



FORSVARET
Krigsskolen

KS FAGRAPPORT
1 / 2015

FORFATTER : REIDAR SKAUG
TITTEL : KRIGSSKOLENS ARBEID MED
LEDERUTVIKLING – TANKER OG
TEORIER TIL Å BELYSE OG INSPIRERE



KRIGSSKOLEN

Fagrapprt nr 1/2015

Tittel Krigsskolens arbeid med lederutvikling – tanker og teorier til å belyse og inspirere	Antall sider 114	Dato 20.08.2015
Title Work on leader development at the Military Academy - thoughts and theories to enlighten and inspire	ISBN 978-82-93091-23-3 (trykt) 978-82-93091-24-0 (PDF)	ISSN 1890-0542
Forfatter Reidar Skaug	Faglig ansvarlig	Dekan Reidar Skaug
Oppdragsgiver Krigsskolen		
<p>Sammendrag</p> <p>Krigsskolen lederutvikling er en bevisst, planlagt, uavbrutt og treårig prosess som skal utvikle og danne Hærens fremtidige ledere. Lederen må kunne identifisere og assosiere seg med profesjonen og handle på vegne av denne. Skolens lederdannelse er en utfordrende og faglig sammensatt prosess. Utgangspunkt er den enkelte leder som individ, men med en snarlig utvidelse til ledelse av profesjonens oppgaver. Det presenteres tanker og diskusjoner som kan virke belysende for skolens lederdannelse, og dette arbeidet støtter seg til den politiske tenkeren Hannah Arendt. Diskusjonene legger spesiell vekt på militær oppdragsløsning og møte med det usikre og ukjente og hva det må bety for lederens rolle og identitetsutvikling i en oppdragsbasert ledelsestiltak.</p>		
<p>Summary</p> <p>Leader development at the Military Academy is a purposive, planned, unbroken and continuous three year process to develop and constitute the future leaders of the Army. The leader must associate her selves with the profession and act on its behalf. The constitution of the leaders is challenging and an academically mixed process. The starting point is the individual as a leader, quickly expanded to leading of professional tasks. Thoughts and discussion are presented to illuminate the development process, and seeks for this purpose support in the works of the political thinker Hannah Arendt. The discussions do especially place weight to military assignments met by uncertainty and the unexpected and what this may mean for the role of the leader and her identity in a mission command approach to leadership.</p>		
<p>Stikkord</p> <p>Lederutvikling, militær utdanning, profesjon, situasjonsbetinget lederskapsteori, Hannah Arendt, filosofi, fremtredelsesrom, dømmekraft, vilje</p>		
<p>Keywords</p> <p>Leader development, military education, profession, contingency theory, Hannah Arendt, philosophy, space of appearance, judging, the will</p>		

Krigsskolens arbeid med lederutvikling – tanker og teorier til å belyse og inspirere

Sammendrag

Lederutvikling ved Krigsskolen er en bevisst, planlagt, uavbrutt og treårig prosess som skal utvikle og danne Hærens fremtidige ledere. Utøvelse i, og ledelse av den militære profesjon påvirkes av eksepsjonelle betingelser og årsakssammenhenger som relaterer seg både til selve profesjonen og det operative miljø som kontekst. Lederen må kunne identifisere og assosiere seg med profesjonen og handle på vegne av denne. Lederen må forstå betydningen av den eksterne konteksten for å kunne handle, og må kunne anvende sin dømmekraft for å møte usikkerheten knyttet til løsning av sitt oppdrag med besluttsomhet og ekspertise. En slik ekspertise må utvikles og opparbeides hos lederen selv så vel som hos medarbeidere, og både lederen og de han leder må uavbrutt handle i tråd med profesjonens verdigrunnlag.

Denne rapporten søker innledningsvis å etablere en oversikt over de utfordringer Krigsskolen mener er viktig å adressere for å kunne lykkes i sin utdanning, og de tanker skolen har gjort seg om behovet for et kunnskapsgrunnlag for sin tilnærming. En slik etablering tar utgangspunkt i det konseptarbeidet som ble igangsatt innen lederutvikling i etterkant av skolens strategiarbeid *Utdanning for fremtidens offiserer*, 2011 – 2013.

Rapporten peker på at skolens lederdannelse er en utfordrende og faglig sammensatt prosess som må ta utgangspunkt i profesjonsidentitet og den enkelte leder som individ. Det individuelle utgangspunkt må imidlertid snarlig forankres og utvides til å adressere ledelse av profesjonens oppgaver og den tilhørende kompleksitetens dynamikk. En dynamikk som krever ledere med god dømmekraft i møte med det nye og ukjente og ledere som har utviklet et verdibasert lederskap som har kapasitet til å handle med vold om nødvendig.

Rapporten ønsker å presentere noen tanker og diskusjoner som kan virke belysende for skolens lederdannelse, og som kan være utgangspunkt for forståelsesprosesser som kan skape mening og helhet i forhold til de mangfoldige lederutviklingsaktiviteter.

På Krigsskolen møter kadettene vekslingen mellom tanke og handling som teori og praksis. Hvordan de to er relatert er et komplekst spørsmål og rapporten støtter seg til arbeider av den politiske tenkeren Hannah Arendt. Hva mennesker gjør når de handler, taler og tenker stod

sentralt i Arendts arbeider. Hennes hermeneutisk-fenomenologiske metode gjør det mulig å forstå hendelser i sin unikhhet og tilfeldighet slik Hærens fremtidige ledere vil oppleve hendelser i løsning av sitt samfunnsoppdrag. For Arendt var ikke tanken (teorien) produktiv i forståelse av at den tilbyr praktisk veiledning, men den kan virke belysende og innbyr for eksempel lederen til forståelse av hva det er hun eller han gjør. Utgangspunktet for lederens tankeprosess vil være personlig erfaring – enhver tanke er en ettertanke mente Arendt.

I rapportens diskusjoner legges det spesiell vekt på den militære oppdragsløsningens møte med det usikre og ukjente og hva det må bety for lederens rolle og identitetsutvikling i en oppdragsbasert ledelsestilnærming. Hvordan skal kadetten utdannes og dannes til å løse sitt oppdrag, om så med vold, men også kunne ta vare på sine medarbeidere? En leder som både har kapasitet til å ville bruke vold, men som også har kapasitet til å bygge relasjoner.

Gjennom å sammenholde Krigsskolens lederutviklingsarbeid med Arendts tanker og teorier får de sistnevnte en mulighet til å inspirere Krigsskolen i sine påpekninger om behovet for å «skape» kadetter gjennom en genuin eksponering, tilføre kadettene nye handlemåter i møte med det ukjente, og gjøre kadettene bevisst at de har både en subjektiv og pluralistisk vilje i løsningen av sitt samfunnsoppdrag.

Innholdsfortegnelse

Forord

1. Innledning	7
2. Bakgrunn	11
3. Et konsept for lederutvikling	14
4. Et teoretiserende utgangspunkt for diskusjon	24
4.1 Innledning	24
4.2 Lederdannelse	25
4.3 En teoretiserende modell	28
4.4 Hva slags ledere	29
4.5 Hva peker situasjonsbetinget lederskapsteori på som er viktig for Krigsskolens lederdannelse	35
4.6 Oppsummering	36
5. Bruk av politisk tenkning og teori	38
5.1 Innledning	38
5.2 Behovet for å kunne utvikle og utøve dømmekraft	40
5.3 Potensialet i et fremtredelsesrom	67
5.4 Kadetten som <i>hvem</i> med vilje og karakter	78
5.5 Om Arendts tenkning	85
6. Kobling mellom Krigsskolens arbeid med lederutvikling og Arendts politiske tanker og teorier	91
6.1 Innledning	91
6.2 Krigsskolens lederutvikling illustrert som en skisse av utviklingens hovedelementer	92
6.3 Arendts tenkning og teorier synliggjort som elementer på et overlegg	95
6.4 Interessante resultater og vektlegginger	100
Identitetsbygging	
Reflekterende dømmekraft	
To-delt viljemodell	
Referanser	102
Vedlegg	107

Forord

Forfatteren av denne rapportens nysgjerrighet og interesse for Hannah Arendts tanker og teorier skyldes i utgangspunktet et forskerseminar arrangert av professor Glenn Egil Torgersen ved Forsvarets høgskole med tema *Det Uforutsette*. En av bidragsyterne var litteraturviter og filosof Helgard Mahrtdt ved Universitetet i Oslo, som introduserte hvordan man kunne tenke på det uforutsette med støtte i Hannah Arendt (Mahrtdt, 2014).

En stor takk til førstelektor Rønnaug Holmøy fra Krigsskolen som etter seminaret tok initiativ til å etablere kontakt mellom Mahrtdt og Krigsskolen, og som har arrangert påfølgende kollokvier og diskusjoner om Arendts tanker og teorier og deres relevans for Krigsskolens utdanning og lederutvikling. Takk til Holmøy også for nyttige tilbakemeldinger under utarbeidelsen av denne rapporten.

Takk til kaptein Kine Bråthen som har gitt krevende og konstruktive tilbakemeldinger på rapporten.

En ekstra stor takk må gå til Helgard Mahrtdt som tok sjansen på skulle lede et kollokviearbeid for å introdusere Hannah Arendt i en kontekst av militær lederdannelse. Med stor tålmodighet og innsikt formidlet hun sentrale perspektiver i Arendts tenkning og teorier, og ikke minst har hun veiledet arbeidet med denne rapporten slik at forfatteren har unngått å ta faglig uholdbare tankesnarveier mellom Krigsskolens utfordringer og Arendts tekster.

Mye av tankegodset i denne rapporten er for øvrig relatert til Krigsskolens arbeid med ny skolemodell i 2011- 2012, og det påfølgende arbeidet i 2013 med et nytt lederutviklingskonsept ledet av oberstløytnant Are Langaard Jensen. Sentrale faglige bidragsytere til det innledende konseptarbeidet var i tillegg til Jensen, instruktørene Svenn Grøtte, Finn Olav Helleberg, Didrik Ellefsen, Henning Lilleng og forskningsleder Lene Bomann Larsen. Jensen skriver i sitt utkast til rapport om et konsept for lederutvikling, at rapporten hans burde betraktes som et deskriptivt dokument for videre dokumentasjon og kritiske drøftelser, og som noe videreutvikling av et lederutviklingskonsept kunne ta utgangspunkt i. Den anbefalingen føler jeg at Krigsskolen har fulgt opp gjennom sitt arbeid i 2014 og 2015 med et «Krigsskolens konsept for offisersutvikling» og gjennom denne rapportens forsøk på nettopp å diskutere og drøfte Krigsskolens arbeid med lederutvikling.

Linderud august 2015

1. Innledning

Med en visjon om «Offiserer for fremtiden» er Krigsskolen avhengig av å levere lederutvikling på sitt beste sier skolen i sine studiehåndbøker. Det går da heller ikke lenge mellom hver gang skolen på ulike måter diskuterer sin lederutvikling. Dokumentasjonen av disse diskusjoner og hva skolen legger til grunn for sine valg i tilnæringer er imidlertid ofte noe svak og til dels fraværende. Men iblant hender det at skolen i forbindelse med f eks strategisk utviklingsarbeid eller eksterne spørsmål og impulser, spesielt motiveres til å dokumentere. Denne rapporten er et resultat av både internt utviklingsarbeid og eksterne impulser.

I Krigsskolens utdanninger er det spesielt tre profesjonsrelaterte temaer som står sentralt. En praksis kjennetegnet av møter med det uforutsette, en praksis hvor det kan stå om liv og død og en praksis som både er avhengig av det relasjonelle (samarbeid) og som tar ansvar for å løse oppdraget – uansett.

Denne rapporten har som sitt første mål å vise hva slags bruk av teorier Krigsskolens diskusjoner har ledet til når det gjelder lederutvikling, og som sitt andre mål å vise hvordan et slikt utgangspunkt i møtet med mer filosofisk tenkning kan benyttes til å utdype, belyse og inspirere de tre nevnte profesjonsrelaterte temaene. Hvordan kan Krigsskolen gjennom sin lederutvikling best forberede de kommende offiserer på det uforutsette, sette dem i stand til å bidra til løsning av det militære samfunnsoppdraget og utvikle vilje og evne hos dem til å ta lederansvar?

På Krigsskolen er lederutvikling en bevisst, planlagt, uavbrutt og treårig prosess som skal utvikle og danne Hærens fremtidige ledere. Prosessen byr på en rekke anledninger for den enkelte kadett til å skape en unik syntese av sin læring, trening og vunne erfaringer.

Krigsskolens utviklingsplattform angir basis, rammer og de prinsipper som skal gjelde for militært lederskap.

Krigsskolen danning og utdanning blir formet ut fra hva skolen anser som den militære kjernekompetanse:

- Planlegging og ledelse av militære operasjoner
- Forståelse av den militære profesjons samfunnsansvar
- Identitet, samhold, kultur og lederskap

Krigsskolens mål og ønsker for sin profesjonsutdanning kan leses i skolens studiehåndbøker som:

- Behovet for instrumentelle kunnskaper (utøve) og leder- og relasjonskompetanse (lede og utvikle)
- Utvikling av analytiske perspektiv og ferdigheter til å systematisere erfaringer (livslang læring og utvikling)
- Introduksjon til samfunnsmessig perspektiv og dannelse (forstå profesjonens samfunnsansvar og kunne ta ansvar for profesjonens utvikling)
- Evne til å bidra til å produsere ny kunnskap basert på egen ekspertise og aktuelle krav til profesjonens oppgaver

Men som det diskuteres i denne rapportens kapittel 3, må kadetter som kommende offiserer også tilbys en lederutvikling som sikrer at samtlige som utdannes er klare for de oppdrag og de oppgaver som ligger foran dem i fred, krise og krig. Det er ingen beskjeden ambisjon for skolens utdanning, og det er ikke underlig at skolens kadetter kan spørre seg, som en av dem i sin bacheloroppgave gjør; «Utdanner Krigsskolen gode militære ledere? Og hvordan vet de det?» (Størkersen, 2015, s 5, s 11). Hvordan Krigsskolen skal kunne danne den moderne og utdannede kadett til å lede i et profesjonelt felleskap, er en parallell til en mer grunnleggende filosofisk uttrykt utfordring: Hvordan kan det moderne, selvstyrende og opplyste individ realiseres i et felleskap (Strand, 2012) ?

Denne rapporten er imidlertid ikke en evalueringsrapport. Hverken rapportens problemstillinger eller diskusjoner prøver å besvare spørsmål om hvor godt skolen lykkes med sine ambisjoner. Men rapporten prøver å gi en oversikt over de utfordringer skolen selv mener er viktige å adressere for å kunne lykkes, og de tanker skolen har gjort seg om behov for et kunnskapsgrunnlag for sine løsninger. Rapportens empiri er i hovedsak et utkast til en fagrapport som beskriver grunnlaget for et nytt konsept for lederutvikling ved Krigsskolen (Jensen, 2013). Referansen er upublisert og i bruken av det upubliserte materialet vil denne rapporten i størst mulig grad synliggjøre hva som beskrives i utkastet. I tillegg er innledningen til det upubliserte materialet og materialets oppsummerende beskrivelse av lederutvikling på Krigsskolen, gjengitt i denne rapportens vedlegg A.

Jensen (2013) erfarte i sin skiving at konseptets grunnlag hadde mange forbindelser, etablert over mange år, til mange forhold av både mer doktrinell karakter så vel som til ulike

lederskapsteoretiske tilknytninger. Det kunne ikke bare handle om hva skolen faktisk gjorde, men like mye om hvorfor det ble gjort.

De første fire kapitler av denne rapporten tar utgangspunkt i Jensen (2013) sitt arbeid og forsøker å synliggjøre hva Krigsskolen mener om hva slags ledere den militære profesjon trenger, men også om hva skolen eksplisitt, men kanskje like mye implisitt, bruker som sitt kunnskapsgrunnlag for lederutvikling. Ved å plassere en filosofisk diskurs, basert på Hannah Arendts politiske tanker og teorier som et bakteppe for utforskningen av Krigsskolens lederutvikling, mener denne rapportens forfatter å ha skaffet seg et nyttig verktøy til å belyse sammenhenger og til å se behovet for sammenhenger i Krigsskolens lederutviklingsarbeid. En slik diskusjon og belysning er temaet i femte kapittel. I rapportens sjette og siste kapittel foretas det en «kobling» mellom Krigsskolens lederutviklingsarbeid og Arendts teorier på en måte som er ment å belyse aktuelle lederutviklingsbehov og inspirere til videre utvikling av Krigsskolens faktiske tilnærming til lederutvikling.

I valget av filosofisk forankring har det vært viktig at denne i sine beskrivelser og analyser kan behandle forholdet mellom samfunn og det militære med en tilnærming som lar utforskningen berøre sentrale temaer som:

- Profesjonens løsning av det militære samfunnsoppdrag gjennom å utdanne og utvikle profesjonsutøvere til ledelse i krig og avverging av krig, og
- Profesjonens praksis og den utøvende sitt møte med det nye og det uforutsette i sin oppdragsløsning
- Den enkelte offiser som individ og leder, og som del av profesjonen som sosial institusjon.

I tillegg er det viktig at de filosofiske begreper som brukes og diskuteres kan synliggjøre muligheten for å skape nødvendig dynamikk og lederutvikling gjennom danning og ledertrening.

Lederutviklingens teoretiske fundamentering har ved Krigsskolen, som sagt, variert over tid og reflekterer nok lederforskningens økende tro på at det ikke finnes en universell form for ledelse. Ledelse er et mangfoldig, relasjonelt og komplekst fenomen avhengig av situasjoner og kontekster (Winkler, 2010). Krigsskolen har i sin skolemodell i stor grad lagt til grunn et sosiokulturelt læringssyn som bygger på at læring og utvikling skjer best gjennom deltakelse i

(profesjonens) praksis (Holmøy, 2012). Det betyr også at lederutvikling må forankres i den profesjonen de kommende lederne skal være en del av hvor lederutviklingen må legge til rette for både personlig og kollektiv læring og utvikling.

Krigsskolen har de siste årene arbeidet med å etablere et lederutviklingskonsept basert på tanker og erfaringer skolen har gjort seg gjennom mange år med å skulle operasjonalisere lederutdanning innen rammen av den militære profesjon. At ledelse og utøvelse av lederskap skjer i den militære kontekst betyr at skolens lederutdanning bygger på både et doktrinelt og et mer teoretisk grunnlag. Det doktrinelle fremstår som beskrivelser av ledelse i konfliktsituasjoner hvor utøvelse av militærmakt skjer i henhold til Forsvarets operative doktriner og grunnleggende ledelsesfilosofi. Det teoretiske grunnlag er på ulike måter knyttet til den militære profesjon og hele spekteret av oppgaver og krav til ledere i denne profesjonen, slik som oppdragsløsning, utvikling av identitet og ekspertise, skjønnsutøvelse og etablering av verdigrunnlag.

Men nettopp når lederutviklingen spenner over et mangfold av ulike og vekslende teorier, metoder og begreper, kan det bli utfordrende å vite hvor målrettet og systematisk utviklingen etter hvert blir, og hvordan utviklingsperspektivet nå egentlig er ment ivaretatt. Hva bygger *«the expansion of a persons capacity to be effective...»* egentlig på, og hvordan er det meningen at det skal skapes grunnlag for *“processes that enable groups of people to work together in productive and meaningful ways”* (McCauley, 1998)?

Med et heller fragmentert faglig grunnlag for skolens lederutviklingskonsept, er det interessant å kunne knytte noen kunnskapsbelysende forbindelser mellom de mange fragmenter. En liste av tematisk «variabler» peker i seg selv ikke hen mot noe teoretisk ståsted eller tankemessig helhet, og fundamentet for videre utvikling og bruk av konseptet kan fort bli svakt. Listen over «variabler» er heller ikke egnet til å synliggjøre hvordan de samlet er ment å skape lederutvikling hos kadetten.

I denne rapporten benyttes en klasse lederteorier til å eksemplifisere hvordan sentrale temaer fra arbeidet med etablering av et lederutviklingskonsept ved Krigsskolen systematisk kan knyttes sammen innenfor en felles forståelsesramme. I tillegg diskuteres hvordan kunnskap om menneskers mentale kapasiteter og adferd kan belyse konseptets potensial for å skape

utvikling hos skolens kadetter og legge et grunnlag for videreutvikling av deres fremtidige ledelse og lederskap som offiserer.

2. Bakgrunn

Mange snakker og skriver om utvikling av ledere, men hva gjør ledere og hvorfor gjør de det de gjør? Lederutvikling kan ikke være løsrevet fra behov som den militære profesjon har, men må være rettet mot profesjonsutøvernes rolle og det lederen skal oppnå i sin rolle, i sin organisasjon og gjennom sine relasjoner.

Krigsskolens lederutvikling baserer seg ikke på at noen fødes som ledere, men at kadetter gjennom seleksjon og hardt arbeid kan utvikle nødvendige kvaliteter til å fremstå som ledere i den militære profesjon. Fordi lærings- og utviklingsprosesser gjør noe med hvem kadettene er og hva de kan gjøre, er slike prosesser identitetsskapende. Krigsskolens lederutvikling er dermed akkurat det – *utvikling*, ikke som et begrenset resultat av et innbakt lederutviklingskurs og heller ikke som noe man kan bestå på en eksamen etter en treårig utdanningsperiode, men noe som igangsetter en livslang og bevisst utviklings- og dannelsesprosess med resultater underveis. Lederdannelse som en prosess skapt og drevet frem av interaksjon mellom offiserer, hennes oppgaver, hennes organisasjon og det samfunn som har gitt profesjonen sitt oppdrag. Ikke som en lineær prosess hvor det kan forutsies at dersom du gjør dette så vil underlagt avdeling eller tropp gjøre det, men som en sosial prosess som alltid har som intensjon å skape de beste forutsetninger for løsning av de foreliggende oppgavene.

Samtidig som Krigsskolen er opptatt av viktigheten av å vite hva man skal utvikle lederne til, vurderes det like viktig å vite noe om det menneskelige mangfoldet blant de som skal utvikle seg, og hva det kan bety for valg av konseptuell tilnærming til lederutvikling.

Krigsskolen er for all sin utdanning opptatt av hva en offiser trenger for å kunne fungere, både av forståelse for den militære profesjons egenart, krigens natur og hvordan krig må forstås, men også hva dette betyr for de krav som må stilles til den enkelte offisers lederskap for hele spekteret av oppgaver. Offiserer vil ofte stå i situasjoner hvor deres verdier, vurderinger og ferdigheter blir lagt til grunn for beslutninger som får avgjørende konsekvenser – også for liv og død.

Krigsskolens treårige dannelsesreise former kadettens skoledag som kontinuerlig tolkning av tidligere erfaring (hvem er jeg) og forventninger til fremtiden som offiser (krigens krav). Lederutviklingen og utviklingen som offiser, kadettene «bli» skjer gjennom en treårig utviklings- og dannelsesintensjon. Det er som Sartre sier, en ide om muligheter hvor man alltid er mer enn man er – hvor å være aldri er fullført. Kadettene lederutvikling må relateres til erfaring og deres subjektive tolkning av de mange ofte tilsynelatende inkonsistente fag- og meningsytringer utdanningsløpet vil presentere dem for. Resultatet av denne utviklingen vil i sin tid påvirke kadettene når de i sin tjeneste skal etablere perspektiver på mulig løsning av ledelsesoppgaver og - utfordringer.

Slik blir Krigsskolens lederutvikling starten på offiserens kompetanse og lederskap.

Lederutvikling og utøvelse av ledelse og lederskap blir en prosess som kan relateres til og beskrives som noe dynamisk med en livslang tidslinjal av «fortid» (hvem er jeg), «nåtid» (hvordan skal jeg løse min oppgave?) og «fremtid» (hva er mitt formål som offiser?)

En skolesjef ved Krigsskolen tiltrår sin stilling med all sin **erfaring** fra tjeneste i inn og utland, fra operative avdelinger og fra staber. Som skolesjef utformer hun eller han sin virksomhetsordre og etablerer en virksomhetsplan som beskriver krav til **oppgaveløsning** – alt etter å ha forkynt sin personlig utformede **intensjon** for sitt virke som militær leder. Slik vil erfaringen fra tidligere tjeneste påvirke tjenesten som skolesjef og denne tjenesten vil i sin tur inngå som erfaring for løsning av nye oppgaver i karrieren – hele tiden sett i perspektiv av intensjoner for tjeneste som militær leder. Det er skapt en dynamikk i lederoppgavene som hele tiden må følges opp av utvikling som leder.

Krigsskolens dannelsesreise synliggjør for kadettene lederutviklingens mål for den enkelte kadett under utdanning (skape fundamentet for en personlig identifiseringsprosess med profesjonens krav og forventninger), lederutviklingens tilnærming til måloppnåelse (integret i det treårige utdanningsløpet) og tilslutt begrunnelsen for hvorfor en slik utviklingsprosess er valgt (argumentasjonen for skolens tilnærming til lederutvikling). Dannelsesreisen skal tydeliggjøre hva som skal skje av utvikling gjennom å fokusere på:

- **fortiden** (hvem er jeg (ulikhet og egenart))

- **nåtiden** (hvordan kan jeg i samarbeid med instruktører og mine medkadetter (sosiale ramme) forberede og utvikle meg til å møte krigens krav gjennom å følge et utdannings- og dannelsesløp (kunnskaps- og identitetstilegnelse))
- **fremtiden** (hvordan kan jeg identifisere meg med min rolle og utøve min profesjon (formålet med meg og mitt lederskap))

I tråd med slike tanker har Krigsskolen gjennomført sin lederdanning som skal etablere et grunnlag for lederskapspraksis og – utøvelse. Etableringen av et formelt konsept skal underbygge og opprettholde et faglig fundament for effektiv lederutvikling i Krigsskolens utdanning og for Hæren for øvrig. Konseptet må adressere anvendelse, faglig tilnærming og bruk av utviklingsverktøy på en integrert måte som kan understøtte lederskap og lederskapsresultater i hele organisasjonen. Det er i det daglige det skal komme resultater, og lederutviklingen ved Krigsskolen skal øke lederens effekt i hele bredden av roller og oppgaver. Den menneskelige karakter sees ikke bare i lederoppførsel i en krisesituasjon, i møte med stressende situasjoner eller i etiske dilemmaer, de viser seg i all oppførsel og i alle handlinger som gjøres eller ikke gjøres. Dette er et viktig punkt fordi lederutvikling har en tendens til å snakke om hvordan ledere må håndtere kriser eller ta vanskelige beslutninger. Men daglige og vanlige gjøremål kan fortelle mye om lederens karakter utover historier om hvordan lederen har håndtert en ekstrem situasjon. Det blir sagt at en persons karakter er dennes skjebne. Men karakter kan utvikles som følge av personlig vekst, modning og forbedring, og det er dette Krigsskolens lederutviklingskonsept må legge til grunn.

Men Krigsskolens lederdanning er en integrert del av Krigsskolens utdanningsløp og berøres sterkt av skolens pedagogiske tilnærming til læring og utvikling. Det gjør det viktig å tenke på hvordan skolen kan utvikle og danne kadetter til ledere i en militær praksis kjennetegnet av behovet for å kunne mestre krevende situasjoner og det uforutsette. En praksis hvor det er behov for en dømmekraft hos lederen som i den konkrete situasjon ikke nødvendigvis bare kan forholde seg til gitte normer eller regler. Situasjoner hvor det profesjonelle skjønnet ikke bare kan forstås som en praktisk resoneringsform eller hvor praksis kan bygges utelukkende på ekspertens situasjonskompetanse. Hvilke didaktiske modeller kan åpne for nødvendig læring og utvikling som forberedelse til slike situasjoner? Hvordan kan Krigsskolens lederdanning konkret knytte forbindelser mellom teori og nødvendig trening på å møte slike utfordrende situasjoner? Denne rapporten prøver å belyse og inspirere arbeidet med å kunne besvare slike spørsmål.

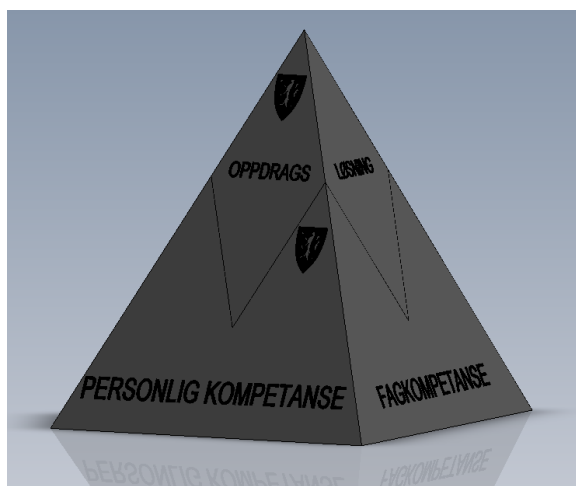
3. Et konsept for lederutvikling

Lederutvikling for den militære profesjon

Krigsskolen har tenkt på konseptuering som et redskap som kan hjelpe til med å tenke, forstå, undersøke og kategorisere tanker om ledelse på veien mot en generalisering. Begrepet konsept er vanligvis knyttet til kategorier som kan brukes for å gruppere eller etablere klynger av informasjon. Et konsept organiserer spesifikk kunnskap under en overskrift. Konsepter er byggesteiner og forbindelser mellom fakta og generaliseringer.

