp denne sammenhengen. Først gjennom refleksjon av handlinger og deres sammenheng vil vi lære av situasjonen, uavhengig av om den er virkelig eller simulert. Hendelse og refleksjon gir erfaring, mens hendelse uten refleksjon er kun en opplevelse, og gir i seg selv ingen mening eller læring. Donald Schön går lenger enn Dewey og hevder at *bare ved refleksjon i handling («reflection-in-action») har individet mulighet til å konstruere nye handlingsteorier og alternativ praksis*¹⁰⁷. Målet med å lære

¹⁰⁴ Gadamer, Hans-Georg. *Forståelsens filosofi*. Cappelen Akademisk Forlag, 2003, s.33ff.

¹⁰⁵ Hærstaben. UD 3-1 *Veiledning til militært lederskap*. Oslo, 1974, s.31.

¹⁰⁶ Janik, Allan. 1996, s. 24ff.

¹⁰⁷ Schön, Donald. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books. 1983. Sitert av Inge-Ernald Simonsen i artikkelen *Kognitiv miljøterapi i et erfaringslæringsperspektiv* i Tidsskrift for

kadettene å reflektere er ikke bare å hjelpe dem å se hva de har tilegnet seg av kunnskap i en operasjon som er gjennomført, men også å gjennomføre tilsvarende refleksjoner over senere hendelser. Når refleksjonen starter mens handlingen pågår, kan vi påvirke handlingen før den er avsluttet. Piloten John Boyd har utviklet en form for hermeneutisk sirkel som nyttes i militær sammenheng. Denne benevnes OODA-loop, og består av elementene observe – orientate – decide – act. Vi starter med å observere en hendelse, for deretter å analysere denne og orientere oss i forhold til den. Basert på analysen kan vi foreta en beslutning, som vi deretter handler etter. Den nye handlingen medfører igjen en hendelse som observeres og som vi må forholde oss til. OODA-loopen er en form for organisert refleksjon i praksis, mens handlingen pågår. For å ha riktig evne til å foreta vurderingene trener vi beslutningstaking og planprosesser, slik at riktige beslutninger kan fattes hurtig. Taktisk Trener skaper situasjoner som skal vurderes, men vi må selv lære oss å ta de riktige vurderingene basert på den kunnskapen vi har tilegnet oss tidligere. Denne egenskapen er et resultat av erfaring. Om erfaring i å gjennomføre plan- og beslutningsprosesser er tilegnet gjennom en rekke øvelser i simulert praksis, vil den likevel medføre øket presisjon og hurtighet.

Slik jeg ser det kan altså militær profesjonskompetanse utvikles gjennom refleksjon over simulert praksis. På den måten kan filosofi over simulerte hendelser være en del av offisersutviklingen. Om virkeligheten er simulert, betyr ikke det at refleksjonen, eller filosofien som utvikles som et resultat av denne, er det.

For instruktøren er simulert trening mer krevende enn klasseromsundervisning. Simulator kan i liten grad styres uten at det går ut over troverdigheten til enten systemet eller instruktøren. En veileder i Taktisk Trener må i større grad gripe fatt i de hendelser som oppstår, og inneha tilstrekkelig kompetanse til å se disse og stille de riktige spørsmål til refleksjon til kadetten. Veilederen blir jordmor for kunnskapen kadettene skal finne fram til. I Taktikk er det særlig mulighetene til å lære helhetsoversikt og samvirke Taktisk Trener har sin styrke ved å rekonstruere en praksis som kadettene senere kan kjenne seg igjen i.

4. Simulert oppdragsløsning ved (ut)dannelse i Lederskap.

4.1. Det store spelet

I Tarjei Vesaas sin roman ”Det store spelet” blir gutten Per skremt når faren sier til han at *du skal vere på Bufast all din dag*¹⁰⁸. Per er eldste sønn på gården. Han er seks år. Alt han har kunnskap om er gården Bufast. Men han vet at det er noe mer, noe utenfor Bufast. Skal han aldri få oppleve dette ”noe”? Er han bundet til å følge i sin fars fotspor, slik far igjen fulgte sin far? Under oppveksten lærer Per om livet på gården. Først gjennom å observere. Han blir etter hvert vår vekslingene som følger årstidene og ser gårdens livsrytme. Årstidene skifter, men kommer igjen. Dyr fødes og dør, mennesker også. Han ser menneskenes roller som del av naturen og gården. Etter hvert lærer han sin rolle gjennom å ta del i arbeidet og samtalene. For Per er det livet som er Det store spelet¹⁰⁹. I romanen følger vi Per fra barndom inn i voksen alder. Vi ser hans møter med skiftende omgivelser og hans personlige utvikling i modenhet. Hans dannelse. Dannelsen skjer som ledd i en form for mesterlære, der de voksne på gården er ulike rollefigurer som Per først observerer, senere imiterer. Etter som tiden går arbeider han sammen med dem i et fellesskap hvor de tilfører ham kunnskaper og bidrar til å øke hans ferdigheter til han selv overtar når faren dør. Han finner sin plass i livssirkelen han er født inn i, det store spelet.

På samme måte som gutten Per finner sin plass i livsløpet skal nye offiserer finne sin plass i organisasjonen Forsvaret. De er da, som Per, noviser ved sin inntreden i profesjonen. De starter på et grunnleggende nivå i Forsvaret. De får vite hva de skal gjøre og hvordan. De blir ledet. Senere veiledes de under utførelse av enklere gjøremål. Der de selv skal lære andre, og lede andre. Som en del av et hierarki leder de, mens de selv er under ledelse. Etter at de har tilegnet seg grunnleggende kunnskap og ferdighet kan de velge veien videre. De kan fortsette som en slags håndverkere på troppsnivå, som ”spesialistbefal” til de fyller 35 år. Denne kategorien, som hos andre nasjoner ofte benevnes som et underoffiserskorps, beskriver jeg ikke i min oppgave. Eller de kan velge en utdanning på Krigsskolen og søke om yrkestilsetting. De vil da rykke opp i gradene med jevne mellomrom, avhengig av innsats, utdanning, erfaring og interesse. Hele tiden vil de være på et nivå, med et nivå under som skal

¹⁰⁸ Vessas, Tarjei. *Det store spelet*. Aschehoug. Oslo, 1991, s.21.

¹⁰⁹ Jeg så ikke denne sammenhengen mellom dataspill og det store spelet selv. Reidar Hæhre bruker Per som eksempel i en artikkel i *Digital Kompetanse*, hvor han vurderer læringsubytte ved bruk av et bedriftspill innen økonomisk utdanning. Hæhre, Reidar. *Det store spillet – kan det læres ved å spille det lille spillet?* Artikkel i *Digital Kompetanse* nr 4/08. Universitetsforlaget. Oslo, 2008, s.271-284.

ledes, samtidig som de selv ledes av nivået over. Gjennom hele karrieren skjer en dannelse hvor den enkelte blir formet. Men denne dannelsen er ikke formalisert som en del av et karriereløp. Likevel erkjenner sjefen for Krigsskolen, Odin Johannessen, denne dannelsesprosessen når han i sitt bidrag til tekstsamlingen *Tanker om militært lederskap i utvikling* skriver at *dannelsen er en livslang prosess der (Forsvaret) i lang tid har hatt tradisjon for å utvikle kunnskaper og ferdigheter suksessivt*¹¹⁰. Han gjør videre klart sitt eget ansvar for denne dannelsen ved på betone at *(denne dannelsen) utvikles og forsterkes under grunnleggende offisersutdanning, altså på Krigsskolen*¹¹¹. Det betyr at vi som underviser på Krigsskolen må være bevisst at vi bidrar ikke bare til kadettene læring, men også deres utvikling og dannelse som offiserer. Dette gjelder instruktører i større grad enn det sivile undervisningspersonellet. Instruktørene er offiserer, og dermed direkte rollemodeller. Mens Østbøll¹¹² konkluderer med at simulator har en positiv effekt innen Taktikk, viser hun til at *et flertall av kadettene vurderer andre undervisningsmetoder og faktorer til å være viktigere bidragsyttere i deres utdanning i ledelse enn simulatoren*¹¹³. Kadettene gir altså uttrykk for at andre metoder gir bedre utbytte enn simulatorene når det gjelder Ledelse. En kvantitativ undersøkelse svarer ikke på ”hvorfors”, kun ”i hvor stor grad”. Hennes undersøkelse er basert på gjennomføringer i en gammel type simulator, GESI. Altså simulator i ordets opprinnelige betydning, ikke et ”seriøst spill” som er mitt fokusområde. Jeg mener å ha sett at læring i Lederskap skjer under seriøs spilling. Men, hvis denne læringen skjer, hvordan skjer den? For offiseren er krigen Det store spelet. Kan Det store spelet læres gjennom å spille ”det lille spillet” – Taktisk Trener?

4.2. Offisersutvikling

Krigsskolens dimensjonerende målbilde er å *utvikle offiserer med kunnskaper, holdninger og ferdigheter, som er i stand til å trene opp, planlegge og lede offensive og defensive militære operasjoner på kompaninivå innenfor rammen av en brigade*¹¹⁴. Dette konkretiseres ytterligere i skolens konsept for læring og utvikling hvor det beskrives at det i tråd med dette målbildet er *naturlig at lederutviklingen ved Krigsskolen relateres til det stridstekniske og taktiske nivået*¹¹⁵. Dette betyr at offisersutviklingen under utdanningen skal foregå på de lavere nivå i det militære hierarki, altså lag, tropp, kompani og bataljon. Det er der kadettene

¹¹⁰ Johannessen, Odin i *Tanker om militært lederskap i utvikling*. Krigsskolen. 2007, s.18.

¹¹¹ Ibid, s.22.

¹¹² Se kapitlene 3.2 og 3.4.

¹¹³ Østbøll, Kathrine Krüger. 2009, s.V.

¹¹⁴ Krigsskolen. *Studiehåndbok 2009-2010*. Oslo. 2009, s.12.

¹¹⁵ Krigsskolen. *Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen*. Oslo, 2005, s.5.

skal tjenestegjøre de neste 10 årene. De skal virke i avdeling, hvor offisersutviklingen skal fortsette. Offisersutviklingen ved Krigsskolen er en helhet hvor alle seksjoner og emner bidrar¹¹⁶. I Krigsskolens studiehåndbok beskrives offisersutviklingen å skje langs tre akser; *praktisering, teori og personlig utvikling*¹¹⁷, og eksemplifiseres gjennom en liste klassiske utdanningsmåter fra øvelser via undervisning til lederutviklingssamlinger. Disse læringsarenaene kan grovt deles i to grupper; teori og praksis. Hvor praksis bygger på et teoretisk grunnlag. Det teoretiske grunnlaget baserer seg igjen på den kunnskap kadettene har om praksis. Det er en vekselvirkning. Ikke som en sirkel, mer som en spiraltrapp hvor det ene nivået bygger på det andre og hvor man hele tiden går til et høyere nivå. Forutsetningen for å starte på trappa til fjerde etasje er å ha kommet seg til tredje etasje. Tilsvarende skjer offisersutviklinga stegvis. Teori og praksis er gjensidig avhengig av hverandre, og påvirker samtidig hverandre. Reidar Hæhre bruker begrepet *læringsparadoks*¹¹⁸ om det dilemma som oppstår når elever mangler de erfaringer lærerens ord og begreper refererer til. Begrepene som forklares som teori gis ved Krigsskolen innhold gjennom praksis i form av øvelser og andre lederutfordringer.

I tillegg til å planlegge operasjoner skal offiseren lede utførelsen av aktivitetene som sjef på ulike nivåer. Det krever forståelse i hvordan organisasjoner fungerer, og hvordan ulike lederformer påvirker organisasjoner. Organisasjonsteori kan forklares teoretisk. Det kan også lederskapsmodeller. Hvordan en bestemt organisasjon fungerer eller hvordan ulike former for lederskap oppleves, og hvordan dette påvirker organisasjonen, er imidlertid avhengig av en praksisarena. Forsvaret er hierarkisk oppbygd. Hvor praksis på ett nivå medfører samspill med nivå over og under. Sjefene for underavdelingene forventer at de er en del av en helhet, hvor deres kapasiteter utnyttes og behov ivaretas. Slik fortsetter det nedover i hierarkiet. Tillit til nivået over er en forutsetning for å løse oppdrag. Praksis er ikke kun å lede. Det er også å bli ledet. Offisersutvikling er følgelig avhengig av en arena hvor kadetten kan lede samtidig som han blir ledet. Når kadettene gir uttrykk for at det emnet hvor de lærer om Lederskap ved Krigsskolen er Taktikk¹¹⁹, innebærer dette at de ser sammenhengen mellom teori og praksis. De ser også behovet for en praktisk arena hvor ledelse utøves. De ser at Taktikk, i form av øvelser, er en praksisarena også for Lederskap.

¹¹⁶ Se kapittel 2.2.4.

¹¹⁷ Krigsskolen, 2009, s.11.

¹¹⁸ Hæhre, Reidar. *Det store spillet – kan det læres ved å spille det lille spillet?* Artikkel i Digital Kompetanse nr 4/08. Universitetsforlaget. Oslo, 2008 2008, s.275.

¹¹⁹ Inf 3, s.13.

Per fikk etter hvert egne oppgaver på gården. Først høste grønnsaker under oppsyn av voksne. Etter hvert gjete dyra på gården sammen med jevnaldrende, senere med ansvar for å lære opp mindre søsken. Etter at han var konfirmert tok han del i de voksnes oppgaver. Livet på gården var det store spelet som Per ble en del av. For offiserer er krig det store spelet som vi ikke har tilgang til, og dermed ikke har samme mulighet til å bli en del av. Per utviklet forståelse for naturen og livet gjennom å gå i mesterlære hos sin far på Bufast. Det ga grunnlag for hans erfaringer som han trengte når han selv overtok ansvaret. En av kadettene beskriver en fordel med Taktisk Trener er at *den kan spille alle indianerne, så kan vi spille høvdingene*¹²⁰. Å spille høvding er i seg selv ikke nok, men kan det gi tilstrekkelig grunnlag til at kadettene kan utvikle erfaringer innen militært lederskap? Kan da det lille spillet, Taktisk Trener, bidra under utviklingen fra kadett til offiser? I så fall – med hva? Og hvordan?

4.2.1. Militært lederskap

Lederskap er ikke spesielt for offisersprofesjonen. Det tilbys en rekke studier innen ledelse ved sivile utdanningsinstitusjoner. Det spesielle med militært lederskap er at det utøves i krig. Det vil si at konteksten lederskapet utøves i er spesiell, eller rettere sagt ekstrem. Kun et fåtall av lærekreftene ved Krigsskolen har erfaring i å bli beskyttet og å beskytte en motstander. Det vil si at få kjenner konteksten militært lederskap skal utøves i. Noe som også gjenspeiler hverdagen i Forsvaret. Den daglige tjeneste og utdanning foregår i fredlige former. Basert på de samme ledelsesteorier som ved sivile bedrifter og som foreleses ved sivile høyskoler. Men kan sivil teori nyttes direkte i offisersutvikling? Uten å ta hensyn til kontekst? I artikkelen *Hva vet vi om Militært lederskap?* fremhever Per M Norheim-Martinsen og Reidar Skaug at militært lederskap er uatskillelig knyttet til offiserens kunnskap om taktikk og operasjoner, og trekker frem det er behov for å bygge bro mellom sivil lederskapsteori og militær erfaring. Offiserer med stridserfaring kan formidle de kunnskaper de har tilegnet seg gjennom erfaringsbeskrivelser i form av bøker og foredrag. Disse erfaringene baserer seg på situasjoner der man ikke kun har utøvd lederskap, men gjort dette i en militær kontekst. Som del av taktisk oppdragsløsning, altså Taktikk.¹²¹ Militær ledelse utøves når en taktisk plan iverksettes. Planen har ingen verdi i seg selv dersom den ikke kommer til utførelse. Utførelsen må ledes. Offiserens viktigste oppgaver er å løse oppdrag og ta vare på sine menn. Dette henger sammen med utførelsen. Uten oppdrag kan ikke offiseren nytte sitt verktøy, sine menn. Uten sine menn kan han ikke løse oppdrag. Oppdragsløsning i militær sammenheng

¹²⁰ Inf 1, s.12.

¹²¹ Norheim-Martinsen P M og Skaug, Reidar i *Tanker om militært lederskap i utvikling*. Krigsskolen. 2008, s.71.

omfatter dermed både taktikk og lederskap. Militært lederskap og taktikk henger sammen i praksis, og kan følgelig dele læringsarena.

4.2.2. Dannelsens plass i offisersutvikling

Utdannelse er forberedelse til praksis rettet mot de oppgaver eleven vil møte i sin profesjon. Utdanningen ved Krigsskolen foregår både som teoretisk og praktisk forberedelse. Før oppstart har kadettene allerede minst ett års praksis i Forsvaret. De vet til en viss grad hva offisersprofesjonen innebærer og krever. Likevel vil ikke disse forberedelsene gjøre kadettene helt forberedt på sin fremtidige praksis. Anders Lindseth beskriver i *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger*¹²² flere utfordringer ved profesjonsutdanninger. Den mest innlysende utfordringen for elevene er å se at og hvordan teoretisk kunnskap har relevans for praksis. Med noe erfaring vil kadettene ha ”erfaringsknagger” å relatere presentert teori til. Eller henge teorien på noe konkret. På det nivå de har sin praksis. Selv om de utdannes til høyere nivå vil det likevel være et grunnlag for å forstå presentert teori. Et annet moment Lindseth trekker frem er at den praktiske kunnskap som setter praktikerer i stand til å svare på de utfordringer han møter *må være integrert i personen*. Det betyr at kunnskapen er tilegnet gjennom utøvelse ved at praktikerer tar del i sin profesjon som den erfarne praktikerer har et personlig forhold til, tilegnet gjennom kritisk refleksjon over hendelser og relevant teori. Det er i denne profesjon han har sin praktiske kunnskap. Utdanningen er en del av profesjonsutøverens dannelsesprosess. Ved å integrere praksis og teori i utdanningen kan kadettene gis et bedre grunnlag for refleksjon over egen yrkespraksis. Det krever ikke bare hendelser som kan reflekteres over og kunnskap om militær teori, men også kunnskap om refleksjon.