Krigsskolen ønsker at bruken av en konseptuell modell (Jensen, 2013) kan understøtte læring og utvikling gjennom å gi et heller abstrakt begrep som lederutvikling, en visuell representasjon og dermed gjøre det mer tilgjengelig. Krigsskolen ønsker at en konseptuell modell kan brukes som en forenklet billedlig versjon av temaet lederutvikling slik at kadetter og kollegium raskt kan se sammenhenger som eksisterer mellom – og helheten som skapes fra, alle involverte elementer.

Lederutviklingskonseptets visuelle modell slik konseptet ble arbeidet med innledningsvis (Jensen, 2013) er vist i figur 3.1



Figur 3.1 Lederutviklingskonseptet illustrert som et tetraeder, hvor toppen illustrerer oppdragsløsningen som en handling understøttet av tre kompetanser; den faglige, den personlige og den sosiale.

Konseptet bygger på noen overordnede hensyn:

- Konseptets utforming (en pyramide og det symbolske i det for en hierarkisk militær organisasjon)

- Konseptets kjerne (lederutviklingen og lederskapets bidrag til løsning av aktuelle oppgaver - oppdragsløsningen)
- Konseptets understøttende temaer (den personlige kompetanse, den faglige kompetanse, den sosiale kompetanse og oppdragsløsningskompetansen)
- Relasjoner og distinksjoner mellom de ulike kompetanser
- Dynamikken mellom kjerne (løse sitt oppdrag og ta vare på sine kvinner og menn) og understøttende kompetanser

Konseptet (Jensen, 2013) er utarbeidet med utgangspunkt i, og sterkt forankret til militær ledelse og oppdragsløsning. Det er den militære profesjons ledere som skal utvikles og trenes. Det må kunne underbygges hvordan det som karakteriserer den militære profesjon og de profesjonelle og deres profesjonsutdanning kan knyttes til utviklingskonseptet.

Det norske militære har egentlig ikke hatt noe spesielt forhold til begrepet profesjonsutdanning før utdanning ved skolene i Forsvaret skulle lede frem til en akademisk grad og være kunnskapsbasert med kunnskap basert på vitenskapelighet. Det at Krigsskolen som offentlig høyskole fikk en institusjonell autonomi og skulle bygge på en vitenskap som var uavhengig og ikke tjener særinteresser, skapte frykt i visse militære miljøer for en vitenskapelighet som var antimilitær, eller i hvert fall ikke tjente de militære behov. I Krigsskolens siste strategiarbeider (Skaug, 2012) var det derfor nødvendig å understreke at skolens profesjonsutdanninger baserer seg på akademisk praksisvitenskap knyttet til den militære institusjon og den militære utøvelse.

Krigsskolens utdanning er en integrert del av den totale militære treningen og skolens instruktører er også Hærens kapteiner, majorer og oberstløytnanter. Krigsskolen er Hærens praksisorienterte høyere utdanning hvor de uteksaminerte ledere gis utstrakt rom for skjønn knyttet til løsningen av det militære samfunnsoppdrag. Hvordan de nyutdannede lederne som profesjonelle tar sine beslutninger og hvordan de resonerer om hva som bør gjøres i de enkelte tilfeller, kan ses som en forutsetning for at samfunnet kan gi det militære sitt samfunnsoppdrag. Samfunnet forventer ansvarlighet, felles opptreden og ekspertise. Samfunnet forventer en militær profesjon med en profesjonell ledelse og organisasjon.

Arbeidet med et lederutviklingskonsept ved Krigsskolen (Jensen, 2013) bygger på seks «tros»-messige overbevisninger som skolen legger som premiss:

1. Ledelse er ikke noe du gjør med folk – ikke en lineær årsak-virkning forhold – det er samhandling – **en sosial prosess.**

I arbeidet med forswarets personell- og utdanningsordninger i kjølvannet av Meld St 14 (2012 – 2013), *Kompetanse for en ny tid*, ble det i en av arbeidsgruppene arbeidet iherdig med en beskrivelse av den militære profesjon (Daltveit, 2014).

Fra denne beskrivelsen heter det:

«Kollegial organisering er avgjørende. Dette legger grunnlaget for hvordan den militære profesjon er organisert. I krig er korpsånd viktig. Forskning viser at i selve stridssituasjonen er det i første rekke de nærmeste kollegaene i avdelingen eller gruppen de er en del av som driver individene. Profesjonsutøveren er den sentrale figuren for å etablere og vedlikeholde avdelingskultur og korpsånd, og må derfor ha et blikk utover den enheten de er en del av. Gruppen setter standarder for gruppeytelse, og støtter individene som inngår i gruppen med alt de trenger.

Nesten like viktig er tillit til lederen. Det forventes bedre kampkraft i de avdelinger som har soldater som stoler på offiserene, og der soldatene seg i mellom har utviklet sterke tillits- og avhengighetsbånd – som kalles kohesjon. Det er solid empirisk dekning for at militær korpsånd er en betingelse for å kunne fungere i et stridsmiljø. Forsvarets Felles Operative Doktrine (FFOD, 2007, s160) vektlegger nettopp at den militære profesjon skiller seg fra andre ved at yrket bare kan utøves i fellesskap med andre, og stiller krav til kameratskap, lojalitet og selvoppofring. Lojalitet kan oppfattes som å være konsekvensen av en god korpsånd, og ikke årsaken til den. I sum vil dette gi en unik identitet og et fellesskap som står sentralt i profesjonsutøvelsen, og noe som gir profesjonsutøverne den nødvendige trygghet og styrke i gjennomføringen av samfunnsoppdraget.»

2. Det finnes ingen oppskrift for hvilken lederutvikling som er “riktig” (dimensjonerende) for de mange profesjonelle situasjoner og kontekster – ingen “trekk en strek fra 1 til n” byggesett for militær lederutvikling. Dyktig gjennomført

lederutvikling har en **solid forankring i kunnskap og verdier** og en **solid forankring i utøvelse i spekteret av de aktuelle kontekster.**

Ordet dimensjonerende er svært ofte brukt i analyser og studier av Forsvarets behov og strukturer. Begrepet bringes inn når krav til materiell, systemer og ytelser diskuteres og forklarer som regel hva man må ta høyde for i militære operasjoner og som i tillegg kan forklare de høye kostnader som kan forventes. Men begrepet brukes også innenfor diskusjoner om militær profesjonsrelatert utdanning og hva som skal være det dimensjonerende «målbilde» for utdanningen og de mennesker som fullfører utdanningene. Det dimensjonerende er ment å forklarer ytterpunktene av hva som må mestres i de mest ekstreme av oppgaver og kontekster.

I beskrivelsen av den militære profesjon (Daltveit, 2014), skriver deltakere i arbeidsgruppen imidlertid om hele virkefeltet for den militære profesjon:

«Den militære profesjons kompetanse favner over mange virkefelt. Offiserene må være i stand til å være ledere i krig med våpenkunnskap samt inneha stridsteknisk-, taktisk-, operasjonell- og strategisk kompetanse. De må også kunne være både diplomater, virksomhetsledere og militære ledere og besitte høy kompetanse innenfor både kultur, politikk og menneskekunnskap. I fred skal offiserene være administratorer av store, komplekse systemer; undervise andre offiserer, befal og soldater; være eksperter på vakt og sikring, katastrofehjelp; de skal være tekniske eksperter, etc.»

«Det er (derfor viktig) at utdannelsen tar sikte på at offiserene har en grunnleggende forståelse for samfunnsansvaret gjennom den militære profesjon. Da må utdanningen dreie seg om karakterbygging som gjør offiseren i stand til å møte de mest ekstreme påkjenninger. Basis her er å sikre et solid etisk fundament for utøverne av profesjonen. I tillegg hvordan bygge det intellekt som skal til for å gjøre fornuftige vurderinger under ekstreme påkjenninger. Enn videre å sikre at offiserene både får et solid faglig grunnlag, men like fullt praktisk grunnlag, for å være trygg i blant annet planlegging og ledelse av operasjoner. Offiserene må derfor tilbys en individuell lederutvikling som sikrer at samtlige som blir utdannet er klare for de oppdrag og oppgaver som ligger foran dem i fred, krise og krig.»

Det er imidlertid ikke bare naturlig, men også nødvendig, at den militære profesjons rasjonale, utøvelsen av makt på samfunnets vegne, legger føringer for både seleksjon og utdanning av profesjonens utøvere. Men samtidig er det viktig å påpeke det som professor B Avolio (2010, s 731) kaller farene ved det teleskopiske perspektiv. I et teleskopisk perspektiv vil synsinnstillingen for å skape et klart bilde av målet (det dimensjonerende) dekke hele synsfeltet med liten dybdeskarphet, og i praksis skygge for helheten i konteksten som bildet er et utsnitt av. Han påpeker derfor sterkt behovet for å se utenfor teleskopet og se på hele konteksten for å se hvor profesjonen er når den skal forsøke å forklare hva som må inngå i hele spekteret av godt og hensiktsmessig lederskap.

Men hvordan kan utdanningen så kunnskapsmessig behandle store forskjeller i kontekst – fra fredsdrift til operasjoner i felt? I lederskapsteorier er det blitt vanlig å innføre to utviklingstrinn. Et første trinn i form av situasjonsbestemte lederskapsteorier som diskuterer både variasjoner i lederegenskaper og i kontekstuelle forhold. Med andre ord teorier som beskriver hvordan lederegenskaper influeres av ulike kontekstuelle/situasjonelle forhold. Slike modeller blir nødvendigvis komplekse jo mer omfattende lederegenskapene påvirkes av flere ulike forhold knyttet til utøvelsen av ledelse. I andre utviklingstrinn innføres gjerne balanserte teorier, dvs tilstrekkelig generaliserte teorier som er forankret i konkret empiri og som derfor kan tilpasses de enkelte (virkelige) kontekster. Med andre ord benytter teoriene empiri samlet i en spesiell kontekst. Det er verdt å merke seg at listen av slike teorier kan bli lang for utøvelsen av den militære profesjon.

3. Lederutviklingen kan **ikke være løsrevet fra behov** som den militære profesjon har, men må være rettet mot profesjonsutøverens rolle og det lederen skal oppnå i sin rolle, i sin organisasjon og gjennom sine relasjoner

I Daltveit, (2014) sies det:

«Samtlige medlemmer av den militære organisasjonen sine ekspertiseområder er innrettet mot å lede, drifte, forsyne og vedlikeholde en organisasjon som skal kunne utøve vold på vegne av staten.»

4. Offiserer vet aldri når de havner i en situasjon hvor de står der med sine verdier, vurderinger og ferdigheter og må ta beslutninger som får avgjørende konsekvenser. Samtidig kan offiseren som forfatteren Marcel Proust sier, ikke være et 1-tall på

jorden (være seg selv nok), men må bry seg om sine menn og kvinner. Beskrivelsen av profesjonen i Daltveit, (2014) påpeker:

«..... ansvar for at maktanvendelsen utelukkende utøves i samfunnets tjeneste og innenfor klart angitte etiske regler, og profesjonen baserer seg på korpsånd, hvor medlemmene føler et fellesskap og en forpliktelse overfor hverandre.....»

5. Lederoppgavene er mange og mangslungne og det betyr at utviklingen må være **kontekstuell**. Konteksten endrer seg, men mange sider ved den menneskelige dimensjonen er stabil. Lederen må finne sitt «grunnstoff» og få hjelp til å foredle det. **Mot** kan for eksempel ikke vedtas i en personlighet, men må dannes i praksis. I Daltveit, (2014) sies det:

«Profesjonsutøverens skjønnsutøvelse kjennetegnes ved praktisk resonnering: å beslutte en handling fra en situasjonsbeskrivelse i kombinasjon med en norm. Skjønnsutøvelse er knyttet til identifikasjon av situasjonen og kunnskap om de normer og regler som blir relevante for situasjonen, for deretter å handle i tråd med disse normene og reglene.»

«Medlemmene av den militære organisasjon trenger Forsvarets kjerneverdier, men disse har ingen verdi i seg selv om de ikke blir innlært gjennom øving og praktisering. Forsvarets kjerneverdier omhandler respekt, ansvar og mot. Disse gir i seg selv ingen fasit eller standardsvar, men er likevel materiale for å bygge gode karakteregenskaper. Karakterbygging gjennom lederutvikling blir derfor det sentrale i offisersdannelsen ved våre krigsskoler spesielt.»

6. Ledere formes av kontekst – et kontekstuellt perspektiv ser på ledelse like mye som **et produkt av situasjon og interaksjon** som av lederen som person (karakter og intellekt). Suksess avhenger ofte mer av kontekst enn individuelle kvaliteter og ferdigheter. « Ledelse er viktig, men kontekst er konge» (Karlsen, 2013).I Daltveit, (2014) sies det:

«Krigens natur er kaotisk. En krig består av unike hendelser, en serie situasjoner der ingen er identiske, men der de kan ligne på hverandre. For krig og konflikter kan det derfor ikke lages entydige regler, faste standard operasjonsprosedyrer, som styrer hva organisasjonen gjør.»

Det faglige grunnlaget for lederutviklingskonseptet

Rapportutkastet utarbeidet av Jensen (2013) vil, som tidligere beskrevet, utgjøre en viktig del av «empirien» til denne Fagrapporten. I det følgende avsnitt vil utdrag og diskusjoner fra rapporten relevant for dette kapittelets tema, kort bli trukket frem igjen. Det handler i hovedsak om hvordan lederutvikling og dennes hovedkomponenter, operasjonsmiljø, ledelsesfilosofi og effektivitet av lederskapet, diskuteres som en integrert del av utdanningen og som en konkretisering av krav til kadettene utvikling.

Integrering av profesjonsfaglig innhold og lederutvikling: være, vite og handle

I Jensen, (2013) beskrives et omfattende utviklingsarbeid hvor et av spørsmålene er knyttet til hvilken plass lederutviklingen bør ha i utdanningshverdagen på Krigsskolen. Krigsskolen ser på lederutvikling som en prosess som skal utvide kadettene kapasitet til å være effektive i ulike lederskapsroller og lederskapsprosesser. Den militære operasjonsprosessen forventer at kadettene etter sin utdanning kan planlegge, forberede, gjennomføre og vurdere resultatet av sin oppdragsløsning. Da tenker skolen at lederutvikling ikke bare kan skje som faglige «drypp» om ledelse og personlig utvikling gjennom tre år, men at utviklingen må sette kadettene i stand til effektivt å anvende sin militærfaglige ekspertise og dømmekraft i sine oppgaver som leder:

- Førerrollen; oppdragsløsning i politisk besluttede oppdrag og operasjoner
- Utdannings- og forvalterrollen; trening og utdanning av egne soldater
- Utviklerrollen; arbeidet med å tilbakeføre erfaringer fra gjennomførte oppdrag, for å videreutvikle profesjonens ekspertise

Jensen, (2013) skisserer hvordan det må tenkes rundt integrasjon av fagutvikling og lederutvikling i et utdanningsløp. Lederutviklingen må bygge på en tilnærming hvor kadetten kan se for seg hvordan de fremtidige offiserene gjennom å være, vite og handle vil kunne oppnå ønsket effekt og resultater. Utdanningen må gjennomføres, og kadettene må øves, på måter som synliggjør for dem hvordan den fortløpende integrasjonen av deres personlige, sosiale og faglige kompetanseutvikling er utgangspunktet for etableringen av en helhetlig oppdragsløsningskompetanse.

Rapporten beskriver også hvordan kadettene gjennom å bli en del av profesjonen skal kunne forstå og kunne bidra til å løse det militære samfunnsoppdraget. Et bidrag som bygger på

nødvendig ekspertise og som kan gjennomføres med ansvarlighet. Oppdragenes egenart vil kreve at kadettene har utviklet en tydelig identitet hvor deres løsninger og skjønnsutøvelse er solid forankret i profesjonens verdigrunnlag.

Det må legges vekt på å vise, og la kadettene få erfare, hvordan lederen kan bli effektiv. Effekt har med resultat å gjøre. Krigsskolen kan ikke drive lederutvikling begrenset til teoretisk forståelse eller diskusjoner gjennomført som seminarer fjernt fra den militære profesjons virkelighet. Hæren forventer effektive ledere i den profesjonelles praksis, og konsekvensen av dette er at skolen må utvikle ledere i praksis, på øvelser, i fremføringer av ordre eller under planlegging og gjennomføring av større arrangementer. Krigsskolen må lederutvikle i praksis som del av utdanningen.

For Krigsskolen er det derfor viktig, ikke bare å la internasjonal politikk, militære doktriner og militærteknologi være utgangspunktet for kadettenes læring om krig og krigføring, men også kadettenes egen og andres erfaringer med krigshandlinger. For å kunne studere krig som erfaring kreves både muligheten til å kunne forstå krigens kroppslige og mentale påkjenninger og konsekvenser og etablering av erfaring som læringskonsept.

Operasjonsprosesser – de militære oppgaver og rammebetingelser: det uforutsette, skjønn og handlingskompetanse

Krigsskolen legger til grunn en Clausewitzisk forståelse av krig, der friksjon, tilfeldigheter og usikkerhet er normale fenomener og der kadettenes lederskap må trenes og utvikles i omgivelser der dette er viktige premisser.

I diskusjonen av operasjonsmiljøet, legges det i rapporten til Jensen (2013, s 3) vekt på egenarten ved de militære oppgaver og rammebetingelser. Den militære kontekst kjennetegnes ved usikkerhet, stadig endringer, opplevd utilstrekkelig beslutningsinformasjon og redsel for eget eller andres liv. Derfor er lederutvikling også utvikling av kompetanse til spesifikt å handle i alle de situasjoner man står i. Jensen henviser til Christensen og Kristensen (1997) sin definisjon:

«Handlingskompetanse er en personlig kapasitet som innebærer evne og vilje til å avdekke handlingsmuligheter i forhold til samfunnsmessige problemstillinger og på bakgrunn av dette handle med henblikk på å løse disse. Handlingskompetansen er fremkommet som et resultat

av saklig innsikt og refleksjon, anvendelse av en serie fortolkningskriterier og ansvarlig valg som er forankret i et sett verdier om natur, samfunn og menneske».

Jensen, (2013) peker stadig mot hva det er som vil kunne være viktig for en slik personlig kapasitet. Som en del av den militære ekspertise diskuterer han skjønn som en kognitiv aktivitet hvor kadetten må lære å resonnerer seg fram til hvilke handlinger innenfor et gitt handlingsrom han eller hun skal iverksette for å løse oppdraget. Han påpeker at skjønnsmessige vurderinger er noe kadettene tidlig må eksponeres for som del av utdanningen og lederutviklingen ved skolen og begrunner dette med valget av oppdragsbasert ledelse som grunnleggende ledelsesfilosofi og den Clausewitske friksjon som vil kreve et stort handlingsrom (Jensen, 2013).

Oppdragsbasert ledelse: ekspertise, beslutninger og praksisfellesskap

På Krigsskolen erfarer kadettene hvordan utvikling av faglig ekspertise kan gi personlig selvtillit og levedyktige beslutninger, men også kompetanse til å handle i de situasjoner man står i, i sin praksis. Kadettene kan ikke, skriver Jensen (2013), utvikle seg bare gjennom å snakke om handlingsalternativer. «Utvikling av denne kompetansen må bestå både av en gjennomføring av de faktiske handlingene, men også refleksjon i ettertid omkring begrunnelsene for de valg man har tatt, den adferden man har vist og en bevisstgjøring av andre alternative handlingsvalg man hadde og hvorfor man valgte som man gjorde».

På Krigsskolen kan et slikt praksisfellesskap bestå av medkadetter og instruktører/faglærere, i tillegg til kadetten selv. Praksisfellesskapet er de som står kadettene nærmest som diskusjonspartnerne i kadettens lederutvikling. Dette kan betraktes som starten på en lederutviklingsprosess der kadettene utvikler sin egen oppfatning, der meninger forhandles mellom medlemmer av praksisfellesskapet og der identifikasjon med profesjon dannes.

Krigsskolen ser også behovet for å utvikle en evne, som Jensen skriver «til adaptasjon og fravær av rigid tenkning/regelstyring. Poenget med å trekke inn dette er at adaptive og innovative mennesker har bedre tilpasningsevne og håndterer ukjente/endrende situasjoner (i klassisk Clausewitz ånd) med større respekt for kontekst og er mindre bundet av de handlingsmønstre/kognitive script de har fra før».

Effektivt lederskap: initiativ, evner og karaktertrekk

Lederutvikling i perspektiv av effektivt lederskap er i Jensen (2013) sin rapport diskutert i tilknytning til hvilke evner og egenskaper Krigsskolen ønsker å utvikle hos sine kadetter. Krigsskolens grunnsetning sies å være at lederutvikling skal være utvidelse av kadettens kapasitet til å bli effektiv i sine lederskapsroller og lederskapsprosesser. Krigsskolen fokuserer i sin utdanning på tre roller; troppefører, forvalter og utdanningsplanlegger, og lederutviklingen skal bidra til et effektivt lederskap som kan gjennomføres med vilje og initiativ og som dessuten kan bygge medarbeidere (Vrbanjac, Larsson, 2006).

Jensen (2013) peker på at når man er avhengig av individers utgangspunkt med hensyn til kunnskaper, holdninger og erfaringer og i tillegg individers utviklingskapasitet så må skolen kunne ta individuelle hensyn. Kadettene trenger tett personlig oppfølging i sin utvikling.

Operasjonsmiljøet og den militære kontekst for oppdragsløsning legges til grunn for å diskutere hvilke egenskaper og evner som fremmer en leders mulighet til å være effektiv. Ikke alle evner og attributter kan lett utvikles, men Krigsskolen tror at evnen til å lede systematisk kan utvikles. For å skape utvikling benytter Krigsskolen seg av en tilnærming som består av tre elementer: 1) identifisert behov for utvikling, 2) utfordring og 3) støtte og veiledning. Elementene benyttes sekvensielt i en utviklingsprosess støttet av ulike lederutviklingsverktøy. Hvordan vurderes styrker og svakheter og hvordan påvirker resultatet av vurderingen ledereffektiviteten?

Jensen (2013) beskriver en hovedinndeling når det gjelder evner og egenskaper (McCauley, 2010) som følger kadettens evne til å forvalte seg selv (som f.eks. selvbevissthet), hennes sosiale kapasiteter (som f.eks. evne til å bygge effektive lag) og arbeidsmessige fremdrift (som f.eks. evne til å initiere og implementere endringer). Jensen (2013) beskriver også attributter som han henter fra sin beskrivelse av «*The US Army Way*» (ADP, 2012) som tilsvarende deler inn i karakter (f.eks. disiplin), fellesskap og tilstedeværelse (f.eks. fleksibilitet) og intellekt (for eksempel ekspertise). Krigsskolens diskusjoner og utvikling av kadettens evner og attributter har hentet inspirasjon fra slik faglitteratur, men er tilpasset norsk militær kultur.

Tilslutt er skolen i sin lederutvikling opptatt av det som kalles personlige karaktertrekk, dvs. iboende egenskaper som skolen vurderer bør kjennetegne en militær leder. Disse karaktertrekkene er utledet fra karakteristika for operasjonsmiljøet og samfunnsoppdraget den

militære profesjon har fått, og skal virke som en rettesnor for de områder hvor kadettene utviklingsarbeid skal foregå. Trekkene er knyttet til analytiske evner, mental robusthet og mestringstro, fleksibilitet, ansvar, vilje, initiativ, disiplin og empati. Disse trekkene inngår i kadettene samlede personlige kompetanse, bestående av både egenskaper, ferdigheter og karaktertrekk.

For å forsterke lederutviklingsprosessen, trenger skolen å hjelpe kadettene med å skape og utforme et bredt spekter av arenaer for å vinne læringserfaring som hver for seg kan hjelpe dem til å kunne vurdere seg selv og kunne vurderes av andre, som kan utfordre dem til å begynne sin utvikling og som kan støtte dem i å holde utviklingen ved like (Jensen 2013).

Oppsummering

En beskrivelse av Krigsskolens lederutviklingskonsept med en pyramideform fremstår billedlig enkelt og sterkt, og synliggjør på en tydelig måte hvordan summen av ulike kompetanse kan sette utøveren i stand til å løse sine oppgaver og oppdrag.

Arbeidet med å beskrive grunnlaget for konseptet for lederutvikling ved Krigskolen utfordres imidlertid av behovet for en mer strukturert sammenheng mellom de mange involverte faglige temaer, begreper og elementer som inngår i lederutviklingen ved skolen. Konseptet springer ikke ut fra en enkelt teori for lederutvikling, men snarere fra et mangfold av teoretiske bidrag, perspektiver og militære grunnsyn skolen over tid har valgt å ta utgangspunkt i. Det er tema for diskusjonene i kapittel 4.

4. Et teoretiserende utgangspunkt for diskusjoner av Krigsskolens arbeid med lederdannelse

4.1 Innledning

Utøvelse i, og ledelse av den militære profesjon, påvirkes av eksepsjonelle betingelser og årsakssammenhenger som relaterer seg både til selve profesjonen som kontekst og til det operative miljø som kontekst. I rapportutkastet «Grunnlag for konsept for lederutvikling på Krigsskolen» (Jensen, 2013), diskuterer forfatteren innledningsvis krigens realiteter kjennetegnet ved det uforutsigbare, det usikre og det ukjente. I slike situasjoner er det blant annet behov for at ledere er trent på å håndtere stress, usikkerhet og risiko, for ikke å bli handlingslammet. I det påfølgende diskuterer rapporten den organisasjon og kontekst lederne er forventet å lede i, og behovet for at ledere på alle nivåer må kunne ta beslutninger i forhold

til overordnede intensjoner (delegering av myndighet) for oppgaveløsning. Rapporten plasserer lederen, oppgavene og medarbeidere inn i løsningen av den militære profesjons samfunnsoppdrag og peker på behovet for kompetanse og disiplinert (fra regelstyrt fredsdrift til operasjoners *mission command*) handlingsinitiativ. Det pekes på at oppdragsbasert ledelse setter store krav til organisasjonens felles forståelse, treningsnivå eller «readiness», gjensidig tillit, situasjonsmessig vurderingsevne og mental endringsberedskap.

I den videre diskusjon med utgangspunkt i temaer som: krigens realiteter, fremtidens operasjonsmiljø, oppdragsbasert ledelse, elementer i lederutvikling, utvikling av lederens evner og egenskaper, lederens roller og prosesser og Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse, kan det bli vanskelig å få øye på et overordnet faglig forankringspunkt. Et slikt forankringspunkt vil kunne bli viktig i en videreutvikling av konsepter og verktøy som må basere seg på kunnskaper om hvordan en videreutvikling vil kunne berøre eller eventuelt komme i konflikt med underliggende teoretiske sammenhenger. Her tenkes det ikke på teori i motsetning til aktuell virkelighet, men at relevant teori kan være den beste beskrivelse vi har av virkeligheten.

4.2 Lederdannelse – hvordan utdanne, utvikle og trene kadett og offiser

Krigsskolens lederutdanning og lederdannelse omfatter både lederutvikling i form av personlig utvikling så vel som undervisning og øvelser som handler om ledelse av militære operasjoner, utdanning og forvaltning av militære avdelinger. Utdanningen har spesielt et behov for kunne knytte sammen den personlige lederutvikling og kunnskap om, og praktisering av, profesjonell ledelse av operasjoner og avdelinger. Håpet er at bruken av lederdannelse vil gjøre det mulig og naturlig for kadetten å bevege seg og utvide fokus fra en selv, til å være opptatt av de andre, organisasjonen og samfunnet i stort. En slik danning øker kadettes mulighet for kontekstualisering og en utvikling drevet av profesjonens verdier, som igjen styrker fotbindelsen mellom identitet og lederskap. Slik vil identitet bli viktigere og viktigere under utdanningsløpet for kadettens evne til å se relevansen av kunnskaper, læringsmål og egen situasjon i forhold til å kunne løse fremtidige oppdrag. (Lord, Hall, 2005). Tilnærmingen indikerer skolens vektlegging av den militære kontekst som lederen skal operere innenfor, som særegen og spesielt utfordrende.

Det er behov for en kunnskapsbasert integrering av den personlige lederutviklingen og utvikling av evnen kadetten trenger for å kunne løse sine oppdrag gjennom ledelse av

operasjoner og avdelinger. Lederutdanning og lederdannelse må altså ikke forstås snevert til bare å omfatte utvikling av lederen, det må forstås som utvikling av offiseren og offiserens evne til å løse de oppdrag han eller hun blir pålagt. Det er denne integreringen av personlig lederutvikling og utvikling av profesjonell ekspertise som skal tilføre Forsvaret kompetente ledere og et profesjonelt og kollektivt lederskap.

Offiserer kan ikke bare være individer som kan være effektive som ledere, men offiseren må kunne tilføre den militære profesjons oppdragsløsning og organisering, ny lederskapskapasitet. I sivile organisasjoner er det nå en begynnende erkjennelse av at lederutvikling i en kompleks verden må virke som en kjerne i en større lederskapsutvikling, dersom organisasjonen skal kunne dra nytte av personlig lederutvikling (McCauley, Velsor, 2010). Forsvaret har gjennom sine erfaringer med bruk av oppdragsbasert ledelse, lenge erkjent at organisasjonens lederskapskapasitet må utvikles med bidrag fra alle ledelsesnivåer i organisasjonen. En slik erkjennelse vil forsterkes ytterligere jo mer komplekse de militære oppdragene fremstår. Oppdragene kan ikke løses gjennom stadig mer kompleks organisering hvor ledere på høyere nivå antas å ha full oversikt, men bare gjennom delt forståelse og delegering til utdannede og kompetente ledere på alle nivåer.

Krigsskolens personlige lederutviklingsaktiviteter har et slags intra-perspektiv hvor det er viktig å ha klargjort hva skolen tror på av læring og personlig utvikling av kadetten, og hva skolen vet om hvordan den kan stimulere til utvikling og eventuelt forsterke utviklingen av kadetten. Skolen tror at:

- Evne til å lede kan utvikles
- Alle kan lære, vokse (utnytte sterke sider) og forandre seg
- Ikke all læring er like utviklende
- Viktig å gi kadettene mulighet for utviklende erfaring og la dem lære fra erfaring
- Lederutvikling former de grunnleggende verdier og holdninger som kadettene har med seg som grunnlag for sine beslutninger
- Lederutvikling gjør kadettene trygge på seg selv og de trenes i å beherske de relasjonelle forholdene som kreves for å fremstå som trygge, selvstendige og autentiske, og som rollemodeller

Skal imidlertid resultatet av kadettene lederutvikling bidra til å øke det kollektive, dvs Hærens kapasitet til oppdragsløsning, er det behov også for et bredere perspektiv - et interperspektiv. Et slikt perspektiv må videreføre kadettens personlige utviklingsprosess til også å kunne relatere seg til og integreres i profesjonens og organisasjonens kollektive oppdragsløsning. Et slikt utvidet perspektiv retter seg mot å kunne planlegge og kunne sette retning for operasjoner og utvikling av avdelinger, skape samarbeid og opprettholde mål og engasjement. Lederskap må utvikles til å bli en egenskap som tilhører organisasjon og profesjon, ikke bare den enkelte leder.

I dette inter-perspektivet vil kadettene lære å kjenne Forsvaret som en beredskapsorganisasjon, kjennetegnet av et bredt spekter av oppgaver, stor kompleksitet (kontekstuell og relasjonell), stor grad av usikkerhet og hyppige møter med det uforutsette. Skal Krigsskolen kunne få frem slike kollektive perspektiver må kadettene utvikle seg ut fra den personlige kjernen til profesjonen som kollektiv og samfunnets oppdragsløser.

Jensen, (2013) diskuterer både den personlige lederutvikling knyttet til elementer som kadettene utviklingsområder, kadettene behov for å bli utfordret og behovet for veiledning av kadettene, og behovet for utvikling av en oppdragsløsningskompetanse nær knyttet til selvet, det sosiale og profesjonens kunnskap. En oppdragsløsningskompetanse som ikke kommer av seg selv, men som er en kompetanse som når utviklet, skal sette kadettene og de fremtidige offiserene i stand til å handle som ledere i profesjon og organisasjon.

I ledelseslitteraturen benevnes en slik utvikling som lederskapsutvikling og er noe utover den personlige lederutvikling (Velsor, McCauley, 2010), men hvor den personlige lederutviklingen forblir en kjerne i den videre utviklingen. I faglitteraturen handler det om å effektivere profesjonens grunnleggende lederskapsoppgaver knyttet til kollektivt å kunne løse sitt oppdrag. I Forsvaret sin bruk av oppdragsbaserte ledelsesfilosofi, kommer dette direkte til syne som et behov for å skjønne intensjon og hvordan samarbeid gjennom eget bidrag kan lede til overordnet måloppnåelse. Ledere på alle nivåer må sette retning, koordinere og opprettholde dedikasjon og motivasjon.

På samme måte som Krigsskolen har etablert et kunnskapsgrunnlag for det skolen tror på når det gjelder stimulering til personlig utvikling, læring og bruk av praksiserfaring, vil skolen også ha behov for å synliggjøre sitt kunnskapsgrunnlag når det gjelder hvordan skolen

forholder seg til de eksterne lederskapsfaktorer. Både skole og kadetter har behov for et rammeverk for forståelse. Hvilket «stillas» (modell eller teori) er det skolen kan plassere sin lederdannelse i forhold til?

Mens den personlige lederutviklingen, som ”kjernen” i ethvert lederskap, vil ha betydning i de fleste situasjoner, vil de eksterne lederskapsfaktorene variere avhengig av hvor og hvordan oppdragsløsningen er forankret. Både billedlig og praktisk har Krigsskolen vært utfordret av å skulle etablere lederdannelsen som en integrering av en personlig lederutvikling og kunnskap om og praktisering av militær oppdragsløsning. Kadettene ga tidligere ofte tilbakemeldinger om at de synes de erfarte to temmelig uavhengige utviklingsprosesser: 1) Lederutvikling som noe personifisert og teoribasert og 2) ledelse i oppdragsløsning som noe observerbart under ulike øvelser og på praksisarenaer forankret i ulike instruktører som kilder og forbilder. Kadettene påpekte at de to prosessene ikke nødvendigvis hang sammen slik de opplevde det, dvs teori og praksis sprikte (Skaug, 2012).

I nåværende skolemodell fokuserer Krigsskolens lederdannelse først på lederutvikling som selvutvikling av kadettene (forankret i et gjennomgående lederutviklingsemne), men hvor dannelsen etter hvert utvides (med emner som ledelse av operasjoner, utdanningsledelse og forvaltningsledelse) til å utfordre lederen i bredden av profesjonens kontekst og oppgaver. I Jensen, (2013) diskuteres en rekke eksterne faktorer som vil påvirke lederen og dennes oppdragsløsning, men det sies lite om hva hensyn til disse faktorene samlet sier om skolens kunnskapsgrunnlag innen ledelse.

4.3 En teoretiserende modell basert på hva Krigsskolen legger vekt på

I boken *Ledere og lederskap*, sier forfatteren T Colbjørnsen (2004) kort og enkelt at en teori om lederskap må spesifisere hvilke mekanismer som gjør at ulike former for ledelse har bestemte effekter på medarbeidernes bidrag til resultater. Mekanismene binder sammen årsak og virkning påpekes det. Med en «empiri» som i hovedsak begrenser seg til et utkast til en fagrapport på Krigsskolen, kan det bli vanskelig å «bevise» slike mekanismer på noen overbevisende (og troverdig) måte. Jeg har istedenfor studert en kvalitativ analysemetode som Maltreud (2011) beskriver for behandling av tekster. Hun er opptatt av kunnskapsutvikling og av å kunne beskrive og analysere egenskaper eller kvaliteter ved virkeligheten.

Hun deler sin analyse i fire deler: «fra villnis til **temaer**, fra temaer til kodede **meningsbærende enheter**, kondensering fra kode til **mening og sammenfatning**, og til sist fra kondensering til **beskrivelser og begreper**. Meningen er å lese tekstene uten å strebe etter forutinntatte teorier eller antagelser. Forutsetningen er imidlertid at det finnes f eks intervjudata, observasjonsdata eller tekster fra arkiver. Ofte er slike tekster imidlertid skrevet for et bestemt formål, i en bestemt form, og hvor det ligger mange forutsetninger for forståelse som utfordrer en omfattende tolkning. Fagrapporten (Jensen, 2013) som her brukes som et slags rammeverk for forståelse, er skrevet av en forfatter, men er riktignok full av henvisninger til og etterlysning av meninger fra ulike fagpersoner som har/bør uttale seg. Men å skulle tolke rapportens tekst og meningsinnhold med utgangspunkt i teksten som et «faglig villnis» ville ikke kunne tilfredsstillende krav til utvikling av kvalitative data.

Jeg har derfor latt meg inspirere av A Malteruds verdsetting av tekst som teoretisk utgangspunkt, men i mangel av formelle kilder tatt et skritt tilbake og latt meg disiplinere av redaktøren av *Academy of Management Review* som (Whetten, 1989) til sine potensielle bidragsytere prøver å formidle hva han mener kan utgjøre et teoretisk bidrag til tidsskriftet. Dette temaet og «oppskriften» får en oppfølging i tidsskriftet *Administrative Science Quarterly* (Weick, 1995) som advarer mot teoriarbeid som velger en metodologisk strukturering som vektlegger validering snarere enn nytte.

Forfatteren forsvarer i sin artikkel disiplinert innbilningsevne hvor teoriutvikling sees på som en evolusjonær prosess, snarere enn et produkt, og hvor det kan være akseptabelt å stoppe opp i prosessen for å «prøve å skape» mening. Det er det jeg vil prøve på i dette kapittelet – å skape noen *generelle oppfatninger* som kan skape et *meningsfullt rammeverk* for hvilke *elementer* (variabler) som bør tas i betraktning når det gjelder Krigsskolens lederskapsutvikling. I det følgende vil beskrivelser og elementer legges tett opp til innholdet i Jensen, (2013).

4.4 Hva slags ledere skal Krigsskolen danne – hvordan utvikle gode militære oppdragsløserne – hva, hvordan og hvorfor?

I 4.1 beskrives oppdragsløsningskompetanse som en kompetanse avhengig av lederens selvutvikling (lederutvikling) som en kjerne i lederskapet, men hvor denne kjernen må videreutvikles. Videreutviklingen må skje som en lederskapsutvikling hvor den fremtidige

offiseren kan øves i å møte oppdragets kontekst, kompleksitet og usikkerhet og ikke minst de som kan inngå i løsningen av oppdraget.

Lederskap er en utviklingsprosess som er basert på hva slags valg lederen tar. Selv om valg forutsetter at det minst er to akseptable veier fremover, er det viktig at valg som tas på organisasjonens vegne passer inn med den enkelte offisers og profesjonens verdier og identitet. På et eller annet tidspunkt vil militære ledere som møter endringer i den eksterne konteksten for samfunnsoppdraget, måtte involvere seg i, og adressere behovet for profesjonens tilpasninger i form av verdier, prosesser og policy.

Med andre ord er lederskap en rolle og en prosess som skal støtte profesjonen i å utvikle og tilpasse sin praksis. Den enkelte offisers lederskap skal støtte den militære organisasjon også i dennes behov for omstilling. "Identitetsbasert" lederskapsutvikling er opptatt av den nære sammenheng mellom "være" og "gjøre". Her handler lederskapsutvikling om en økt kapasitet og motivasjon til å forandre eller påvirke det sosiale system som eksempelvis den militære profesjon (Ibarra, Snook, Ramo, 2010). I denne tradisjonen refererer lederskap seg til oppførsel som kan skape et oppbrudd fra eksisterende rutiner og etablert praksis for i stedet å skape ny læring, innovasjon og legge til rette for nye adferdsmønstre.

Kapittel 5 vil spesielt behandle slike situasjoner. Tett tilpasning mellom den enkelte offisers verdier og normer og profesjonens oppdragsplaner er derfor en forutsetning for positiv og kontinuerlig utvikling av ledere og profesjon.

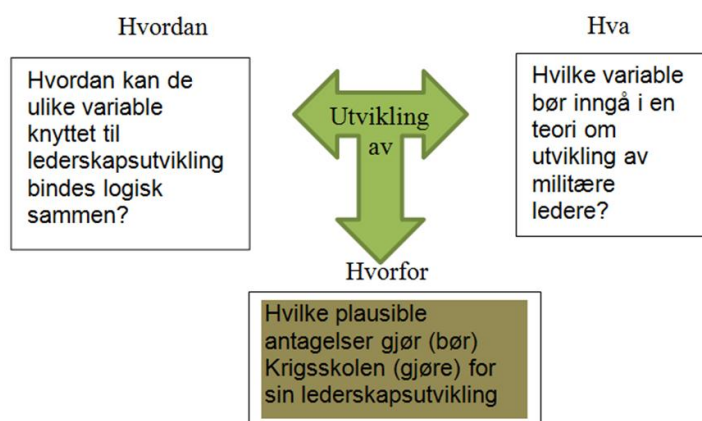
Krigsskolen (Jensen, 2013) tror at for å kunne utvikle nødvendig oppdragsløsningskompetanse må:

1. Den fremtidige lederen kunne *identifisere og assosiere* seg med **profesjonen** og handle på vegne av denne. På Krigsskolen møter kadettene profesjonen gjennom kunnskap om det militære samfunnsoppdrag, et sett av konvensjonelle prinsipper og forventninger som anses bindende for enhver person som er medlem av profesjonen og som har konsekvenser for alle holdninger og all opptreden. Dette er kadettene møte med den institusjonelle kontekst de skal utøve sin profesjon innenfor

2. Lederen *forstå* betydningen av den eksterne **konteksten** for å kunne handle. Dette er nok et kontekstuelet nivå som de fremtidige lederne vil møte når de skal delta i ulike militære engasjement. På Krigsskolen møter kadettene gjennom øvelser og praksiserfaringer ulike operative kontekster innenfor rammen av profesjonens samfunnsoppdrag.
3. Lederen kunne *anvende* sin **dømmekraft** for å møte usikkerheten knyttet til oppdragsløsningen med beslutsomhet. På Krigsskolen øver kadettene sitt skjønne innenfor rammen av profesjonens oppdrag, forpliktelser og ansvar
4. Lederen kunne *utvikle og opparbeide* **ekspertise** hos seg selv og sine medarbeidere og kunne anvende denne i løsning av sitt oppdrag. På Krigsskolen utvikler kadettene sin ekspertise innenfor profesjonens kunnskapsgrunnlag og metoder, og utvikler og anvender slik ekspertise i samarbeid med medkadetter og støttende avdelinger under praksis og øvelser
5. Lederen og de han leder kunne lede og *handle i tråd med* profesjonens **grunnsyn**, dvs Forsvarets verdigrunnlag. På Krigsskolen lærer kadettene om og utfordres på dette verdigrunnlaget i all sin adferd og alt sitt samarbeid

Hva, Hvordan og Hvorfor

Hva, hvordan og hvorfor er tre av de essensielle elementer i prosesser rundt teoriutvikling.



Figur 4.1 Teoriutviklingens *hva, hvordan og hvorfor*

Hva handler om hvilket mål arbeidet har – i denne rapporten å kunne utvikle gode militære ledere basert på et etablert kunnskapsgrunnlag. Det er flere variabler eller faktorer som må

knyttes til en slik kompleks målsetting. Det må spørres om hvilke variabler eller faktorer som basert på en logisk forklaring kan antas å inngå? Hvilke faktorer er relevante og hvilke kan legges til side fordi de tilfører lite av verdi? I denne diskusjonen er utgangspunktet å la de mange stemmer fra rapporten (Jensen, 2013) «høres». Det betyr i praksis at de nylig uthevede begrepene kontekst, profesjon, ekspertise, dømmekraft og grunnsyn må knyttes til oppdragsløsningskompetanse.

Hvordan handler om hvordan disse elementene må knyttes sammen for at målet skal nås. Selv om jeg i denne rapporten ikke vil være i stand til å teste disse forbindelsene vil bruken av rapportens diskusjoner reflektere mange års erfaring med utvikling av militære ledere ved Krigsskolen.

- a. Krigsskolen tilbyr en profesjonsutdanning og er opptatt av at kadettene dannelsen (utvikling av lederskapet) er nær knyttet til profesjonen og profesjonens praksis. Det skal hindre et «praksissjokk» når kadetten er blitt offiser og skal utøve sin profesjon gjennom ulike oppdragsløsninger, og det skal bidra til en læringsprosess som *bygger identitet (hvem) og fellesskap (hva) i den militære profesjon.*
- b. Krigsskolen tilbyr en spesiell utdanning som skal sette de nye kadettene ikke bare i stand til å vite, intellektuelt og kognitivt, men også til å *forstå situasjoner og utfordringer* på en slik måte at de kan bruke sine mentale evner til å *handle i tråd med profesjonens ansvar, behov for selvdisiplin og initiativ.* De skal utvikle en profesjonell *ekspertise.*
- c. Samme hvor forberedt Krigsskolen ønsker å gjøre de nye lederne på oppgavene som venter, vet skolen at offiserene vil kunne komme i kontekster de aldri har «lært om» og oppleve en kompleksitet i oppdraget de bare kan *møte med et erkjent ansvar for å handle i den situasjon de står i, «løse sitt oppdrag å ta vare på sine medarbeidere.»*
- d. Forsvaret er en beredsskapsorganisasjon og samfunnsoppdraget som skal løses vil utsette de nye offiserene for stor grad av usikkerhet, uforutsetthet og utilstrekkelig beslutningsinformasjon i aktuelle oppdrag. Med en ledelsesfilosofi som bygger på oppdragsbasering vil lederen ha behov for en velutviklet dømmekraft som bygger på *rasjonelt skjønn og mental og reflektert dømmekraft* for nær sagt alle slags situasjoner.

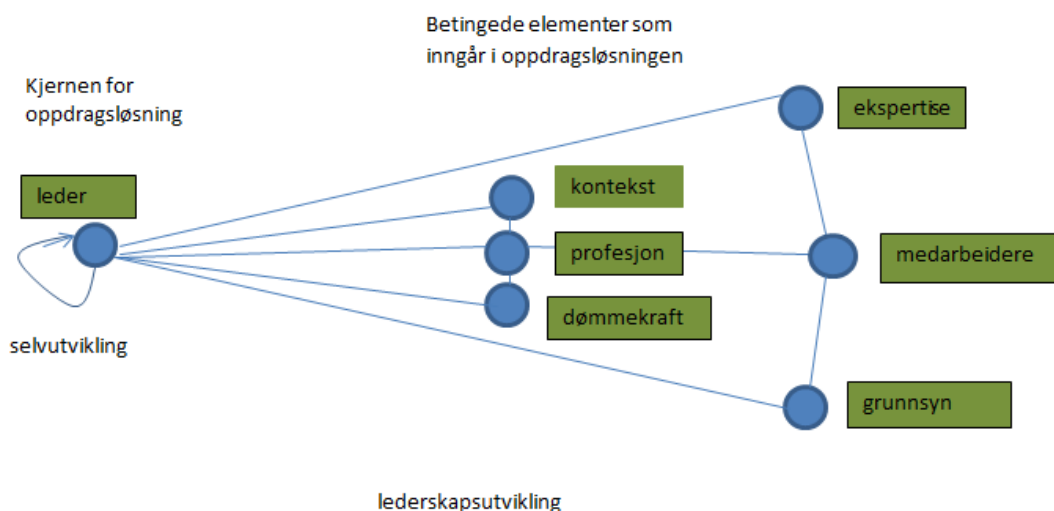
- e. I ledelseslitteraturen er det noe som heter lederparadokset – lederens avhengighet av andre. Det gjør at offiseren både må ha egen ekspertise og et solid, etterlevd og kommunisert verdigrunnlag i tråd med profesjonens verdier, men også at hennes lederskap må *forsterke og heve sine medarbeiders evne til å bidra til god og verdibasert oppdragsløsning*.

Dette kan oppsummeres som i tabell 4.1

Hva		Hvordan	
Hvilket mål	Ha til hensikt	Nås mål på Krigsskolen	Nås mål for offiseren
Kontekst	Forstå betydningen av	Kunne «synligjøre» krigens krav, varierende intensitet, oppnå situasjonsforståelse, vurdere politisk risiko, tilpasninger, mindre bundet av handlingsmønstre	Et erkjent ansvar for å handle i den situasjon de står i
Profesjon	Forenes med og handle på vegne av	Samfunnsoppdrag, forpliktelse, ansvar, danning av identitet, handlingsprinsipper	Bygge identitet og fellesskap, vise tillit
Ekspertise	Utvikle og anvend	Spesialisert kunnskap og ferdigheter, teori og praktisk trening, «stille diagnose», metode og praktisk resonering	Evner til å handle i tråd med profesjonens ansvar og behov for selvdisciplin og initiativ
Dømmekraft	Opparbeide og utøve	Utøve kognitiv resonering, oppdragsbasing	Bygge på rasjonelt skjønn og mental og reflektert dømmekraft
Verdigrunnlag	Leve opp til	Kjenne til og leve Forsvarets verdier	Forsterke og heve sine medarbeideres evne til å bidra til god og verdibasert oppdragsløsning

Tabell 4.1 Hvilke utviklingsmål skal oppnås, og hvordan kan de oppnås under utdanning og i tjeneste

Elementene som vil inngå i lederens oppdragsløsning kan da illustreres som i Figur 4.2



Figur 4. 2 En modell som illustrerer de elementene som må inngå i lederens oppdragsløsning

Jensen (2013) gir sin plausible forklaring for *hvorfor* målet kan nås gjennom Krigsskolens utdanning og lederdanning slik:

«Gjennom Krigsskolen gis kadettene en solid faglig plattform som setter dem i stand til å forstå den konteksten de opererer i, og ta gode beslutninger med en solid faglig begrunnelse. Faglig trygghet gir personlig selvtillit og levedyktige beslutninger. Men fagkunnskap er ikke tilstrekkelig dersom man ikke klarer å omsette faglig kunnskap i praktisk handling. Handling i den konteksten den militære profesjon skal virke. I en kontekst som kjennetegnes ved usikkerhet, stadige endringer og opplevd utilstrekkelig beslutningsinformasjon (kompleksitet).

Konsept for lederutvikling er integrert i all virksomhet og i alle emner på Krigsskolen. Ikke fordi alt er lederutvikling, men fordi all aktivitet på skolen har det samme målet – å utdanne militære ledere som skal løse oppdrag. Dermed skal all aktivitet bidra til lederutvikling. Den faglige kompetansen skal bygge opp under forståelsesdimensjonen, den sosiale kompetansen skal sikre at lederen kommuniserer med aktørene og løser oppdraget i samarbeid med andre, den personlige dimensjonen skal sikre at lederens framstår som profesjonell og tillitsfull, og oppdragsløsningskompetansen skal sikre at lederen handler i situasjonen og ikke bare legger planer eller snakker om det».

Alle diskusjoner om lederskap støter på en dobbelthet. På den ene siden finnes det visse hypoteser, f eks knyttet til lederens egenskaper som synes universelle i den grad at de er viktige for de fleste lederoppgaver. Samtidig erkjenner forskningen på lederskap at det neppe finnes noen universell eller beste måte å lede på, og at lederskapet må tilpasse seg egenskaper ved den enkelte situasjon. Slike variabler kan som f eks for det rapporten nå diskuterer, være kontekst for oppdraget og/eller medarbeideres kompetanse. På den andres siden vil det være behov for en teori for hver enkelt situasjon dersom lederskapet må karakteriseres utelukkende gjennom betingede elementer. Det blir lite meningsfylt. Det er derfor vanlig (Nohria, Khurana, 2010) å benytte seg av såkalte «middle range teorier» som er et sett med teorier ment å fylle gapet mellom empiriske observasjoner og mer generelle og abstrakte teorier som ikke lett lar seg teste. I denne rapporten er det snakk om forbindelsen mellom en observerbar personlig kjerne (selvutvikling) og «alt» det som vil være betinget i et militært oppdrag (og som ikke lett kan testes).

De dominerende modeller for studier av lederskap har over en årrekke strukket seg fra fokus på lederegenskaper (traits), via lederens lederstil (oppgaveløsning) til teorier med fokus på hvordan lederskapet må tilpasses situasjonen (betinget, contingency). Med andre ord variasjoner mellom «hvem lederen er», via «hva lederen gjør» og til slutt «når gjør lederen hva». Innenfor alle disse paradigmene er det over mange år vært gjennomført omfattende og akkumulerende teoribygging (Glynn, DeJordy, 2010).

4.5 Hva peker situasjonsbetinget lederskapsteori på som er viktig for Krigsskolens lederdannelse?

For studier av militært lederskap er det viktig å fange opp den store bredden av oppdrag og den store variasjonen i oppdragenes kompleksitet og usikkerhet. Dette kommer tydelig frem i figur 4.2 som viser de diskuterte hovedelementene som inngår i lederens oppdragsløsning:

- Kontekst som representerer variasjonene i kompleksitet
- Dømmekraft som er koblet til grad av usikkerhet i beslutningsgrunnlag
- En profesjon hvor lederen inngår sammen med sine medarbeidere/avdeling med ekspertise og et grunnsyn

Et «stillas» som kan støtte opp om Krigsskolens lederdannelse må kunne synliggjøre og forklare hvilken betydning slike hovedelementer og variasjoner av disse må ha for en

vellykket gjennomføring av utdanningen. I utviklingen av lederskapsteorier har det opp gjennom tiden vært mye diskusjon og uenighet om hvordan man best oppnår tilpasning mellom leder og situasjon. Skal lederen tilpasse seg, eller skal situasjonene gjennom f eks ulik organisering tilpasse seg? Slike utfordringer har til tider gjort det attraktivt å lete etter teori som kan peke på generelle prinsipper relevant for alle ledere (i alle situasjoner). Men i slike teorier ville altså en troppssjef og en salgssjef antas å ha de samme lederutfordringene. I valg av teoretisk rammeverk synes det etter foregående diskusjon mest naturlig å ta utgangspunkt i spørsmålet når skal den militære lederen gjøre hva og basere seg på en situasjonsbestemt teori.

Denne rapporten er mest interessert i lederen og utviklingen av lederskap i et systemperspektiv, det vil si ikke primært et fokus på de indre psykologiske mekanismer hos lederen, men lederens lederskap slik det inngår og kan studeres i den militære profesjons komplekse oppdragsløsning på alle nivåer. De variabler, i form av elementer, som er introdusert i dette kapittelet, er alle relatert til profesjonens oppdragsløsning og organisering. Rapporten er nettopp opptatt av hvordan Krigsskolens utvikling av fremtidens ledere kan resultere i profesjonsutøvelse som har god oppdragsløsning som resultat. Jo bedre lederutviklingen og dermed de nye offiserenes lederskap er tilpasset oppdragenes utfordringer, jo bedre og mer effektivt vil oppdragene kunne løses. Det betyr:

- Behov for delte mål og verdier (*congruence*) basert på *hvem* leder og medarbeidere er
- Behov for avklarte forventninger knyttet til oppdragsbasert ledelse
- Evne til å kunne håndtere kompleksitet i både oppdrag og egen organisering
- En trent dømmekraft som kan møte både repetitive og ukjente oppdrag og hva det betyr for håndtering av usikkerhet.

4.6 Oppsummering

Krigsskolen lederdannelse skal gjøre det mulig og naturlig for kadetten å kunne utvikle seg selv, men også i løpet av utdanningsløpet å utvide fokus fra seg selv, til å bli opptatt av de andre, organisasjonen og samfunnet i stort. Fra å skille seg fra andre i samfunnet, gjennom valget om å bli kadett og fremtidig militær leder (*hva* de er og skal bli), skal de etter hvert fremstå som en i profesjonen (*hvem* de er) gjennom meninger, meningsutveksling og handlinger. Kadettene skal erfare at ledelse er noe som skjer mellom mennesker og at deres

lederskap ikke er noe de besitter, men en sosial prosess som skjer mellom mennesker i profesjonen. Slik må de erfare at lederskap er noe veldig personlig, men på den andre siden et resultat av arbeid i grupper eller avdelingskontekster. Kadettene må på Krigsskolen få en sjanse til å kunne tre frem og spille en rolle for og med andre. Tre frem i det offentlige som «*hvem*» klar til å handle, skaffe tilslutning, bli vurdert og få tilgivelse.

Å være leder i en beredskapsorganisasjon gjør det spesielt utfordrende å kunne utøve godt og livsavgjørende skjønn i alle de situasjoner hvor det er stor usikkerhet i beslutningsgrunnlaget. I møtet med det uforutsette og ukjente kan beslutninger til og med måtte tas uten at det finnes noe formelle prosedyrer å støtte seg til, slik at det er snakk om å utvise dømmekraft basert utelukkende på dialog med seg selv, og en utvidet dømmekraft. Dette vil ikke bare sette lederens intellekt og analytiske evner på store prøver, men vil kreve oppøvd bruk av lederens mentale evner og verdigrunnlag.

Lederskap handler ikke om å vite de riktige svarene, men er en kapasitet til å utløse kollektiv innsikt i grupper og organisasjoner under usikkerhet. Beslutninger basert på dømmekraft med støtte av andre, i dialog med seg selv og gjennom utvidet dømmekraft

En militær leder skal som en og samme person kunne løse sine oppdrag i et spenn fra fredsdrift til organisert vold i skarpe trefninger med fare for tap av liv. Det er viktig at Krigsskolens utdanning og lederdanning er seg bevisst dette.

Lederdanningens teoretiske utgangspunkt peker spesielt på tre spørsmål knyttet til utdanning og lederdanning av fremtidens militære ledere:

1. Lederdanning er en utfordrende prosess. Unge kadetter skal utdannes, utvikles og trenes til å stå frem, ikke bare i kraft av den funksjon de vil få, dvs *hva* de er - ledere i den militære profesjon, men som *hvem* de er, som forbilder og en del av den profesjonelle identitet. Har Krigsskolen skapt nødvendig rom og prosesser hvor kadettene får en mulighet til å kunne bli *hvem* og ikke bare *hva*?
2. Har skolen forsikret seg om at det er samsvar mellom fremtidig profesjonsutøvelse og den tilhørende kompleksitetens dynamikk, og kadettens evne til å bedømme og kunne ta gode valg under alle forhold? Etter hvert som kompleksiteten i militære operasjoner stadig øker og den gjeldende ledelsesfilosofi er knyttet til oppdragsbasert ledelse, vil

kadettene kunne stå overfor situasjoner hvor det ikke bare er nødvendig å utøve fagmilitært skjønn, forstått som reglementert resonering, men hvor det må utøves dømmekraft uten at det er mulig å kunne legge strukturert resonering til grunn.