Michel Foucault beskriver i *Overvåkning og straff* hvordan disiplin, kunnskap og makt henger sammen. Her viser han hvordan disiplin nyttes for å oppnå effektivitet i en militær avdeling, og forklarer disiplin som *kontroll over virksomheten*¹²³. Disiplin er, i henhold til Foucault, ikke bare den repeterte fysiske aktivitet eller drill, hvor målet er at alle skal utføre samme handling likt. Gjennom ulike former for motivasjon, fra straff til belønning, blir disiplin et maktmiddel, som forankres i det enkelte menneske som utsettes for denne form for kontroll. I førsteårsessayet drøftet jeg drill, disiplin og makt og fokuserte på den positive effekt Foucault beskriver. Jeg fokuserte ikke på den kritikk han fremlegger mot ukritisk bruk av

¹²² Lindseth, Anders. *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger i Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Oslo, 2009, s.21-27.

¹²³ Foucault, Michel, 1999, s.138-143.

drill, hvor målet er å internalisere et maktbegrep i den enkelte. Hensikten da var å belyse hvordan bedre effekt og effektivitet kan oppnås gjennom drill innen metodisk oppdragsanalyse, og da særlig hvilke krav oppdragstaktikk stiller til den enkelte offiser og soldat. I militære sammenhenger er målsettingen ofte viktigere enn metoden som nyttes. Når vi i stedet for å gi ordre gir oppdrag med intensjon medfører det at den enkelte ordremottaker må forstå hva oppdragsgiver vil og hvorfor. Samtidig stilles han fritt til å disponere egne ressurser for å nå målsettingen. Det å forstå hensikten blir da å vite hva man gjør *och kan altså ge skäl* som Molander¹²⁴ beskriver det. Slik forståelse tilegnes ikke som teori, men gjennom kommunikasjon. Oppdrag mottas og analyseres før de leses tilbake til oppdragsgiver: slik vil jeg løse mitt oppdrag. Deretter utarbeides ordrer til underordnede, som leser tilbake sin forståelse. Mellom ordremottaker og ordregiver er det kommunikasjon. Både muntlig og skriftlig kommunikasjon utsettes for persepsjon. En del av offiserens dannelselse er å ta del i profesjonens begreper og bruk av disse. Det kan skje gjennom å lese håndbøker. Men forståelse av begrepsinnhold skjer bedre gjennom å benytte begrepene. Begrepene begripes gjennom at vi bruker dem. Når vi begriper begrepene blir vi mer presise.

Når obersten tar på seg ansvaret for kadettene dannelselse¹²⁵ sier han ikke bare at ”du skal vere i Hæren i all di tid”, og deretter lar det være opp til kadettene å imitere hans praksis. Tvert imot trekker han fram at kvalifisert praktisk kunnskap hviler på foranderlige og kontekstavhengige regler som kan dyrkes fram gjennom praktisk virksomhet¹²⁶, og trekker frem viktigheten av balanse mellom kvalifisert teori og kvalifisert praksis i utdanningen. Praksis er ikke hendelser isolert. Praksis avler erfaring gjennom refleksjon. Følgelig må en del av praksis være avsatt til refleksjon hvor kadettene får anledning til å sette egen forståelse på prøve.

4.3. Simulert lederskap

Vårt oppdrag er å TA mål 101, i den hensikt å åpne marsjvei for å muliggjøre bataljonens videre fremrykning mot VEST.

Otto, som er instruktør i taktikk og operasjoner (TAOP), skal gjennomføre en øvelse i Taktisk Trener som sjef for et mekanisert kompani. Systemet som skal brukes denne gang er det Windowsbaserte Steelbeasts Pro. Etter en rask orientering om lendet og fienden forklarer han hvilket oppdrag han er gitt, før han legger fram sin plan for å slå fienden med sitt kompani, som består av tre kadetter som spiller troppssjefer, og to som spiller støtteelementer:

¹²⁴ Molander, Bengt. *Kunnskap i handling*. Daidalos, Göteborg. 1996, s. 128.

¹²⁵ Se kapittel 4.1.

¹²⁶ Johannessen, Odin. 2008, s.20.

Simulert lederutvikling

Min målsetting er å unngå kontakt med FI PV (panservernvåpen) på lange hold. Det er avgjørende at vi IKKE eksponerer oss før vi selv ønsker det. Jeg ønsker å tvinge FI til å møte oss langt fremme, jeg ønsker IKKE at vi møter FI sittende i det høyereliggende terrenget her (viser på skisse), men heller at han skal komme og møte oss. Jeg ønsker å bekjempe FI i stillinger som favoriserer oss før vi foretar en kryssing av elva, slik at kampkraften hans er betydelig redusert i det vi krysser. Planen er delt inn i 3 faser...

Etter 8 minutt har troppene fått sine oppdrag og Otto avslutter med *min plass er innledningsvis ved tropp 3. Ordre slutt, spørsmål?* Kadettene ser på hverandre, og på Otto. Ingen har spørsmål. Roar, som er ansvarlig for Taktisk Trener, har gjort klart et scenario. Otto og hver av kadettene har en PC, som er knyttet sammen i et nettverk sammen med en kontroll-PC. Fra denne kan Roar overvåke og kontrollere operasjonen. Han har på forhånd plassert ut enhetene Ottos kompani består av. Hver av troppssjefene har fire vogner. To av troppene er oppsatt med CV 9030, en stormpanservogn med 30mm maskinkanon og et fotlag som kan lastes ut. Den tredje troppen er oppsatt med Leopard 2 stridsvogn med 120mm kanon. De to mekaniserte troppene er effektive på kortere og midlere hold, mens stridsvogntroppen er effektiv på lengre hold. Den ene av kadettene i støtterolle spiller ildleder artilleri, langtrekkende indirekte beskytning. Den siste kadetten ivaretar ulike roller som ingeniørstøtte, med materiell som skal sørge for at avdelingen kommer fram ved å rydde minefelt og legge bruer over elver. Noen funksjoner som normalt ville vært tilstede under en slik operasjon er utelatt. Det kan gjøres for å forenkle operasjoner slik at det kan fokuseres på andre momenter, eller fordi det er få spillere. Denne kvelden er både instruktørene og kadettene i Taktisk Trener på egen fritid for å spille og lære. Roar har bedt dem om å vise meg noe han hadde sett tidligere. Derfor var det viktig at Otto var der.

Alle har satt seg ved hver sin PC, og koplet seg opp med mikrofon og hodetelefoner. Roar starter spillet. Kadettene rapporterer til Otto hvor de er. De får hurtig oversikt over sine enheter. De er på skjermen. Det de ser er innsiden av den vogna troppssjefen sitter i. Med de innretninger og utstyr som finnes der. De kan se ut gjennom observasjonsluker og sikter. De kan bytte plass med skytteren eller vognføreren. Eller helst holde seg i sin posisjon og bruke de hjelpemidlene de normalt ville hatt som troppssjefer. I stedet for de vanlige betjeningsorganer og knapper brukes et vanlig tastatur. Otto skal holde rede på en vogn, som han styrer selv, og oversikt over de troppene han leder. Det siste er enkelt. Det kan han. Han har lang erfaring som vognkommandør, troppssjef og kompanisjef. Men han er ikke vand til å bruke tastatur. Roar roper *Trykk F7 – Q – PIL OPP*. Det går en liten stund, og Otto får kontroll på det også.

Simulert lederutvikling

Etter en sambandssjekk hvor han kontrollerer at alle er på nett, begynner Otto å lede troppene i operasjonen.

Iverksetting

1-1 og 3-1 dette er 9-1, besett utgangsstilling. Fi er observert i mål 311. Sett i marsj. Ild på observasjon. SLUTT.

Troppene manøvrerer der Otto har gitt dem i ordren. Roar har i tillegg til å plassere ut Ottos styrker også plassert ut en motstander. Denne har han forhåndsprogrammert, slik at når den første av Ottos vogner passerer en linje starter de å bevege seg. Ved å programmere en motstander sparer Roar en spiller. Spillet blir enklere. I andre scenarier settes det av en egen PC til en som spiller fienden som da blir mer uforutsigbar. Det var ikke målet i denne operasjonen.

Stridsledelse

9-1 dette er 1-1, har gått i kontakt med TRE mekaniserte kjøretøy, har nedkjempet TO, holder på å nedkjempe siste. OVER.

9-1, veldig bra. Ta kontroll over målområdet. SKILLE. 2-1 dette er 9-1, fortsett inn mot 321 mens 1 tar kontroll i 311. Forsiktig ut av skogen, det er observert FI i området BRUA. OVER. 2-1 MOTTATT – SLUTT.

3 dette er 9-1. Følg vei til AC, slik at du kan støtte 2 dersom han møter motstand når han tar 321. Er usikker på situasjonen rett ØST for oss på andre sida av BRUA. OVER.

2 MOTTATT. Er på marsj. SLUTT.

Angrepet fortsetter, troppene rapporterer hele tiden hvor de er og hva de observerer.

Delegering, koordinering og lokal kontroll

9-1 dette er 2-1. Har kontroll over 321. Vil du at vi skal iverksette overgang over elva? OVER.

9-1. Jeg vil at 8 skal klargjøre for overgang med vogner først. Foreløpig vil jeg at du sikrer overgang, men kommer du over med fotstyrke gjør du det. OVER.

Detter er 2, MOTTATT. SKILLE. 8 dette er 2-1. Jeg sikrer overgang. Sett i gang når du er klar. OVER.

8 MOTTATT - SLUTT.

Kadetten som stilte spørsmålet får fullmakt til å koordinere. Han er på stedet og ser hvilke muligheter og begrensninger som er der. Etter at målet er tatt og motstanderen nedkjempet, gjennomføres en evaluering. Denne kalles AAR, after action review, hvor hensikten er å se på hva som var bra og hva som ikke var så bra. Roar har registrert punkter underveis. Disse er samlet i ei mappe på kontroll-PCen. Han tar fram hendelse etter hendelse. Han kan vise en situasjon hvordan den så ut på kart, og fra samtlige vogner som deltok. Hva så den enkelte – egentlig? Var observasjonen riktig? Var vurderingen basert på observasjonen hensiktsmessig? Ga handlingen basert på vurderingen riktig effekt?

4.3.1. Eksempelets makt

Det slår meg at i løpet av 3 år på Krigsskolen har jeg aldri deltatt i en eneste operasjon ledet av "kyndige" offiserer. Det er bare vi selv som roter det til gang etter gang¹²⁷.

Med dette utsagnet trekker Arne fram et av Krigsskolens evige dilemma. På den ene siden skal kadettene utvikles til selvstendig tenkende offiserer som stoler på sine egne vurderinger og søke etter den beste løsningen. På den annen side er det ingen fasit-svar i krig, ikke før resultatet er kjent. Det finnes ingen evig sannhet på taktisk og stridsteknisk nivå. På grunn av dette er Krigsskolen forsiktig med å definere en "skolens løsning" av taktiske oppdrag.

Kadetter ved Krigsskolen har noe erfaring når de starter sin utdanning. Som regel innen et snevert område. Sjelden i bredde som omfatter flere våpen og troppearter. En artillerist vet lite om disponering av fotstyrker i en mekanisert avdeling. Fordi han ikke har tjenestegjort i en mekanisert avdeling. Tilsvarende kjenner kadetten med erfaring fra fottropp lite til artilleristens gjøremål. Til felles har de likevel at de ved å delta i øvelser har sett hvordan den avdelingen de kjenner blir ledet. De har et bilde på lederskap. På Krigsskolen skal alle kadetter lære å være manøvertroppssjefer. Ikke fordi alle skal ut som det. De siste årene har rundt halvparten av kadettene møtt til annen tjeneste etter endt utdanning.

Manøveravdelingene er likevel et felles møtepunkt. De som ikke skal tjenestegjøre der skal støtte disse avdelingene med ulike ressurser som del av den helheten¹²⁸. Derfor må de kjenne til måten en manøveravdeling ledes og ikke kun se sitt bidrag isolert, men som del av helhet. Da trenger de først å se hvordan dette gjøres, ikke kun bli det fortalt. En av kadettene sier det slik: *På vårt nivå, hvor vi skal lære tropp, kompani og bataljon så er det absolutt relevant innenfor Ledelse å se hvordan operasjoner blir ledet, ikke bare bli fortalt om hvordan det blir gjort, eller slik kan det kanskje gjøres men faktisk se når det blir gjort. Det å se at forskjellen mellom klasserom og virkelighet er så stor. Det gjøres mye enklere i simulator¹²⁹.* Grunnen til at kadetten mener at det å vise hvordan operasjoner ledes bedre kan demonstreres i simulator er at det er mer kosteffektivt. Du trenger ikke et stort øvingsapparat for å gi noen få læring. Å fortelle i et klasserom skaper et bilde, eller flere bilder. Simulator skaper en film hvor veilederen og kadetten har hovedrollene. Ikke bare under taktisk løsning, men også som ledere på ulike nivå. I simulator kan veilederen også lede den han veileder. Da jeg snakket med en av kadettene som spilte troppssjef da Otto var kompanisjef, kom vi naturlig nok inn på denne hendelsen. Min transkripsjon av samtalen ser slik ut:

¹²⁷ Inf 2, s.5.

¹²⁸ Se kapittel 3.3.1.

¹²⁹ Inf 1, s.5.

Simulert lederutvikling

P: *Jeg var til stede under noen seanser der Otto var med og spilte, som kompanisjef. Jeg har en opplevelse av at det som skjedde da, det var ikke bare taktikk, det var..(avbrytes)*

A: *...det var ledelse. (Sagt med tyngde og overbevisning)¹³⁰.*

Det var det jeg skulle si før jeg skulle fortsette spørsmålet om kadetten opplevde det slik – å bli ledet. Det som står i parentes er mine kommentarer fra transkripsjon av opptaket fra samtalen. Kadetten ventet ikke på mitt spørsmål. Han så spørsmålet da det kom. Det var så innlysende at han opplevde å bli ledet i den situasjonen. Denne kadetten har selv bakgrunn som vognkommandør i en stridsvogntropp, og kjente seg familiær med måten Otto ledet på. Kadetter med annen bakgrunn sier at de ved å ledes av Otto ser at en mekanisert avdeling ledes på en annen måte enn de er vant med. Ved å spille manøvertroppssjefer i et mekanisert kompani hvor de ledes av en erfaren kompanisjef ser de rollen de skal støtte med dennes øyne. De ser hva han trenger for å løse sine oppdrag og hvordan han vil bruke sine ressurser.

En slik rolle som sjef og veileder stiller krav til instruktøren. Ikke kun til faglig dyktighet innen Taktikk, men også som leder og som veileder. Eksemplet du viser som leder skal være riktig ellers utsettes kadettene for feil-læring, og utvikler feil kompetanse. Veilederen skal under AAR å stille spørsmål som ”hva lå til grunn for din beslutning” innen løsning av taktiske oppdrag. I en avdeling er man avhengig av at hver enkelt løser sine oppdrag. Men alt grunnlag for en vurdering er ikke i de fysiske fakta, hvor du selv står og hvor motstanderen er, men også forståelsen mellom den som leder og den som ledes. Ved å stille slike spørsmål gis kadetten anledning til å tenke seg om, til å reflektere. En annen kadett lot meg stille spørsmålet om taktikk og lederskap ferdig før han svarte:

Absolutt! Praktisk lederskap! Ikke bare peke og gi huskeordet for gjennombrytning, men demonstrere i praksis gjennom å vise det. Spesielt bruk av nett og kommandoer. Hvordan han snakker på nett, hvordan han sier det. Det får vi ikke i klasserommet! Ting går ikke alltid på skinner, han ble nødt til å svinge pisker¹³¹.

Kadetten bruker begrepet praktisk lederskap og sørger dermed for å kombinere Taktikk og Lederskap i samme kontekst. Han viser samtidig at trening i simulator er en arena hvor disse to emnene ved Krigsskolen kan møtes som kvalifisert teori og kvalifisert praksis.

¹³⁰ Inf 3, s.2.

¹³¹ Inf 1, s.6.

4.3.2. Kommunikasjon

Offiserens lederskap er ikke kun å stå fram som forbilde og å få andre til å utføre gjennom eksemplets makt. Like lite er det kun taktisk briljans. Når en sjef har lagt en plan for bruk av sine ressurser og underavdelinger må dette kommuniseres til de utførende ledd. Det gjelder like mye for en kompanisjef overfor sine troppssjefer som for en brigadesjef overfor sin stab og sine bataljonssjefer. Ordren i eksemplet¹³² over er gitt på forhånd, før operasjonen startet. Likevel sikrer Otto at operasjonen foregår riktig i tid og rom¹³³ ved å gi direkte ordre til de to troppssjefene om å besette sine utgangsstillinger.

1-1 og 3-1 dette er 9-1, besett utgangsstilling. Fi er observert i mål 311. Sett i marsj. Ild på observasjon. SLUTT.

Gjennom å beordre iverksetting viser Otto hvem som leder angrepet. Det er ikke den ene eller andre troppssjefen. Det er Sjefen, Otto. Under fortsettelsen viser det seg at planen ikke kan følges til punkt og prikke. Det er ikke uventet, tvert imot. En plan er gyldig fram til første stridskontakt. Da oppstår det von Clausewitz kaller friksjon, eller *the fog of War*. Uforutsette hendelser. Myra er bløtere enn antatt, veien er smalere, skogen er tettere. Da må planen tilpasses. Det er fortsatt ingen fasit under løsning av taktiske oppdrag. Motstanderen er ikke der du regnet med at han skulle være, han reagerer ikke slik du forutsatte, elva er bredere enn det så ut til på kartet. Planen kan tilpasses. Fremfor å skissere en helt ny plan, kan Otto skissere endringene. Disse endringene må forstås av de disse angår. Det betyr at Otto må være presis i sin ordregiving og bruk av begreper, og vite at det innholdet han legger i begrepene han nytter forstås av de som mottar ordren. Bruk av begreper og deres innhold kan forklares i klasserom. En rekke begreper, særlig oppdragsformuleringer, har formaliserte forklaringer på norsk og engelsk slik at vi legger det samme i dem. Men for å bruke begrepene kreves mer enn å forstå ordlyden. Det kreves en felles forståelse av innholdet. Ordregiver og ordremottaker må forstå den verden som den andre handler i, for å bruke Jacob Meløes ord. En av kadettene beskriver viktigheten av kommunikasjon slik:

Måten man kommuniserer på er alfa og omega. Man må trene kommunikasjon, eller så fungerer ikke ting, hvis man ikke evner å kommunisere på en måte som gjør at mottaker forstår¹³⁴.

Kadetten viser at dårlig kommunikasjon ikke ligger hos sender eller mottaker, men i manglende trening i kommunikasjon, eller samtale – snakke sammen. Likevel har sender et ansvar for at mottaker forstår riktig. Det oppnås ikke av seg selv. Begge må legge samme

¹³² Se begynnelsen av kapittel 4.3.

¹³³ Se kapittel 3.3.2.

¹³⁴ Inf 3, s.5.

innhold i begrepene. Det oppnås ved å trene kommunikasjon, ikke ved å snakke om kommunikasjon.

Måten en sjef kommuniserer på samband viser også hvordan han utøver lederskap. En sjef med stort kontrollbehov vil detaljstyre, mens en med tiltro til sine undergitte vil styre etter intensjon, og lese situasjonen ut fra de meldinger som kommer fra troppene. Ved å monitorere spillet, kan lederskap utøvd av kadett i lederrolle evalueres. I AAR kan en samtale spilles av samtidig som deltakerne får se hva både sjefen og den undergitte så ”i realiteten” fra sine posisjoner. Kadetten får se og høre seg selv i lederrollen. Under AAR kan kadetten, på bakgrunn av lyd og bilde, gis tilbakemelding på hvordan han oppfattes i den rollen. I de enkelte situasjoner. Denne formeren for vurdering av hvordan undergitte opplever den enkelte av sine medkadettens ledelse er ennå ikke utnyttet i Taktisk Trener. Hovedårsaken til dette ligger i at det er instruktører i Landmakt som er største bruker innen Taktikk. Kadettene ser likevel muligheten til å utvikle eget lederskap under seriøse spill:

og så må det være lov å ha tilbakemeldingsseanser på ting ut over de taktiske løsningene. Som for eksempel ”jeg synes du er svak og uleselig på nett” eller ”jeg synes du ikke er aggressiv nok”¹³⁵

Kadetten viser med dette ikke bare at han ser sammenhengen mellom Taktikk og ledelse, og at Taktisk Trener også kan nyttes som ledd i lederutvikling. Han viser også bruk av lederskapsteori ved å presisere i begge eksemplene ”jeg synes...”. Altså ikke ”du er”. Han kan fortelle sin medkadett hvordan han opplever å utsettes for dennes ledelse. Ikke som en sannhet, men som et innspill til dennes refleksjon over egen væremåte i denne konteksten.

Ved å bruke ord og begrep han har tilegnet seg gjennom mange år i stridsvogn, viser Otto også innholdet i dem når han bruker dem presist og i riktige situasjoner. De får samme innhold hos kadettene som hos den erfarne instruktøren. Kadetter som tidligere ikke har tjenestegjort i mekaniserte eller pansrede avdelinger tar til seg begrepene og bruker dem selv og fyller dem med samme innhold som Otto, som fellesskapet. Slik kan trening i simulator bidra til å utdype forklaringene som foreleses ved at de settes i kontekst og brukes i den sammenheng de er definert til å være presise.

¹³⁵ Inf 2, s.12.

4.3.3. Beslutninger

Underveis i spillet delegerte Otto ansvar til Terje, en av kadettene som var plassert i en bedre posisjon til å foreta riktige vurderinger enn han selv. En forutsetning for å delegere kontroll er at Otto stoler på Terje. Otto ga noen føringer til Terje. Overgangsstedet skulle klargjøres for overgang med vogner før Terje fikk sende over fotstyrker. Otto viser at han stoler på Terje. Terje foretar koordinering med ingeniørstyrken på samband, så Otto får med seg denne. Under AAR vil det være naturlig å stille spørsmål ved hvorfor Otto tok beslutningen om å delegere ansvar. Hva lå til grunn? Hvilken forståelse hadde Otto av situasjonen? Terje? Når oppsto situasjonen som førte til beslutningen? Kunne dette beslutningspunktet vært sett tidligere? Tilsvarende delegerer kadettene når de settes i kompanisjefens rolle. Og må forholde seg til at de som er troppssjefer på bakken har et annet grunnlag for å vurdere enn de selv. Lederskap er ikke å lede alt selv. Delegering er også ledelse, å lede gjennom andre som er i en bedre posisjon til å foreta riktige beslutninger og riktig bruk av ressurser. Gjennom å spille kompanisjefsnivået kan kadettene lære seg å delegere til undergitte. Vise tillit.

Særlig for de som spiller esksjef – lære seg å vise tillit. På ett spill var jeg troppssjef, og ble bedt om å gå i stilling slik og sånn. Så kom esksjefen og sa: ”det ser ut for meg at du står foran stillinga. Du skal stå i slukta.” Jeg svarte at jeg sto i en meget god posisjon, men han mente at jeg var 200m for langt framme. Jeg påpekte at jeg hadde gode stillinger og dekket iht hans intensjon. Og da var det greit. Det å våge å vise den tilliten er viktig å lære. Slik er det i virkeligheten også. Det er ledelse¹³⁶.

Under spill oppleves spillet i nåtid. Men hendelser skyldes beslutninger som er tatt tidligere, eller at riktig beslutning ikke ble tatt til rett tid. I simulator kan situasjonen evalueres og kjøres på nytt, med andre beslutninger. Nye beslutninger som passer bedre til den ene situasjonen og dennes kontekst, som ikke er allmenngyldig. Underveis oppstår hendelser som medfører at sjefen må foreta et valg. Dette kaller vi beslutningspunkter. Alle beslutningspunkt er ikke synlige for et utrenet øye fordi situasjonen der beslutningen vil ha konsekvens ofte ennå ikke er oppstått. Under et spill var en kadett usikker på hvor han skulle passere ei elv. Han hadde sendt ut sine styrker i to retninger, for å finne det beste stedet. Imens ble ingeniørstyrkene holdt igjen i bakre områder, hvor de var mer sikre. Da kadetten bestemte seg for hvor han ville krysse elva og kalte fram ingeniørvognene, tok det en halv time å få disse frem. Imens ble motstanderen oppmerksom på hans handlemåte. I ettertid sier kadetten at han egentlig hadde bestemt seg på forhånd, men ville være sikker. Under AAR så han at han kunne tatt en tidligere beslutning om å fremføre ingeniørene, slik at de raskere kunne utføre brolegging. Og han hadde overrasket motstanderen. Slike hendelser ser ikke kadettene selv.

¹³⁶ Inf 2, s.12.

Men instruktøren skal se dem og trekke dem fram under AAR. Hvorfor gjorde du det? Hva baserte du dine slutninger på? Når oppsto situasjonen som la grunnlaget for slutningen? Tilsvarende under hendelser der kadetten lykkes. Hva var det du gjorde som medførte at du løste oppdraget så raskt med så få tap? Gjennom refleksjon kan kadetten se når han egentlig kunne tatt en beslutning og han får en ny sjanse i et nytt spill. Gjennom repetisjon og stadig nye scenarier kan evnen til å møte beslutningspunktene oppøves. Beslutningsprosessen går raskere både fordi den drilles og evnen til å se beslutningspunkt øker. Kadettene som deltok i prosjektet er bevisst på refleksjonens rolle, men bruker andre ord. De kaller det AAR. Ordet refleksjon har ikke samme positive klang. Refleksjon er akademisk teori. AAR er praksis. Vi har ikke noe norsk ord. Direkte oversatt blir det "etteraktivitetsvurdering". Vurdering av aktiviteten med de momenter den inneholder. Review betyr å se tilbake. I seg selv gir det liten verdi kun å se tilbake på hendelsene. Derfor gjennomføres også vurderingen eller refleksjonen. Et av kjennetegnene ved praktisk kunnskap er at den vanskelig lar seg gjengis med presise ord. Erfaring gjør at praksisutøveren vurderer en situasjon og kontekst, og iverksetter handling ut fra dette. Gjennom refleksjon blir utøveren bevisst sin kunnskap, kadetten blir det gjennom AAR.

4.3.4. Profesjonsfellesskap

Forsvaret har ikke benyttet begrepet profesjon før i senere tid, selv om yrket har lang historie¹³⁷. Tilsvarende er begrepet lite nyttet i Krigsskolens retningslinjer for utdanningen. Begrepet nyttes i generelle termer hvor det beskrives at kadettene skal delta i et profesjonsfellesskap. I emnet Ledelse er det satt et mål om at kadettene *skal ha kjennskap til begrepet profesjonsidentitet og forståelse for hva det innebærer å være del av den militære profesjon*¹³⁸. Når begrepet nyttes er det ofte i sammenheng med å opptre profesjonelt. Hva en offiser gjør og ikke gjør. I liten grad defineres hva innholdet i begrepet offisersprofesjonen er. Militært lederskap og taktikk utøves i konteksten strid. Det betyr at en viktig del av offisersprofesjonen utøves i samme, lite tilgjengelige kontekst. Det betyr at konteksten simuleres under øvelser og andre aktiviteter for å tilby kadettene en arena å lære. Under bruk av elementene Taktikk og Ledelse i Taktisk Trener samspiller kadettene med hverandre i et fellesskap. Selv om konteksten er simulert, betyr ikke det at fellesskapet er det. De taktiske planer som legges og ledes, lederskapet som utøves og kommunikasjonen mellom spillerne skjer som under øvelser. I klasserommet ser kadettene forskjell på praktiske og mer teoretisk

¹³⁷ Se kapittel 2.3.

¹³⁸ Krigsskolen, *studiehandbok*, 2009, s.50.

anlagte instruktører og forklarer at praktikerne har større autoritet, basert på deres erfaring. *De bruker det de har opplevd og gjort selv*¹³⁹ og fokuserer i mindre grad på formaliteter. Gjennom å vise til egen praksis viser instruktøren det praksisfellesskap han er en del av. Tilsvarende skjer i Taktisk Trener når erfarne offiserer deltar under spill. Når Otto gir kadettene oppdrag og lytter til dem når de leser tilbake hvordan de vil løse dette som del av hans helhetlige plan, inviterer han dem inn i dette fellesskapet. Han viser dem hvordan det fungerer og innholdet i de ulike begreper profesjonen nytter. På samme måte etableres et fellesskap når kadettene spiller sammen¹⁴⁰. Når en av kadettene leder et kompani hvor medkadetter spiller troppssjefer og taktisk støtte opplever de at de har et felles oppdrag å løse. Sjefen leder, men gruppa løser oppdraget i fellesskap. I vanlig klasseromsundervisning eller under en TØUT vil denne kadettens plan diskuteres. Den vil vurderes og kritiseres for taktisk løsning og formalia, men den vil ikke prøves. De andre kadettene har kommet fram til andre vurderinger, som de synes er bedre. I Taktisk Trener diskuteres i svært liten grad planen til den kadetten som er i lederrollen. Kadettene går inn som ordremottakere og søker å fylle sine roller på en best mulig måte, ved å understøtte sjefens intensjon. Slik at hans oppdrag løses. Hans oppdrag blir ditt eget. Denne opplevelsen av profesjonsfellesskap er reell. Selv om konteksten er simulert, eller rekonstruert. Rekonstruert ikke i betydningen vurdert og beskrevet i form av filosofiske betraktninger, som Dewey hevder er filosofiens oppgave¹⁴¹. Men rekonstruert i en simulert form der kadettene, som noviser, kan få en opplevelse av profesjonsfellesskapet i den kontekst hvor profesjonen skal ha sin utførelse. Og dermed kan ta del i den kunnskap fellesskapet besitter og bruker i sin utøvelse av praksis.

4.4. Refleksjon og læring

Aristoteles beskriver tre former for virksomhet: teoretisk, produksjon og praksis¹⁴². Virksomhetene krever ulik kunnskap. For teori (science) er kunnskap viten om hvordan noe er. Tilsvarende er kunnskapen om hvordan noe blir framstilt det som gir forståelse for produksjon. Produksjon (art - poiesis) er i denne sammenheng en virksomhet som har et mål utenfor seg selv, nemlig det som fremstilles. Med praktisk kunnskap (practical wisdom – phronesis) mener Aristoteles å handle rett i faktiske situasjoner.

¹³⁹ Inf.3, s.10.

¹⁴⁰ Inf 2, s.9.

¹⁴¹ Janik. 1996, s.25.

¹⁴² Aristoteles. *Den Nikomakiske etikk*. s.140-144.

Offiseren har behov for kunnskap innen disse tre formene. For å benytte en stormpanservogn kreves teknisk teoretisk forståelse for hvordan den fungerer med tanke på fremkommelighet på ulike underlag og prosjektilers kulebane, eller hvilken type mål den er effektiv mot. Samtidig må brukeren ha ferdighet i hvordan den skal manøvreres og betjenes slik at den manøvreres riktig og våpen brukes effektivt. Vogna betjenes ikke av en person. En vognkommandør leder en vognfører og en skytter, og må være fortrolig med hvordan han ved hjelp av disse bruker vogna på en riktig måte. Tilsvarende er det behov for ulike typer kunnskap for å lede en tropp eller et kompani. De ulike formene for kunnskap tilegnes på forskjellige måter. Teori om kulebaner kan jeg lære ved å lese, men jeg må øve sikting og skyting for å treffe midt et mål i bevegelse. I mange sammenhenger er praktisk erfaring en forutsetning for å forstå teori. Når teori forstås bedre gjennom å relateres til praksis, vil det være en styrke om den praksis som nyttes er felles. En del av en operasjon under en øvelse eller i Taktisk Trener kan evalueres med felles utgangspunkt i både Taktikk og Ledelse. Instruktør og kadetter kan bruke samme hendelse. Hendelsen i seg selv, altså spillet, gir ingen mening uten refleksjon. Vi bruker begrepet ”spill med mening” eller ”serious gaming”. Spillet er et middel hvor målet er læring. Gjennom refleksjon av hendelsen utvikles erfaring. Gjennom at hendelser bearbeides gjennom refleksjon til erfaring, øker praktikerens evne til å forklare sin praksis. *Man vet varför man gör vad man gör och kan altså ge skäl*¹⁴³. Forståelsen som tilegnes gjennom reflektert erfaring er grunnlaget for å kunne videreføre kunnskapen. Refleksjon er å la det ubevisste bli bevisst. Dette gjelder for instruktører som skal veilede i Taktikk og i Ledelse. Det gjelder også kadetten som spiller for å lære. Det er en del av offisersutviklingen gjennom hele karrieren hvor anvendt praksis på ett nivå i en kontekst, danner grunnlag for vurderinger og beslutninger på andre nivå i nye kontekster. Mens strid er en ekstrem kontekst, og øvelser er redusert i omfang, blir omfanget av hendelser som kan bidra til å skape erfaring begrenset. Det blir et paradoks. Erfaringen er avhengig av aktiviteter som er utelukket eller begrenset tilgjengelig. Når Allan Janik hevder at *praktisk kunnskap är kunnskap som endast kan erhållas genom upprepad handling*¹⁴⁴ er det ikke de gjentatte handlinger i seg selv, men handlingen som grunnlag for refleksjon til erfaring han trekker frem. Samtidig er repetisjon muligheten til å gjøre bedre og mer presis og la handlingen bli en del av ens egen identitet. Uten gjentakelse vil kunnskapen som følger en handling lett bli ”å vite at”. Gjennom repetisjon og refleksjon legges mulighetene til rette for at kunnskapen blir ”å vite hvordan” og ”hvordan det skal være” som er praktikerens grunnlag for erfaring, og

¹⁴³ Molander. 1996, s. 109.

¹⁴⁴ Janik. 1996, s.30.

dermed hans verktøy for å møte nye situasjoner og kontekster gjennom praktisk kunnskap. Språkforskeren James Paul Gee påpeker at *å kunne er et verb før det blir et substantiv – kunnskap*¹⁴⁵. I dette ligger det at kunnskap er et resultat av erfaringer etter å ha utført handlinger og reflektert over disse. Tilsvarende må det være med å ledes i forhold til lederskap. Før kadettene kan forstå og selv utøve lederskap må de ha opplevd å bli ledet. Gjennom å erfare ledelse tilegner de seg metoder og begreper lederen nytter. Ved å vurdere i hvilken grad de selv opplever den ledelse de utsettes for vil de kunne se ulike ledelsesformer og –metoder og etter hvert vurdere hvilke som passer i ulike situasjoner. Sammen med refleksjon vil teori kunne etablere en plattform for egne valg av ledelsesformer. I mangel av en reell profesjonsarena kan Taktisk Trener være en simulert arena for læring i Taktikk og lederutvikling.