Kadettene må med andre ord kunne ta beslutninger under stor grad av usikkerhet og i møte med det uforutsette. En slik dømmekraft kan ikke Krigsskolen bare lære bort, den må de utøvende kunne tilegne seg gjennom å øve.

3. Den unge lederens fremtidige tjeneste vil bestå av utdanning av nye soldater og drift av egen avdeling, men også av skarpe operasjoner, nasjonalt og internasjonalt, hvor det i trefninger kan stå om liv. Har skolen et avklart kunnskapsgrunnlag så den vet hvordan den gjennom sin utdanning og dannelse kan utvikle et verdibasert lederskap med kapasitet til å handle subjektivt og med vold og til å handle relasjonelt og med empati?

Disse sentrale spørsmål vil være hovedfokus for de temaer og drøftinger som vil bli reist i neste kapittel.

5. Bruk av politisk tenkning og teori for å se sammenhenger og behovet for sammenhenger i Krigsskolens lederdannelse

5.1 Innledning

Kapittel 4 diskuterte hvordan den militære lederen ble utfordret både av den indre konteksten knyttet til profesjonen selv, dens særegne kultur, sosiale system og prosesser, de sosiale, verdibaserte og identitetsskapende effekter mellom leder og medarbeidere, og den eksterne konteksten som relaterer seg til stridsmiljøet karakterisert av kompleksitet, usikkerhet og behovet for vilje til å handle.

I dette kapittelet vil en fortelling fra nær fortid som i særlig grad illustrerer de kontekstuelle utfordringer bli presentert. Med fortelling mener rapporten et militært hendelsesforløp (praksis) som kan brukes til å konstruere profesjonskunnskap. Noen enkle, men nye studier og observasjoner knyttet til lederdannelse, utført av og på kadetter ved Krigsskolen brukes til å illustrere kadettene møter med egen usikkerhet. I rapportens kommentarer til fortelling og analyser av studiene, vil det benyttes noen begreper og tilnærminger som er nært knyttet til filosofisk og politisk tankegods fra det tyvende århundre. Rapporten gjør dermed bruk av

filosofiske tanker og tilnærminger for å kommentere og studere hva som vurderes som viktige sider ved Krigsskolens lederutdanning og dannelse.

I rapporten, er den tysk-jødisk-amerikanske politiske tenkeren Hannah Arendt valgt som «diskuterende» bakteppe. Hennes hermeneutisk-fenomenologiske metode åpner muligheten for å forstå hendelser i deres unikheter og tilfeldighet slik offiserer kan oppleve hendelser i sin profesjonsutøvelse. Hennes tenkning handler om helt grunnleggende mellommenneskelige forhold på makronivå, dvs det samfunn den militære profesjon får sitt samfunnsoppdrag fra, samtidig som hun er opptatt av de nære relasjoner. Dette er noe som er interessant å overføre til det militære område av profesjonelt arbeid, dvs de forhold som gjelder de militære profesjonsutøvere seg imellom og i forhold til dem de møter i utøvelsen av sitt oppdrag (venner eller fiender).

Hva mennesker gjør når de handler, taler og tenker stod sentralt i Arendts arbeid. For henne var ikke tanken produktiv i forståelsen av at den tilbyr praktisk veiledning, men den virker belystende og innbyr oss til forståelse av hva det er vi gjør. Ønsket for denne rapporten er nettopp at dens tanker og diskusjoner, lånt fra Arendt, kan lede Krigsskolen inn i en forståelsesprosess som kan skape mening i forhold til det som gjøres når det gjelder å ta i bruk alle lederutviklingens variabler.

Å tenke og å handle er to forskjellige måter å være i verden på. Hvordan de to er relatert er et komplekst spørsmål, noe kadettene ved Krigsskolen lærer seg når de skal veksle mellom teori og praksis. Utgangspunktet for tenkning er menneskets erfaring, og ved å sette praksis foran tanken avvek Arendt fra gammel gresk politisk tankegang. Gjennom sitt eget utsagn om at det ikke er mulig med noen tankeprosess uten personlig erfaring understreket hun dette. Enhver tanke er en ettertanke – en refleksjon over noe, eller over en hendelse (Hayden, 2014). Men hun insisterte også på at vår praksis måtte utvikle seg gjennom offentlig formidling, i ord og tale, på måter som kunne gjøre den tilgjengelig, tydelig og som kunne utfordre vår praksis. Hun var opptatt av individets møte med det uforutsette og den enkeltes mulighet til å utøve godt skjønn gjennom å sette seg i andres situasjon. Hos Arendt møter vi et etos – å ville i relasjon til verden som får følger for hvordan vi tenker på våre mentale evner. Å tenke og bedømme i relasjon til samfunnet - ikke i form av empati, men som en forståelse av de andres perspektiv og bidrag til identitet og gruppeforståelse. Fremfor alt la hun vekt på pluralitet i de praktiske tilnærminger samtidig som det var de partikulære hendelser som skulle adresseres.

Handling er avhengig av pluralitet, hvor f eks alle utøverne riktignok er mennesker, men hvor ingen av dem ligner på tidligere eller fremtidige utøvere (Arendt, 1958).

I stedet for å fortsette med en systematisk beskrivelse og diskusjon av Arendt sine mange tanker og modeller, vil rapporten i det følgende referere til hennes arbeider fortløpende i teksten på vanlig måte. Men i et eget avsnitt i kapittelet vil noen av Arendts spesielt relevante tanker og arbeider presenteres og presiseres mer helhetlig. Spesielt vil Arendts tanker om krig kort relateres til Clausewitz. Rapporten har valgt et slikt avsnitt for å vise hvordan Arendts tanker og tekster har kunnet utvikle seg som relevante for å kommentere Krigsskolens og denne rapportens arbeid med lederdannelse. Hensikten er ikke å fremstille og tilby Krigsskolens lederaktiviteter som passende empiri for å belyse Arendts tanker og modeller, men å la Arendts arbeider og teori hjelpe til med å skape helhet av de mange aktiviteter som inngår i Krigsskolens lederdannelse

5.2 Behovet for å kunne utvikle og øve dømmekraft

Kadettens lederutvikling er spesielt knyttet til utdanningsløpet ved Krigsskolen, men utviklingen vil fortsette gjennom påfølgende aktiv tjeneste som offiser. Profesjonens behov for en videreutvikling betyr også at det er avgjørende at de nye offiserene kan behandle sin nyvunne operative erfaring som bidrag til personlig videreutvikling og derigjennom som et bidrag til profesjonens felles anliggende.

Det handler ikke om destillering av militær erfaring til ny militærteori, men erfaring som orientering mot ny erfaring (Høibakk, 2000). Som Høibakk sier det, en erfaren offiser har ikke bare blitt det gjennom erfaring, men fordi hun er åpen for nye erfaringer. Erfaringens didaktikk ender ikke opp som en avsluttet kunnskapsutvikling, men i en åpen holdning til ny erfaring basert på tidligere erfaring. I tråd med Arendts tanker er dette en praksis som må preges av åpenhet og fellesskap i form av synlighet og felles virkelighetsforståelse. Det at kadettene under utdanningen utvikles som ledere i et praksisfellesskap, som de vil fortsette å fungere i under hele sin tjeneste, bringer dem, i aristotelisk forstand inn i det offentlige – sitt samfunnsoppdrag, gjennom dialog og interaksjon.

Iboende i praksisbegrepet ligger en tidsdimensjon. Vår tenkning er knyttet til spørsmålet om hvordan vi kan forholde oss til nåtiden: vi utfordrer vår virkelighetsforståelse gjennom å

utsette oss for nåtiden. Nåtiden er ikke et kunnskapsobjekt men handler om å være årvåken og omtenkksom. For kadettene er det noe som har vært (kadettens erfaring de kommer til Krigsskolen med), en nåtid (utvikling og utdanning på Krigsskolen) og en fremtid hvor de som offiserer vil noe (samfunnsoppdraget). Det indikerer en åpenhet og en uforutsigbarhet. Men kadettene er ikke hjelpeløse fordi det finnes handlingsprinsipper, dvs handling er veiledet av prinsipper.

Arendt snakker om inspirerende prinsipper som avhenger av hva slags myndighet og autoritet det er snakk om. Prinsippene er abstrakte og vil ikke kunne fortelle hvordan det skal handles i de enkelte tilfeller, men de kan virke som veiledning. Det kan selvfølgelig stilles spørsmål ved om hvor relevant eller dekkende Arendts forståelse av prinsipper er for militær utdanning og aktivitet. Men fordi prinsippene Arendt snakker om (Totschnig, 2012) tilskynder initiativ, veileder initiativet, er generelle så de kan forene i en felles aktivitet de som skal utrette noe, og skal hindre initiativet fra vilkårlighet, bringes utvilsomt tankene mot Forsvarets normerende kodeks. En slik kodeks er ikke bindende for samfunnet som helhet, men blir anerkjent og bindende for de som tilhører profesjonen og som sammen skal gjøre en innsats som er knyttet til det samfunnsoppdrag de er forpliktet på.

Kadettene blir på sin dannelsesreise ofte minnet på at de ikke vil møte på det instruktørene har møtt på i sin tjeneste. Men det er ikke en ulempe fordi kadettene selv har evne til å sette noe nytt ut i livet for å kunne løse sitt samfunnsoppdrag. Kadettene virkelighetsforståelse ligger ikke i søken etter Sannheten (f eks skolens løsning). Kadettene virkelighetsforståelse utvikler seg i møte med et mangfold av meninger (f eks medkadetter og instruktører). Slik kommer de ikke frem til sannhet, men til en mening som kan påberope seg eksemplarisk gyldighet (validitet), noe rapporten vil diskutere senere i kapittelet. Meninger som er utgangspunktet for diskusjoner og noe nytt, og forhåpentlig noe bedre.

Kadettene utdanning og dannelse ved Krigsskolen skal altså innledningsvis gi dem en identitet og utvikle deres ekspertise som ledere i, og utøvere av profesjonen, men skal også gi dem et grunnlag for videre praksis og utvikling som ledere. Det må derfor være et mål at utviklingsarbeidet ved Krigsskolen kan lære og øve kadettene i det som blir viktig for lederens handling og tanke i utøvelse og utvikling av praksis.

Lederen må i løsningen av sitt offentlige samfunnsoppdrag legge vekt på at ekspertisen forvaltes og utvikles gjennom dialog og interaksjon innenfor profesjonen (autonomitet), men

også gjennom åpen og synlig dialog og interaksjon med offentligheten. I følge Arendt (1958, s176) opplever vi og tolker verden ut fra våre ståsteder. Det er de mangfoldige meninger om en og samme sak eller hendelse som gjør det nødvendig å diskutere, å legge fram sine meninger og se om det er flere som kan slutte seg til. De kommende offiserer forventes å være en del av et slikt offentlig «meningsskifte».

Kadettene skal som fremtidig leder forvalte sin militære ekspertise gjennom å bruke sine kunnskaper, sitt intellekt og sitt skjønn til å løse den gjeldende situasjon (det partikulære) gjennom å plassere situasjonen i forhold til et regelverk (militære bestemmelser, grunnsyn og ekspertise, årsaksfaktorer).

Arendt så på dømmekraft som politisk evne par excellence (Mahrtdt, 2012). For det norske samfunn er den fagmilitære dømmekraft kjernen i den militære profesjons utøvelse og har en sentral posisjon i den militære samfunnskontrakten. Det epistemiske skjønn – er den enkelte offisers forsøk på å imøtekomme myndighetenes forventninger. Myndighetene forventer seg en profesjon av mangfoldige og likeverdige individer som utvikler, utveksler, deler og kritiserer hverandres handlinger, erfaringer, påstander og meninger.

I det følgende presenteres en fortelling fra den militære praksis som innledning til en videre diskusjon om skjønn og dømmekraft. En fortelling som kan illustrere hvordan det militære skjønn i uforutsette situasjoner ikke bare kan støtte seg til normer og regler gjennom praktisk resonering. Et skjønn som må kunne forstås som en menneskelig dømmekraft, som denne rapporten etterhvert vil diskutere i tilknytning til Arendts tanker om å dømme i møte med noe vi ikke har en kjent målestokk for.

Fortellingen er hentet fra Aftenposten (2014), men er i denne rapporten gjengitt som utdrag og er gitt noen overskrifter, som skal få frem de poenger denne rapporten er opptatt av.

En eksemplarisk historie blir til

Høsten 1993 var Brændeland 20 år. Han leide en 180 kvadratmeter stor toppleilighet i en fornem Oslo-gate med tre kamerater.

.....

Møte med noe litt uforutsett, men med en logisk resonnerbar løsning

Da den gamle troppsjefen hans fra Nord-Norge ringte og sa «Brændeland, du må være med til Bosnia», svarte han først nei, men så ombestemte han seg. Studiene kunne utsettes. Som sanitetsoffiser for FN i borgerkrigen kunne han legge opp penger.

Det virket spennende.

Det ene døgnet var han i Oslo, hvor kameratene holdt avskjedsfest for ham, og sendte ham til Sør-Gardermoen leir for å fly ut av Norge.

Første møte med det Uforutsette

Det neste døgnet var han i Bosnia, og plukket barnelik, spikret fast for å blø ihjel, ned fra veggene. Han så mennesker uten hoder. Lik med genitaliene kappet av og stappet i munnen deres. Kåre Emil Brændeland hadde reist til Bosnia og trodd at kroatene og muslimene var de gode, og at serberne var de onde.

Nå forsto han at det var gode og onde på begge sider. At alle massakrerte alle. Og at djevlskap ikke har grenser.

.....

Han var den yngste i troppen. Hver kveld snakket han ut med eldre, mer erfarne menn og kvinner om alt han hadde sett. Mange av dem hadde sivile jobber som helsearbeidere, og hadde sett mye fælt.

Å kunne etablere en slags mening gjennom dialog med seg selv

Brændeland tar initiativ til å samle seg erfaringer og begynner systematisk å bruke en dagbok. Han skrev: «Inne i byen fant de et hus hvor en gammel dame, en yngre kvinne og et barn var skutt gjennom hodet og deretter blitt naglet opp til husveggen. Menneskeheten har gått av skaftet! Den svenske legen frykter for de yngstes psyke, og jeg må ærlig talt si at jeg er usikker på hva jeg kan komme borti. Prøver å forberede meg psykisk.»

.....

Andre møte med det Uforutsette nå som leder

Mot slutten av april 1994 satt han og hvilte i leiren i Tuzla da døren ble revet opp.

Kompanisjefen hans kom inn og sa: «Kåre, om 40 minutter reiser du om med et helikopter til Sarajevo. Deretter drar dere videre til Gorazde. Du leder troppen». Han fikk med seg 24 norske menn og 10 kvinner; leger, ambulanspersonell, sjåførere, sambandseksperter,

sykepleiere. De trodde det var et rutineoppdrag, at de skulle evakuere noen barn fra sykehuset i den lille byen øst i landet.

Avskåret fra nyheter visste de ikke om hvilken forfatning byen befant seg i. Tusenvis av flyktninger hadde flyktet fra landsbyer i nærområdet, og byen var omringet av soldater fra Bosnian Serbs Army (BSA). Da de kom frem, den 24. april, skrev VG over hele førstesiden: «35 norske inn i dødsbyen i natt»

.....

Brændeland skrev i dagboken:

«Byen bar preg av å være under beskytning, de fleste husene virket utbombet i det klare måneskinnet, mange av dem brant. I gatene lå istykkersprengte dyrekadavre og et og annet menneske».

.....

En mentalt skapt standard for beslutningstaking - når det ikke finnes en etablert målestokk for skjønnsutøvelse.

Kåre Emil Brændeland var førstemann inn på det ødelagte sykehuset uten strøm. Der møtte direktøren ham. Og slo ham hardt i ansiktet med knyttneven. - Dere er krigskriminelle! Hvorfor kommer dere så sent? ropte han, og måtte rives bort før han slo enda en gang. Hvor mange var drept i dagene før, mens sykehuset ble bombet fra åssidene rundt byen? Den 21 år gamle fenriken fikk høre 30, avisene skrev nesten 100. I lyset fra hodelykten så han lik stablet i kullkjelleren. Blodsøl og operasjonsrester på gulvene.

Å stoppe opp for å tenke – fra den enkelte hendelse til den generelle situasjon

Brændeland skrev i dagboken:

«Uttrykket «vasse i blod» ble for første gang virkeliggjort for meg». Den lille strålen av lys beveget seg videre, og han kjente hender som grafset etter ham og så blikkene han aldri kommer til å glemme. Pasienter, pårørende og ansatte hadde gjemt seg i klynger. Så slo en granat inn i bygningen.

«Nå dør jeg», tenkte Kåre Emil Brændeland i et glimt, før adrenalin og arbeidsoppgaver tvang ham videre.

.....

Hvor er målestokken?

Under evakueringen var det en britisk SAS-soldat som spurte meg om vi skulle avbryte. Jeg husker jeg tenkte «hvorfor spør du meg om det, hva ville du gjort». Jeg tror alle var avhengige av at en tok avgjørelser, og det virket som om de trodde jeg hadde bedre kontroll enn det jeg faktisk hadde. Alt gikk på instinkt og adrenalin, sier han.

.....

Fenriken utplasserte vakter og forsøkte å bevare roen mens de rundt ham stadig spurte: «Hva gjør vi nå, Brændeland, hva gjør vi nå?»

«Ja, hva gjør vi nå?» tenkte han.

Fra tanke til handling. Betydningen av erfaringer i arbeidet med å skape en mening i det som må gjøres. Hva er galt og rett?

300 mennesker skulle evakueres fra sykehuset. De måtte kjøres i en kilometer og legges på en fotballbane hvor seks helikopter skulle lande og hente dem ut. På vei til banen rapporterte ambulansesjåførene at de ble beskytt. Hva gjør vi, Brændeland?

Kulene hadde ikke gått gjennom, så han ba dem fortsette. Så slo en artillerirakett ned i en blokk like ved. Hva gjør vi, Brændeland?

Med 70 pasienter på fotballbanen og et sykehus det ikke går an å vende tilbake til? De fortsatte. I løpet av tre dager evakuerte de 285 pasienter, nyfødte, barn, voksne, gamle, og 21 pårørende.

....

Det gikk nesten en hel måned før den første konvoien fant en trygg vei ut. Kåre Emil Brændeland var med. Han hadde fått beskjed om å komme seg til Norge så fort som mulig, til krigsskoleinntaket på Linderud. To timer etter at konvoien kom til Tuzla fløy han hjem. Der dro han rett til Linderud og diskuterte krig med mennesker som aldri hadde opplevd den.

.....

Sanitetstroppens bragd fikk lite oppmerksomhet. Etter noen år på Krigsskolen hadde noen hørt rykter om hva som hadde skjedd, og Brændeland be bedt om å fortelle. Ved jevne mellomrom holdt han foredrag om det han hadde opplevd. Han reiste ut igjen, til Kosovo i 1999, til Afghanistan i 2006 og til slutt til Tsjad i 2009.

.....

Oberstløytnanten ble seksjonssjef for Plans & policy i Forsvarsstabens veteranavdeling. Uten at han visste det, ble det i kontorbygget han sitter i på Akershus festning arbeidet med en sak som ville få enorm betydning for ham. For da Forsvarsminister Ine Marie Søreide Eriksen ringte ham denne april-torsdagen, sa hun: - Kongen i statsråd vil i morgen bekjentgjøre at vi har besluttet å tildele deg Krigskorset med sverd.

Thor Lysenstøen, som hadde innstilt ham, skrev:

«Med resolutt handling, med livet som innsats, berget han og avdelingen livet på kanskje 285 pasienter som ikke var levnet en sjanse i Gorazde».

...

Brændeland begynte å tenke på alle de 34 som hadde reist inn i Gorazde med ham. Det føltes urettferdig at bare han skulle få. Dagen etter skrev han til dem: «På en dag som denne håper jeg dere føler dere sett og anerkjent - for denne medaljen er til dere alle! Dere er sett og ikke glemt.»

.....

For Brændeland var krigsopplevelsen i Bosnia over like brått som den begynte. Lørenskog-gutten, som egentlig skulle begynne på medisinstudiene, dro rett til Krigsskolen på Linderud, og diskuterte krig. Uten å snakke noe særlig om det han selv hadde opplevd i Bosnia. Heller ikke venner og familie fikk vite noe.

Brændeland tror nesten ikke det han selv har skrevet i dagboken fra tiden i Bosnia. For foreldrene kom historien om sønnens heltedåd som en overraskelse.

Brændelands opplevelser ble over tid etablert som en fortelling i Arendts bruk av begrepet. Brændeland fikk Krigskorset med sverd for utvist «resolutt handling med livet som innsats», men fortellingen som bygger på Brændelands heltedåd, kan i tillegg være et bidrag til god dømmekraft i profesjonens fremtidige praksis. En praksis som ganske sikkert har og vil møte på flere uforutsette situasjoner.

Brændeland var under sitt opphold i Bosnia, som han tydelig gir uttrykk for, oppslukt av sine umiddelbare utfordringer og bekymringer, uten full oversikt over konsekvensene av sine handlinger. Han var i liten grad i en situasjon hvor han kunne vurdere den virkelige betydningen av det han gjorde, og gir også til kjenne at han ikke var fullt klar over hva egne motiver eller intensjoner var: «Brændeland, hva gjør vi nå? Ja, hva gjør vi nå?» tenkte han. Bare når hendelsen ble satt inn i en større sammenheng, kunne betydningen gjøres eksplisitt og bli nedfelt i en fortelling. En fortelling som en tilbakeholden og forbauset oblt Brændeland kan videreformidle til sine medsoldater: «På en dag som denne håper jeg dere føler dere sett og anerkjent - for denne medaljen er til dere alle! Dere er sett og ikke glemt.»

Ingen kadetter kan være sikre på hva slags selv de vil avdekke i sin fremtidige tjeneste. Selv om de velger hvordan de opptrer kan de ikke styre hvordan andre opplever dem. Bare retrospektivt, som biografi kan deres identitet bli tydelig, basert på historier fra deres diskusjoner og gjerninger. Handlingens kvinne eller mann vil være for oppslukt av sine oppdrag og aktiviteter til å vurdere betydningen av og motivet for det de gjør. Det vil være i etterkant at handlingen kan veves inn i en fortelling som blir gjenfortalt og distribuert rundt i profesjon og samfunn. Slike fortellinger utvikler fakta til meningsfylte forklaringer uten å forandre fakta som Borren diskuterer (2010, s 35). Dette er viktig fordi fortellinger, selv om de er basert på fakta, skiller seg fra konvensjonelle metoder og konseptuelle beskrivelser i humaniora og samfunnsvitenskap, ved at de ikke avdekker sannhet, men mening. Derfor har fortellinger en validitet som er av en eksemplarisk karakter, betydningsfull for andre handlende i profesjonen. De kan bli kilder til inspirasjon for andre utøvere og de kan bli anvendt i utøvelsen av reflekterende dømmekraft som Arendt snakker om, og som vil bli diskutert i dette kapittelet. Reflekterende dømmekraft er en kapasitet til å bevege seg fra den partikulære hendelsen til det universelle uten å gå veien om spesifikke regler, utgitt på forhånd. Det betyr at kadetten eller offiseren kan erklære hva som kvalitativt er godt gjennom å trekke fram en fortelling som eksempel på noe som er godt. Fortellingen besitter eksemplarisk validitet. Arendt ønsker at hendelser i fortiden kan representere en mening utover sine rene skildringer (d'Entreves, Maurizio Passerin ,2014) som kan benyttes i utøvelse av dømmekraft.

Historien om Brændeland var blitt fortalt og formidlet over lang tid, og fremsto etter hvert som en fortelling. Det handler om en lang prosess hvor Brændeland først bidrar til en

betydningsfull innsats, som igjen fører til at historien hans etter hvert fremstår som en fortelling, som igjen er et bidrag til at profesjonen bedre kan utøve sin dømmekraft i møte med uforutsette oppgaver. Brændeland fikk et vitnemål fra Krigsskolen som antagelig sier mye om hans evner og talenter, men han inngår også i en fortelling, om hans innsats i Bosnia, som kan brukes til å øve dagens og fremtidens kadetter på å kunne tre fram og utøve dømmekraft i møte med det uforutsette. I sine møter med profesjonen sier da også Brændeland (Forsvaret.no, 2014) at han på spørsmålet om hva godt lederskap er, ikke har noe oppsiktsvekkende svar, men at han alltid har satt pris på de lederne som har gitt rom for sine medarbeidere til å utvikle seg og vokse, gjerne over hodet på dem. I Arendt terminologi ville det kanskje hete å skape et fremtredelsesrom for handling og initiativ.

Det partikulære i forhold til universelle lover

Skjønn knyttet til aktiv planlegging og handling bygger på profesjonens ekspertise og de universelle regler som det profesjonelle skjønn skal utøves i forhold til. På Krigsskolen får kadettene del i kunnskaper som har sannhet som kvalitetsmål og de lærer metoder for å kunne utøve et militærfaglig skjønn knyttet til profesjonens normer. Erfaringer med slike tankeprosesser får kadettene spesielt gjennom sin trening på å gjennomføre ulike stabs- og beslutningsprosesser.

Kadettene lærer at verden kan forstås og oppleves på mange måter og de facto må tolkes, og tolkningen av fakta varierer i tid og rom. Ved en kvalitativ tilnærming vil stabsstudiene kunne gjøres mer åpne for det overraskende og det uventede fordi man ikke har måttet gjøre seg opp en mening om virkeligheten på forhånd. Uansett valg av metode vil sosialisering i det militære fagmiljø prege hva som oppfattes som virkelighet. Denne for-dommen som vil omfatte både verdier, normer og ekspertise tar kadetten med seg som noe viktig i stabsarbeidet og i sine handlinger som leder. I den militære løsningsmodellen søker man å organisere og strukturere kunnskap eller ekspertise, videreutvikle problemstillinger og utlede mulige løsninger som kan danne grunnlag for beslutninger som senere skal bli handlinger. Kadettene møter oppdrag som skal løses innenfor retningslinjer og rammer og hvor det er den militære ekspertisen som er avgjørende for hvorvidt oppdraget lar seg løse. I bakgrunnen ligger hele tiden en forestilling om årsak-virkning-konsekvens ut fra en nå-situasjon.

I Jensen, (2013) er begrepet skjønn sentralt for kadettens utvikling og bruk av den spesialiserte kunnskap hun lærer på Krigsskolen. Skjønnen er det avgjørende bindeleddet

mellom kunnskap og handling. Skjønnnet skal gjøre det mulig å anvende «alt» det generelle kadetten har lært i den enkelte situasjon hun vil stå overfor.

Begrepet skjønn kan generelt forstås på flere ulike måter men tre overordnede hovedretninger utpeker seg:

- Skjønn forstått som *dømmekraft*
- Skjønn forstått som *situasjonskompetanse*
- Skjønn forstått som en *praktisk resoneringsform*

Med skjønn slik det ofte diskuteres på Krigsskolen og i Jensen, (2013), menes ordning og utskilling av det partikulære under allmenne regler. Altså skjønn som et praktisk resonnement frem til et handlingsvalg basert på situasjonsbeskrivelsen i kombinasjon med handlingsregler. Dersom det foreligger streng subsumpsjon, eller absolutte forutsetninger, i forbindelse med en situasjon, trengs det altså ikke å utøves skjønn.

Det som skiller skjønn fra fri fantasi er holdepunktene det resonneres under. Utøvelse av skjønn slik det læres og praktiseres (f eks i plan- og beslutningssammenheng) på Krigsskolen, anses bare som mulig hvis det foreligger normative holdepunkter resonneringen kan utøves i forhold til. Utgangspunktet for utøvelsen av denne forståelsen av skjønnnet er profesjonens delegerte og tildelte autonomitet og antatte ekspertise. Det er slik sett et strukturerende skjønn (samfunn til profesjon) hvor den enkelte offiser prøver å vise seg, som utøver i profesjonen, ansvaret verdig gjennom å utnytte sitt epistemiske skjønn. I praksis knyttes handlingsrommet for skjønn seg her til oppdragsbasert ledelse som gjeldende ledelsesfilosofi. Forsvaret vil selv legger rammer for skjønnsutøvelsen ved hjelp av handlingsregler, kodekser og beslutningsverktøy. Selv når skjønnnet utøves så omhyggelig som mulig, vil resonneringen kunne resultere i ulike konklusjoner, eller i såkalt «fornuftig uenighet» (Grimen & Molander 2008, s 192). Fornuftig uenighet anses som en rimelig, og som en tilsynelatende forventet konklusjon, fordi skjønnsutøvelse anses å inneholde både grunnleggende og innebygde kilder til variasjon

Selv om reglementene er detaljerte kan de med utgangspunkt i ulike typer handlingsregler stilles utfordrende krav til skjønnsutøvelse. Felles for dem alle er imidlertid at den enkelte

situasjon tilordnes den allmenne regel ved hjelp av skjønnsutøvelse som kan bygge på både det fagmilitære og det etiske. Se de tre første kolonner A, B og C, i figur 5.1

Utøvelse av skjønn som resoneringsform og som dømmekraft

Forsvaret er delegert skjønnsmyndighet (strukturelt) og forventet å utøve sine oppgaver på måter samfunnet anser som rimelige på gruppenivå og på individnivå (som profesjon). Hvordan bør offiserer utøve sitt skjønn i henhold til samfunnets forventninger?

A, B og C = Hvis x (situasjon) så y (handling) (Toulmins modell for praktisk resonering),
D = Hvis x så bedømmes y uten kjent målestokk, men iht teorien for den reflekterende dømmekraft (H Arendts teorier)

A	B	C	D
<p><u>X klar, y uklar</u> Lett å beskrive situasjon, men ingen opplagt handling <u>X uklar, y klar</u> Vanskelig å beskrive situasjonen, men handling er standard <u>X klar, y uklar</u> Hva er situasjonen og hva skal til for å løse oppdraget Forholdet mellom x og y uklar i et partikulært tilfelle Det er en mulighet for at y ikke skal velges for å løse oppdraget i dette tilfellet</p> <p>Militærfaglig skjønn – fagtekniske slutninger</p> <p>Basert på teori og/eller erfaringsdata</p> <p>Avgrensning og kultivering:</p>	<p><u>X klar, y klar, men normativ forbindelse mellom x og y uklar</u></p> <p>Distributivt skjønn</p> <p>Uklarhet knyttet til en normativ rettferdiggjøring</p> <p>Hva innebærer «å løse sitt oppdrag og ta vare på sitt personell»? Erfaringer vil kunne bidra til å forme ulike fortolkninger.</p>	<p><u>Hvis x så y, men det finnes et overordnet formål (utover det fagtekniske og distributive)</u></p> <p>Det overordnede formålet kan være grunnet f.eks i folkerett eller politisk</p> <p>Det relasjonelle skjønn</p> <p>Profesjonen kan gjennom egen kodeks kultivere det relasjonelle skjønn, men det er også behov for en annen form for kultivering gjennom f.eks utvalg som kan inkludere profesjonseksterne medlemmer</p>	<p><u>X er ukjent, y er ukjent, x er uforutsett eller noe nytt</u></p> <p>Dømmekraft - ikke-subsumert skjønn</p> <p>Hva som kan legges til grunn for y vil ikke kunne påberope seg evig og universell validitet, ikke være forankret i beviselig sannhet, fordi x bare inntreffer bundet i tid og rom. Grunnlaget for y er sannsynlig og synes å være sant, men bare sant her og nå, når behovet og utfordringen med å etablere y må løses</p> <p>Det finnes ingen teori eller erfaringsdata som gir en fullstendig forståelse</p>

Figur 5.1 Utøvelse av skjønn som resoneringsform og som dømmekraft

En slik analytisk-logisk tenkning kan stå i motsetning til mer kreative løsninger. Kreative løsninger basert på en dømmekraft som går utover vanetenkning eller den intuitive tenkning hvor intuisjonen bygger på vurderinger basert på ekspertise og skjønn utøvd innenfor rammen av gjeldende regler og normer.

Arendt legger vekt på, at selv om det er etablert reglementer og normer er det behov for ikke bare å se løsningsmulighetene fra ett individ sitt perspektiv, men gjennomføre et arbeid og en diskusjon som lar flere perspektiver slippe til, før plan og løsning besluttet. Det er et mål å kunne basere en plan på sunn fornuft, dvs felleskapets opplevelse av hva det handler om og som kan være det nærmeste man kommer et objektivt valg av plan og løsning. Det er viktig for validiteten av denne fasen sine resultater at de involverte snarere kan følge en diskusjons- og overbevisningsprosess enn en å gi og følge ordre prosess. Å tenke på en måte som er representativt for profesjonen og dens ekspertise fremmer plan- og løsningskvaliteten.

Det uforutsette – når det partikulære ikke kan underordnes det universelle

I tider med liten forandring vil forutinntatthet og for-dommer tjene som en allmenn målestANDARD som hjelper til med å klassifisere og respondere på det som hender rundt kadett

og offiser. Men slike standarder og reglementer basert på tidligere erfaringer og formodninger må hele tiden kritisk vurderes i lys av utviklingen i samfunnet. Når det uvanlige inntreffer og det uforutsette dukker opp, og gjeldende standarder kommer til kort i løsningen av de utfordringene som melder seg, er det behov for en autonom dømmekraft som evner å skille rett fra galt (Hayden, 2014, s172). Potensialet for å løse oppdrag etter en underordnende (subsumerende) dømmekraft kan bare utnyttes så lenge det er mulig å innordne situasjonen og dekonstruere oppdraget tilpasset kategorier av ekspertise, regler og vurderinger. Både fremskrittet og nye former for militære konflikter kan hindre en slik tilnærming.

Vi kan imidlertid i følge Arendt, med god grunn, forvente at den menneskelige dømmekraft fungerer også i tilfeller hvor allmenngyldige normer er fraværende eller mangler (Mahrtdt, 2012). Når vi overfører denne tanken til det militære området kunne vi si at vi kan forvente at kadetten og offiseren kan komme frem til en mening som har eksemplarisk gyldighet også i de tilfeller hvor de ikke kan støtte seg til profesjonens anerkjente målestokker. En evne til å forholde seg til den partikulære situasjonen uten å underordne seg profesjonens allmenprinsipper eller universelle lover. Arendt som støtter seg til Kant (Kant, 1790) sier at vi kan skille mellom to betydninger av å dømme:

- Å underordne et enkeltfenomen, (det partikulære) inn under noe allment og universelt hvor det opereres med regulerende målestokker som det konkrete fenomen måles med og bedømmes ut i fra.
- Å forstå et fenomen som er nytt og hvor kadetter eller offiserer derfor møte noe de ikke har noe kjent målestokk for (Se den fjerde kolonnen D, i Figur 5.1)

I det tilfellet hvor bedømmelsen er uten kjent målestokk kan ikke kadetten eller offiseren påberope seg noe annet enn den evidens som utgår fra hendelsen selv og de forutsetninger hun eller han har som ligger i den menneskelige dømmekraft . Å kunne vurdere det enkelte fenomen på den siste måten har et større slektskap med dømmekraft som en menneskelig evne enn det bare å subsumere og ordne fenomenene under kjente målestokker (Mahrtdt, 2012).

Det foregår for øvrig mye diskusjon rundt Arendts dømmekraftbegrep; er det en teori for dømmekraft som utvises i handling – det Arendt kaller det aktive liv (Vita Activa), og en teori om dømmekraft for betrakteren, som manifesterer seg gjennom tenkning og refleksjon og som Arendt kaller det mentale liv (Vita Contemplativa) (Stanford, 2014), eller er det en og samme teori (Paahus, 2003)?

Jeg er på ingen måte kvalifisert til å la meg «høre» i en slik diskurs, men vil forsøke ta en vei inn i Arendts teoretisering av dømmekraft som kan gi mening for denne rapportens diskusjon av Krigsskolens utdanning og lederutvikling.

Den reflekterende dømmekraft

Arendt tonet i sine teorier ned tre gamle vestlige filosofiske antagelser knyttet til vårt mentale liv og kapasitetene: tenkning, vilje og kunnskap:

1. Tenkning forstått som rasjonell intelligens, vil dersom den følges samvittighetsfullt avgjøre at den menneskelige natur vil lede til «korrekt» bedømming
Krigsskolen har kanskje ikke helt avskrevet et slikt intellekt?
2. Viljen vil, «frivillig adlyde» dersom den veiledes av fornuft, på samme måte som om det skulle ha vært sannheten fastsatt av tankene. Å vite hva som er godt betyr nødvendigvis å ville det.
Krigsskolen ønsker i sine pågående FoU arbeider å finne ut om ikke viljen, om enn ikke helt frivillig, kan øves til å følge tanken
3. Kunnskap om sannheten er synonymt med moralsk å bedømme hva som er galt og rett
Krigsskolen gir vel sin tilslutning til Arendts kritikk av en slik kobling.

Kunnskap er selvfølgelig viktig for Arendt, men det er ikke nok med kunnskap der hvor uforutsigbarhet spiller en rolle, slik som i militær utøvelse. Så hvordan kan da en kadett eller offiser ved hjelp av sitt intellekt vite at deres dømmekraft er solid, faglig og moralsk (Hayden, 2014, s170)? Arendts utgangspunkt for slike spørsmål og interesse for tenkning og dømmekraft, fikk hun ikke i møte med Krigsskolens kadetter eller offiserer, men i møte med Adolf Eichman under rettsaken mot han etter andre verdenskrig. Hennes forklaring på de onde handlinger var snarere rettet mot tankeløshet enn psykologisk begrunnet.

Kadettene på Krigsskolen er som regel omgitt av sine medkadetter, og/eller instruktører og faglærere under sin utdanning og lederutvikling. Det betyr at kadettene kan tenke og resonnerer høyt i dialogs form, og be om andres synspunkter og perspektiver. De kan med andre ord trene på å utøve dømmekraft for åpen mikrofon og med tilhørere som svarer og spør tilbake.

Kadetten som en fremtidig offiser er en del av et fellesskap, en profesjon. Den militære profesjons virksomhet forutsettes at det foregår dialoger og diskusjoner både innen profesjonen som fellesskap og mellom samfunn og profesjonen. Det militære samfunnsoppdrag kan imidlertid i sin løsning av oppdraget til tider involvere erfaringer for lederen med en utøvelse hvor «samtalene» bortfaller. Under slike situasjoner er det viktig å kunne føre en indre dialog, hvor offiseren mentalt ikke er alene når hun eller han må gjøre seg opp meninger om situasjonen – utøve sin dømmekraft. En slik stum dialog, kan som Sokrates gjorde, oppfattes som samvittighet (Mahrdt, 2012, s 197).

Da er det viktig for offiseren å ha fått en mulighet (se avsnitt 5.3 om et *fremtredelsesrom*) under utdanningen, til billedlig talt, å sette seg rundt bord eller stå bak sin stol og kunne utveksle argumenter, synspunkter og meninger, som individ med oppførsel, fremtredelse og holdninger. Erfare hvordan kollegiet bidro til at det var noe å snakke om – i løpet av 60 sec, 10 dager på marsj over fjellet eller 13 ukers bacheloroppgave. Slike initiativ til diskusjon og samtale er helt avgjørende for å danne seg meninger, prøve sine meninger, forandre sine meninger, i møtet med andres synspunkter. Som kadett må de kommende offiserer erfare at Virkeligheten ikke bare er avhengig av en persons virkelighet. Kadetten må øve på og må siden kunne praktisere en utøvelse hvor ikke bare egne holdninger, men også andres holdninger og perspektiver må tas med inn i en danning av virkeligheten før beslutninger tas.

Å tenke uten gelender (Arendt, 1994)

Fakta er selvfølgelig viktig for Arendt (Borren, 2010, s49), men fakta er verken gitt eller konstruert, men er resultatet av menneskelig handling. Kadetten trenger til daglig ikke å ha teoretisk kunnskap om hvordan virkeligheten er for å kunne bruke den. Kadetten har en første intuitiv, underforstått og ikke reflekterende forståelse for hendelser. Kadettens dømmekraft må være mottakelig for inntrykk som umiddelbart berører han eller henne på en slik måte at hun eller han settes i stand til å skille mellom noe. Eksplisitt reflektert forståelse, som f eks vitenskapelig forståelse er forankret i en slik underforstått forståelse. Det eksplisitt forståelse gjør, er å artikulere og bekrefte den foreløpige forståelse som man innledningsvis hadde et inntrykk av.

En fortolkende eller oppklarende sirkel starter (Borren, 2013) når kadetten blir engasjert av en hendelse, når noe uventet og uforutsett inntreffer, når deres bruk av regler og for-dommer bryter sammen. Når hverdagens autopilot (det instruktørene har innprentet og drillet i flere

semester), og som har gitt kadettene en underforstått forståelse, erstattes av behovet for en eksplisitt (ny) forståelse eller tolkning. Uten et slikt behov for eksplisitt forståelse er hverdagen, også for kadetter og offiserer, full av ukritisk, ikke reflekterte og forutinntatte forståelser og meninger.

Arendt (Young-Bruehl, 1994, s354) understreker, som eksempel, den essensielle rollen smak har for å lokke frem våre reaksjoner. *Smaken* er vår sans som gjør at vi umiddelbart kan skille mellom hva som appellerer til oss og ikke. Uten at en slik katalysator er til stede i situasjonen og som umiddelbart påvirker oss, er vårt behov for eksplisitt forståelse fraværende.

Men en sans som er privat og subjektiv kan ikke gi kadetten en «sann» erkjennelse av en situasjon. Det får hun eller han lære under sin tid på Krigsskolen når medkadetter, instruktører og faglærere blander seg inn.

Så når så det ukjente og uforutsette inntraff får kadetten erfare at hun eller han trenger å kunne distansere seg fra sine fordommene og for den slags skyld, alle de vitenskapelige generaliseringer hun eller han tilegner seg ved Krigsskolen. Det er behov for en kritisk undersøkelse av fordommer og regelbundethet.

I kadettene potensielle *fremtredelsesrom* på Krigsskolen er det også andre kadetter, instruktører og fagpersonell som kan diskutere og utvikle kunnskap om felles anliggende. I offiserens møte med det partikulære og ukjente i sin lederoppgave, uten mulighet til et slikt empirisk *fremtredelsesrom*, vil de ha behov for innbilningsevne støttet av erindring for å kunne forestille seg andres synspunkter.

Arendt beskriver hvordan vår innbilningsevne og vår evne til å trekke frem paradigmatisk historier som kan fungere som ledetråd og som kan påberope seg eksemplarisk gyldighet (på Krigsskolen ville vi kanskje ha kalt dem forbilledlige). Slike paradigmatisk eller eksemplariske historier poengterer og eksponerer meningen med noe som har hendt eller er blitt fortalt. Mens sjokket og stresset i den nye uforutsette hendelsen eller situasjonen trigger offiseren, vil hennes eller hans *innbilningsevne* være et bindeledd mellom den aktuelle situasjonen og erfarte eller formidlede historier fra ulike tidligere situasjoner. Dette avsnittet startet med å gjengi en slik historie eller narrativ. Offiseren kan distansere seg fra sine umiddelbare følelser og kritisk tenkning er muliggjort (Borren, 2010). Det blir mulig for offiseren gjennom en form for indre dialog (*hva gjør du nå Brændeland?*) og diskursive

fornuft (*Brændelands dagbok*), å se den gjeldende situasjon i et større perspektiv enn bare sitt eget.

Når kadetter kommer med sine vurderinger eller formidler sine meninger på Krigsskolen erfarer de at de praktiserer et fellesskap hvor de kan forvente at medkadetter og instruktører kan forstå dem. Gjennom å bringe inn Arendts «*common sense*» begrep (Arendt, 1994), kan innbilningsevnen gjøre det mulig for offiseren å inkludere, i sine refleksjoner, det som ikke er tilstede i den aktuelle situasjonen. Han eller hun kan praktisere den *utvide tankemåte*, dvs bringe inn perspektiver fra så mange som andre mulig involverte før det skal tas en endelig vurdering/beslutning. Arendt kaller denne måten å tenke på også *representativ tenkning*. Representativ fordi den med en viss berettigelse kan påberope seg eksemplarisk gyldighet for profesjonens praksisfellesskap og oppdragsløsning. Denne *common sense* kan ut fra Arendt forstås veldig teoretisk og filosofisk som noe underliggende ikke konkret for fellesskapets fører erfaring, eller som jeg velger som noe mer konkret f eks en profesjonskultur som en fellesskaps- og forståelsesramme for bedømmingen.

I møter med det uforutsette og tilhørende stress og rådvillhet, må en kadett på Krigsskolen kunne tre frem for medkadetter og instruktører og formidle sin umiddelbare og intuitive forståelse av den uforutsette situasjonen. Gjennom en dialog med sine medkadetter og instruktører, hvor de legger sine egne følelser og fordommer til side, kan de få høre flere og nye perspektiver og forståelser av situasjonen. Med en slik utvidelse av forståelse og perspektiv lærer kadetten at hun eller han kan gå tilbake til sin første og intuitive forståelse og bearbeide denne på en mer opplyst måte før dommen faller og handling blir iverksatt. Slik kan også offiseren, i sin tjeneste, etter sin mentale prosess, vende tilbake til sin første underforståtte forståelse av situasjonen med en bedre belyst og tolket forståelse som grunnlag for bedømming. En eksplisitt forståelse i hermeneutisk forstand. Ifølge Arendt, en sirkelbevegelse som en kompetent og åpen prosess, men som aldri produserer eksplisitte eller endelige resultater i vitenskapelig forstand.

Den personlige dømmekraft – om ikke å gjøre det gale

Krigsskolen er opptatt av at offiserene de utdanner må kunne ta et personlig ansvar i sin fremtidige oppdragsløsning og at dette ansvar må være tuftet på både forståelse av gjeldende ledelsesfilosofi, profesjonens ekspertise og dømmekraft og egen identifisering med profesjonens verdier.

Det personlige ansvar

I en prosjektoppgave utført ved BI (Forbregd, Grøtte, 2006) diskuterer de to forfatterne fra Krigsskolen hvor bevisst nyutdannede offiserer er når det gjelder hvordan autoriteter og lydighet til disse kan påvirke egen dømmekraft og hvordan konformitet kan få følger for egen beslutningstaking. Lydighet forklarer hvordan noen endrer sin adferd og følger instruksjoner gitt av personer med autoritet, mens konformitet forklarer hvorfor noen endrer sin adferd slik at den blir i samsvar med f eks andre profesjonsutøveres atferd og de normer som gjelder for profesjonens adferd. Hensikten med rapporten, som er basert på empiri fra Krigsskolekadetter og unge troppssjefer, er å belyse hvilke konsekvenser lydighet og konformitet kan få for det personlige ansvar offiserene utviser i sin profesjonsutøvelse og i sitt lederskap. Oppgaven diskuterer hva forskyvning av unge offiserers ansvar kan bety i situasjoner hvor beslutninger må tas individuelt uten støtte fra en standardisert planprosess.

Bakgrunnen for oppgavens tema var den den gang nye hverdagen for norske styrker i risikofylte oppdrag med utstrakt voldsbruk, og hvor offiserer må forholde seg til en økt kompleksitet som også kan skape situasjoner med uklarhet i hva som er rett eller galt. Empirien viser at offiserene generelt er redde for konsekvensene av egne beslutninger som tas i et internasjonalt miljø. De søker etter bekreftelse hos overordnede, men også side- og underordnede nivå. Med andre ord er det grunnlag for å forvente en forskyvning av det personlige ansvar.

På den ene siden dyrkes altså gruppekonformitet og lydighet allerede fra starten av den militære utdanningen for å skape sammensveide militære avdelinger hvor den enkelte soldat skal føle trygghet og forutsigbarhet i selv de mest ekstreme situasjoner. På den andre siden viser forfatterne til Krigsskolens studiehåndbøker (Forbregd, Grøtte, s 8) som beskriver hvordan utdanningen skal utvikle og danne offiserer som kan være tilstrekkelig reflektert til å kunne opptre profesjonelt også i prosesser som innebærer ulike typer påvirkning. Forfatterne er derfor opptatt av hvordan en slik profesjonell utvikling kan realiseres i en organisasjon som fremelsker lydighet og konformitet, men som altså samtidig gjennom utdanning forventer at den enkelte offiser skal utvikle forståelse for hva lydighet og konformitet kan bety for egne beslutninger. En slik forståelse skal gjøre det mulig å kunne unngå mulige ødeleggende konsekvenser av konformitet og lydighet.

Når det gjelder konformitet synes statuspersoner (gjerne de med bred erfaring), i henhold til forfatterne (ibid, s 23) å være de viktigste påvirkningsfaktorer;

”Rang er ikke avgjørende for hvem jeg lytter til, det er de som har noe fornuftig å si som er viktig for meg»,(ibid, s 25). eller

”De beste og mest erfarne soldatene er viktige for meg. De er ressurspersoner faglig og også nyttige ved at de drar med seg resten av soldatene i riktig retning» (ibid, s 23).

Dersom unge offiserer ukritisk lytter til statuspersoner, kan det føre til utvanning av deres personlige ansvar og en svekkelse av forutsetningene for prinsippet om oppdragsbasert ledelse. Men empirien synes også å kunne belegge at jo mer erfaring de unge offiserene vinner, jo mer kritisk blir de til andres innspill og jo mer trygghet og tiltro får de til egne vurderinger.

”De kan godt komme med innspill, men jeg må ta en endelig avgjørelse selv”(ibid, s 22).

Et militært hierarki vil imidlertid alltid basere seg på en viss grad av lydighet.

”En ordre vil alltid være førende, med mindre den er fundamentalt gal»(ibid, s 27).

”Enkelte ganger må man bare bite det i seg og følge ordrer man er uenig i. Så fremt ordren ikke medfører alvorlige konsekvenser vel og merke»(ibid, s 27).

Graden av lydighet synes i henhold til rapportens empiri å være avhengig av nærhet til autoritetene og filosofien bak oppdragsbasert ledelse synes å være godt integrert i de unge offiserenes holdninger:

”Jeg er på stedet. Jeg har oversikt. Jeg tar derfor avgjørelsen” (ibid, s 27).

De unge kadetter og offiserer forholder seg til et styrende rammeverk, men tar ikke beslutninger på bekostning av egen overbevisning. De er opptatt av ordrens rettmessighet og vil ikke utføre ordre som strider mot egen moral og etiske retningslinjer.

Kadetter og nye offiserer synes å forsøke å besvare de spørsmål de får om sin beslutningstaking ved å balansere mellom egen tro på seg selv:

”Jeg vil ha alle fakta på bordet – før jeg gjør opp egen mening. Ingen forskjell om nestkommanderende eller nabotroppssjef har en annen oppfatning, jeg styrer min egen tropp ut fra det jeg føler er best” (ibid, s 22).

og erkjennelsen av begrensning i egen erfaring:

”Man tar beslutninger på bakgrunn av hva andre har fortalt – som regel ovenfra i systemet. Erfaring vil derimot gi mer egne vurderinger” (ibid, s 27).

Noen kadetter kan nok ha fått litt for stor tro på seg selv, eller har enda mangelfull forståelse for en profesjon preget av usikkerhet og møter med det uforutsette:

”I bunn og grunn synes jeg det er lett å ta beslutninger fordi vi har trent på handlingsmønstre som er mulig å tilpasse de fleste situasjoner. Gjennom erfaring kan de fleste situasjoner relateres til de prosedyrer vi trener på” (ibid, s 27).

I Forbregd og Grøttes rapport (ibid, s 34) finner de i sin empiri ikke grunnlag for å antyde at de unge offiserene ikke er seg sitt personlige lederansvar bevisst. Når offiserene opererer med betingelser knyttet til begreper som *fundamentalt galt, alvorlige konsekvenser, riktig retning* eller *noe fornuftig*, kan man jo allikevel fristes til å utfordre det absolutte og entydige i slike normer i komplekse og uoversiktelige situasjoner hvor det kan være svært uklart å fastslå hva som er rett og galt. Hva skal være grensene for konformitet og når brytes ordren fordi den strider mot egen overbevisning?

For å sette unge mennesker i stand til å ta ansvar i samfunnet må de få muligheten til å trene sine evner til å tenke og utøve dømmekraft skriver Mahrtdt i presentasjonen av doktorgradsemnet ”Hannah Arendt: Worldliness, Plurality and Education ” (Mahrtdt, 2014), som hun tilbød ved UiO. Arendt var opptatt av evnen til å se situasjonen fra et ”ståsted” forskjellig fra vårt eget. Kunnskap om Brændelands historie (denne rapport s 41) og hans erfaring, utvider for eksempel ikke bare kadettens eget perspektiv, men dekker også hennes behov for å kunne kjenne seg hjemme i egen profesjon og bli personlig involvert i å løse

profesjonens samfunnsoppdrag. Å kunne ta *personlig ansvar*, men også kunne utvikle representativ tenkning og bruke andres perspektiver og erfaring som en *del av profesjonens vi*.

Hvordan kan Krigsskolen bidra til at kadettene henvisninger til tankeprosesser, uttrykt i et av svarene i (Forbregd, Grøtte, 2006) som:

”Jeg er grundigere i tankeprosessen når jeg trener/utdanner – for å være best mulig rustet når hurtige beslutninger skal tas i eventuell strid” (ibid, s 22).

er en tankeprosess hvor kadettene eksaminerer og reflekterer over hva som skjer eller utvikler seg på en slik måte at det legger til rette for å kunne unngå å gjøre det gale? Arendt (1981, s 266) karakteriserer dømmekraft som et biprodukt av frigjørende tenkning. Mens tenkning handler om det som ikke er tilstede, handler dømmekraft alltid om det partikulære og det som skjer i øyeblikket. Tanken kan ikke fortelle kadetten den endelige sannheten om hva som er rett i den enkelte situasjon, men kritisk tenkning setter spørsmålstegn ved alt og behandler ingenting som endelig og slår dermed bena under den ureflekterte moral for hva som er godt og ondt.

Om ikke å gjøre det gale

Arendt ville altså forstå om vår evne til å tenke kunne bidra til at vi kunne unngå ondskapsfulle handlinger (Arendt ,1978, s 5), ikke minst knyttet til hva som skjedde i krevende krisetider, f eks under krig og voldsutøvelse. Det er tider hvor handling og fremtredelsesrom har dårlige kår, men hvor det kan være desto viktigere for de involverte å kunne avholde seg fra aktivitet som de siden kunne angre på.

Under krise var altså Arendt opptatt av at ikke tankeløsheten fikk fritt spillerom. Samtidig vil f eks krigens voldsutøvelse gjøre det umulig å føre offentlige meningsdiskusjoner og for den militære profesjon vil det være «command and obey» som først og fremst gjelder. For å hindre tankeløshet, når det som mest gjelder å kunne bedømme situasjonen, nemlig under en krise eller under strid, ønsket Arendt å utvikle en modell som kunne kombinere tenkning med å bedømme. Hennes skrekkeksempel på tankeløshet var fra andre verdenskrig og Eichmann som etter krigen ble dømt til døden for sine ondskapsfulle handlinger. Et sentralt spørsmål var hvordan Eichmann kunne gjøre slike handlinger han ble dømt for. Arendts svar var ikke å se til psykologien for forklaring, men snarere peke mot tankeløshet. Det er her snakk om en ikke

kognitiv, reflekterende dømmekraft. Det er altså den dømmekraft som ikke tar utgangspunkt i et på forhånd etablert militært reglement, dvs bedømming av det partikulære uten hjelp av det på forhånd etablerte universelle.

Ved å la tanken, som en indre dialog mellom meg og meg selv bryte ned hvordan jeg pleier å tenke og handle på, kan jeg forberede meg på å løse den partikulære krisen uten å være låst til og avhengig av det universelle. Ikke slik å forstå at slik tenkning skal bidra til nye improviserte regler som skal forbinde det partikulære under det universelle. En slik dialog med meg selv skal snarere løsne tanken fra «grepet» det universelle (gjeldende reglement som i liten grad har kunnet ta inn over seg den (uforutsette) aktuelle situasjonen) har tatt i denne partikulære og kritiske situasjonen. Målet er å la offiseren bruke sin egen reflekterende dømmekraft og dermed få en mulighet til ikke bare å kopiere hva «alle andre» synes å gripe til når den uforutsette krisen oppstår, eller bare sette seg ned og håpe på en klar ordre (*som Brændeland kunne ha gjort og hvor alle de andre synes lammet*).

For det andre ønsket Arendt å forbinde tanken som bevissthetsskaper og evnen til å bedømme. Det er i tankeprosessen som føres i form av en indre dialog at samvittigheten oppstår som en bi-effekt. Denne samvittigheten sier offiseren noe om hva de ikke bør gjøre i møte med andre eller i utøvelsen av sin profesjon. Den sier dem imidlertid ingenting om hva de bør gjøre. I mange bøker som handler om ledelse i krig og strid fortelles det imidlertid nettopp om den militære lederen og hennes behov for å kunne se seg selv i speilet om kvelden før hun legger seg. Behovet for at samvittigheten ikke skal holde dem våkne etter vanskelige valg. Dersom kadettens og offiserens samvittighet er deres indre empiri for hvordan de evaluerer hva de gjør, vil dømmekraften være det synlige bevis på offiserens evne til å tenke kritisk.

Usikkerhet, dømmekraft og fremtredelsesrom

I sin masteroppgave «Fra tanke til handling – en kassustudie av lederutvikling på Krigsskolen» har Nordgaard (2014) basert seg på empiri hentet fra Krigsskolens utdanning og skolens kadetter. Hennes problemstilling er «På hvilken måte legger Krigsskolen til rette for læringsaktiviteter som skal gi grunnlag for å mestre det uventede som militær leder?», og hun deler sine data inn i tre hovedkategorier: 1) Å utvikle kadetter til militære ledere, 2) Mestring i møtet med det uventede og 3) Erfaring og refleksjon.

I rapportens drøfting av møte med det ukjente handler det for kadettene mye om fysiske påkjenninger og stress, og mestring i slike situasjoner. De fleste kadettene synes å klamre seg til at bare jeg beholder roen og slik mestrer situasjonen vil det «.... og tenke logisk, for det finnes som oftest en logisk løsning på noe, hvis man greier bare å puste gjennom nesene....». Roen skal skape betingelser for de kognitive og logiske resonnerer.

Noen i Nordgaards empiri (Nordgaard, 2014, s34) tenker imidlertid at erfaring må kunne hjelpe « det å klare å holde hodet kaldt..... ikke begynne å tenke at dette har jeg ikke opplevd før det her klarer jeg ikke..... men heller ta et skritt tilbake..... hvilke situasjoner har jeg vært i som ligner denne situasjonen, hva har jeg lest hva har jeg hørt... hva er det best å gjøre i en slik situasjon.... og ut fra dette handle slik det fremstår som mest fornuftig» altså slik kadetten forstår situasjonen.