Etter at Per overtok ansvaret for gården reflekterer han over måten han selv lærte på, og hvordan han overfører sine kunnskaper videre til neste generasjon. Dersom hans kunnskaper skal videreføres er det opp til ham å finne måten å gjøre dette på. Han husker hvordan han selv opplevde presset fra sin far, og undres over om hans egne barn opplever ham på samme måte. Tilsvarende må vi som er instruktører i Taktikk og Lederskap ved Krigsskolen, og som er delaktige i kadettene offisersutvikling, kritisk vurdere våre roller. Dietrich Schwanitz gir i *Dannelse* en populærvitenskaplig fremstilling av hva et dannet menneske bør vite og hevder at *dannet er først den som kan rydde sin egen viten på plass*.¹⁴⁶ Refleksjon er å rydde på plass. Det krever tid og kunnskap. Refleksjon er basert på hendelser som kan vurderes og forståelse for hvilke spørsmål som skal stilles for å hente ut kunnskapen fra hendelsene. Eller for å bruke Anders Lindseths ord: *gjennom fordypelse må studenten få tid og rom til å sette egen forståelse på prøve*¹⁴⁷. Gjennom veiledning kan kadettene gis anledning til refleksjon ved at de riktige spørsmål stilles til rett tid, i riktig kontekst. Instruktøren må være bevisst hva kadetten skal lære når og ikke gape over alt med en gang. Hendelser som kan resultere i læring må vurderes før kadettene starter å diskutere disse. Taktikk og Ledelse kan ikke diskuteres samtidig, særlig ikke i begynnelsen. Dermed må instruktører i Taktikk og Ledelse i fellesskap lage en plan for utnyttelse av Taktisk Trener, hvor begge kan nytte systemet til å nå sine mål og samtidig støtte hverandre i den andres utførelse og dermed vise at militært lederskap handler både om taktisk forståelse og ledelse. En av kadettene viser denne sammenhengen mellom Taktikk og Ledelse under en samtale: *Det burde vært gjort en*

¹⁴⁵ Hæhre, Reidar i Digital Kompetanse nr 4/2008. Universitetsforlaget, s.274.

¹⁴⁶ Schwanitz, Dietrich. *Dannelse*. Norsk utgave, Pax. 2002, s.449.

¹⁴⁷ Lindseth, Anders. 2009, s.22.

dugnad. [] CATS må være en fellesoperasjon, særlig opp mot Ledelse. Vi kan ikke la Taktikk gjennomføre den ene dagen, for så å la Ledelse ha en ny gjennomføring neste dag. De samme scenarier må brukes tverrfaglig¹⁴⁸.

Kan vi så lære det Store spelet ved å spille det lille? Taktisk Trener kan bidra ved å danne et grunnlag for å forstå teoretisk kunnskap innen teknologi, Taktikk og Ledelse gjennom å plassere teori i den praksis hvor den skal nyttes. I simulator kan en erfaren offiser i praksis vise eksemplets makt når han som kompanisjef leder fem 7-8 kadetter. Samtidig gir en simulert praksisarena muligheter for å trene ferdigheter innen manøvrering, kommunikasjon, beslutningstaking og egen utøvelse av lederskap. Når Aristoteles beskriver kunnskap som en dyd innebærer dette at kunnskap ikke oppstår av seg selv, men som et resultat av praksis. I praksis bruker vi sansene våre til å oppfatte hendelser. Det skiller hvordan mennesker og computere behandler informasjon. Sanserintrykk påvirker hvordan vi opplever ulike situasjoner. Disse inntrykkene må vi bruke som grunnlag for refleksjon til å hente fram kunnskapen i den simulerte praksis.

¹⁴⁸ Inf 3, s.14.

5. Krigens virkelighet

If I had time and anything like your ability to study war, I think I should concentrate almost entirely on the "actualities of war" – the effect of tiredness, hunger, fear, lack of sleep, weather... The principles of strategy and tactics, and the logistics of war are really absurdly simple: it is the actualities that make war so complicated and so difficult, and are so neglected by historians¹⁴⁹.

5.1. Simulert realisme eller realistisk simulering

Liddell Hart var militærhistoriker og -teoretiker med bakgrunn som offiser fra en kort periode ved vestfronten før han ble hjemsendt med skader under første verdenskrig. Wavell var derimot kriger, med status som krigshelt. Han deltok i det meste av det britiske imperiums stridigheter fra boerkrigen til andre verdenskrig, hvor han ved slutten var visekonge i India. Praktikeren Wadell ser soldatenes gjøremål og forhold i krig som mer verd å studere enn overordnet taktikk og strategi. Han trekker frem effektene av utmattelse, sult, frykt, søvnmangel og været og hvordan krigens virkelighet gjør krig så komplisert. Mens FFOD definerer strid som en kamp mellom viljer¹⁵⁰ på strategisk nivå, er det samtidig en kamp mellom mennesker på stridsteknisk nivå. Mann mot mann hvor ikke bare viljer avgjør men den enkeltes mot, evner og kapasitet. Liddell Hart fokuserte i stor grad på det FFOD definerer som de moralske og intellektuelle dimensjoner¹⁵¹, mens Wadell påpeker at strid i like stor grad handler om å ha ferdigheter som kreves for å løse oppdrag under fysisk og psykisk krevende forhold.

Hensikten med all militær utdanning, trening og øving er å forberede personellet på de situasjoner som kan oppstå. Samtidig må vi erkjenne at vi ikke på forhånd kan lære hva vi kommer til å erfare i situasjoner vi ikke har opplevd. En simulator kan ikke vise oss krigens virkelighet. Kan likevel simulerte situasjoner som kan oppstå i krig danne grunnlag for refleksjon over det vi egentlig ikke har erfart? Strid er komplisert. Krig består av en rekke elementer på ulike nivå, hvor ikke alt kan læres på en gang. Under offisersutviklingen må det derfor fokuseres på ulike forhold underveis for å bygge en helhet, slik mesteren bygger opp novisen. Som ledd i dette gjennomfører Krigsskolen en modul med mestring som tema, hvor hensikten er å øke kadettene mestringsevne. Her inngår fallskjermkurs og stridskurs.

Modulen skal danne grunnlag for å kunne reflektere over egne og andres fysiske og psykiske

¹⁴⁹ Feltmarskalk Lord Wavell i et brev til Sir Basil Liddell Hart. Sitert bl.a. i Grossman, Dave. *On Killing. The Physiological Cost of Learning to Kill in War and Society*. Back Bay Books, New York. 1995, s. 50.

¹⁵⁰ FFOD, s.53, 56, 74, 158 og 172.

¹⁵¹ FFOD, s.158.

*reaksjoner på stress*¹⁵². Her skal kadettene lære å kjenne på frykt og reaksjoner hos seg selv og medkadettene. Etter å ha reflektert over disse skal de kunne nytte erfaringene under ledelse av andre. Først skal de som en del av modulen lede medkadetter. Med bakgrunn i de erfaringer modulen har gitt dem skal de senere i tjenesten lede underordnede mannskaper og befal. Mestringsmodulen er 6 uker av de tre årene utdanningen varer. Kan vi ta med tilsvarende momenter inn i andre aktiviteter? Modulen skal gi erfaring som tas med videre. Kan Taktisk Trener bidra til at refleksjonen innen disse områdene fortsetter? Selv om realistiske spill som Steelbeasts og Virtual Battle Space gir en mer troverdig fremstilling av strid enn simulatorer som GESI, er det likevel en rekke omstendigheter som heller ikke ”spill med mening” ivaretar. Jeg vil i det etterfølgende belyse en del elementer som ikke ivaretas i simulator, eller ”what computers can’t do”. Disse faktorene vil være av emosjonell og fysisk karakter. Jeg har derfor delt dem inn i to kapitler.

5.2. Fravær av emosjonelle forhold i simulator

Selv seriøse spill er spill eller lek. Det står gjerne om stolthet, men ikke om liv. I iveren etter å slå sine medkadetter kan en kadett bli for ivrig, og ta større tap enn kalkulert. Men det gjør ingenting. Tapene er i megabits, ikke menneskeliv. Dette beskriver også kadettene selv. *Og så kan det også skli litt ut, at det i forhold til serious gaming blir vel mye unserious gaming. Det blir et visst fokus på å ha det artig*¹⁵³. Samtidig beskriver kadetten at spillets styrke også er dets svakhet. Mens det å ha det artig er positivt i forhold til læring, er det samtidig negativt i forhold til det å opprettholde fokus. På den ene siden har flere av kadettene i prosjektgruppa nyttet mange timer av egen fritid på spill i Taktisk Trener, og lært mye om Taktikk og Ledelse. Samtidig har spillet vært en sosial hendelse. Mens de har lekt, har de lært. Jeg har observert dem fra sidelinjen under både seriøst og unseriøst spill og ser at fokus er ulikt. Spillene er de samme, men hensikten forskjellig. Når en veileder styrer spillet blir fokus et annet. Da er ikke hensikten å vinne over medkadetten, men å se hvilke konsekvenser egne og andres avgjørelser og handlinger medfører. Aktiviteten er styrt av veilederen som ser fra utsiden. Veilederen har erfaring og sørger for at kadettene opprettholder fokus ved å trekke fram beslutningspunkter. Veilederen må også være i stand til å se og beskrive spillets utilstrekkelighet ved å belyse de konsekvenser spillet ikke viser. Et fåtall instruktører har erfaring fra skarpe stridssituasjoner og kan beskrive sin personlige opplevelse av disse. Slike erfaringer må i større grad hentes fra eksterne forelesere og litteratur. Når vi hører Hector

¹⁵² Krigsskolen, *Studiehåndbok*, 2009, s.23.

¹⁵³ Inf 1, s.3.

Gullan fortelle om sine erfaringer får vi et innblikk i hans verden. Tilsvarende kan andres erfaringer leses i bøker. Men Gullan kan ikke fortelle mens kadettene spiller, selv om hans opplevelser er relevante. Kan manglende emosjonelle forhold i simulator dekkes med andre aktiviteter? Hvordan? Er det hensiktsmessig? Jeg vil først beskrive noen av disse følelser som omfatter det Wavell betegner som *the actualities of war*. Jeg vil ikke forsøke å gå inn i dybden i noen av disse, de er hver for seg tema for større studier. Jeg vil kun trekke dem fram, og se om seriøse spill kan bidra til utvidet forståelse for forhold en offiser kan møte i strid.

5.2.1. Frykt

”De var fandeme så tet på. Alt for tet på. Og jeg kunde ikke se dem” hulkede den bornholmske konstabel mens han forgæves prøvede at holde tårerne tilbake. CP lagde armen om ham: ”Hvis du har brug for at græde, skal du bare gøre det. Det er sgu ligegyldigt. Det er ikkenogen, der er for store til det”¹⁵⁴.

I boken *I morgen angriber vi igjen* forteller journalisten Kim Hundevadt om ulike hendelser de danske styrker i Helmand-provinsen i Afghanistan har opplevd. Under et oppdrag ble en av de danske soldatene isolert fra resten av patruljen han tilhørte. De gikk langs en tett maisåker med to meter høye planter. Han gikk først. Det ble åpnet ild fra åkeren. Mellom ham og patruljen var et antall taliban-krigere som han ikke kunne se. De skjøt på ham. Han fikk kastet seg ned. Patruljen gikk hurtig i stilling og besvarte ilden mens han lå der ubeskyttet på bakken. Etter hvert skytes ikke lenger fra åkeren, og han løper i sikkerhet i fellesskapet. Etterpå kommer reaksjonen. Han gråter. Patruljeføreren viser forståelse, og lar ham gjøre det. Soldaten var redd for å bli skadd. Han hadde sett venner og motstandere med smertefulle skader. Han var redd for å dø og ikke få møte igjen de han var glad i hjemme, og som var glade i ham. Som hver enkelt medlem i patruljen hadde han forberedt seg på det han kunne møte. Han hadde skrevet testamentet i tilfelle han ikke kom hjem. Likevel ble han redd. Han sier at de var nære, men samtidig at han ikke så dem. Han hadde ikke et mål å skyte på, han kunne ikke forsvare seg. Trolig var også resten av patruljemedlemmene redde. Patruljeføreren også, som trøster ham i ettertid. Han hadde satt ham i den utsatte posisjonen i front, han hadde ansvaret. Etter denne hendelsen fortsetter patruljen. Det gjør den dagene etter også – *i morgen angriber vi igjen*. Det blir rutine. Soldatene har sin frykt, som det kreves mot å møte. Når von Clausewitz i *On War* beskriver krigens uforanderlige vesen, hevder han at frykten legemliggjøres i mennesket. Frykten er ikke lenger kun en følelse. Den får også fysiske

¹⁵⁴ Hundevadt, Kim. *I morgen angriber vi igjen. Danmarks krig i Afghanistan*. Jylland-Postens forlag. 5. oplag. 2009, s.47.

konsekvenser. Frykten blir en del av soldaten. Denne frykten skal han mestre. Frykt blir også en del av sjefen som fatter beslutningene. Han har ytterligere en frykt, konsekvensene av sine beslutninger. Denne frykten krever en annen form for mot, ikke kun med risiko for eget liv. Feil beslutning kan medføre konsekvenser for egne soldater eller uskyldige sivile. Avdøde generalmajor Sverre Bratland tjenestegjorde som troppssjef i en britisk avdeling under landgangen i Normandie i 1944. Sverre Bratland hevdet at verken dårlig fysisk form eller mangelfulle kunnskaper i taktikk og våpenbruk skapte de største vanskelighetene for ham som troppssjef, men derimot manglende mental motstandskraft. Han trakk derimot fram de psykiske utfordringer som de største, herunder frykt¹⁵⁵. Kadettene kjenner ikke denne frykten, men de skal forberedes på å møte den i situasjoner de ikke kjenner.

I Steelbeasts og VBS II kan kadettene laste ut personell fra vognene og la disse gå i front. Figuren i spillet er upersonlig, uten navn og følelser, som i et hvilket som helst kommersielt spill. Sett med taktiske øyne avhenger utfallet ikke av hvem som går som spiss, men hvordan ressursen den enkelte utgjør blir disponert. De navnløse figurene i spillet er i virkeligheten de du har levd sammen med de siste månedene. Først i Norge under utdanning, senere under patruljer i et misjonsområde. Mennesker du blir kjent med på godt og vondt. Sjefen ser deres sterke sider, og svakere sider. Han ser hva den enkelte er god for, og kan brukes til. Men dette forholdet er ikke bare profesjonelt. Det blir også personlig når man lever så tett. Beslutningene sjefen fatter får konsekvenser for en venn som må ta belastningen og gå først. Frykt kan ikke simuleres i et spill. Derimot øves dette under bl.a. stridskurset. Her gjennomgås også relevant teori. Kadettene har dermed et grunnlag for å forstå, og for å kjenne seg igjen. Dermed har de grunnlag for refleksjon. Hvordan påvirker frykt meg? Tilsvarende presenteres teori om beslutningsprosesser ved å forklare hvordan beslutning og konsekvens henger sammen. Under øvelser ser kadettene ofte ikke beslutningspunkt når de oppstår, men først senere når konsekvensene framkommer¹⁵⁶. De gjøres oppmerksom på disse av veilederen som står litt utenfor hendelsen og dermed kan stille spørsmål til refleksjon til deres lederskap under AAR. Hva lå til grunn? Hva ble utfallet? Hva om den du sendte fram var ”Jon”? Ville det påvirket din beslutning? Hvordan ville Jon reagert på beslutningen? Ved å stille riktige spørsmål kan fokus rettes mot mer enn det rent faglige grunnlag for beslutningen. Mot menneskelige og personlige forhold som også krever mot. Det krever også tillit til sjefen

¹⁵⁵ Huitfeldt, Tønne. *Militært lederskap i krig*. Artikkel i Norsk Militært Tidsskrift nr 7/2002.

<http://www.nor-miltids.com/NMT2002/nr7/Huitfeldt.htm> lastet 13.april 2010.

¹⁵⁶ Se kapittel 4.3.3.

fra Jon som skal utføre oppdraget. Etter krigen skrev Bratland ned en del av sine erfaringer, og beskrev hvordan fryktfølelsen kan begrenses ved at *troppssjefen i sin utdannelse blir inngående forklart hva frykt er, hva som forårsaker frykt, hvilke symptomer den har, og i hvilken grad den vil nedsette hans potens som leder*¹⁵⁷. Bratland hadde personlig erfaring. Det har kadettene i liten grad, veilederne også. Teori om frykt fremlagt utenfor kontekst forblir teori. Som del av mestringsmodulen kan teorien relateres til praksis, hvor du er fysisk og mentalt sliten. En hensikt med modulen er å øke kadettene mestringssevne, deres egen evne til å mestre de situasjoner som krever mot. Egne reaksjoner skal ikke bare registreres, men mestres i praksis. Dette skjer under sikre forhold under øvelse, ikke i strid. Likevel dannes erfaring gjennom refleksjon av hendelsene der frykten oppsto og hvordan disse ble håndtert. Øvelse er også en form simulering. I simulator kan nye hendelser og situasjoner skapes, som også kan relateres til praksis i beslutningsprosessen hvor teori og praksis om frykt og beslutningsprosess kan møtes for å skape dypere forståelse for grunnlaget beslutninger fattes på. Da er mestring ikke lenger er å overvinne personlig fysisk og mental utmattelse, men også hvordan frykt påvirker lederen og hvordan han kan begrense denne påvirkningen. Simulator skaper ikke frykt. Den simulerer praksis hvor frykt er en fremtredende faktor. Denne er det mulig å reflektere gjennom ved å sette den i kontekst sammen med teori, egen opplevelse av frykt i andre situasjoner og andres erfaringer fra strid.

5.2.2. Apati

*I denne sluttsekvensen av slaget var lederskap viktigere enn noensinne. Apati og selvmedlidenhet var de største farene, både for den militære orden og for personlig overlevelse*¹⁵⁸.

Historikeren Antony Beevor kritiseres av enkelte for sin personifiserte fortellerteknikk. Samtidig som han beskriver de store linjer, går han inn på enkeltsoldaters opplevelser. Jeg opplever hans fremstilling av kampene ved Stalingrad som levende, og dermed mer forståelig. Jeg kan når jeg leser om enkelte av skjebnene han beskriver forstå at de mistet troen på det de kjempet for og på å overleve. Når så Beevor skildrer hvordan dette påvirker avdelingenes kapasitet ser jeg utfordringen de tyske offiserene stod overfor, og hvordan deres utøvelse av lederskap ble påvirket. Hvordan de i forskjellige situasjoner brukte ulike midler fra å lokke til å true.

¹⁵⁷ Ibid.

¹⁵⁸ Beevor, Antony. *Stalingrad*. Cappelen Damm AS, Oslo. 2009, s.332.

Som frykt blir apati øvet under stridskurs som en del av de reaksjoner som følger av fysiske og psykiske påkjenninger over tid. I modulen beskrives det også teoretisk som fenomen. Gjennom praksis får kadettene en opplevelse av tilstanden for en tid. Men de vet at det er en øvelse som tar slutt. Apati beskrives som upåvirkelighet og likegyldighet, noe som er katastrofalt i en stridssituasjon. Apati er en utfordring for en militær leder som er avhengig av sine soldater for å løse oppdrag. Men apati oppstår også under andre forhold. Oscar Magnusson var norsk Nacht und nebel¹⁵⁹-fange i Tyskland fra 1941 til -45, og forteller i *Jeg vil leve*¹⁶⁰ om sine opplevelser under tortur i Norge og uverdige forhold som fange i Tyskland. Han funderer over hva som gjorde at enkelte, som han selv, klarte å overleve. Han beskriver hvordan kraftkarer mistet livsviljen og visnet bort, *mens støle kontorister og akademikere trosset de sværeste påkjenninger*. Han påpekte at hans observasjoner selvsagt var subjektive og at dette ikke var en generell regel. Det ga ham likevel grunnlag for å reflektere over hvilke faktorer som medfører at noen klarer å opprettholde fokus, mens andre blir likegyldige. Når han konkluderer med at den viktigste forutsetningen for å overleve ikke var fysisk evne til å holde ut, men et motiv for å gjøre det, *en fornemmelse av hensikt med lidelsene*, forklarer han også en av den militære lederens store utfordringer, nettopp å sette egen innsats og lidelse i kontekst for å få fram hensikten. I ulike beskrivelser forklarer soldater hva som holdt dem oppe under strid, og har forskjellige fortellinger som spenner fra et inderlig ønske om å få møte de man er glad i, til skildringer om fedreland og frihet. Det ligger ulike ønsker i bunn, ulike motiv og hensikter. Ulike mennesker motiveres med forskjellige midler. I FFOD beskrives stridsevne som en militær styrkes evne til å lykkes med sine operasjoner, hvor de moralske faktorene vilje og samhold trekkes fram som avgjørende for å møte stridens utfordringer¹⁶¹. For lederen er følgelig apati en moralsk utfordring. Tidligere feltprest i Telemark Bataljon, Aslak Brekke, forklarte under en feltgudstjeneste en gang på 90-tallet forskjellen på militær disiplin og militær moral til å være at mens militær disiplin er å gå til man stuper, er militær moral å reise seg og gå videre. Altså å ikke gi opp, men stå på og stå sammen.

Apati som fenomen kan ikke simuleres. Men med bakgrunn i teori og egne, dog kortvarige, opplevelser kan apati settes inn i konteksten strid ved at veileder sørger for å rette fokus mot fenomenet ved å stille spørsmål som gir anledning til refleksjon. Under stridskurs er

¹⁵⁹ Nacht und Nebel-fange var politiske aktivister eller motstandsmenn som skulle forsvinne i tyske leire. NN-fangene skulle arbeide seg til døde gjennom hardt fysisk arbeid sammen med minimale matrasjoner.

¹⁶⁰ Magnusson, Oscar. *Jeg vil leve*. 1967. Norbok. 2.opplag. 1984, s.158 ff.

¹⁶¹ FFOD, s. 68.

opplevelser i veldig stor grad individuelle. Vi møter veggen ulikt og til ulike tider i forskjellige situasjoner. Eksemplene blir derfor personlige og kan vanskelig overføres eller forklares til de andre. Særlig mens kurset pågår og aktiviteter avløser hverandre. I ettertid bearbeider den enkelte sine opplevelser. De får tilbakemelding, reflekterer og etablerer erfaring. Denne erfaringen vil være individuell og personlig. Simulerte situasjoner vil være felles. De vil dermed kunne tjene som eksempler for flere, som alle har tatt del i samme situasjon.

5.2.3. Etikk

*Han sa det at alle er like mye verd, presten. Albanere og sigøynere og alle sammen. Og det er skremmende at jeg er tilbøyelig til ikke å være enig med ham*¹⁶².

Å tjenestegjøre i krigsherjede områder kan være en belastning. Både tyskernes og russernes behandling av befolkningen i Polen under 2.verdenskrig er grundig beskrevet i historiebøkene. Slike handlinger begås ikke bare i et fullkrigsscenario, men også under fredsstøttende operasjoner. Vi har med oss et sett verdier når vi drar. Underveis påvirkes vi av det vi ser og opplever. En rekke norske soldater med pro-israelske holdninger før avreise til tjeneste i UNIFIL (Libanon) forteller at de kom hjem med en helt annen holdning til israelere og palestinere. Tilsvarende skjedde under operasjonene på Balkan¹⁶³. Idealismen som preget mange før avreise var ved retur til Norge erstattet av en oppfatning av at menneskene i operasjonsområdene selv var årsak til situasjonen de var endt opp i. Gjennom å få en fysisk nærhet til deres lidelser, oppsto ofte en distanse til deres problemer. Holdningene til partene endret seg sammen med forståelsen av situasjonen. Holdninger og dyd henger sammen. Men også oppdrag og plikt. Og handling og konsekvens. Under oppdragsløsning møter offiserer dermed på etikk i tre former – dydsetikk, pliktetikk og konsekvensetikk.

Som soldat har jeg et oppdrag som jeg skal løse. Oppdraget er gitt fra flere hold. I Afghanistan ivaretar ISAF¹⁶⁴ et oppdrag fra FN og den afghanske regjering, hvor en rekke nasjoner deltar. FN har utgitt 12 resolusjoner relatert til ISAF. Det vedtas etter hvert afghanske lover som skal følges. ISAF utarbeider egne "Rules of Engagement" (RoE). RoE beskriver hva en militær styrke skal og ikke skal gjøre i ulike situasjoner. Norge har egne

¹⁶² Mæland, Bård. *Skadeskutt idealisme – norsk offisersmoral i Kosovo*. Artikkel i PACEM, tidsskrift for etisk og teologisk refleksjon nr 1/2005. Feltprestkorpsset, Oslo 2005. <http://www.pacem.no/2005/1/1skadeskutt/2mland/> Lastet 21.januar 2010.

¹⁶³ Flere kilder, bl.a. Mæland, Bård. *Skadeskutt idealisme: Norsk offisersmoral i Kosovo*. Bergen: Eide forlag, 2004.

¹⁶⁴ International Security Assistance Force.

nasjonale soldatkort, en kortversjon av RoE, som også dekker nasjonale bestemmelser. Det er med bakgrunn i disse bestemmelsene profesjonalitet og disiplin i forhold til oppgaven som skal være avgjørende, ikke den enkelte soldats personlige oppfatninger eller holdninger. Min plikt som soldat er å løse oppdrag innen disse rammene. Samtidig skal jeg kontinuerlig vurdere konsekvensene av det jeg gjør og ikke gjør. Selv om soldatkortet gir meg anledning til å utføre en handling, er det ikke sikkert at det gir det resultat ISAF ønsker på sikt. Reaksjon er svar på en aksjon. Når jeg agerer, vil andre reagere på min handling. Om jeg unnlater å agere, er det også en handling. Denne kan også skape en reaksjon som jeg skal være bevisst. Dyd kommer av å duge, slik at dydsetikk blir med andre ord å duge i å gjøre det gode. Det fordrer etisk ballast og gode holdninger. Under oppdragsløsning kreves det dermed ett sett moralske verdier som vi skal ha med oss. Disse krever en bevissthet fra den enkelte. Dydsetikk fokuserer på aktørens kvalitet fremfor handlingen. Spørsmålet i denne sammenheng blir snarere ”hvem er jeg (som gjør dette)?” enn det pliktetiske ”hva gjør jeg?”. En dydsetisk innfallsvinkel uttrykker følgelig høyere ambisjoner og forventinger til aktøren enn den konsekvensetiske, som igjen krever mer enn den mer legalistiske, pliktetiske tilnærmingen.

Å gripe inn overfor en konebanker i en landsby i Afghanistan vil ikke nødvendigvis medføre verken at offeret blir bedre behandlet, at gjerningsmannen endrer adferd eller at kommunikasjonen med shuraen¹⁶⁵ i landsbyen, hvor han deltar, blir bedre. Som medmenneske reagerer jeg på at mishandling og ønsker å gripe inn. Jeg ønsker å hindre at det skjer urett. Hvis jeg tar utgangspunkt i RoE utgjør ikke handlingen en trussel mot meg eller allierte, og jeg får følgelig ikke gripe inn. Dersom jeg vurderer konsekvensene av å gripe inn, kan disse være omfattende. Mannen kan avslutte mishandlingen, for deretter å ta kona med hjem og drepe henne med bakgrunn i at han har tapt sin ære ved å bli irettesatt av en vantro. Anmoder jeg lokalt politi om å gripe inn, kan disse kaste mannen i fengsel, og kona og barna mister sin forsørger og må sulte. Dersom gjerningsmannen har stor innflytelse i shuraen, kan han gjennom denne hindre utviklingsarbeid som skolebygging og brønnboring. Mitt oppdrag er å bistå oppbyggingen av lokalt styre og administrasjon. Vi skal hjelpe dem å bygge et land fra et nivå Norge har brukt flere hundre år på utvikling til der vi er i dag. I Norge har verdier og holdninger har endret seg. Disse kan ikke jeg ved enkelthandlinger tilføre mennesker i et annet land. Men mine handlinger kan bidra eller hindre deres utvikling. Konsekvensene kan bli andre enn de jeg umiddelbart ser.

¹⁶⁵ Afghansk råd. Landsbyens eldste samt andre maktpersoner, som mullah, lokal krigsherre osv.

Tilsvarende dilemmaer diskuteres i etikkundervisningen ved Krigsskolen. Her foreleses og eksemplifiseres de ulike former for etikk. I klasserom blir etikk løsrevet fra de handlinger vi i en operativ ramme utfører eller lar være å utføre, og mangler dermed kontekst. I Taktisk Trener oppstår en rekke dilemma hvor ulike former etikk står mot hverandre. Dyd mot plikt, plikt mot konsekvens eller konsekvens mot dyd. I kontekst må disse veies opp mot hverandre. I Taktisk Trener kan kontekst gis på et simulert grunnlag. Dette er i seg selv ikke bedre enn eksemplet i klasserommet. Men forskjellen er at mens forelesningen relaterer til kontekst, er man i kontekst i Taktisk Trener, som dermed kan være et utgangspunkt for etiske diskusjoner.

5.2.4. Sorg over tap

9 det er C-1-1. Vi har behov for medevac. TO Cat A og EN Cat C fra C-3. Gjør klar for mottak av 9-liner.

Anropet fra kolonneleder gjaller i OPS (operasjonsrommet) i Mazar-è Sharif. Kolonna er ved Andkhoy, midtveis mellom Meymaneh og oss. 9-liner er betegnelsen på en anmodning om medisinsk støtte ved personskader, og omfatter skader og skadested. Cat A er livstruende skade som krever kirurgisk behandling innen to timer for at pasienten skal overleve. C-3 er et kjøretøy. Operasjonsassistenten oppfatter ikke hva kolonneleder sier. Satellitt-telefonen fungerer dårlig, han må be ham gjenta. Jeg er sjef i OPS, og ergrer meg over at ikke Bente er der. Hun fylte 20 år forrige måned, og er den yngste norske soldaten i Mazar-è Sharif. Hun er veldig skarp, dyktig og ryddig, og er den desidert beste operasjonsassistenten jeg har. Kolonneleder gjentar. C-3. Vi ser på manifestet. Det er tre soldater i bilen. Den ene er Bente. Hun sitter vanligvis ved siden av meg og håndterer kommunikasjonsmidlene, men er i dag med ut på oppdrag. Mens jeg noterer på 9-linerblanketten ser jeg at hun er en av de som er livstruende skadd. Det er rundt 20 mil til skadestedet. Det begynner å bli mørkt, så de tyske helikoptrene her flyr ikke. I Meymaneh er det sandstorm, så de norske helikoptrene der med nattpasitet kan heller ikke ta av. Vi jobber som vanlig, men uten Bente. Vi får status fra medic som følger kolonna. Han er stresset. Det tar for lang tid. Han kjenner dem også godt. Det blir personlig. Mens situasjonen pågår er Bente et kasus, en av to Cat A i en hendelse. Vi har håndtert tilsvarende situasjoner en rekke ganger tidligere. Etter tre timer er alle tre evakuert til militært sjukehus og kommer under behandling. Da starter tankene å vandre. Det er jo Bente! Hvordan går det med henne? Hvordan har hun det? Hvorfor skulle dette skje med henne? Disse og andre tanker som er naturlige når det skjer noe men en som står deg nær dukker opp. Under slike episoder var jeg tilstede i OPS til melding kom med status fra

sjukehus. Jeg kunne slappe av etterpå. Det klarte jeg ikke denne gang. Det ble for nært og personlig. Ubehagelig personlig.

Det gikk bra med Bente og de andre. De ble liggende en stund, men fungerte fint etter hvert. Mens jeg leste Hundevadts bok dukket minnet opp. Norge har tatt få tap i Aghanistan med 4 drepte siden 2002. Danmark har mistet flere, 30 så langt. I Danmark er det større åpenhet rundt landets engasjement i ISAF, både om det arbeid som utføres og de hendelser som oppstår. Derfor er det kanskje også en større aksept for kostnadene. Hundevadt beskriver en episode der to dansker omkom, en offiser og en soldat. Han beskriver handlingene slik de han snakket med fortalte dem hvor reaksjonen også kom etterpå da de igjen var i sikkerhet: *Nu væltede følelserne ind over ham, og han brød hulkende sammen... Og det var helt umulig at forstå, at han aldrig skulle se dem igjen*¹⁶⁶. Vi hadde på forhånd øvd på hvordan falne norske soldater skal behandles, og trent rapportering og båretseremoni. Kjølecontainer var klargjort for å unngå forråtnelse. Forsegling av kiste for å unngå søl under flytransport ble trent. De praktiske gjøremål var forberedt. Jeg var derimot ikke forberedt på hvilke følelser en slik situasjon kan medføre. Jeg opplevde heldigvis ikke å miste noen. Ingen norske soldater døde mens jeg var i Afghanistan. Jeg smakte på frykten for å miste noen. Denne kan ikke simuleres. Derimot kan hendelser som medføre utfall hvor medsoldater dør simuleres. Disse kan danne grunnlag for refleksjon over reaksjoner. Hvordan reagerer jeg og andre som blir igjen? Det vil kunne bidra til at vi ikke bare er forberedt på de praktiske gjøremålene, men også er mentalt forberedt.

5.2.5. Lettelse over å påføre en motstander tap – eller over å overleve

Nyttårsaften 2009 ble norske styrker som skulle delta i en shura i landsbyen Ateh Khan Khvajeh tatt i bakhold og beskyttet fra tre ulike steder. De går hurtig i stilling og besvarer ilden. Etter 7 timer blir de fortsatt beskyttet. Avstandene er lange, og rettet ild med håndvåpen har liten effekt. I utgangspunktet sier RoE at et angrep skal besvares med samme våpen man blir angrepet selv om vi har mer effektive våpen. Det begynner å bli mørkt og styrken er ikke forberedt på lengre strid. Sjefen bestemmer at det skal avfyres en rakett mot de som skyter. Den treffer rett i en ildstilling og dreper de afghanske opprørerne. Etter 7 timers beskytning med lettere våpen utbryter en av soldatene: ”Lekkert!”¹⁶⁷ i det stillheten senker seg. Episoden ble filmet av norske soldater og vist på nyhetene. Diskusjonen om krigerkultur blusset opp.

¹⁶⁶ Hundevadt, Kim. 2009, s.134.

¹⁶⁷ <http://www.tv2nyhetene.no/utenriks/her-dreper-norske-soldater-afghanske-opproerere-3084359.html>. Lastet 21.januar 2010.

Det er upassende å juble over at man dreper sine motstandere. Nylig påtroppet forsvarsminister Grethe Faremo var raskt på banen og satt utsagnet i rett kontekst ved å påpeke at *selvfølgelig er det enklere å veie sine ord på gullvekt bak en skrivepult i Akersgata enn når man er utsatt for et bakholdsangrep i Afghanistan*¹⁶⁸.

Soldatens reaksjon var et uttrykk for lettelse. Medias reaksjon viser avstand. Situasjonsbildet er ikke det samme. I Afghanistan skal våpen brukes når vi blir beskyttet. Type våpen som brukes skal vurderes opp mot trusselen. Etter 7 timers forsøk på å presse motstanderne med lettere våpen ble til slutt motstanderne beskyttet med granater. 7 timer er lenge for den som er i en situasjon man ikke ønsker å være i. Tilsvarende jubler kadettene når de nedkjemper hverandre i Taktisk Trener. Da er det ikke uttrykk for lettelse, men glede over å vinne et spill. Reaksjonene er like, men på ulike grunnlag. Likevel kan uttrykket som følger den simulerte hendelsen gi rom for ettertanke. Hvis vi tar oss tid og stiller de riktige spørsmål mens vi er i konteksten. Hva om dette var tre taliban-krigere? Hvordan behandler vi våre motstandere? Hva skiller din reaksjon i spillet fra din reaksjon under en tilsvarende hendelse i strid?