Det siste eksemplet beveger seg fra å utøve skjønn i forståelsen av å innordne situasjonen man står i, gjennom en praktisk resonnering til noe det finnes regler for, til utøvelse av skjønn forstått som dømmekraft. Et møte med det ukjente og uforutsette hvor det ikke hjelper bare å stresse ned slik at man kan fungere i henhold til et etablert regelverk, men erkjenne at man er utenfor regelverket og må basere seg på egne refleksjoner, ekspertise og til og med mot, for å skape forståelse. Kadettens mot til å bruke dømmekraften, som Arendt med referanse til Kant ville ha sagt.

Dømmekraft kan brukes på to måter: enten å subsumere/underordne fenomenet under kjente normer eller å vurdere uten kjente normer. Den siste måte er reflekterende – *dialog med seg og seg selv*. Dialog med seg og seg selv er i Arendts forståelse tenkning. Imidlertid praktiserer vi den reflekterende dømmekraft som en bestemt måte å tenke på, nemlig som utvidet tenkemåte, dvs å trekke inn mange andre standpunkter, en dialog med meg og mange andre for å gjennomtenke og muligens korrigere mitt eget standpunkt (Mahrtdt, s 205). Hvor, som Arendt sier, det universelle finnes som avslutning, snarere enn en begynnelse i utøvelsen av den reflekterende dømmekraft. På Krigsskolen er intellektet løftet frem som det ypperste for en offiser, men offiseren kan ikke bare stole på intellektet – det som kan læres. Intellektet har sin grense når verken kadett eller offiser vil kunne finne evidens eller en etablert norm og opplever det uforutsette. Kadetten må også lære å stole på sine andre mentale evner. Det frie samspill av smak, innbilningsevne, intellekt og ånd (Arendt, 1982, s 62) – som ikke kan læres, men først og fremst må øves.

Det er denne dømmekraften Arendt vil påpeke og etterspørre i gjennomføring av Krigsskolens dannelse og lederutvikling.

Våren 2014 ble det gjennomført et symposium ved Forsvarets høgskole hvor temaet var «Det Uforutsette» (Torgersen, 2014). Altså et fenomen Krigsskolen fremholder og beskriver som noe sentralt for det militære operasjonsmiljø. Det ble diskutert hvordan militære operasjoner har en karakter som gjør at militære utøvere må forberede seg på og kunne forutse det ukjente, og det uventede. Å kunne forutse handler om å være beredt på å møte en helt uforutsett eskalerende situasjon, og det vil være den enkelte offiser, «selvet» som må beslutte direkte og umiddelbart. I slike kritiske situasjoner er det krav om å kunne håndtere komplekse problem der verken mulige løsninger eller veien fram mot løsning er mulig ved å predikere etter kjente handlingsregler. (Se figur 5.2, siste kolonne) Å anvende en form for skjønn forstått som en praktisk resonneringsform ville bare være å legge en fiktiv forutsigbarhet til grunn for å «temme det tilfeldige og uforutsette» og lage en usann sannhet (Kvernbekk og Hovland, 2014). Utøvelse av skjønn i form av reflekterende dømmekraft, slik Arendt diskuterer det (Arendt, 1978), vil på den andre siden kreve bruk av militær ekspertise og improvisasjon som tar utgangspunkt i den sanselige virkeligheten for deretter å gå et steg videre gjennom å distansere seg fra det sanselige ved hjelp av innbilningsevnen for å kunne representere det som ikke lenger er umiddelbart tilgjengelig – og på denne måten legge til rette for å kunne reflektere over hendelsen, situasjonen, saken. Denne distansen er nødvendig: først da snakker man ikke lenger om smaken, men om upartisk vurdering som fører med seg «communicability». En slik improvisasjon er nødvendig i en krise, dvs når eksisterende tilnærminger ikke lenger fungerer. En slik improvisasjon kan ikke læres, men må utvikles og trenes. Forberedelse til det uforutsette, om man nå i det hele tatt kan forberede seg til det uforutsette, vil i Arendts tenkning, bety å rette blikket mot dømmekraften. Siden den reflekterende dømmekraften i beste fall kan påberope seg eksemplarisk gyldighet forblir det alltid en viss risiko for å ta en feil beslutning. En slik «forberedelse» vil kreve personlig mot, og øvelsen bør derfor starte under utdanningen hvor det kan være lov å prøve og feile. I henhold til Arendt (Arendt, 1978) vil kadetter trenge, å øve sin evne for å kunne vurdere en situasjon eller hendelse uten å kunne subsumere denne konkrete situasjonen/hendelsen under gitte normer eller regler.

Forsvarssymposiet (Torgersen, 2014) med temaet *Offiserens utfordringer i møte med det uforutsette*, spurte seg spesifikt om utdanninger som legger vekt på et tradisjonelt miljø for læring og lederutvikling var tilpasset møte med slike utfordringer. Det blir spurt om et skolemiljø som omfavner ensartethet (skolens løsning) og bruk av scenarier basert på pre-planlagte øvelser som grunnlag for kadettene læring og erfaring med ledelse av operasjoner er tilpasset Forsvarets krav til oppdragsløsning. Symposiet konkluderte med at det var behov for å utvikle en ny didaktisk teori.

Effektiv ledelse og dømmekraft

I Jensen, (2013) og diskusjonen om hva som kan fremme effektiv ledelse, benyttes begreper som relasjoner, tilknytning, formidlingsevne og utvikling av personlige kvaliteter som empati. Empati beskrives som en konstruksjon som er fundamental for lederskap. Selv om ikke evnen til å være empatisk skaper en leder, sies det å være etablert en rekke teorier som viser at empati og empatiske følelser er en viktig del av lederskap. Evnen til å vise individualisert hensyn og oppmerksomhet i forhold til medarbeidere er viktig, sies det, for å kunne utvikle medarbeidere (Avolio, 2010), og i tillegg er det viktig å kunne formidle følelser til og fra medarbeidere for å gjøre samarbeidet effektivt. I tillegg til å være relevant for visse former for lederskap (f eks transformativt, autentisk) er det altså også viktig å forstå hvordan andre føler (Goleman, 2011).

Kadettene på Krigsskolen innbys til en dannelses reise, til refleksjon og kritisk tenkning. Kritisk tenkning er et ideal for Krigsskolens utdanning hvor kadettene kan oppleve møter mellom sinn og tilstander av samarbeid, hvor kadettene kan reflektere kritisk på hverandres og skolekollegiets synspunkter ut fra egen forståelse. Integret i alt dette ligger lederutvikling, ikke bare teoretisk, men som en individuell utfordring og erfaring (assess, challenge, support). I (Jensen, 2013) diskuteres det også, om enn i snever forstand, hvor viktig utøvelse av dømmekraft er for oppdragsbasert ledelse som beskrives som Forsvarets grunnsyn og som inngår i grunnlaget for den operative doktrine. Men skal kadetten kunne øve sin dømmekraft trenger, som vi har diskutert i hele dette kapittelet, kadetten og senere offiseren å kunne tenke kritisk. Det betyr i praksis at kadettene øvelse i kritisk tenkning også må gjennomføres som refleksjoner over hvordan de som ledere kan forstå sine soldater. De må ha fokus på hvordan de skal kunne bedømme sine soldater ut fra en forståelse for hva de mener med sine ytringer. En slik forståelse er avgjørende når kadetten, som fremtidig leder, skal bedømme den gjeldende situasjon han eller hun står i basert på bidrag fra troppens soldater. Troppen kan

melde tilbake og påstå ulike ting, sideordnede kan involvere seg, og de overordnede kan formidle sine intensjoner som krever oppfølging. Dersom nå kritisk tenkning skal bety å reflektere over hvordan de andre kan forstås, hva menes da egentlig med å forstå?

Arendt ville ha understreket, at å forstå i denne sammenheng ikke er identisk med empati. Kritisk tenkning som utøves ved bruk av den reflekterende dømmekraften, handler ikke om en utvidet tenkemåte hvor kadetten eller offiseren søker å vite hva som mentalt foregår hos alle de involverte (Arendt, Beiner, 1982, s 43). Å akseptere det som mentalt foregår hos overordnet, sideordnet eller i troppen, ville ikke bety noe annet enn at kadetten (øvd i lederrollen) eller offiseren (lederen) passivt godtar de andres tanker. Arendt er derfor omhyggelig med å skille innbilningsevne fra empati. For det å forstå er en form for bedømming, ikke juridisk eller moralsk, men som en utvidet mentalitet som involverer perspektiver til flere enn den som bedømmer. Arendt skriver om hvordan Kant understreker at i det minste finnes det en mental aktivitet, dømmekraften, som setter oss i stand til å ta med andres standpunkter i vår refleksjon uten at de andre nødvendigvis er til stede.

Å kunne bruke eksemplariske historier krever at kadetten eller offiseren evner å ta til seg den/de andres perspektiv, men det betyr ikke å vise empati eller sympati med den andre gjennom å gjenskape situasjonen slik den ser ut gjennom den andres øyne. For Arendt ødelegger empati muligheten for kritisk tenkning, i den forstand at forsøket på å vite hva som faktisk foregår i hodet til alle de andre står i motsetning til det å sammenligne kadetten eller offiserens egen bedømming med hvordan de andre muligens kunne bedømme situasjonen. I forsøket på å prøve å føle som noen andre, gjør empati det umulig å oppnå pluralitet i bedømmingen fordi den ødelegger den nødvendige distansen mellom individenes bidrag.

Et eksempel på dette er historien til den etnisk afghanske kvinnen som tjenestegjorde i de norske styrker, og som senere var tilbake som sivil representant fra UD (Forsvaret.no, 2014). Hun eksemplifiserte empati som å leve seg inn i «den andres» (afghanernes) liv og forutsetninger slik at offiserene (de norske) kunne få forklart hvorfor de måtte gjøre som de gjorde (instrumentelt) for å kunne løse sitt oppdrag. Med andre ord forstå den andre for at de andre kan forstå meg. Det er noe ganske annet enn Arendts innbilningsevne – ta inn andres standpunkter i sin egen vurdering av oppdragsløsning for å finne ut om offiserenes handlinger er rettferdige.

Den Afghanske kvinnen fortalte historier fra sin militære tjeneste i Afghanistan hvor hun opplevde at de norske soldatene utøvde empati, i instrumentell forstand, når de vurderte oppdragsløsning (f eks med tanke på *hearts and minds*), men hvor hun når hun senere kom tilbake som sivil utsending fra UD, som etnisk afghaner, følte at hun delte raseriet fra lokalbefolkningen over hvordan de norske (og andre) soldater tok seg til rette i sin oppdragsløsning. Hun hadde som norsk soldat kunnet bruke sin afghanske kulturforståelse til å forklare innbyggerne i Kabul hvorfor de måtte sette opp vegsperringer for å løse sitt ISAF oppdrag, men som sivil norsk representant tilbake i sitt etniske hjemland kunne hun frustreres over hvordan utlendinger kunne ta seg til rette og hindre hennes fri ferdsel. En slik reflekterende dømmekraft (*phronesis*) som tar med «de andres» (lokalbefolkningens) standpunkter, hos norske soldater inngikk sjelden i utøvelsen av deres dømmekraft mente hun.

For Arendt hører kritisk tenkning og innbilningsevne sammen, fordi det er den ene kadetten eller offiseren som skal bringe inn alle de andre tilstede, så bedømmingen kan forsvares som basert på de manges forståelse, som noe upartisk og med krav om eksemplarisk gyldighet. Når kadetten eller offiseren tenker på denne måten, setter hun eller han til side sitt egoistiske selv og sine tilbøyeligheter og kommer fram til et upartisk standpunkt i utøvelsen av sin dømmekraft. Hun eller han kommer fram til et standpunkt som ikke er objektivt, men intersubjektivt/interrelasjonelt.

Da kan ikke kadetten og senere offiseren heller tenke «hvem er vel jeg som setter meg til doms» ut i fra at dommen kan føre til plager og lidelser. Forsvaret erkjenner da også dette gjennom sitt «løse sitt oppdrag og ta vare på sine kvinner og menn». Ved å utøve de mentale evner i fritt samspill kan det bli mulig å forsterke det som kan kalles «forsinket respons» som anerkjenner et behov for en kritisk gjennomgang av situasjonen før for sterke følelser tar over (LaCapra, 2001).

Det felles og delte – en oppsummering av den reflekterende dømmekraft

En offiser har som alle andre noen subjektive sanser, til forskjell fra sin hørsel og sitt syn. Det er imidlertid ikke relevant å bare subjektivt bifalle eller ikke bifalle noe i en bedømming. Det er behov for en reflekterende holdning som kan ordne og formulere. Det er behov for offiseren å kunne reflektere rundt om man vil bli stående ved valget eller om det bør forkastes. Offiseren vil rett og slett vite hva de andre offiserene kunne ha hatt av standpunkter.

Offiseren ønsker å trekke inn et mangfold av synspunkter for å komme fram til en representativ mening. Den utvidede tenkemåte som Kant kaller det. Er det et godt valg eller et dårlig valg? Er offiseren virkelig positivt på sporet ved det han umiddelbart bifalt som et godt valg? Har offiseren erindringer og skapt seg bilder som kan fungere som ledetråder? Eksempler på partikulære hendelser som andre offiserer ville kunne brukt og forstått som eksempler på hva det nå er snakk om? Da kunne offiseren i sin aktuelle utfordring ha lagt til grunn en bedømming, ikke som profesjonens reglementer hadde gitt han, men som han ved å velge seg et illustrerende eksempel for den situasjonen han stod i, kunne ha trukket fram et forbilde som han visste han delte med troppen.

For den militære profesjons virksomhet forutsettes det at det foregår dialoger og diskusjoner både innen profesjonen som fellesskap og mellom samfunn og profesjonen. Det militære samfunnsoppdrag kan imidlertid i sin løsning av oppdraget til tider involvere erfaringer fra en voldsutøvelse hvor «samtalene» bortfaller (*command and obey*). Arendt uttrykker det som at volden er stum. Under slike situasjoner er det viktig å kunne føre en indre dialog, hvor man mentalt ikke er alene når man må gjøre seg opp meninger om situasjonen. Det benyttes en dømmekraft i en situasjon og en virkelighet som ikke kan uttrykkes i generelle begreper, men som allikevel for den enkelte fører til en bevisst bedømming. Resultatet kan bety at man holder seg fra å gjøre ting eller gir uttrykk for noe annet enn flertallet. Når offiseren kommer tilbake fra oppdraget med sin erfaring til hverdagen og profesjonens løpende diskurs og utvikling, vil det være viktig at offiseren bringer sin nye virkelighetserfaring inn «på bordet» til diskusjon, formidling av synspunkter, erkjennelser og kanskje initiativ og nytenkning.

Den reflekterende dømmekraften er:

- Kadetten og offiserens mentale evne til å *skille mellom*, som inngår som et element i kadettens og offiserens forarbeide av egne inntrykk slik at de i handling kan tre frem som ledere med en kvalifisert mening, som mener noe og står for noe i forhold til egen profesjon, og
- Som får hjelp av innbilningsevne; ved hjelp av innbilningsevne skaper kadett og offiser en distanse fra det umiddelbare sanselige inntrykk slik at de kan være upartiske. I denne prosessen tar kadett og offiser inn mange perspektiver som gjør at de får et medmenneskelig (ikke empati) perspektiv i sin situasjonsforståelse som hunn eller han som leder kan ta ansvar for og gi til kjenne.

5.3 Potensialet i et fremtredelsesrom

Initiativ, tale og ny praksis

I 5.2 har rapporten diskutert hvordan dømmekraft forstått som en reflekterende dømmekraft i Arendts bruk av begreper, ikke er noe man kan lære på samme måte som kadetten lærer plan og beslutningsprosessen. En slik dømmekraft må øves, og øves av kadetter, ikke bare som *hva* de er det vil si fremtidige militære ledere, men som *hvem* de er, dvs kadett slik og slik som unik, synlig og ansvarlig. Det ble vist hvordan en slik dømmekraft, som ikke kan ta utgangspunkt i det kognitive og det universelle og som ikke kan læres gjennom pensum, må ta utgangspunkt i kadettens oppøvde evne til å bringe inn dialogen med seg selv og de andres perspektiver (tilstede fysisk eller i tankene) inn i sin bedømming (den utvidede tenkemåte). Bare slik kan dømmekraften forankres i noe som kan sies å være «gyldig» og beslutninger forankres i profesjonens «*common sense*» dvs identitet og ethos.

Å skape slike arenaer for øving, vil for Krigsskolen, ikke kreve nye undervisnings- og øvingsfasiliteter, men videreutvikling av hvordan kadettene og utdanningspersonell gjennom Krigsskolens mange aktiviteter kan skape de beste muligheter for den enkelte kadett til å kunne stå frem som leder og profesjonsutøver. Et tydelig bidrag til hvordan hun eller han, gjennom sine handlinger, kan få se seg selv og bli sett av sine medkadetter, instruktører og faglærere. En slik fremstilling kan i økende grad, som det refererte forsvarssysmposiet (Torgersen, 2014) diskuterte, kreve et brudd med eksisterende fordommer og gjeldende normer og bruk av en beslutningsprosess som kan ikke læres, men må utvikles og trenes. Forberedelse til møte med det uforutsette vil inneholde risiko for å feile og krever personlig mot av kadetten, og krever at Krigsskolen har et læringsmiljø hvor det er lov og nødvendig å prøve og feile. Kadetten som tidligere er sitert som empiri i (Nordgaard, 2014) og gjengitt her, viser at Krigsskolens utdanning har et potensial som kan utvikles for oppøving av nødvendig dømmekraft, ikke bare for den ene kadett fra empirien, men forhåpentlig mer generelt for alle kadetters lederutvikling.

Ledelsesfilosofi, lederutvikling og fremtredelsesrom

I Krigsskolens diskusjoner av lederutvikling, legges det vekt på hvordan tre elementer bør inngå. *Hva* hos kadetten bør utvikles, *hvordan* kan det etableres en mulighet til å kunne få utviklet seg, og *hvordan* kan Krigsskolen støtte i muligheten til å skape utvikling. Målet er produksjonsrettet – å bli mer effektiv. Det setter raskt fokus på *hva* kadettene skal bli –

effektive militære ledere. Sett i lys av ledelsesfilosofien om Oppdragsbasert ledelse som Forsvarets ledelsesfilosofi – hvor det legges vekt på frihet til utførelse etter beste skjønn av den lokale sjef, eller såkalt «disiplinert initiativ» innenfor rammen av sjefens intensjon, ville det være naturlig at det ikke bare er interesse for hva sjefen er (overordnet) og hva den lokale sjefen er (underordnet), men *hvem* de begge er – slik de blir sett av andre gjennom sine handlinger og tale. Ansvar til å benytte eget personlig skjønn og kunne tolke sjefens intensjon krever grunnleggende slikt kjennskap om *hvem* – begge veier. Det handler blant annet om gjensidig tillit og ikke bare *command and obey*.

Skal kadettene som offiserer kunne utdanne og vise sine tropper tillit, trenger de erfaring med å ha fått tillit under sin Krigsskoleutdanning. De må ha erfaring for hvordan man skaper «rom» for bygging av tillit og «rom» for å kunne ta ansvar og initiativ og for å få tilgivelse. Arendts handlingsbegrep rommer initiativ som noe man ikke kan se slutten på (konsekvenser) og noe man ikke kan reversere (ugjort) fordi man handler inn i en allerede eksisterende vev av menneskelig relasjoner. Enhver aksjon vil møte en re-aksjon. Skal mennesket kunne leve sammen med slik upredikterbarhet og ugjenkallelighet, vil det være behov for tilgivelse og å kunne gi og motta løfter. Initiativtakeren (f eks kadetten) trenger forlatelse for det utilsiktede av sin handling og alle trenger å kunne gjøre fremtiden litt mindre usikker ved hjelp av løfter, sier Arendt (Arendt, 1958, s 237). Det er ikke lite utfordrende å legge til rette for et slikt rom i en utdanningssetting som på Krigsskolen hvor prestasjon står sentralt for all vurdering.

I sin drøfting under kategorien *utvikling av kadetter til militære ledere*, gjør Nordgaard i sin rapport (Nordgaard, 2014), seg noen refleksjoner knyttet til tilsynelatende paradokser mellom det hun observerer at sies i gjennomføringen av utdanningen og hva skolen gir uttrykk for at den ønsker skal være et resultat av utdanningen.

Blant annet formidles det fra skolen at for å kunne utdanne kadetter som har mot og som kan opptre selvstendig, må hele rammeverket og miljøet rundt utdanningen være med på å forme kadettene innenfor et målbilde. Kadettene må blant annet adoptere skolens gjeldende holdninger og verdier. Samtidig ønsker skolen å utvikle fremtidige offiserer med sine meningers mot. I sin masteroppgave (Nordgaard, 2014) trekker kadettene også selv frem viktigheten til å kunne si ifra når de opplever at noe er galt. Hvordan kan så skolen skape selvstendige offiserer som kan trekke egne slutninger fra egne meninger når de samtidig skal

preges av skolens meninger og slutninger spør Nordgaard seg. Det vil være en utfordring konkluderer hun.

I en bacheloroppgave fra Krigsskolen (Pedersen, 2013) stiller en av Krigsskolens kadetter seg spørsmålet om i hvilken grad kadetter opplever at skolen legger til rette for utviklingen av en kultur for oppdragsbasert ledelse gjennom å gi tillit og fremelske initiativ. Han trekker linjer fra hva kadettene opplever i skolens læringsmiljø til hva skolen og Hæren forventer av nye ledere når de skal ut i tjeneste. Å oppfordre til kreativitet og utnyttelse av initiativ, fleksibilitet og hurtighet, i tråd med gjeldende ledelsesfilosofi, vil stille store krav til den kulturen de nye offiserene må skape i sin egen avdeling. Som leder vil de nye offiserene «blant annet måtte godta at undergitte gjør «feil» fra tid til annen, det vil si at oppdraget løses på en måte som kan nå målene, men kanskje ikke på den måten en selv ville gjort» (Pedersen, 2013). Da er det viktig at de unge offiseren har med seg en læring og erfaring fra sin tid som kadetter hvor det både har vært «rom for, og positivt fortegn ved det å ta initiativ» (Pedersen, 2013).

I følge Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse, skal oppdragsbasert ledelse fasiliteres gjennom *tillit* oppover og nedover i organisasjonen, gjennom *ansvarsglede* og rom for *initiativ*. Initiativ forstår kadetten (Pedersen, 2013) som « å innlede noe, å sette i gang».

Opgavens empiri er knyttet til spørreskjemaer med spørsmål som er knyttet til:

- Viser instruktører kadettene tillit
- Frykter jeg sanksjoner hvis jeg svarer feil
- Er min læring og øvelse i lederrollen preget av frykt
- Setter kadettene initiativ høyt som en lederverdi
- Hvordan forholder kadettene seg til balanse mellom å følge overordnet plan og ta initiativ på lavere nivå som kan endre planen
- Hva fokusere kadettene veiledere på – handling etter intensjon eller detaljer omkring hvordan oppdraget ble løst
- Har Krigsskolen lært meg hvordan jeg som leder skal opptre for å fremelske initiativ i min egen avdeling

- Har Krigsskolen vist kadettene stor takhøyde for å prøve og feile

Funnene beskriver til dels betydelige variasjoner mellom skolens kull. Kadetter opplever generelt å bli vist tillit fra sine instruktører, men kadettene er til dels redde for å gjøre feil i lederrollen. Kadetten kommenterer at «under utdanningen bør det jo nettopp være lov å feile, lov å prøve seg frem, finne sin lederstil og forsøke seg uten redsel». Kadetten mener at det i for stor grad blir «informert om», behovet for initiativ og tillit, men at det er vanskelig å bringe dette inn i det som skjer. Det er få arenaer hvor læringsmiljøet «fremdyrker og oppmuntrer soldater» til initiativ, slik at de kan få et personlig «eierforhold» til hva som menes med initiativ i utøvelse av profesjonen. Det er en opplevelse av at kadetter i læringssituasjoner, kan drives av en kultur som tillater «ansvarsunnvikelse fremfor å ta initiativ».

En av kadettene som har bidratt til empirien sier tydelig: «Jeg mener det å utvise skjønn opp mot bruken av initiativ er noe av det viktigste innenfor temaet (oppdragsbasert ledelse). Jeg mener også at dette er avhengig av situasjonsforståelse og oppdragsforståelse. Dette opplever jeg ikke som et fokusområde på KS».

Forfatteren av oppgaven er redd for å generalisere ut ifra et slikt enkelt «målepunkt», men mener at det er et konkret uttrykk for resultatet av hans analyse som peker mot at «vektlegging av behovet for initiativ, rommet for å prøve og feile og opplevd tillit» kan fasiliteres bedre gjennom tydeligere rom for initiativ og tillit.

I Arendts tanker og teorier er det en nær forbindelse mellom det hun kaller fremtredelsesrom og dømmekraft. For Arendt er menneskeskapte fellesområder helt avgjørende for at individer kan tre fram for hverandre på en måte som viser hvem de er og ikke bare hva de er (kadetter og instruktører). Arendt argumenterer for at offentlighet er alt det som trer fram for allmennheten og er synbart og hørbart for alle og enhver. Hun snakker også om at handling og tale etablerer et romlig «mellom», et fremtredelsesrom hvor mennesker trer frem for hverandre, der de ikke bare eksisterer (f eks som andre års kull), men uttrykkelig kommer til syne (som individuelle kadetter). Selv om Arendt i sine diskusjoner av det offentlige ofte er opptatt av det politiske liv, tolker jeg i denne rapporten, med min utdanningsmessige og profesjonsspesifikke forståelseshorisont, som at hun snakker om åpne og allmenne rom for initiativ og kommunikasjon.

Denne rapporten behandler fremtredelse i dette potensielle «mellomrommet» som noe den enkelte kadett og skolen er gitt som en mulighet til å skape et levende samspill mellom kadetten selv som en «hvem» og alle medkadetter, instruktører og faglærere. En slik tilnærming vil også kunne bidra sterkt til etablering av kadettens fellesskapsfølelse i forhold til profesjonen og dens krav. Under utfordrende oppdrag og i kritiske situasjoner kan fellesskapsfølelse virke som et orienteringsorgan (Tislevoll, 2010, s 112) for opprettholdelsen av fremtredelsesrommet. Under utdanning har kadetten mulighet til både å formidle seg selv (som *hvem*, som ikke er det samme som det naturlige mennesket) og kunne meddele (bidra til mangfold) skolen og Hæren noe viktig for profesjonens fremtidige ekspertise og dømmekraft.

Arendt ville nok fra sitt ståsted ha understreket behovet for at Krigsskolen i sin utdanning og lederutvikling kan peke på hva den har forberedt av arena, som ligger latent og potensielt klart for kadettene til å tre fram på med initiativ, ansvars glede, tale og handling. Behovet for å ta i bruk potensialet på en arena eller i et fremtredelsesrom hvor skolens bruk av sine lederutviklingselementer *assess* (utviklingsbehov), *challenge* (utfordre) og *support* (støtte), kan etableres tydeligere og mer helhetlig for hele lederdannelsen. En ramme knyttet til utdanningens potensial for et fremtredelsesrom hvor kadetter, instruktører og faglærere utgjør et praksisfellesskap oppstått gjennom dialog og interaksjon.

Rasjonale for et fremtredelsesrom

Arendt fra sitt ståsted ville ha påpekt at uten et slikt fremtredelsesrom – et rom for initiativ, dialog og identitetsbygging, vil det ikke kunne skapes noe nytt. Uten noe nytt vil fokus på produksjon, dvs bare profesjonens effektivitet, over tid føre galt av sted. Skjønnets fordommer (regler og normer) vil bli til fordommer som ikke motiverer til åpenhet og mottagelighet. Arendts poeng er at det er opp til oss å opprettholde og ta vare på en verden som vi har felles. Overført til Krigsskolens utdanning, vil manglende åpenhet og mottagelighet i første omgang påvirke kadettene negativt under utdanningen, og i andre omgang påvirke negativt de soldater og tropper de ny-uteksaminerte kadetter fra Krigsskolen skal utdanne. Har ikke kadettene sett og opplevd potensialet i et fremtredelsesrom på Krigsskolen, vil de heller ikke kunne legge til rette for et slikt rom i sin utvikling av egne soldater.

For Arendt er kadetten som «hvem» noe individuelt med en unik erfaring – forskjellig fra alle de andre kadettene. Den enkelte kadett trer frem med en mening om verden, en verden de

deler og har felles med alle de andre kadettene. Denne meningen er kadettens, ut fra hennes eller hans ståsted. Gjennom å dele sin mening om hvordan hun eller han opplever verden og hvordan de mener verden burde se ut, viser de hvem de er. Her har kadettene imidlertid et valg – de kan velge hvordan de ønsker å opptre, men de kan ikke kontrollere hvordan de andre kadettene eller kollegiet ved Krigsskolen opplever dem. Mens kadetten altså har et valg når det gjelder hvordan de vil fremstå når de viser *hvem* de er, er *hva* de er summen av objektive egenskaper og karakteristika som de deler med mange andre kadetter. Det er imidlertid viktig å huske på at å vise seg selv ikke betyr å vise eller avdekke sitt indre seg, men vise den formelle og legitime personlighet. Slik kan kadettene *meddele* skolen, profesjonen og samfunnet noe (ulikhet som skaper mangfold) og *formidle seg selv* (egenarten). I samhandling og samtale kan kadettene skille seg aktivt fra hverandre, i stedet for bare å være ulike. Tale avdekker talerens sinn, intellekt og karakter. Tale kommuniserer direkte med tilhørerne og kobler dermed umiddelbart den aktive (den talende) og den observerende (tilhøreren). (Voice, 2014, s 45). Tale formidler, men utfordrer også meninger delt av profesjonen. Tale er forbundet med resonering og bedømming og tegner et bilde av menneskelig motivasjon og oppførsel.