5.2.6. Samhold

*I militær kodeks er det visse ting du ikke gjør. Du kan slurve med våpenpussen, du kan hate systemet, du kan slenge dritt ... du kan til og med vise redsel, eller gå i demonstrasjonstog mot NATO. Men du kan aldri, aldri svikte lagkameratene*¹⁶⁹.

Samhold kommer av å holde sammen. Et grunnlag for samhold er felles opplevelser, interesser og mål. I militære avdelinger som har gjennomført operasjoner har hver enkelt vært avhengig av de andre. Mennesker man i utgangspunktet ikke opplevde å ha mye til felles med. Gjennom trening og operasjoner utvikles samholdet. Men også med andre avdelinger i samme situasjon etableres et samhold. Etter en episode hvor to norske soldater ble såret under en trefning med taliban-krigere hadde jeg en lengre samtale med offiseren som var sjef for styrken. Bakgrunnen for hendelsen som skjedde langt utenfor norsk ansvarsområde, var at en gruppe afghanske og amerikanske soldater var tatt i et bakhold. Dagen før hadde disse passert gjennom ”norsk” område, og de hadde utvekslet telefonnumre. Da de ble tatt under ild ringte den amerikanske sjefen og lurte på om de kunne hjelpe. *Og da kunne jeg ikke svare nei, vet du. Selv om det var på andre sida av grensa. Kameratskap har ingen grenser. Vi tok to*

¹⁶⁸ http://www.regjeringen.no/nb/dep/fd/aktuelt/taler_artikler/ministeren/taler-og-artikler-av-forsvarsminister-gr/2010/Med-evne-til-innsats---Det-norske-forsvaret-2010.html?id=591454 lastet 21.januar 2010.

¹⁶⁹ Nore, Aslak. *Gud er norsk*. Aschehoug. Oslo. 2009, s.32.

*sårede, men vi fikk med oss alle amerikanerne og afghanerne ut. Vi hadde gjort det samme igjen i morgen, det var vi alle enige om. Og de hadde gjort det samme for oss*¹⁷⁰.

General Sir Rupert Smith forklarer sammenhengen mellom samholdet og disiplin slik:

*The fear and privations of the battlefield are overcome by discipline. Discipline is the glue that holds men together*¹⁷¹.

Samhold kan ikke simuleres. Derimot kan flere av momentene jeg beskriver som følelser legge grunnlag for utvikling av samhold. De du skal lede under operasjoner er ikke de samme du går på Krigsskolen med. Etter utdanningen skal kadettene selv lære opp sine mannskaper, og sørge for samhold i sitt lag, sin tropp og senere sitt kompani. Da har de behov for kjennskap til hvordan prosesser som utvikler samhold oppstår og kan styres. Dette kan også foreleses som teori uten kontekst. I en simulert praksis kan forståelse av slike prosesser etableres hvis vi tar oss tid til å sammenlikne med andres reelle erfaringer.

5.2.7. Aversjoner mot å drepe

*The simple fact is that when faced with a living, breathing opponent instead of a target, a significant majority of soldiers revert to a posturing mode in which they fire over their enemy's heads*¹⁷².

Dave Grossman er professor i psykologi ved West Point¹⁷³ og tidligere oberstløytnant i US Army. Han har forsket på utdanning i å drepe og hvordan soldater håndterer opplevelsen av å ha drept et annet menneske. Tidligere studier¹⁷⁴ har vist at et stort antall soldater i strid ikke avfyrrer sine våpen, eller unnlater å sikte på en motstander dersom de skyter. Ved flere trefninger på 1800-tallet ble det avfyrt over to hundre skudd for hver motstander som ble skadd, noe som ikke kun skyldtes dårlig treffsikkerhet på datidens våpen. I intervjuer etter 2.verdenskrig innrømmet rundt 80% av amerikanske soldater i frontavdelinger at de aldri hadde avfyrt rettet ild mot en motstander. I møtet med en levende motstander blir denne nettopp levende og personlig. Motstanderen er menneske som meg selv. Han har noen han er glad i, som er glade i ham. Vi ønsker begge å leve. Basert på Marshalls studier utarbeidet US Army nye treningsmetoder for å oppnå større stridseffekt. Dette ga resultater. I Korea avfyrrte 55% av amerikanske soldater rettet ild, i Vietnam 90-95%. Treningen som ble gjennomført ble av kritikere benevnt programmering. Grossman forklarer ulike faktorer som bygger opp kapabilitet til å drepe, som overføring av ansvar fra individ til gruppe og å holde mental avstand til fienden. Han argumenterer for at treningen fungerer samtidig som han uttrykker

¹⁷⁰ Samtale med norsk offiser i Afghanistan, november 2008.

¹⁷¹ Smith, General Sir Rupert i *Tanker om militært lederskap i utvikling*. Krigsskolen. 2008, s.8.

¹⁷² Grossman, Dave. 1995, s. 11.

¹⁷³ Egentlig US Military Academy (USMA). Krigsskole for den amerikanske hæren.

¹⁷⁴ Flere ulike kilder, som Ardant du Picq på 1800-tallet og S L A Marshall om 2.verdenskrig.

bekymring for dette. En rekke amerikanske veteraner fra Vietnam-krigen vendte hjem til et samfunn som fordømte krigen ved å fordømme dem som ble sendt ut for å gjennomføre den. Disse hadde gjennom trening i forkant og under operasjoner brutt ned den menneskelige sperren mot å ta et annet menneskes liv. Rundt 3 millioner amerikanere tjenestegjorde i Vietnam. Grossman hevder at 25-50% av disse lider av posttraumatisk stress syndrom¹⁷⁵, som skyldes dels utdanningen de ble utsatt for, dels at deres opplevelser ikke ble fulgt opp da de kom hjem. Den kommersielle spillindustrien bruker mye de samme metodene, men her er fokus å underholde. Spillerne tilegner seg gjennom underholdning ubevisst kunnskap og ferdigheter som bryter ned deres sperrer mot å ta liv. Samtidig er det ikke noe apparat rundt som sørger for en bevisstgjøring og etterarbeid av denne kunnskapen. I Taktisk Trener ufarliggjøres motstanderen ved å anonymiseres i en vogn. Han dør uten de store blodsutgytelser som i virkeligheten, og i enkelte kommersielle spill som kadettene, som andre, kan ha tilgang til. I spill tar man del i opplevelser man ikke reflekterer over med mindre man er særdeles bevisst, eller noen stiller deg de rette spørsmål til ettertanke. Selv er jeg ikke så bevisst når jeg spiller et dataspill eller ser en spillefilm.

5.3. Fysiske mangler i simulator

Dersom ingen andre hadde lov til å karakterisere krigshandlinger enn de som opplevde å bli forfrosne eller overopphetet og syke av tørst, eller utmattet for mangel på søvn, skulle vi få færre objektive karakteristikk. Men de ville i det minste være subjektive, altså ville de gi korrekt relasjon mellom den som vurderte og selve hendelsen¹⁷⁶.

5.3.1. Fysisk slit, utmattelse og smerte

Bratland og Magnusson hevdet at fysisk styrke og utholdenhet ikke er det som avgjør om en soldat overlever eller ikke. Det betyr ikke har det ikke har noen innvirkning. Klarer jeg ikke bære med meg utrustningen min vil jeg være dårligere i stand til å løse oppdrag. Hvis jeg ikke makter å dra deg i sikkerhet når du er såret, må jeg velge mellom å beskytte deg med min egen kropp, eller la deg ligge og dø. Omgivelsene påvirker dømmekraften. Når jeg er sliten tar jeg snarveier. Det skjer også under planlegging av operasjoner, for å bli ferdig og komme i gang. Det lærer jeg ikke i simulator men under andre forhold ved Krigsskolen. Gjennom et antall plan- og beslutningsprosesser i Taktisk Trener vil jeg øve prosessen over tre år slik at den vil gjøres etter samme mal, også når jeg er sliten. Jo flere prosesser jeg gjennomfører, jo større blir erfaringen.

¹⁷⁵ Grossman, Dave. 1995, s.279.

¹⁷⁶ Clausewitz, Carl von. *Vom Kriege*. Bonn: Dümmlers 1952, s. 154. (1832) Oversatt av Hanna Helene Syse i Krigsskolens konsept for læring og utvikling, 2005, s.15.

5.3.2. Sanser

Taktisk Trener er et klasserom, en datalab med pulter og PCer. Vi kan se hverandre og lese kroppsspråk. Det er en mulighet du ikke vil ha i virkeligheten hvor du sitter i din vogn og snakker via en radio på hvert øre med dem du samvirker med mens det durer og smeller. Samtidig er det mye som er likt virkeligheten, særlig den visuelle framstillingen. *Det termiske siktet i Steelbeasts er helt likt som i virkeligheten. Jeg tror det påvirker prosessene som foregår inne i deg når du gjør det som i virkeligheten og ser gjennom det termiske siktet i Afghanistan*¹⁷⁷. At det er likt medfører gjenkjennbarhet. Det gir trygghet når materiellet skal brukes. Det gir også trygghet i beslutningsprosessen som baserer seg på det du sanser. Oppfatningen er ikke grunnleggende forskjellig i virkeligheten og i en god simulator. Derimot vil simulatoren vise deg konsekvensene av de vurderinger du gjør. Var min vurdering av skjul og dekning riktig? Jeg er ikke ferdig når en plan er skrevet. Den skal formidles og gjennomføres. Hvis jeg sitter ved siden av den som skal motta ordre og ser det han ser på sin skjerm, vil jeg ordlegge meg annerledes enn om jeg sitter i en annen vogn. Det vil jeg også gjøre om vi flytter oss slik at jeg ikke kan se skjermen hans. Da må jeg være mer presis.

5.3.3. Drill på stridsteknisk nivå

*Da Ricky fik behov for at skifte magasin (...) opdagede han til sin store skræk, at han ikke kunde få fat i et nyt. Han havde bevægelsen siddende i rygmarven efter at have skiftet hundrevis af magasiner under skarpe øvelser, men han havde kun trænet med kampvest, ikke med bælte*¹⁷⁸.

Taktisk trener erstatter ikke trening på stridsteknikk og drill av ferdigheter. Et britisk fjernsynsteam lot en elitesoldat og en dyktig spiller gå gjennom samme "stage", et oppsett på en skytebane¹⁷⁹. Samme våpen, hindre og mål som skulle bekjempes så raskt som mulig. Elitesoldaten gjennomfører på en skytebane med skarp ammunisjon, spilleren på siste versjon av "Modern Warfare II". Spilleren vant. Men det er ingen tvil om hvem som ville ha størst sjanse til å overleve og mestre en reell situasjon. I Taktisk Trener er det troppssjefsfunksjonen som øves, eller riktigere en del av den: plan og beslutningsprosessen hvor du bruker troppen som et verktøy for å løse oppdrag. Utdanning og trening av soldatene som skal løse oppdraget sammen med deg simuleres ikke, verken den individuelle oppfølging eller de ulike mål de skal nå. Det er opp til deg å gjøre dette i praksis. Troppen blir ikke bedre enn du utdanner den til. I Steelbeasts utdannes skytteren ved at du selv gjennomfører simulert skytetrening. Alle dine skyttere får samme treffsannsynlighet som deg. Tilsvarende er alle vognførerne like gode

¹⁷⁷ Inf 2, s.12.

¹⁷⁸ Hundevadt, 2009, s.41.

¹⁷⁹ <http://www.spillmagasinet.no/article2867570.ece> Lastet 24/3-10.

som deg. Slik overføres ikke kunnskap og kompetanse til mannskaper. De må bli vist, få prøve, øve og bli dyktige selv. Det skjer under ledelse og mot de mål du vil at de skal nå for å bli det verktøy du trenger.

5.4. Refleksjon

*Den som ikke kjenner forholdene i fjell og skog, i trange skar, myrer og sumper, kan ikke lede en hær på marsj.*¹⁸⁰

Jeg startet på dette kapitlet med en formening om at Taktisk Trener har en rekke svake sider. I bakhodet surret Hubert Dreyfus' *What computers can't do*, hvor han påpeker at kunstig intelligens ikke makter å sette kunnskap i kontekst. Underveis oppdaget jeg at Taktisk Trener ikke skal simulere en krig som utkjempes for meg. Den skal derimot gi meg konteksten hvor jeg skal øve på å foreta de beslutninger som konteksten krever. Trond Berg Eriksen beskriver i *Undringens labyrinter* at Sokrates definerer sin virksomhet som "jordmorkunst"¹⁸¹ der han ser seg som den som hjelper fram tanker og innsikt som er tilstede hos den enkelte, men som ikke er uttrykt. Tilsvarende kan Taktisk Trener fungere som "jordmor" for andre emner ved KS enn Taktikk og Ledelse.

Kadettene jeg har snakket med har ikke trukket fram emosjonelle mangler ved Taktisk Trener, men de ser klart svakheter når det skal relateres til fysisk utførelse. Det er en åpenbar svakhet ved alle dataspill at fysiske forhold er ekskludert. På samme måte som en ikke blir en god fotballspiller av å bruke 5 timer dagen på FIFA 2010 blir en ikke offiser bare ved å spille i Taktisk Trener. Dette er vi bevisst. De emosjonelle sidene ved strid har vi i mindre grad registrert at mangler. Jeg skulle vise det som ikke kan simuleres, men reflekterte meg fram til at det kan det, eller rettere sagt kan et grunnlag for refleksjon simuleres. Det betyr at andre emner i utdanningen kan inkluderes på samme måte som Ledelse hvis vi ikke bruker Taktisk Trener kun for å belyse Taktikk, men som en del av kadettens dannelse gjennom utdanningen. Da er det ikke riktig at dette kalles Taktisk Trener. Det oppleves ekskluderende både for kadetten som skal dannes og instruktører og veiledere som skal bidra under dannelsen. Linn Engebretsen skrev våren 2009 en masteroppgave om veiledning i militær profesjonsutdanning, hvor hun fokuserte på veiledningstradisjoner og veilederrollen¹⁸². Her påpeker hun veilederens oppgave i å stille veisøkeren spørsmål som krever refleksjon.

¹⁸⁰ Sun Zi. 2006, s.158.

¹⁸¹ Berg Eriksen, Trond. 1994, s.71.

¹⁸² Engebretsen, Linn. *Veiledning i en militær profesjonsutdanning*. Universitetet i Oslo, 2009.
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=93472>

I hennes kontekst er veisøkeren kadetten. I dette kapitlet har jeg selv fungert som veisøker og min egen veileder ved å stille meg selv spørsmål til refleksjon. Uten refleksjon blir Taktisk Trener i beste fall en arena hvor kadettene lærer om samvirke og til en viss grad oppnår helhetsforståelse i Taktikk. Kadettene ser ikke selv hva de tilegner seg av kunnskap gjennom et spill. Det skal derimot veilederen gjøre. Veilederen skal være en erfaren offiser, som vurderer spillets gang med det Jacob Meløe kaller et kyndig blikk¹⁸³. Veilederen skal se det som er å se. Det han ser skal han vise kadettene ved å benytte vår fagterminologi, de begreper som er en del av vårt fag, slik at kadettene tar del i dette samtidig som de får se det veilederen ser. Dersom veilederen forteller lærer kadettene terminologi. Hvis han derimot stiller spørsmål som får kadettene til å reflektere, hjelper ham dem å finne fram til det de, med sine ennå ukyndige blikk, ikke så av seg selv. Gjennom refleksjon og samtale kan kadettenes blikk utvikles. Selv ser jeg ikke alt som skjer under et spill. Jeg ser elementer, særlig de som angår logistisk understøttelse. Tilsvarende ser mine kolleger innen Taktikk det de har sin erfaring fra. Sammen utgjør vi en helhet, som vi kan vise. Om vi i tillegg inkluderer andre seksjoner med blikk for etikk og Ledelse blir helheten større. Dersom vi innen hver våre felt bidrar til refleksjon over de hendelser som skjer i et spill, kan vi i fellesskap sørge for at den simulerte praksis gir oss selv og kadettene kunnskap innen offisersprofesjonen.

¹⁸³ Jakob Meløe: *Notater i vitenskapsteori*. Artikkel i Vitenskapsteori – tre artikler av Jacob Meløe, s.23.

6. Metode

Jeg har tidligere laget flere spørreundersøkelser. Da har hensikten vært å konstatere behov for utdanning, kapasiteter eller fasiliteter. Jeg var svært bevisst på hvordan jeg skulle ordlegge meg da jeg utarbeidet disse slik at respondentene skulle kunne gi relevante svar jeg kunne bruke i det videre arbeid. Jeg har også gjennomført flere intervjuer i sammenheng med opptak til befals- eller offisersutdanning, senest under innspurten på denne oppgaven. Da var hensikten å finne frem til søkerens motivasjon for utdanningen og kapasitet til å gjennomføre denne. De riktige kandidatene som det er verdt å bruke ressurser på skal tilbys en plass. Jeg har skrevet flere tekster i jobbsammenheng og som elev ved Forsvarets Stabsskole og Militärhögskolan. Jeg har øyensynlig erfaring i verktøyene jeg skal bruke i denne avhandlingen. Jeg burde dermed være i stand til å forberede og gjennomføre samtaler med kolleger og kadetter der jeg tar del i deres kunnskaper. På den annen side kan min erfaring være en ulempe. Jeg kan gjenta metoder jeg har brukt før. Det gjorde jeg under arbeidet med den forrige teksten jeg leverte under dette studiet, ”det lille feltarbeidet”. Ved å minne meg selv om erfaringene fra den oppgaven mener jeg å ha klart å være mer åpen for å *la informantenes uttrykk gjøre inntrykk*¹⁸⁴ under arbeidet med denne teksten. Jeg så fra utsiden hvordan Otto fungerte som eskadronssjef under et spill, og hvordan kadettene utførte de ordrer han ga. Kadettene kunne fortelle hvordan de opplevde den samme situasjonen som ordremottakere. Jeg så ikke alt de opplevde. På den annen side så jeg momenter de selv ikke så. Ved å ta del i deres opplevelser har jeg sett områder som var usynlige for meg. I enkelte tilfeller fordi jeg ikke lenger var bevisst momenter jeg hadde sett så mange ganger før. Andre ganger så jeg ikke poengene av meg selv. Ved å la meg ta del i deres opplevelser har kadettene åpnet for refleksjon på flere områder enn det jeg hadde gjort om jeg kun skulle ta utgangspunkt i mine egne erfaringer og observasjoner. På den måten har jeg *lært om meg selv av dem*¹⁸⁵ gjennom å la deres uttrykk gjøre inntrykk.

6.1. Valg av metode

Det var ikke hensikten i dette arbeidet å se hvor mange kadetter som syntes at serious gaming kan være en bra eller mindre bra måte å lære på. Jeg ville derimot søke å finne fram til det som kan ligge bak det som er kvantifiserbart eller målbart i spill med mening. Dette kan være styrker og svakheter, årsaker til eller konsekvenser av feil og mangler. Hovedhensikten med

¹⁸⁴ Lindseth, Anders. Forelesning. *Kommunikasjon og samhandling*. Høgskolen i Bodø, 31.oktober 2007.

¹⁸⁵ Nielsen, Finn S. *Nærmere kommer du ikke*. Fagbokforlaget, Bergen. 1996 s. 29.

denne teksten har vært å skrive meg fram til kunnskap innen eget fagfelt. Offisersprofesjonen omfatter flere elementer. Min erfaring er primært innen logistikk. Jeg hadde egentlig tenkt å skrive om logistisk understøttelse av militære operasjoner. Tanken var egentlig å skrive en form for lærebok som kunne brukes i undervisning ved Krigsskolen. Etter at jeg kom tilbake fra Afghanistan fattet jeg interesse for Taktisk Trener, og ville lære mer om hvordan denne kunne nyttes i utdanning innen mitt fagfelt. Jeg valgte derfor å endre fokus for oppgaven. Mens jeg har skrevet har jeg blitt oppmerksom på kunnskap innen offisersprofesjonen og veiledrollerollen jeg ikke så tidligere. Veien har blitt til mens jeg har skrevet. Slik sett er oppgaven en form for eksplorativt essay, hvor skrivingen er en viktig del av refleksjonen. Jeg nedtegner altså ikke det jeg har funnet fram til ved å beskrive funn i en undersøkelse, men utforsker mens jeg skriver. Det har medført at mitt syn på simulator har endret seg underveis. Ved å delta i spill og observere kadetter i spill har jeg fått en del inntrykk. Disse har jeg bearbeidet under skrivingen, som dermed har fungert som en refleksjon. Den eksplorative formen har også medført at jeg endret den opprinnelige problemformuleringen. Mens jeg skrev oppdaget jeg kunnskap som gikk ut over denne. Teksten er et resultat av min refleksjon under skrivingen, som har fungert som en hermeneutisk sirkel. Jeg har først sett på ulike elementer i den militære profesjonskunnskap og lest teori om disse. Deretter vurderte jeg dem opp mot egen og andres erfaring med de samme elementene i Taktisk Trener. Dette tok jeg videre med meg i min refleksjon vider i sirkelen til profesjonskunnskap. Jeg skrev ned mine tanker og vurderte dem opp mot erfaringene, og justerte teksten til å bli mer presis i forhold til teori og praksis som kunne hjelpe meg å svare på problemformuleringen. Teksten beskriver min erkjennelse som resultat av skriveprosessen, og er dermed ingen evidensbasert vitenskaplig undersøkelse.

6.2. Valg av informanter

Da simulatorprosjektet ble etablert ved Krigsskolen startet prosjektoffiser opp en prøvegruppe som skulle gi innspill til valg av hardware og software. Samtlige 40 kadetter i eldste kull ble invitert. I oppstarten deltok 12 kadetter. Deltakelse i prosjektet var tidkrevende, så etter en stund forlot fire kadetter gruppa. Jeg hentet informanter ved å be om en samtale med de åtte kadettene som deltok i prøvegruppa i et semester. Dette var ved avslutningen av deres studier. Jeg fikk derfor kun gjennomført samtaler med tre av dem som fortsatt var i Sør-Norge. Jeg anså dette som tilstrekkelig som utgangspunkt for å starte en tankeprosess. Alternativet ville være å vente til til en ny gruppe var lært opp. Det ville forsinket arbeidet et år. Da hensikten med dette arbeidet er resultat gjennom prosessen anser jeg mitt utvalg for å være tilstrekkelig.

Kadettene jeg snakket med var i utgangspunktet positive til dataspill. De meldte seg frivillig til å være med og brukte mye av egen fritid på både seriøse og mindre seriøse spill. De var dermed ikke representative for kadettmassen, noe dette utsagnet kan vise: *Det er veldig motiverende å spille. Jeg skal ikke skyve under en billig stereobenk fra IKEA at det er gøy!*¹⁸⁶ Jeg har også brukt meg selv som informant. Jeg har gjort observasjoner i og av spill underveis. Teksten handler om min arbeidsplass og min profesjon, som jeg har innsikt i. Underveis har jeg gjennomført en rekke samtaler med prosjektoffiseren. Disse har utvidet min innsikt underveis, og dermed vært en del av min utforskning av problemformuleringen.

6.3. Gjennomføring av samtaler

Cato Wadel beskriver hvordan roller og arenaer påvirker relasjonelle forhold under feltarbeid¹⁸⁷. En samtale preges av hvem som gjennomfører den. Den preges også av omstendighetene den gjennomføres under. Mitt kontor er mitt domene. Det henger kurs- og skolebilder fra inn- og utland på veggene. Bokhyllene er fylt til randen med militær faglitteratur. Noen av bildene og bøkene kan imponere en ung kadett som kommer inn. Det kan sette meg i en fordelaktig posisjon i mange sammenhenger. Det kan være nyttig når jeg henter fram en bok fra mitt rikholdige bibliotek og viser at mine argumenter støttes av kjente militære teoretikere. I denne fasen er det ikke min kunnskap og forståelse jeg skal fram til. Et nøytralt sted som et møterom legger til rette for at vi møtes som mer likeverdige. Da risikerer jeg i mindre grad at samtalen preges av ubalanse. Den første samtalen var mellom to kadetter og meg som vi gjennomførte på et kaffirom på Krigsskolen. Den andre samtalen hadde jeg med en kadett i et klasserom på Rena hvor han var på kurs. Samtalene gjennomførte vi som semistrukturerte dybdeintervju. Jeg startet med å forklare hensikten med samtalene, og presiserte at jeg var interessert i deres opplevelser og at jeg ønsket at de i størst mulig grad beskrev disse med konkrete eksempler. Jeg hadde satt opp ei liste med spørsmål i tilfelle samtalene skulle gå tregt. Det gjorde de ikke.

Da kadettene i realiteten var ferdige med utdanningen ved Krigsskolen var kommunikasjonen preget av åpenhet og ingen reservasjon eller ubalanse. Samtalen med to kadetter samtidig var spesielt lærerik og interessant da de to utfylte hverandres uttalelser i mange sammenhenger. Den ene kunne starte med et eksempel som den andre utdypet og presiserte. I andre sammenhenger hadde de ulik oppfatning og diskuterte. De viste meg da ulike oppfatninger og forståelse, og dermed at de opplevde samme situasjon eller forhold på to forskjellige måter. I

¹⁸⁶ Inf.2, s.7.

¹⁸⁷ Wadel, Cato. *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK A/S, Flekkefjord. 1991, s.115 ff.

en og samme samtale fikk jeg dermed pro et con argumenter til en og samme faktor. Ved flere anledninger beskrev de like mye for hverandre hvilke episoder de siktet til når de skulle eksemplifisere et poeng. På den måten ble momenter belyst både bredere og fra flere vinkler enn under en samtale med en person. Dette var en ny og lærerik måte for meg å hente informasjon som jeg vil ta med meg videre.

6.4. Observasjon

I Taktisk Trener kan kommunikasjonen over det simulerte radionettet tas opp. Ved uenighet om hvilken ordre, observasjon eller informasjon som egentlig ble gitt kan denne hentes fram. Ved Krigsskolen blir filming av kadettene iblant brukt som en del av undervisningen. Kadettene filmes under gjennomføring av leksjoner eller øvelser. Etterpå får de se filmene. Da ser de hvordan de selv oppfattes utenfra. Hva gjorde jeg bra i denne situasjonen? Hva kan jeg forbedre? Under after action review evalueres gjennomføring av en operasjon i Taktisk Trener, og lydfilen fra kommunikasjonen kan settes sammen med ”filmen” av gjennomføringen. Jeg filmet en operasjon i Taktisk Trener hvor en av mine kolleger ivaretok sjefsrollen under en operasjon. Hensikten med dette var å se hvordan kommunikasjonen foregikk fra en ordre ble gitt til oppdraget var løst. Ordren som han ga var ikke den som ordrett kunne leses ut fra hans notater. I ettertid å kun lytte gjennom hele operasjonen er vanskelig og tidkrevende. Ved å filme denne seansen kunne jeg selv følge med i operasjonen og se hva den enkelte gjorde. Filmen brukte jeg senere som utgangspunkt for noen av fortellingene jeg har brukt. Jeg transkriberte da kommunikasjonen som foregikk. Med min begrensede erfaring var film et godt hjelpemiddel, hvor jeg ser hvem som snakker og deres kroppsspråk. Etter å ha nedtegnet kommunikasjonen kunne jeg bedre se sammenhengen. Det gjorde meg bedre i stand til senere å beskrive de ulike situasjonene.

6.5. Min forforståelse

I boka *Se gorillaen! Etikk for arbeidslivet*¹⁸⁸ beskriver filosofen Øyvind Kvalnes hvordan psykologen Daniel Simons har forsket på hva mennesker registrerer. Hva ser vi og hva ser vi ikke i ulike situasjoner. Simons lot en gruppe mennesker se en kort film¹⁸⁹ av rundt 30 sekunders varighet. Filmsnutten viser to 3-manns lag. Det ene laget er kledd i hvite drakter, det andre sorte. Lagene har hver sin basketball som de sender mellom seg. Deltakerne i forsøket skal telle antall pasninger fra en spiller til en annen internt i det hvite laget. Etter at

¹⁸⁸ Kvalnes, Øyvind. *Se gorillaen! Etikk for arbeidslivet*. Universitetsforlaget, Oslo. 2006, s.26 ff.

¹⁸⁹ <http://viscog.beckman.illinois.edu/flashmovie/15.php> Lastet 4.nov 2009.

filmen er vist blir den enkelte deltaker spurt om hvor mange pasninger vedkommende kom fram til. 15, 16 eller 17? Deretter blir det gjerne noe diskusjon. Når så Simons utfordrer deltakerne ved å spørre om noen av dem registrerte noe spesielt i filmen, har kun et fåtall registrert at en person i svart gorilladrakt passerte spillerne på banen, og slo seg på brystet før han gikk videre. Dette så ikke flertallet. Enkelte hevder sågar at det er en annen film de får se når Simons viser dem filmen om igjen etterpå. Kvalnes trekker fram at *lærdommen av dette forsøket er at vi mennesker ser det som vi har oppmerksomheten rettet mot, det vi forventer å se, og kan gå glipp av svært mye annet, selv om det skulle befinne seg rett foran øynene våre*¹⁹⁰. Faren ved å forske på eget felt og arbeidsplass er nettopp å ikke se det innlysende. Jeg er en del av Taktikkmiljøet ved Krigsskolen, og ser nytten av Taktisk Trener innen eget emne. Samtidig ser jeg at kadetter under dannelsen til offiser har behov for langt mer enn kun ferdigheter innen dette emnet. Jeg hadde en oppfatning av at vi er for lite flinke til å integrere fag og emner. Det mener også flere av mine kolleger både i min egen seksjon og i de andre. Kadettene gir også uttrykk for dette. Vi er oppatt av eget emne. Jeg har søkt å være dette bevisst, og ikke kritisere eller foreslå en form der andre seksjoner tilpasser seg vår ved å integrere deres emner slik det passer oss. Jeg har derfor ikke søkt å beskrive hvordan vi kan nytte Taktisk Trener, men mer hva vi kan oppnå ved å bruke den riktig.

En annen mulighet i eksempelet med gorillaen er at flere så denne, men våget ikke si det høyt av frykt for å si noe som bryter med gjengs oppfatning. Informantene kan si det de tror at jeg ønsker å høre basert på sine forventninger til meg. Jeg kjente samtlige fra før og har spilt sammen med dem. De har lært meg tekniske triks underveis. Jeg har hatt undervisning med dem. Jeg mener at jeg kjenner dem, ikke inngående, men tilstrekkelig. Før vi startet samtalen gikk vi gjennom mine forventninger. Jeg forklarte hva jeg så etter. Jeg presiserte at det jeg trengte mest var deres fortellinger og deres eksempler, ikke uttalelser som ”slik er det”, men en situasjon og deres opplevelse av den. Jeg mener at jeg fikk dette. De er alle tre svært interessert i å ta til seg kunnskap og i profesjonen sin. Senere skal de selv ta imot kadetter fra Krigsskolen. Da er de selv er sjefer som ønsker at kommende kolleger skal være så dyktige som mulig og ga uttrykk for at de ved å hjelpe til med oppgaven kan bidra til at senere kadetter får et enda bedre utbytte av sin utdanning gjennom Taktisk Trener. Jeg ba dem ta utgangspunkt i en hendelse der de opplevde å lære. Jeg ønsket at de først skulle fortelle hva som skjedde i spillet, deretter hvordan de opplevde situasjonen. Jeg kunne i større grad ha stilt

¹⁹⁰ Kvalnes, 2006, s.27.

oppfølgingsspørsmål om hva det var i den enkelte situasjon som gjorde at de lærte. Det var jeg ikke bevisst under samtalene. Det ser jeg først etter at jeg selv har reflektert over veilederens rolle. Ved å stille det spørsmålet kunne jeg sett i hvilken grad de selv hadde reflektert over den kunnskap de hadde tilegnet seg eller om de var blitt fortalt det underveis. Gadamer beskriver at forforståelse er en forutsetning for å få fram ny kunnskap¹⁹¹. Forforståelsen er et grunnlag for den hermeneutiske sirkel. Den er starten på sirkelbevegelsen ved at den taler til oss. Vi må derimot være bevisst den forforståelse vi bringer med oss. Det gjelder fra den første gryende tanke om problemformuleringen oppstår, via utvelgelse av litteratur og utarbeiding av spørsmål til samtaler, til refleksjon over de funn som er gjort.

6.6. Arbeid med tekst

Da jeg hadde skrevet vel 30 sider oppdaget jeg at jeg mistet oversikten. Jeg hadde da delt inn teksten i tre kapitler etter de tanker jeg så langt hadde gjort meg. Når en tanke dukket opp visste jeg at jeg hadde skrevet noe som kunne relateres til den. Jeg visste også at jeg hadde lest noe et sted som jeg kunne bruke til å relatere teori til praksis. Jeg innså at dette arbeidet var større og mer omfattende enn det jeg tidligere hadde gjort. Denne innsikten tok det noe tid før jeg oppdaget. Jeg bestemte meg da for å systematisere og delte opp oppgaven. Hvert kapittel ble en egen liten oppgave som jeg lagret som en egen fil. Samtidig samlet jeg sitater i en egen fil. Jeg arbeidet meg så gjennom hver enkelt del. Hver del endte opp med rundt 20 sider tekst. Da jeg anså meg ferdig limte jeg teksten inn i hoveddokumentet. For meg var dette en god måte. Mens jeg avslutter teksten pusser vi opp kjøkkenet hjemme. Den som gjør jobben er Ola. Han blir pensjonist til sommeren, etter over 50 år som snekker. Han slår sammen to rom og litt av et tredje, lager en gang, flytter 3 dører og bytter et vindu til terrassedør og en gammel håndlaget ytterdør blir kjøkkendør. En omfattende jobb som tar ”noen uker”. Han jobber helt alene, men må koordinere med elektriker, rørlegger, glassmester og skapmontør. Hver gang en av disse andre kommer er det klart til deres bidrag og Ola holder på med noe annet. Jeg har flere ganger spurt Ola om hvordan fremdriftsplanen hans er, uten å få noe som likner på et konkret svar. Han har en oversikt klart i hodet, men klarer ikke å formidle denne til meg. Det anser han ikke for å være nødvendig. Jeg skal jo likevel ikke bidra med noe. De som skal bidra får derimot vite når de slipper til. Det er det de trenger å vite. Ola har lang erfaring med å bygge hus. Han ser sammenhenger jeg ikke ser. Der jeg må skrive ei liste for å få ting i rett rekkefølge ser Ola det for seg. Jeg er ikke snekker. Jeg er heller ingen erfaren forsker. Jeg startet opp i den tro at jeg var i stand til å holde kontroll på

¹⁹¹ Gadamer. 2003, s.43.

hele oppgaven. Jeg hadde ikke innsikt i hvor omfattende en slik tekst er. På den ene siden er forskningsområdet det jeg jobber med til daglig. Det betyr at jeg har nærhet til stoffet jeg skal vurdere. Det er positivt i seg selv, men samtidig har jeg behov for avstand til det samme stoffet for å klare å holde oversikt over denne prosessen. I dagliglivet trenger jeg ikke systematisere de samme elementer slik. Jeg henter momenter fram når jeg trenger dem. I de fleste sammenhenger hjelper konteksten jeg skal bruke kunnskapen i meg til å hente fram riktig. Jeg mener selv at jeg fant ut i tide at jeg var nødt til å dele opp, slik at oppgaven fortsatt er konsistent.