For Arendt er ideen om et fremtredelsesrom noe som potensielt dannes overalt hvor mennesker er sammen med hverandre som handlende og talende. Arendt snakker med andre ord om at det er en mulighet for at det kan finnes et slikt rom, f eks på Krigsskolen. Selv om Arendt i hovedsak er opptatt av offentlighet som det politiske liv og behovet for en repolitisering av det offentlige liv for å demme opp mot det moderne massesamfunn, vil denne rapportens diskusjoner la seg inspirere av de diskusjoner hun fører, når diskusjonene beveger seg inn i det som kan kalles kadettens offentlighet. Et slikt rom som Arendt snakker om, handler derfor om et sted hvor mangfoldet av kadettens og kollegiets meninger får en mulighet til å komme frem. En slik pluralitet representerer ikke summen av mange individuelle kadetter, men en menneskelig betingelse. Menneskets pluralitet generelt, og kadettens spesielt, så vel handlingens som talens grunnleggende betingelser manifesterer seg på to måter: som likhet og som ulikhet (Arendt, 1958, s 176). Uten likhet ville det bli umulig å komme til noen forståelse, og uten ulikhet ville det ikke være behov for hverken tale eller handling. Ifølge Arendt er menneskelig pluralitet et mangfold med den paradoksale egenskap at hver del er enestående i sitt slag (Arendt, 1958, s 177). Sagt på Krigsskolen om kadettene; de er alle det samme, men samtidig er ingen helt lik de andre. Fremtredelsesrommet må knytte kadettene sammen (pluralitet) slik at de kan få anerkjennelse fra profesjonen, men hvor

anerkjennelsen samtidig stiller krav til kadettene om å la sin egen virkelighetsforståelse formes av profesjonen og hvor kadettene tar løfter og avtaler og relasjoner på alvor (Pahuus, 2003, s69).

Maktdynamikken i et slikt rom er interessant. Det er dynamikken som trekker det potensielle fremtredelsesrommet og inn i kadettens tilværelse slik at de kan opprettholde dets eksistens. Arendt utviklet (Arendt, 1958) en handlingsteoretisk forståelse av makt, dvs makt som et potensial til å være sammen. Når kadetter og kollegium handler sammen virkeliggjør de (skolen) dette potensialet. Men Arendt påstår også at makt aktualiseres kun der hvor tale og handling hører sammen. Med det mener hun at talen ikke må være tom og handlingen ikke tvunget (Arendt, 1958, s 200). Sagt i sammenheng med Krigsskolens lederdannelse, kunne det formuleres som at ingen kadett eier makt, men den realiseres så lenge som de handler sammen og etablerer nye relasjoner. I et samvær hvor skole og kadetter trer tydelig frem for hverandre utvikles det mer makt når det handler om et levende samspill. Det er en erkjennelse som kadettene også kan ta med seg videre i sin tjeneste.

Dermed er det behov for et fremtredelsesrom hvor de fremtidige offiserer og ledere kan tre fram, med initiativ, handling og tale. Kadettene blir offiserer av enestående ulikhet alltid omgitt av sine egne (profesjonen).

Krigsskolen anvender en praksisnær og kadettaktiv pedagogikk i sin utdanning hvor kadettens utvikling som fremtidige ledere settes i sentrum (Magrini, 2012). Det betyr at kadetten gjennom diskusjoner og øvelser får erfaring med de krav og utfordringer utøveren av den militære profesjon kan møte i praksisfeltet. Ved hjelp av profesjonsnære og tverrfaglige emner som strekker seg over tid, kan kadetten få tid til å eksaminere og vinne erfaring med kompliserte oppgaver fra ulike perspektiver. Skolen tar i bruk ulike læringsarenaer i felt og digitalt hvor kadettene kan lære seg å samarbeide, lede, reflektere og erfare konkurrerende løsninger og ulike resultater. Krigsskolen ser på sine tilbud om utdanning og læring som et umiddelbart potensial for, i Arendts terminologi, en ny begynnelse og handling for kadettene. En impuls som springer ut av noe opprinnelig ikke utviklet, som besvares med å begynne noe nytt på eget initiativ. Kadettene begynner ikke bare på sin utdanning for å kunne søke seg en jobb, men begynner sin utvikling og identitetsbygging som utøvere i den militære profesjon med et samfunnsoppdrag som de ikke kan gjennomskue konsekvensene og de personlige kostnader ved. En handling som gjennom ytring og prestasjon ikke bare blir starten på «noe», men snarere starten på «noen (kadetten) som selv er en begynner» (Arendt, 1958, s 177).

Krigsskolens ambisjoner er å gjennomføre sine studietilbud i tråd med autentisk læring, hvor læringen finner sted så lenge dialogene og diskusjonene mellom og blant kadetter og instruktører foregår. Først under utdanningen, og senere ute i profesjon og samfunn. Læringen og lederutviklingen har slik sett ingen naturlig avslutning eller begrensning i tid.

Krigsskolens utdanning er basert på at et antall deltakere bestående av militære instruktører, faglærere og kadetter med hver sine erfaringer, historier, mål, ønsker og behov, sammen skal innrette seg mot en felles og pliktoppfyllende aktivitet av danning, læring og utvikling, som på forskjellige måter skal bidra til en dypere forståelse av kadettens egen praksisteori.

Læringsprosessens stabilitet og holdbarhet er knyttet til Krigsskolens læringsmiljø etablert som skiftende læringsgrupper, som på ingen måte forvalter den hele og fulle sannhet og visshet. Læringen skjer gjennom en kollektiv prosess hvor tenkning meddeles, erfaring utveksles, hvor det utforskes og hvor det skapes tvilende sinn og ulike tolkninger. Selv om tenkning ikke er en kollektiv prosess som krever «enerom» vil et fremtredelsesrom hvor den tenkende vil kunne meddele sin tenkning bli til en mening blant mange andre meninger. I et fremtredelsesrom kan meningen bekreftes, kritiseres og tilbakevises. Slik kan fremtredelsesrommet muliggjøre en prosess som kan fremme verdiforankrede relasjoner og læringen som innebærer håp om en dannelse som kan bidra til en bedre verden.

Slike relasjoner fungerer som en referanse for den forståelse som kadettene skal høste og som bindes sammen gjennom utdanningens mange aktiviteter og tilhørende tolkninger, forståelser og diskurs.

Denne «utdanningens verden» er for Krigsskolen ikke begrenset til klasserommet, men strekker seg ut i den organisasjon, den profesjon og det samfunn Krigsskolens utdanning er rettet mot. Læringen skjer gjennom formidlet og erfart kunnskap og gjennom å få sine meninger bekreftet, kritisert og tilbakevist i en praksisnær tilnærming.

Dersom læring skal forstås på en eksistensiell måte, må den være rotfestet i en levende læringserfaring, og knyttet til den praksis som kadettene skal utøve. Kadettene er selektert som et potensial for det nye (i profesjon og samfunn), og kadettene skal ta i bruk sitt potensial og selv utnytte sine unike muligheter i samvær med andre levende mennesker (de andre kadettene og kollegiet). De skal lære hvem de kan bli på en selvstendig måte, i motsetning til å bli fortalt hvem de er. De vil bli involvert i usikre men autentiske tanker, en form for tanker

som er reflekterende mer enn kalkulerende, som mer er opptatt av effekten av det som eksisterer i liv og profesjon i motsetning til å kunne, en gang for alle, løse problemer i en empirisk eksistens.

Arendt snakker om den avslørende kvaliteten i fremtredelsesrommets tale og handling. En utdanning som ignorerer den virkelige kontekst for læringsmålets anvendelse (utøvelsen) unnlater å ta hensyn til at mennesker bare lærer når de er sammen. Selv om instruktører og kadetter på Krigsskolen er sammen i et klasserom er dette ingen garanti for den type handling som er nødvendig for selveksponering og relasjonsbygging diskutert i forbindelse med et fremtredelsesrom. Et *fremtredelsesrom*, hvor kadettene alltid er på vei til forståelse og hvor spørsmål er viktigere enn svar og hvor hvert svar blir til ett nytt spørsmål. Hvor dialogen holdes åpen av utdanningens instruktører og kadetter ved hjelp av en overtalelses prosess (som f.eks. under bruk av den kadettaktive læringspedagogikken i 60 sec). Slik «levd» aktivitet har potensialet til både å berike kadettene læringserfaring og berike relasjonene mellom alle involverte.

Dette *fremtredelsesrommet* skal gi den nye lederen og offiseren mulighet til «å komme til syne» (formidle seg selv (egenarten)), men også gi mulighet til å skape et fellesområde, et mellomrom (meddele profesjonen noe (ulikheten)) hvor hun eller han som leder kan skape et levende samspill. Et rom for ansvar, initiativ, handling og tale som Arendt uttrykker det. Profesjonsidentiteten, forstått som en slags fellessans som formidler virkeligheten i verden, og skaper en fellesskapsfølelse som vil måtte være orienteringsorganet i fremtredelsesrommet (Tislevoll, 2010).

Fremtredelsesrommet er også knyttet til øving av kadettene dømmekraft. Ikke bare når de i plan og beslutningsmodeller skal søke tilordning av den aktuelle situasjon fra trening og øvelse til det reglementerte, men også når de skal tre fram for gi seg selv tilkjenne og foreta handlingsvalg som de ikke kan knyttes til et reglement, men må rettledes av universelle prinsipper. Hvor kadetten basert på en bearbeiding av sine umiddelbare inntrykk og evner til å skille rett fra galt må foreta sine valg og stå for noe som leder og profesjonell. Forhåpentlig vil medkadetter og instruktører invitere til videre diskusjon av hva som kanskje burde inngå i kadettene situasjonsforståelse og tilhørende valg. Tilgivelse setter også en standard for handling og bedømming av denne. Arendt kobler direkte hva som kan tilgis til hvilke handlinger som kan straffes (Speight, 2002).

Hvordan utvikle en «hvem»?

Det er mange ulike kadetter som kommer til Krigsskolen. Skolens lederdannelse er avhengig av at de aktivt tar fatt på å skille seg fra hverandre slik at de har noe å meddele skolen og kan formidle seg selv – med andre ord fremstå som «hvem» og ikke bare som «hva» i form av å være kadetter. Det er igjen viktig å minne om at denne *hvem* svært sjeldent er et resultat av kadettens vilde valg om hvordan hun eller han ønsker å fremstå, fordi *hvem* er slik hun eller han blir sett av andre.

Med slike ønsker er det behov for at Krigsskolen kan tilby et potensielt fremtredelsesrom (pedagogikk ol) hvor kadettene kan se seg selv og formidle seg (sin egenart) og lære å kommunisere med og relatere seg til medkadetter, lærerkollegium og samfunnet (offentligheten). Et rom som potensielt gjør det mulig for dem å ta initiativ, blant sine egne (profesjonen) i forhold til sin utvikling, dannelse og læring, Et rom som kan skape et godt miljø for starten på «noe», utdanning, og på «noen», dannelse og lederutvikling. En vei mot «Ein Utdana mann eller kvinne og et dana menneske» som filosofen Jon Hellesnes ville ha sagt det (Hellesnes, 1969).

På arkitekttegningen til et slikt fremtredelsesrom på Krigsskolen, ville tankene fra Arendt kunne blitt skrevet inn som:

Husk!

- Det er risikofylt og gå inn i dette rommet – det krever mot og forpliktelser, men det finnes også læring og tilgivelse

«*Hvem*»

- Her vil det ikke bli fortalt hvem du er, men du kan på en selvstendig måte lære «hvem» du kan bli
- En handling eller et initiativ i dette rommet er ikke bare begynnelsen på noe, men også på noen, en «hvem»
- Her fører gjensidig anerkjennelse til gjensidige krav
- De løfter og avtaler som gis her gir også mulighet for tilgivelse

- Dette rommet rommer et potensial for en ny begynnelse

Læring og samspill

- Læring i dette rommet skjer bare når det er flere enn en til stede
- Her foregår det et levende samspill mellom kadetter og skolens personell
- I dette rommet er spørsmål viktigere enn endelige svar. Det vil si alle svar blir til et nytt spørsmål
- I dette rommet kan du formidle dine umiddelbare inntrykk og bli invitert til videre diskusjon om hva du kan ha glemt
- Den som taler her skal formidle, og utfordre alle i rommet

Kunnskap og intellekt

- Ditt intellekt vil komme til kort i dette rommet – uansett
- I dette rommet kan du risikere å møte det ukjente og må lære deg å bevege deg utenfor det lineære, det regelbundne og den innøvde drill
- I dette rommet finnes det ikke målestokker til å måle alt du gjerne vill ha tatt målet på
- Dersom du går deg vill i rommet kan du sammen med de andre i rommet skape en slags fellessans for hvor dere er (virkelighetsforståelse), som du kan bruke til å orientere deg
- I dette rommet kan du møte et mangfold av andres meninger og selv komme frem til en gyldig mening, men uten at du kan påberope deg Sannheten

Krigsskolens bruk av en dannelsesreise, både som metafor, men også som mal for utforming av skolens utdanningsopplegg og studiehåndbøker, tar til seg mange av plakatenes momenter. Det kunne allikevel være verdt å se nærmere på de krav og tilbud som direkte stilles til kadettene danning og utvikling. På samme måte er det vel verdt å se om kollegiet i tilstrekkelig grad inngår i hverdagen på en slik måte at kadettene får følelsen av å få fremstilt seg som kommende ledere på en så overbevisende måte at det kan gi dem selvtillit og trygghet for at de inkluderes i profesjonen (Pedersen, 2013). Kadettene synes pr i dag (Størkersen, 2015) å verdsette, og til og med etterspørre mer av hva de opplever som god

oppfølging fra autoriteter i form av eldre instruktører. De synes å ha god tillit til de eldre og opplever deres engasjement som en anerkjennelse av kadettens innsats og ambisjon. Det viser, kanskje en overraskende, modenhet hos Krigsskolens unge kadetter hvor de greier å balansere den læring de kan hente fra autoriteter og den selvstendighet de selv må ha i forhold til sin læring. Kadettene har tydelig forstått behovet for allianser hvor de i fremtiden kan handle sammen og videreutvikle sin relasjonelle kompetanse. I sannhet et positivt bilde på noe av det dannelsesreisens utforming Jensen, (2013) tilstreber.

5.4 Kadetten som «hvem» med vilje og karakter

I et av kapitlene til en av fjorårets bøker om Arendt, *Hannah Arendt, Key Concepts* (Hayden, 2014), sier redaktøren Hayden innledningsvis noe om Arendts handlingsbegrep: «Summarisk, kan handling beskrives som en spesiell situasjon, som eksponerer den som handler overfor et mangfoldig publikum, et publikum bundet av forpliktelser til den som handler ved at de tilhører en felles verden». I Krigsskolens studiehåndbøker lyder noe av det samme som en formaning til kadettene om å stå frem som den de er, og bidra til felles læring og utvikling av nye ledere til den militære profesjon.

Det er imidlertid ikke helt enkelt å redegjøre for Arendts syn på viljen og dens relasjon til handling. På den ene siden står filosofiens tradisjon som tenker viljen som relatert til subjektet og som sådan fri. På den andre siden står Arendt som påstår at den frie viljen kun er relevant for mennesker som lever utenfor politisk fellesskap. Sagt med andre ord betyr det at et subjekt med evne til å kunne ville, bare kan påberope seg frihet på det filosofiske plan. I han eller hennes perspektiv er viljens frihet begrenset på det politiske plan, dvs i menneskenes delte og felles verden. Viljen kan, tenker Arendt, temmes ved hjelp av evnen til å gi og holde løfter. Direkte sitert: «*by laws, and these laws, made by men, can be very different and can shape various forms of government, all of which in one way or another constrain the free will of their citizens*» (Arendt, 1978, s199).

Hvordan vet vi så at det eksisterer en fri og autonom vilje? At den eksisterer, påstår Arendt, lar seg ganske enkelt illustrere, ved at vi, etter at vi har handlet, er oss bevisst at vi også kunne ha latt være å gjøre det vi gjorde (Arendt, 1978, s26). Imidlertid innebærer viljens frihet en «indre konflikt», dvs at man vil, men at man også kan ville det motsatte. I dette ligger oppdagelsen av en radikal menneskelig frihet (Mahrtdt, 2011, s140).

Det å kunne begynne noe nytt, kjennetegner i følge Arendt menneskets spontanitet, en spontanitet som kommer til syne i kunstnerisk kreativitet og som i den politiske sfæren kommer frem som «frihet til å tale med hverandre eller som frihet til å samles for å handle sammen (Mahrtdt, 2011, s144). Kadetten ved Krigsskolens som trer frem og inn i den militære profesjon gjennom en dannelsesreise og som villig setter seg fore, ved medkadetters- og skolepersonellens medvirkning, å initiere en dannelsesreise for offiserer. For Arendt er iboende i handling og tale at aktøren viser hvem hun/han er og ikke bare «hva» hun er (Martel, 2008, s290).

For Arendt viser altså handling og tale hvem aktøren er, og ikke bare hva hun er. Slik sett skiller handling oss fra vårt eget indre. Hva vi er, er beslektet med våre indre organer; våre «kvaliteter», anlegg, talenter og brister. Når vi gir uttrykk for en følelse gjennom handling overrasker vi oss selv, handlingen kommer som en slags leveranse fra viljens egen ubesluttet om hva den vil. Viljen har «lært» hva den ville.

Dersom alt vi gjorde var fullstendig besluttet av viljen selv, kunne vi aldri unnsnippe vårt eget selv eller indre. Vi ville forbli hva vi er, bestemt av de aspekter ved oss selv som ikke er knyttet til våre handlinger og som er uoppmerksomme i forhold til våre handlinger. Kadetten kan ikke handle fordi hun eller han ville være alene, med hva de er, mens nye utfordringer kan kreve samarbeid mellom individer som kan handle sammen mot felles hensikt og mål, basert på gjensidige løfter og avtaler. Deltakende interaksjon mellom unike individer som innbyrdes bekrefter sin profesjonsidentitet.

Det som er kritisk og avgjørende er at en slik tilstedeværelse, selv om den er instrumentert av viljen, ville være utenfor kontroll av selve viljen fordi eksponeringen av *hvem* sjelden lar seg gjøre som en viljeshandling. Man verken eier eller kan «selge» *hvem* på samme måte som man har og kan «selge» sine evner og anlegg. Viljen forutsettes å bli overrasket over åpenbaringen av sitt eget *hvem*. Arendt minner oss imidlertid også på at *hvem* kadetten vil skal fremstå, alltid vil bli til *hvordan* hun eller han fremstår for andre (og som er skjult for kadetten selv) (Arendt, 1958, s 176, 179, 181)

For Arendt viser det unike seg hver gang kadetten taler med andre eller handler horisontalt sammen med sine medkadetter, dvs likestilte, og den enkeltes unike identitet “hvem”, må alltid forstås som både relasjonell og legemliggjort. Hver gang kadetten eller offiseren handler

eller snakker gjør de det i en allerede eksisterende «vev av menneskelige relasjoner». Kadettens selvforståelse trenger å utvides med det relasjonelle. Gardiner, (2013, s65) diskuterer hvordan Arendt sitt konsept for «*uniqueness*» kan berike lederskapsteori når det gjelder autentisitet. Autentisk lederskap, sies det, er en fortelling som tar “indre sannhet” som sin absolutte sannhet, uten å ta stilling til betydningen av sosiale, kulturelle og historiske faktorer. Som en motsetning til dette bringes Arendt sitt handlingsbegrep inn, hvor Arendt hevder at selvkunnskap bare er en del av hva som vil være relevant. (Arendt, 1978, s30) for å kunne forklare hvem vi er. Kadetten eller offiseren blir i henhold til Arendt ikke autentisk av å gå inn i seg selv for å finne sine grunnleggende overbevisninger. Kadetten eller offiserens personlighet vil som profesjonsutøver møte andre personer i en kulturell kontekst. Selvforståelse er bare en del av forståelsen. Et ønske om kunnskap om seg selv som bare går innover i troen på at det som er inne i oss selv er mer relevant enn det vi fremstår som, er en illusjon sier Arendt, (1978, s30). Det er i møte med andre mennesker, eller mer presist, gjennom å gi og holde løfter at vi får bekreftet vår identitet. Det er gjennom det faktum at vi handler inn i en vev av handlinger, hvor andre ikke bare re-agerer, men også handler som avdekker din autentisitet. Pluralitet er en avgjørende for menneskelig eksistens. Det er «*men not man*» som lever på jorden.

Det er her viktig å knytte noen ord til bruken av Arendt sitt begrep handling. Mesteparten av det kadetten og offiseren gjør kan ikke karakteriseres som handling i Arendt sitt bruk av begrepet. Mesteparten av tiden handler det de gjør om oppførsel knyttet til produksjon og vanlig praksis regulert av sosiale konvensjoner, dogmer og kodekser. Slik opptreden er de frie til å følge fordi de har valgt den selv. Men hvor frie er kadetten til spontant å kunne handle i Arendts bruk av begrepet, det som skjer når kadetten og offiseren møter noe nytt eller uforutsett og trer fram og bryter med det eksisterende og initierer en begynnelse?

Viljen som fenomen i den militære profesjon

Arendt forholder seg til tre mentale evner: å tenke, å ville og bedømme. Tenkning gir bilder for handling og dømmekraft. Viljen gir tanken og dømmekraften muligheten til å handle. Hver av de tre mentale evnene er autonome og selvstendige, men de står også i et forhold til hverandre. Viljen skiller seg imidlertid fra de to andre som i sin aktivitet er dialogisk. Tenkning foregår som en indre dialog mellom meg og meg selv som to-i-en. Bedømming skjer som en «utvidet tenkemåte», dvs min tenkning tar hensyn til andres standpunkter (Mahrtdt, 2012, s200). Viljen derimot er ikke dialogisk, men foregår stadig som en indre

konflikt – jeg vil, jeg vil ikke. Viljen er den eneste mentale voldskapasiteten. Dersom vi imidlertid skal fullføre resonnementene i Arendts tanker og teorier når det gjelder viljen, trenges en «dobbel» modell (Heuer, 2012). Viljen er både:

- 1) subjektiv og diktatorisk med en kapasitet for aggresjon og vold, men eksisterer også
- 2) som noe kollektivt og relasjonelt innenfor et fellesskap.

Arendt åpner for en dobbel forståelse av viljen: en subjektiv vilje (jeg vil, vil ikke), og en pluralistisk vilje. Den siste virkeliggjør seg gjennom handling sammen med andre (initiativ og begynnelsen på noe nytt uten å kommandere).

Viljen er menneskets mentale evne som peker mot fremtiden og representerer menneskets spontanitet, men som også begrenses der hvor felles handling skjer og hvor løfter gjensidig må holdes. Ved at mennesket gjennom viljen har frihet, representerer altså viljen noe ustyrlig og det er ikke bare positivt, dersom det ikke finnes noe som kan begrense den energiske viljen. Begrensningen ligger i menneskets evne til å gi og holde løfter. At mennesket gjennom en relasjonell kompetanse kan gi og holde løfter.

I denne rapporten vil jeg spørre om det dobbelte blikk på viljen, som subjektiv og ubegrenset og som pluralistisk og begrenset av en vev av relasjoner, kan overføres til kadett og offiser i form av deres tilhørighet og identitet knyttet til den militære profesjon. For denne profesjonens ledere tydeliggjøres faktisk også viljens dobbelthet; *Løs ditt oppdrag (om så med vold) og ta vare på dine kvinner og menn (den vev av relasjoner du har innenfor profesjonen og til samfunnet)*. I dette ligger kjernen i den militære lederutvikling og utøvelsen av det militære lederskap.

Hvordan kan denne dobbelthet som viljen representerer for muligheten til å handle forklares? I Arendts tenkning er de tre mentale evner relatert til hverandre på en slik måte at de unngår fiendtlighet.:

- 1) å ville er menneskets mentale aktivitet rettet mot fremtiden.
- 2) å tenke er menneskets mentale aktivitet som foregår dialogisk, dvs som en dialog med seg selv, om det som er erfart, men som i sin frieste form ikke kan unnsnippe loven om kontradiksjon (Arendt, 1978, s 5)

- 3) å bedømme, dvs en form for tenkning som er samtale med seg selv på en slik måte at de forskjellige synspunkter for og imot blir gjort gjeldende (Mahrtdt, 2012, s200). En dømmekraft som lar mennesket bringe inn de andre i den situasjonen det står i og skal avdømme.

Så av menneskets tre mentale aktiviteter, er det bare viljen som ikke er dialogisk (enten med seg selv som i tenkning, eller ved å trekke inn så mange som mulig andre standpunkter for å sammenholde de med sine egne som i den utvidede tenkemåte). Det betyr at handling, ifølge Arendt ikke bygger på en isolert vilje, men et fritt samspill av menneskenes tre mentale evner.

I Heuer, (2012) skisseres konsepter for både en subjektivistisk (avhengig av subjektets følelser, holdninger og overbevisninger) og en pluralistisk (sameksisterende) vilje. Felles for begge konsepter er at å ville ikke er en aktivitet for sin egen skyld slik som tenkning. Viljen håper på et jeg *kan* som enda ikke har funnet sted.

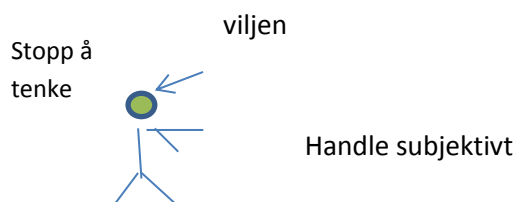
For det pluralistiske konseptet for viljen, er viljen ikke rettet mot et konkret mål, men handler om det å sette i bevegelse handling som sådan. En vilje som har et generelt mål, snarere enn en spesiell hensikt. Å etablere noe som tidligere ikke eksisterte, noe som ikke var gitt (Arendt, 1977, s150). En slik handling rettleides ikke av en innbilt fremtid som kan gripes av viljen, men er snarere relatert til handlingsprinsipper i form av dyder og det å gjøre det rette. Handlingen er mer et uttrykk for alminnelig aktivitet til felles beste, enn for subjektiv vilje.

Dersom kadetten og offiserens vilje sees sammen med deres evne til dømmekraft bringes det kollektive aspektet inn gjennom deres innbilningsevne og den utvidede tenkemåte, slik at de kan og vil handle sammen. Vilje til å handle basert på evnen til å utøve dømmekraft. Kadetten og offiserens vilje til å ta initiativ som introduserer noe «uhørt». En situasjon som kan være resultatet av dømmekraftens møte med det uforutsette hvor ingen målestokk er etablert og hvor kadetten og offiseren ikke bare kan foreta et metodisk basert valg mellom alternativer.

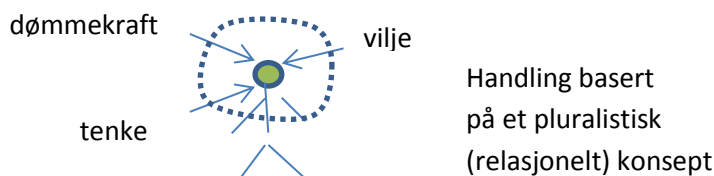
For kadett og offiser betyr dette at selv om de i stridens trefninger er helt avhengig av sin vilje (*willing ego*) for – *command and obey*, og må stoppe å tenke (Arendt: *When I act, I stop to think*), vil de under sin utdanning og i sin tjeneste ha alle sine tre mentale evner tilgjengelig når de gjennom øvelser og opptrening skal dannes til gode utøvere, og når de med kritisk sans skal tenke gjennom sine erfaringer og egen praksis.

Kanskje mer skjematisk enn Arendt ville ha likt, kan kadetter og offiserer som opererer innenfor to mentale kapasitetsmodeller synliggjøres slik:

- 1) Jeg som leder står i et farefullt og skarpt oppdrag. Jeg ønsker og jeg vil – «command and obey»



- 2) Jeg som leder har et sterkt ønske om å løse mine oppdrag og oppgaver, jeg skal handle i henhold til gitte militære prinsipper som i psykologisk terminologi betyr fundamentale overbevisninger (identitet) som jeg deler med min profesjon, og videreutvikle mitt lederskap og min profesjon



I Heuer, (2012, s 3) beskrives Arendts måte å tenke de tre mentale evner i et fritt samspill. Tanken gir viljen og dømmekraften «tanketing» slik som forestillinger og mentale bilder, viljen gir tanken og dømmekraften muligheten til å handle og dømmekraften, som en sideeffekt av tenkning, påvirker viljen. Dømmekraften kan ikke si hva som bør gjøres, men gjennom det Kant og Arendt kaller utvidet tenkemåte, kan kadetten og offiseren se situasjonen ut fra andres standpunkt og på den måten kan de også reflektere og vurdere sitt eget standpunkt. De tar så å si hensyn til de andre som er involvert (Mahrtdt, 2012, s 200). Vi er her i kjernen av spørsmålet mellom teori og praksis, mellom tenkning og handling. Poenget er altså at tenkning (intellektet) ikke kan fortelle hvordan kadett og offiser kan handle riktig. Tenkning er opptatt av det usynlig og universelle som f eks det juridiske. Handling til motsetning, skjer alltid i en partikulær situasjon, under partikulære betingelser. Derfor kan tanken ikke fortelle kadett eller offiser hvordan de skal handle, men den påvirker deres

handling indirekte fordi samvittighet er et biprodukt av tanken og tanken frigjør dømmekraften.