6.7. utfordringer av valgt metode - metodekritikk

Jeg har under hele arbeidet med oppgaven hatt en erkjennelse av tre områder som svekker den. Det første var bruk av tid. Jeg skulle bruke to år. Det første halvåret brukte jeg på en deployering i Afghanistan. Jeg hadde en tanke om å lese meg opp på emnet. Det fikk jeg ikke tid til. Jeg fikk da heller ikke deltatt på samlinger over en periode. Jeg opplevde da å få studiet på avstand. Det siste året har jeg derimot jobbet mer konsentrert med oppgaven fordelt over fem intense perioder. Før jeg endret til denne arbeidsformen opplevde jeg at mye tid gikk med på å lese meg inn i oppgaven igjen. Dette gikk ut over kontinuitet og motivasjon. Videre har jeg kun tre informanter. Det er få. Men samtidig er ikke mitt mål å skrive en kvalitativ vurdering av andres opplevelser, men av mine egne. Som et grunnlag for en prosess i meg selv har dette vært tilstrekkelig ved at de har formidlet tilstrekkelig av sine erfaringer til meg. Gjennom sine fortellinger har de vist meg hvilke situasjoner som kan oppstå og har gitt meg holdepunkter hvor jeg kunne starte refleksjon. Det tredje momentet som svekker oppgaven er at jeg ikke har reell erfaring å hente historier fra. Jeg har ikke kjempet i noen krig. Jeg har deltatt i utdanning av mannskaper og kadetter. Jeg har deltatt under en rekke øvelser, med varierende grad av realisme og fokus, samt en fredsbevarende operasjon. Jeg har derfor i flere sammenhenger brukt andres eksempler, hentet fra tilgjengelig litteratur. Jeg har erfaring nok til å forstå deres historier, selv om jeg ikke har opplevd dem. Dette er også noe av bakgrunnen for valg av skjønnlitteratur som innledning til to av kapitlene. I mine øyne bidrar disse tekstene til å få fram de spørsmål jeg vil belyse, selv om ingen av dem er reelle. Historiene er likevel i seg selv et grunnlag for assosiasjon og styrer tanken inn mot kapitlenes innhold. Samtidig ble jeg litt fascinert av tanken på at slike fortellinger heller ikke er virkelige, på samme måte som en simulert praksis ikke er det. Liknelsene til Sokrates var heller ikke virkelige, men de fikk belyst de poeng han ville ha fram.

7. Avslutning

*Den sanne oppdagelsesreise består ikke i å finne nye landskaper, men å se dem med nye øyne*¹⁹² sa den franske forfatteren Marcel Proust. Å studere egen profesjon er en vandring i kjent landskap med øye for detaljene og det som ligger bak det vi ser til daglig. Jeg skrev etter ”det lille feltarbeidet”¹⁹³ at *(j)eg oppdaget underveis at jeg søkte nye landskap, når jeg skulle se de kjente med nye øyne. Har jeg likevel erfart noe? Jeg tror det. Ja, jeg mener det. Jeg har lært og erfart*¹⁹⁴. Denne reisen har vært lengre både i tid og rom. Under arbeidet med denne teksten har jeg i større grad vært bevisst landskapet jeg skulle undersøke. Jeg mener at jeg denne gang har klart det, og samtidig lært og erfart.

Man må gjøre det man skal lære for å lære det man skal gjøre.

Denne setningen har fulgt meg de siste to årene. Trolig dukket den opp under avslutningen av arbeidet med ”det lille feltarbeidet”. Antakelig har en av foreleserne ved Høgskolen i Bodø formulert denne, eller noe liknende, under en forelesning. Innholdet henger også klart sammen med Deweys ”learning by doing”. Jeg opplever likevel at dette er min setning.

Jeg fikk ikke med meg den siste av samlingene i andre år av studiet. Da var jeg på oppsetningsperiode før deployering til Afghanistan. Under den avsluttende øvelsen i Norge før vi skulle reise dukket denne setningen opp i hodet mitt. Gang på gang. Vi øvde på momenter som kunne skje under oppdragsløsning. Etter en gjennomføring stanset vi opp, diskuterte og evaluerte. Vi utførte en gang til, og igjen. Til det ble riktig. Deretter fortsatte vi med nye momenter etter hvert som vi ble dyktigere, med litt bedre innsikt og litt bedre forståelse. Litt høyere kunnskap etter hver gjennomføring. Gjøre – lære – gjøre bedre – lære mer - ... Enkelte momenter bar preg av drill. Håndtering av våpen ble drillet for å sikre at disse virker når vi har bruk for dem. Da er det ikke tid til å reflektere og undres over våpenets intrikate konstruksjon og virkemåte. Derimot må vi vurdere når og hvordan vi skal bruke våpen. Våpen skal nyttes for å oppnå riktig effekt og unngå uønsket effekt. Det er ikke drill. Ulike situasjoner krever ulike handlinger. Situasjonen må vurderes og forstås.

¹⁹² Sitatet er kreditert Marcel Proust. Jeg har ikke funnet opprinnelsen.

¹⁹³ Deleksamen i 2.studieår ved Mastergrad i Praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø.

¹⁹⁴ Nesse, Petter Hasseløy. ”Bordet fanger”. Høgskolen i Bodø. 2008, s.1.

Både drill av praktisk håndtering av våpen og vurdering av bruken av dette ble gjennomført – evaluert – vurdert – repetert. Til slutt satt håndgrepene og grunnlag for vurdering av situasjon var på plass. Vi gjorde det vi skulle lære, og lærte etter hvert det vi skulle gjøre.

Finn Nielsen forklarer i *Nærmere kommer du ikke* hvordan James Spradley beskriver feltarbeid som en syklisk læringsprosess¹⁹⁵. Vi lærer en kultur å kjenne ved å gjøre de samme tingene om igjen. Tilsvarende ser jeg at det er med annen læring og erfaring. En syklisk hermeneutisk prosess medfører ikke at vi kommer tilbake til det samme utgangspunktet. Det er der, men det er endret. Mens vi har vandret en runde er sirkelen blitt større. Den rommer mer kunnskap. Alt kan ikke læres gjennom overføring av informasjon eller kunnskap alene. Kunnskap har forskjellige former. Ulike former for kunnskap læres på forskjellige måter. Innen enkelte områder må vi gjøre det vi skal lære for deretter å lære det vi skal gjøre. I dette ligger at læringen skjer gjennom tilegnelse av kunnskap og ferdigheter gjennom praksis. Gjennom å utføre en handling blir vi kjent med konsekvensene av handlingen. Kjennskap til en handling og dennes konsekvenser er dermed et resultat av utførelse av handlingen gjentatte ganger. Hver repetisjon medfører ikke nødvendigvis samme resultat. Gjennomføringen kan være lik, mens de ytre faktorer endres og påvirker resultatet. Andre ganger kan selve utførelsen av handlingen endres slik at resultatet også endres, selv om konteksten er den samme. Hver gjennomføring vil gi nye opplevelser som er grunnlag for nye refleksjoner.

Som instruktør vil følgelig rollen bli annerledes i simulator enn i et klasserom. Det primære vil være å veilede innen de to viktigste emnene, Taktikk og Ledelse. Samtidig tilbyr Taktisk Trener en rekke momenter innen andre områder som bidrar til kadettens dannelse.

Simulatoren fasiliteter hendelser i kontekst, men det er veilederens oppgave å gripe fatt i disse. Veilederens rolle blir som Sokrates i hans dialoger, hvor Molander viser at målet er *att finna kunskap och insikt, som deltakarna redan har, även om dom inte vet att de har den. Frågor, svar och reflektion skall göra icke-reflekerad kunskap och insikt tillgänglig*¹⁹⁶.

Gjennom refleksjon over hendelser utvikles erfaring, mens hendelse uten refleksjon er en opplevelse. Opplevelsen har for så vidt også en verdi. Den kan formidles videre i form av inntrykk. Men først når inntrykket utvikles til erfaring gjennom refleksjon vil det danne grunnlag for å mestre neste situasjon bedre.

¹⁹⁵ Nielsen, F S, s. 64.

¹⁹⁶ Molander, Bengt. 1996, s.85.

Hvis du ikke vet hvor du vil, kommer du nok dit før eller siden.

Når jeg nå nærmer meg slutten ser jeg tilbake på tekstens problemformulering: kan militær profesjonskompetanse utvikles gjennom refleksjon over erfaringer fra en simulert praksis? Offiseren har to hovedoppgaver: å løse oppdraget og ta vare på sine menn. Å løse oppdraget innebærer mer enn å ta et mål i et fullkrigsscenario. Oppdragsløsning er scenarioavhengig. Konteksten operasjonen foregår i er styrende for valg av metode og midler. En motstander som gjemmer seg blant sivile i Afghanistan må møtes på en annen måte enn en vi møter i uniform i Irak. Vi snakker ikke lenger om krig eller fred. Det er et stort spekter av konflikter mellom ytterpunktene, hvor norske offiserer i fremtiden skal løse oppdrag. Det å ta vare på sine menn innebærer mer enn omsorg. Det betyr også å trene dem opp til å løse de oppdrag de skal løse sammen med deg. Det handler om gjensidig tillit og om kommunikasjon. Samtidig som dette presenteres som to adskilte oppgaver må de ses i sammenheng, som forutsetninger for hverandre. Uten oppdrag er det ikke behov for en avdeling. En sjef uten avdeling kan ikke løse oppdrag. Ved å ta vare på sine menn sørger sjefen samtidig for å legge grunnlaget for oppdragsløsning. Den militære profesjonskunnskap er å vite hvordan disse to oppgavene kan løses best mulig samtidig. Simulator kan skape en simulert kontekst og dermed simulere praksis hvor militær profesjonskunnskap kan utøves. Jeg har tatt for meg Taktikk, Ledelse og krigens virkelighet, og har konkludert med at simulert praksis også kan være grunnlag for refleksjon som bidrar til utvikling av militær profesjonskompetanse. Simulert praksis kan gi grunnlag for erfaringer på lik linje med virkeligheten. Grunnlaget for erfaring er refleksjon, ikke opplevelsen i seg selv. Men dette er ikke den eneste måten å utvikle offiserer på. Det er en av mange metoder som understøtter hverandre.

Mens jeg har arbeidet med denne teksten har jeg opplevd at jeg har tilegnet meg kunnskap jeg tidligere ikke har hatt, eller ikke har vært bevisst. Jeg har søkt å skape en hermeneutisk sirkel med elementene militær praktisk kunnskap, erfaring og refleksjon. Refleksjon er å tenke etter. Det jeg har oppdaget er av større verdi for meg selv enn det er for Krigsskolen, mine kolleger og kadettene. På den annen side kan den vissheten jeg har tilegnet meg gjøre meg til en bedre veileder. Gjennom å ha reflektert over hendelser som kan oppstå i strid og stridsliknende situasjoner har jeg sett flere områder hvor Taktisk Trener gjennom simulering kan skape tilsvarende grunnlag for refleksjon. Samtidig er jeg mer bevisst veilederens rolle som jordmor, eller å gjøre det usynlige synlig.

Litteraturliste

Litteratur

- Aristoteles. *Den nikomakiske etikk*. Bokklubben Dagens Bøker. Oslo, 1999.
- Beevor, Antony. *Stalingrad*. Cappelen Damm AS. Oslo, 2009.
- Berg Eriksen, Trond. *Undringens labyrinter*. Universitetsforlaget. Oslo, 1994.
- Card, Orson Scott. *Ender's Game*. Tor Books. New York, 1985.
- Clausewitz, Carl von. *Vom Kriege*. Engelsk utgave: *On War*, oversatt av Michael Howard og Peter Paret. Princeton University Press, 1989.
- Diesen, Sverre. *Militær strategi*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo, 1998.
- Forsvarsstaben. *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Forsvarets Stabsskole. Oslo, 2007.
- Foucault, Michel. *Overvåkning og straff*. Norsk utgave. Trondheim, 1999.
- Gadamer, Hans-Georg. *Forståelsens filosofi*. Cappelen Akademisk Forlag. 2003.
- Grossman, Dave. *On Killing. The Physiological Cost of Learning to Kill in War and Society*. Back Bay Books, New York. 1995.
- Hundevadt, Kim. *I morgen angriber vi igjen. Danmarks krig i Afghanistan*. Jylland-Postens forlag. 5.oplag. 2009.
- Hærstaben. UD 3-1 *Veiledning til militært lederskap*. Oslo, 1974.
- Janik, Allan. *Kunskapsbegrepet i praktisk filosofi*. Symposion. Stockholm, 1996.
- Kvalnes, Øyvind. *Se gorillaen! Etikk for arbeidslivet*. Universitetsforlaget. Oslo, 2006.
- Lysander, Josefson m fl. *Berättelse och kunskap*. EO Grafiska, 2006.
- Magnusson, Oscar. *Jeg vil leve*. 1967. Norbok. 2.opplag. 1984.
- Molander, Bengt. *Kunskap i handling*. Daidalos, Göteborg, 1996.
- Nielsen, K og Kvale, S. *Mesterlære*. Gyldendal, Oslo, 1999.
- Nielsen, Finn S. *Nærmere kommer du ikke*. Fagbokforlaget. Bergen, 1996.
- Nore, Aslak. *Gud er norsk*. Aschehoug. Oslo, 2009.
- Papineu, David (red). *Philosophy*. Norsk utgave *Filosofi for vår tid* oversatt av Jens Holmboe og Rune R Moen. Cappelen Damm. 2009.
- Schwanitz, Dietrich. *Dannelse*. Norsk utgave. Pax, 2002.

Simulert lederutvikling

Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars. *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget, 2004.

Sun Zi. *Sūnzǐ Bīngfǎ*. Norsk utgave: *Krigføringens kunst*. Damm, 2006.

Vessas, Tarjei. *Det store spelet*. Aschehoug. Oslo, 1991.

Wadel, Cato. *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK A/S. Flekkefjord, 1991.

Politiske dokument

Forsvarsdepartementet. *Stortingsproposisjon nr. 48 (2007-2008) Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier*. Forsvarsdepartementet, Oslo. 2007.

Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding 7 (2007-2008) Statusrapport for kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Kunnskapsdepartementet, Oslo. 2007.

Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding 44(2008-2009) Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet, Oslo. 2009.

Utenriksdepartementet. *Stortingsmelding nr. 15 (2008-2009) Interesser, ansvar og muligheter. Hovedlinjer i norsk utenrikspolitikk*. Utenriksdepartementet, Oslo. 2008

Kompendier

Forsvarets Overkommando. *Forsvarets Verdigrunnlag*. Oslo, 1998.

http://www.mil.no/multimedia/archive/00062/Forsvarets_verdigrun_62606a.pdf. Lastet 21.jan 2010.

Hærstaben. *Hærens offiserskodeks*. Oslo. 2004.

http://www.mil.no/multimedia/archive/00046/hok_siste_utkast_1_46380a.pdf

Lastet 3.nov.2009.

Krigsskolen, *Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen*. Oslo, 2005.

<http://www.krigsskolen.no/konsept.html> Lastet 29.sep 2009:

Krigsskolen. *Plan for Lederutvikling (PLU)*. Oslo, revidert 2005.

Krigsskolen. *Tanker om Militært Lederskap i utvikling*. Oslo, 2007.

<http://www.krigsskolen.no/skoleboker/Tanker-om-milit%C3%A6rt-lederskap-i-utvikling.pdf> Lastet 29.sep 2009.

Krigsskolen. *Studiehåndbok operativ 2009-10*. Oslo, 2009.

Simulert lederutvikling

Artikler, avhandlinger og tekster

Engebretsen, Linn. *Veiledning i en militær profesjonsutdanning*. Universitetet i Oslo, 2009.
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=93472> Lastet 13.april 2010.

Huitfeldt, Tønne. *Militært lederskap i krig*. Artikkel i Norsk Militært Tidsskrift nr 7/2002.

Hæhre, Reidar. *Det store spillet – kan det læres ved å spille det lille spillet?* Artikkel i Digital Kompetanse nr 4/08. Universitetsforlaget. Oslo, 2008.

Lindseth, Anders. *Om meditasjonens etikk*. Artikkel i Dyade nr 2/1991.

Lindseth, Anders. *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger i Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Oslo, 2009.

Lystbæk, Christian T. *Integrativ kompetence*. Århus universitet. 2004.

Meløe, Jacob. *Notater i vitenskapsteori*. Artikkel i Vitenskapsteori – tre artikler. Høgskolen i Bodø. Ikke datert.

Mæland, Bård. *Skadeskutt idealisme – norsk offisersmoral i Kosovo*. Artikkel i PACEM, tidsskrift for etisk og teologisk refleksjon nr 1/2005. Feltprestkorpsset, Oslo 2005. .
<http://www.pacem.no/2005/1/1skadeskutt/2mland/> Lastet 21.januar 2010.

Nesse, Petter. *Militær utdanning – tankeløs drill eller ekspertise gjennom kjennskap?* Høgskolen i Bodø, 2007.

Nesse, Petter. *Bordet fanger*. Det lille feltarbeidet, Høgskolen i Bodø, 2008.

Simonsen, Inge-Ernald. *Kognitiv miljøterapi i et erfaringslæringsperspektiv*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening nr 11/2007.
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=32384&a=2, lastet 100510.

Østbøll, Kathrine Krüger. *Simulator i lederutdanning*. Universitetet i Oslo. 2009.
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=92293>

Simulert lederutvikling

Forelesninger/foredrag

Gullan, Hector. *Krigsetikk*. Foredrag på Krigsskolen 10.des 2003.

<http://www.mil.no/start/article.jhtml?articleID=62677>, lastet 020210.

Ingela Josefsson. *Egne fortellinger*. Forelesning Høgskolen i Bodø, 14.august 2006.

Lindseth, Anders. *Kommunikasjon og samhandling*. Forelesning Høgskolen i Bodø, 31.oktober 2007.

Internett

www.snl.no

www.segorillaen.no

www.regjeringen.no

www.mil.no

www.tv2nyhetene.no

www.rand.org

www.spillmagasinet.no