Her er det spesielt interessant for Krigsskolens danning og lederutvikling å ha kjennskap til Arendt sitt ønske om å utvikle god mental mestring hvor de mentale evner kan sjekke og balansere hverandre (Heuer, 2012, s4). Alle de tre mentale kapasitetene må være bevart og gjensidig komplettere og begrense hverandre. Basert på Arendt sin innsikt i hvordan menneskenes mentale evner samspiller må det, overført til Krigsskolens utdanning kunne utledes at siden dømmekraften dikterer viljens mål, vil hvordan kadetten og offiseren utvikler seg, være avhengig av disse sine kapasiteter til å tenke og utøve dømmekraft, av det å kunne «tenke seg å være sammen». Å forstå og mentalt kunne sette seg innenfor det militære felleskap som er gitt et samfunnsoppdrag og fullmakt til å forvalte vold på samfunnets vegne.

Det var aldri Arendts tanke å skulle tegne bildet av en ferdigdannet personlighet, hun ønsket å kunne bifalle de hun møtte hvor tanke, vilje og dømmekraft var reflektert i deres handlinger som åpenhet, uavhengig dømmekraft, mot og karakterstyrke. Arendt var imidlertid opptatt av at slike karakterer utviklet seg i et fellesskap hvor løfter gis og kan holdes.

Med andre ord vil det være en tid for bruken av alle de tre mentale kapasitetene for kadett og offiser. Det trenger de å være seg bevisst og kunne øve på dersom de skal kunne fremtre som *hvem* de er, og med vilje til å lede i farefulle situasjoner.

Kant, som Arendt støtter seg til, sier i *Anthropological Characteristic* (Louden, 2006), at en mann av prinsipper, som man vet hva man kan forvente fra, ikke basert på hans instinkter, men snarere fra hans vilje, har karakter. Når det gjelder karakter handler det ikke om hva naturen gjør med mennesket, men hva mennesket gjør ut av seg selv. Karakter avdekkes bare over en begrenset tid og eksemplifiseres i et antall av spesielle situasjoner. Kant sier egentlig at karakter har behov for ekspansive narrativer som hver for seg fremtvinger refleksjoner og undring, snarere enn ugjendrivelig bedømming. Han eller hun med karakter er ingen eksentriker, men hans eller hennes prinsipper er valide for alle.

Ut fra dette kan en sterk karakter fremstå i motsats til frihet og muligheten til å handle når det gjelder. «Løsningen» mange filosofer presenterer, er at en med sterk karakter kan sette i gang en handling, men det vil være visse ting en person med en gitt karakter nesten helt sikkert

ikke vil gjøre. En slik løsning av dilemmaet vil ikke bryte med Arendts bruk av eksemplariske fortellinger basert på historiske handlinger.

Vanlige sosialiseringssprinsipper som legges til grunn i utdanning, gjennom eksemplifisering og instruksjon, vil ikke gradvis kunne utvikle beslutsomhet og standhaftighet i kadettene prinsipper. Å etablere en karakter, en hvem, trenger utnyttelsen av et fremtredelsesrom – en ny begynnelse. Arendt sier at hvem noen er, blir synlig i ord og handling. Men at en slik åpenbaring av en unik identitet er omsluttet av en sosial kontekst og kan nesten aldri bli oppnådd bare som et villet (lærings)mål. Som om den enkelte er i besittelse av og kan disponere karakteren som en annen vare.

Hva kadettene trenger er å bli veiledet gjennom eksempler. Få øve seg på en tenkning som ved hjelp av innbilningskraft tar med andres perspektiver. Jo flere perspektiver kadetten og offiseren kan ta med inn – jo mer representativt vil bedømmingen kunne bli. Siden hun eller han skal utøve sin dømmekraft i en bestemt situasjon, trenger de en standard som selv er spesifikk og forholder seg til andre bestemte hendelser. På den andre siden må en slik standard være tilstrekkelig generell til å kunne virke som en standard. Det er derfor behov for et paradigmatisk eksempel som i sin bestemthet synliggjør det generelle – som f eks mot og Achilles. Hvordan kan kadett og offiser finne fram de riktige eksempler, dvs eksempler som bringer med seg eksemplarisk validitet? Det synes som enhver sivilisasjon er kjent med slike eksempler, og i denne rapporten er fortellingen om Brændeland benyttet. En tenkning og handling som konstant har sin innbilningskraft basert på gjentagelse av andres perspektiver. Jo flere perspektiver kadetten og offiseren kan ta med inn – jo mer representativt vil bedømmingen kunne bli.

5.5 Om H Arendts tenkning

I det følgende avsnitt vil rapporten forsøke å presentere noen tanketråder i Arendts teori og filosofi som har gjort det fruktbart å trekke Arendt inn i dette kapitlets diskusjon og belysning av Krigsskolens utdanning og lederutvikling. Arendt er viktig fordi hun adresserte hva som fortsatt synes å forme den politiske verden, og hennes politiske tenkning er fortsatt en kilde for de som søker veiledning, ikke for hva, men hvordan man skal tenke når det gjelder politikk og krig i dag (Owens, 2007, s7). Tilslutt i dette kapitlet vil utvalget av teori

og filosofi plasseres som et *overlegg* til en tematisk *kalk* som kan belyse og oppsummere Krigsskolens utdanning og lederutvikling. Målet for dette kapittelet er nettopp å la slike ledetråder og refleksjoner belyse sammenhenger og eventuelle mangler på sammenhenger i Krigsskolens lærings- og utviklingsaktiviteter. Men først vil dette avsnittet presentere Arendt og hennes tanker om krig og fred som en slags kort dialog med militærets mest brukte filosof, Clausewitz.

Krig og vold

De to filosofene og tenkerne Arendt (1906 – 1975) og Clausewitz (1780-1831) var begge opptatt av krig. De fleste kommentatorer til Arendts observerer at hun søkte å ekskludere vold og krig fra å være «passende politisk», som hun forsto til å bestå av frihet til å ytre seg og til å handle i i tråd med et flertall av likemenn. Meningen med krig er tvang og bli tvunget, kraften i ubønhørlig press. Arendts formelle definisjon av politikk ekskluderte vold, men hennes politiske teori er fundamentalt forankret i hennes forståelse av krig og dennes betydning for politikken (Owens, 2007, s 3) . Krig var noe mer enn en ren hendelse i Arendts refleksjoner om politisk handling og meningsløs vold, selv om hun mente krig var mindre i stand til å holde oppe politisk tenkning fordi den brutale volden i krig er stum. Hvor volden rår ubegrenset, som f eks i en konsentrasjonsleir vil alt og alle måtte bli tause (Owens, 2007, s 5). Forskjellen mellom makt og vold utgjør grunnlaget for Arendts forståelse av politikk og krig.

Arendt tanker var nær knyttet til det historiske og hennes egne opplevelser fra okkupasjon og kamp for frihet. Men historien forandret seg og i etterkrigstiden og under den kalde krigen ble diskusjoner om strategi og taktikk viktige for å forstå moderne politikk og etter hvert den «ikke militære funksjonen av krig» (Owens, 2007, s 30)

Arendts skriving om imperialism og Europeisk verdenskrig avdekker noen mulige svakheter i militærhistorien og de strategiske studier som har forstått disse «fenomener» som uavhengige. Både Arendt og Clausewitz var opptatt av krig ikke bare som en rasjonell statspolitisk handling (Owens, 2007, s 9). Arendt retter oss mot sammenhenger som er mye nærmere Clausewitz mer fundamentale innsikt i krig som en sosial prosess som går utover nasjonalstaten.

Arendt kom til å se på krig som noe mer håndtering av våpen. Krig var i seg selv et slags sosialt system. Kanskje mest relevant i forhold til muligheten for den Clausewitzske tanken

om et kontinuum mellom politikk og krig, finnes i Arendts teori om totalitarisme (Arendt, 2005, s 159, 162).

Sentralt for spesifiseringen og konseptualiseringen av krig, står ifølge Clausewitz, selve striden. Som en konstitusjonell episode eller omstendighet vil krigføring forløse både kunnskap om krig og tvinge frem oppløsning og nyopprettelse av sosial og politisk orden. Resultatet av slike destruktive, men også generative sider ved krig opererer gjennom ulike kunnskaps- og utdanningssystemer i samfunnet. Barkawi og Brighton (2011) argumenterer for at krig er ontologisk både kreativ og produktiv for samfunnet. Den ontologiske usikkerheten ved krig skaper grunnlaget for nye moderne former for samfunnsstyring og legitimerer samtidig slike samfunnsformer. Slik sett, sier de: «*war is not the exception or a form of temporal chaos, but the basis on which societies, subjectivities, roles and identities are formed*». Barkawi and Brighton mener at usikkerheten og det uforutsette ved krig gjør det mulig for myndigheter å forsøke å ta kontroll, og at dette gjør krig som fenomen kreativt og produktivt med hensyn til sosial orden. Krig forbruker, omgjør og produserer sannheter.

I innledningen til sin bok «*Between War and Politics*» skriver forfatteren P Owens at hun vil adressere Arendts måte å tenke på når det gjelder politikk og krig. For både politikk og krig gjaldt det at de introduserte noe uventet og upredikterbart. Arendt fant at krig kunne være velegnet for sin kategori av «historiske fortellinger» (Owens, 2007, s 9) På samme måte som historien selv, er krigen produktet av hendelser som frembringes av kvinner og menns handlinger – her «finner det sted initiativ, blunder og feil og uendelig usannsynlige hendelser» hele tiden (Arendt, 1977, s 170). Det ligger i både politikken og krigens natur å bringe frem det uventede og uforutsette.

I Arendts forståelse av politikk og krig er det et skille mellom makt og vold. Arendt deler Clausewitz sitt syn på at krig er en tvangshandling, en voldelig konkurranse som essensielt handler om vold og tvang. Det absolutte uttrykket for krig, for Clausewitz, den innerste essensen av krig, er vold. Det finnes bare en forklaring på hvordan et resultat oppnås eller slutt oppnås - en trefning utkjempet mellom to militære styrker. Det løper som et mønster gjennom hele veven av militær aktivitet og er det som virkelig holder den sammen.

Men konseptene for makt og vold, politikk og krig refererer seg, i henhold til Arendt til grunnleggende forskjellig ting. Makt utfolder seg mellom mennesker som handler sammen og

varer kun så lenge som de handler sammen. Makt tilhører en gruppe, og makten forsvinner når gruppen oppløses. Makt er et potensial som virkeliggjøres når menneskene handler sammen. Før menneskene kommer sammen, finnes det bare et maktpotensial. Vold, derimot, er et instrument. Et instrument som brukes til å forsterke tvangen og kommandere andre til å adlyde.

Selv om politisk handling, også foregår under tilstand av krig, mener Arendt at slik handling grunnleggende er noe annet enn å gå til en krigserklæring. Politikk er full av konflikter og uenighet, men den er også begrenset av kravet om å løse uenighet gjennom debatt og ikke ved å bruke vold. Selv om krig ikke alltid er ensbetydende med brutal tvang, er krig mindre bundet til vedvarende politisk tenkning fordi den brutale volden er «stum» sier Arendt.

Voldelige handlinger er altså stumme, dvs disse handlingene er ikke akkompagnert av ord og aktøren viser seg ikke frem. Bare ord, ikke vold har kraften til å vekke og formidle nye meninger. Arendt forstod vold primært på bakgrunn av vold som et instrument. Den eneste sannhet som kunne formidles gjennom brutal vold var tvang. Volden som et slikt instrument signaliserer, i motsetning til makt og politisk handling, at vold ikke kan være en avslutning i seg selv.

Basert på utfoldelse av krig i det nittende århundre i Europa, foreslo imidlertid Clausewitz at forskjellen mellom krig og fred (forstått som en politisk overenskomst) var nødvendig for å hindre en konstant krig og konflikt. Han argumenterte for at den militære målsettingen måtte være og slå fiendens militære styrker som et forspill til politisk overenskomst. En side ville tre tilbake fra slagmarken ved å akseptere fiendens politiske krav.

Arendt ønsket, som tidligere diskutert, å ekskludere krig fra politisk handling. Hun avviste at politikk og krig bare var på et kontinuum av grader av vold, og at det ikke kunne lages noe meningsfullt skille mellom dem. Arendt mente at etter «atombomben» var Carl von Clausewitz sin ide om krig som en fortsettelse av politikken med andre midler helt på siden av poenget i diskursen om politikk. Det som nå stod på spill var utslettelsen av menneskeheten, noe som aldri kunne handle om politiske forhandlinger.

Det betød ikke at hun avskrev krig fra sin forståelse av det politiske (Owens, 2007). Det er da også med sin personlige erfaring fra krig at hun utviklet sine ideer om politisk tenkning og handling. Men hun kritiserte den, i hovedsak vestlige tradisjon, for i sin sosial- og politisk tenkning, å låne sine politiske modeller fra domenet for organisert vold tuftet på kommando og lydighet.

Offiseren som offentlig vesen

I fortsettelsen av dette avsnittet vil det gis en kortfattet, men løpende og sammenhengende rekonstruksjon av Arendts tilnærming til den offentlige sfæren, dvs den verden som menneskene har felles. Arendts refleksjoner om den private sfæren synes ikke særlig interessant for Krigsskolens utdanning og profesjonens virksomhet. Relevansen vil bli forsøkt synliggjort gjennom ord og temaer, knytte an til kadettenes skoleaktiviteter og offiserers praksis.

Arendts utgangspunkt var menneskenes offentlige interesser som angår forholdet til verden og hvor handling karakteriseres av å gjelde den politiske verden. Arbeid, produksjon og handling utgjorde tre elementer som Arendt kalte Vita Activa – *om arbeid, produksjon og handling*. *Arbeid* handler om aktivitet for å overleve som biologiske vesener, mens produksjon er det som skaper den verden vi lever i og som inneholder alle de «ting» og institusjoner vi møter i vår hverdag. *Produksjon* er en strategisk, men instrumentell aktivitet, som setter seg mål og som søker etter midler til å nå målet. Iboende i produksjon er mål-middel erfaringen. (Arendt, 1958, s 155). Dersom vi overfører dette til den militære profesjon kan vi si at når målet er å forsvare landet, hører å trene og utdanne offiserer til midlene for å nå målet.

Men Arendt har også et element i det aktive liv som er et mål i seg selv. Hun kaller det *handling (action)*. Handling skaper et brudd med det som er og introduserer noe nytt og uforutsett, ikke innenfor en mål middel logikk, men som et initiativ ut over det tradisjonelle. Handling kan påbegynnes av en person, men for å kunne gjennomføres trenger flere å engasjere seg – noe Arendt tenker som «*acting together*». I den militære profesjon vil det både produseres og kunne skapes handling. Personen som først handler vil være nærmest forbundet med den «bemerkelsesverdige» gjerningen eller prestasjonen, men det vil være «publikumet» de andre i profesjonen og samfunnet som kan bedømme og vurdere handlingen eller ytringen.

I tillegg til det aktive liv har også mennesket et mentalt liv som er evne til å tenke, å ville og å bedømme. I Arendts tenkning har evnen til å bedømme en aldeles sentral rolle som en politisk mulighet. Dømmekraften er samværets tenkning, altså en kontinuerlig og gjensidig form for vurdering i følge Arendt (Mahrtdt, 2012, s200).

Arendt og Krigsskolens dannelse og utdanning

Til Krigsskolen kommer det kadetter som er selektert for å kunne utdannes, utvikles og dannes til gode militære ledere og profesjonsutøvere. De vil bli introdusert for akademisk kunnskap og erfaringer fra praksisfeltet, samtidig som de med sin egen erfaring og kompetanse vil bli utfordret gjennom trening og oppgaver knyttet til profesjonens krav og utfordringer. Sentralt i denne utdanning og dannelsen står kadettens utvikling som leder og fremtidig offiser i den militære profesjon.

Krigsskolen skal utvikle ledere som kan fremstå med initiativ og som også kan løse uforutsette utfordringer og bringe vanskelige situasjoner videre. De må kunne returnere fra operasjoner med sine erfaringer på en måte som kan komme profesjonens fortløpende praksis til gode. De må kunne gripe muligheter og kunne skape åpne og tilgjengelige «rom» hvor det profesjonelle fellesskap kan underbygge sin egen legitimitet, videreutvikling og tillit. Som det den høyt dekorerte offiseren Brændeland sa: Når noen spør om hva jeg mener er en god leder, pleier jeg å si at jeg alltid har satt pris på de ledere som benytter sin handlefrihet til å gi plass og utfoldelsesrom til andre».

Lederutviklingen ved Krigsskolen er knyttet både til å kunne lede operasjoner (anvende sin ekspertise), kunne utvikle og ta vare på sitt personell, og kunne ta ansvar for sitt bidrag til å løse profesjonens samfunnsoppdrag og imøtekomme myndighetenes forventninger i den sammenheng. Rundt enhver trenings- og øvelsesarena på Krigsskolen vil kadetten kunne bli observert ut fra tre perspektiver;

- 1) Hvordan oppleves kadetten med hensyn til å stå bak sine handlinger og mene noe med det hun eller han gjør? (skikket som militær leder)
- 2) Kan kadetten? (ekspertise, læringsutbyttet)
- 3) Mestrer kadetten å skape motivasjon og en felles virkelighetsfølelse som leder for oppdragsløsning? (lederskap)

Krigsskolens utdanning og danning skal være praksisnær, dvs hverdagen skal oppleves som relevant i forhold til profesjonens oppgaver og utøvelse. Arendt er også opptatt av praksis – det levde liv og hun utfordrer den filosofiske tradisjon om at en kontemplativ holdning er det ypperste av menneskelig dåd, ved å sette det praktiske høyere enn det teoretiske når det gjaldt det politiske.

A P Pahuus (2003) diskuterer offentlighet som åpenhet. En åpenhet hvor en som inntar en plass i det offentlige kan utfolde seg som person og dermed også en plass hvorfra personen selv kan se på verden som et sted det har felles med andre. Offentlighet som en betingelse for å oppnå en virkelighetsfølelse og for å kunne finne sammen med andre, formidle sin mening og holdninger og få muligheten til å utfolde sider ved seg selv som man selv ikke har adgang til. Denne «hele person», sier Pahuus, i tråd med Arendt, blir først synlig i samværet med andre. Overført til den militære profesjon og praksis, en plass hvorfra kadetten kan se på samfunnsoppdraget sammen med andre i profesjonen, hvorfra kadetten kan se andre og deres praksis, og hvorfra kadetten kan betraktes av andre i profesjonen. Den militære profesjon har fått et samfunnsoppdrag fra politikere og samfunn, og de forventer at kommende offiserer øves og dannes i å kunne imøtekomme myndighetenes forventninger gjennom å bruke sin ekspertise.

6 Kobling mellom Krigsskolens arbeid med lederutvikling og Arendts politiske tanker og teorier

6.1 Innledning

I kapittel 5 gjør denne rapporten et forsøk på å veve Krigsskolens arbeid med utdanning og lederutvikling inn i Arendts politiske tanker og teorier for å skape nye perspektiver og belyse skolens ulike utdannings- og utviklingsaktiviteter. Dette kapittelet vil ved hjelp av en grafisk fremstilling plassere essensen av Krigsskolens lederutviklingsarbeid slik det er beskrevet i Jensen, (2013) på en skisse, og tilsvarende plassere Arendts tanker og teorier slik de er diskutert i denne rapporten, på et overlegg. Målet er at skisse med overlegg skal kunne synliggjøre poenger fra Arendts tanker og teorier relevant for Krigsskolens lederutviklingsarbeid.

6.2 Krigsskolens lederutvikling vist som en skisse av utviklingens hovedelementer *Oppdragsbasert ledelse*

I tråd med Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse (Forsvarsstaben, 2012, s6) og Forsvarets Fellesoperative Doktrine (Forsvarsstaben, 2007, s163) diskuter Jensen (2013) oppdragsbasert ledelse som den grunnleggende ledelsesfilosofi benyttet i Krigsskolens arbeid med lederutvikling og lederutdanning. Oppdragsbasert ledelse innebærer at sjefer på alle nivåer skal lede sine avdelinger i forhold til hva de skal oppnå og sjefer skal formidle hva man skal oppnå gjennom sin intensjon og tildeling av rammer og ressurser.

Krigsskolen bruker mange metoder og verktøy i sin lederutvikling, men selve utviklingsprosessen består av de tre elementene; 1) utviklingsbehov, 2) utfordringer og 3) veiledning. Prosessen drives sekvensielt som et lederutviklingsforløp som gjennomføres på ulike arenaer.



Figur 6.1 Hovedelementene i skissen av Lederutvikling slik den fremstår i tråd med beskrivelsen i Jensen, (2013)

Behov for kompetanse som leder

I Jensen, (2013) diskuteres det militære operasjonsmiljøet både med utgangspunkt i krigens grunnleggende realiteter, sterkt forankret i Clausewits sin filosofi, men også med et spesifikt utgangspunkt i fremtidens mulige militære utfordringer i form av kompleksitet, behov for adaptasjon til kontekst og behovet for utøvelse basert på ekspertise. I samme diskusjon er det stort fokus på den militære leders evne til selv å kunne skape nødvendig situasjonsforståelse

og kunne anvende sin ekspertise under stor grad av foranderlighet og usikkerhet. Dette setter store krav til ekspertisens innhold og anvendelighet når profesjonsutøvelsen skal ledes og beslutninger tas. Under diskusjonen av ekspertise kategoriseres denne ved begreper som teoretisk fagkunnskap, metode kunnskap, praktiske ferdigheter og *skjønn*. (Jensen, 2013, s 20) *Skjønn* er definert som en kunnskap, en «kognitiv aktivitet hvor profesjonsutøveren resonnerer seg frem til hvilke handlinger innen for et gitt handlingsrom han eller hun skal iverksette for å løse oppdraget». Det legges vekt på at dette skjønnnet aldri er fritt, men er regulert av profesjonens standarder og reglement. I tillegg poengteres det at de fire kategorier (teoretisk fagkunnskap, metodekunnskap, praktisk ferdighet og *skjønn*) som inngår i spesialisert kunnskap henger nært sammen og er noe alle som vil være militære profesjonsutøvere må kunne påberope seg.

Med utgangspunkt i hvilke evner og egenskaper Krigsskolen mener vil være tilpasset et slikt operasjonsmiljø, og som må utvikles hos de kommende offiserer, etableres det fire kompetanseområder synliggjort i en modell som blir kalt kompetansepyramiden. De fire kompetanseområder benevnes: 1) fagkompetanse, 2) sosialkompetanse, 3) personlig kompetanse og 4) oppdragsløsningskompetanse. Den fjerde kompetansen er både et resultat av de tre andre kompetansene og er en egen kompetanse knyttet til å handle, gjøre noe, til å løse oppdrag. Oppdragsløsningskompetansen er den handlende dimensjon som skal føre til ledelse av operasjoner, påvirkning av aktiviteter og aktører i tilknytning til oppdraget og til videreutvikling av offiseren og hans organisasjon.

Krav til oppdragsløsning og oppdragsløser

Utøvelse av effektivt lederskap i det aktuelle operasjonsmiljø innenfor gitte rammebetingelser, er det som til enhver tid setter kravene til oppdragsløser (leder) og oppdragsløsning (det militære oppdrag). Med et grunnlag i oppdragsbasert ledelse vil dermed kadettene kompetansebehov styre mye av innholdet og tilnærmingene i Krigsskolens utdanning.

Viljen til å løse sitt oppdrag er i Jensen, (2013) diskutert i tilknytning til den personlige kompetanse som består av tre delementer, personlighet, personlige ferdigheter og personlige karaktertrekk. Sammen med bruk av sin oppdragsløsningskompetanse, som gir evne til å omgjøre den personlige kompetansen til handling, skal kadetten settes i stand til å kunne løse sitt militære oppdrag.

I Jensen, (2013) beskrives også forventningene til at den militære profesjonsutøver tar ansvar, spesielt i vanskelige og farlige situasjoner, og at denne ansvarsfølelsen må forankres dypt i offiserens personlige karaktertrekk og som en del av den personlige kompetansen Krigsskolen skal utvikle hos fremtidige ledere.

Mange opplever i dag imidlertid stor divergens mellom tenkemåten koblet til oppdragsbasert ledelse typer oppgaver og tenkemåter knyttet til mer regelstyrt fredsaktivitet (Jensen, 2013). De spør om ikke Krigsskolen må utvikle to typer ledere, en for utdanning og klargjøring av operative avdelinger i fredstid og en for krig og operasjoner i utlandet.

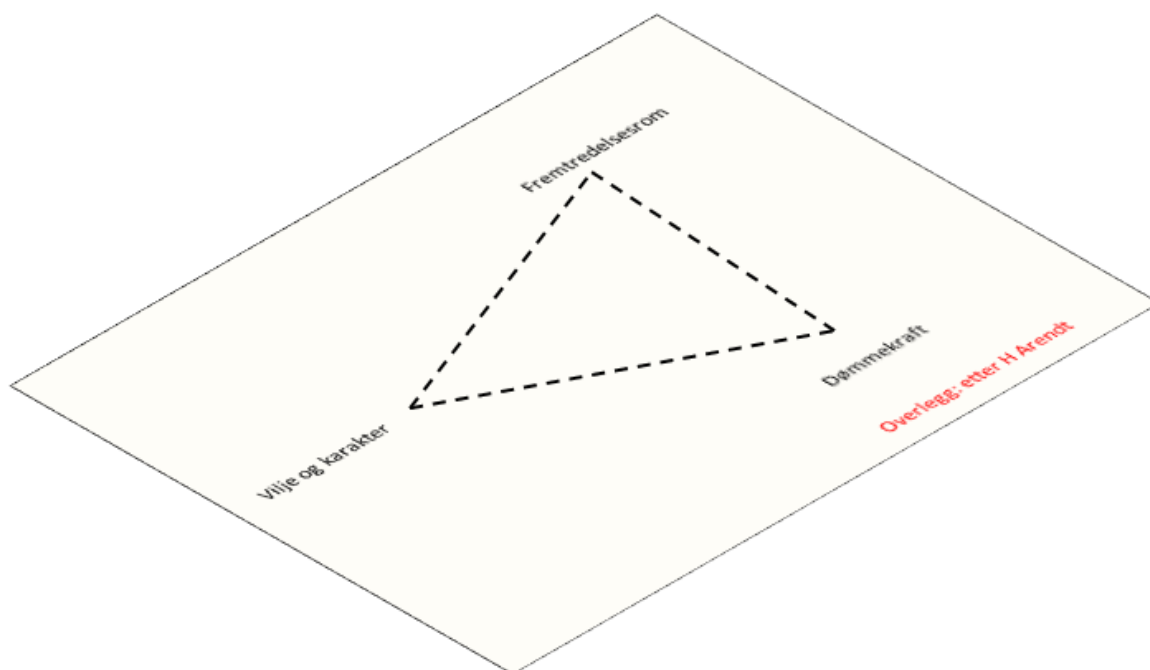
I Jensen, (2013) blir dette spørsmålet spesielt knyttet til utviklingen av personlige karaktertrekk, forstått som iboende egenskaper, som skal til for å være en god militær leder. Det innrømmes riktignok at det ikke finnes noen fasit på hvilke trekk som skal til, men at mangfold kan være både et resultat og en nødvendighet. Det blir allikevel satt opp en liste over karaktertrekk som kan virke som en rettesnor for utvikling av kadetter på Krigsskolen. Initiativ og viljestyrke er blant disse. Viljestyrke er gitt betydningen av å være en indre driv som får lederen til å holde ut i ekstreme situasjoner og som bygger på en tro på seg selv, sine evner og troen på oppdraget (selvsikkerhet og beslutsomhet).

En slik viljestyrke er ikke utdypet i Jensen, (2013), men har i etterkant vært gjenstand for mange tanker og diskusjoner ved Krigsskolen. I disse har viljen og viljestyrken ofte blitt adressert som en personlig kapasitet som kan lede mot et mål som er blitt analysert frem som en ønsket idealsituasjon. En viljestyrke som handler om selvets kapasitet til å endre seg selv. Viljestyrke som en metakognitiv funksjon som gjør det mulig for lederen å overstyre en respons hos seg selv for å gjøre en annen respons mulig. Gjennom en slik bruk av sin viljestyrke vil lederen ønske å utøve bevisst kontroll over sine tanker, emosjoner, impulser og ytelser. Lederens viljestyrke forstått som selvkontroll og hvor lederens tilgjengelige kognitive ressurser brukes til å velge de mest egnede handlinger.

6.3 Elementer fra Arendts tenkning og teorier plassert på et overlegg

Fremtredelsesrom

Arendt identifiserer det å tre frem, gjennom handling og tale, som noe fundamentalt for menneskelig liv. Handling og tale er tilstander hvor mennesker blir synlige for hverandre, ikke som faktiske fysiske objekter, men i kapasiteten som mennesker. Det betyr at jorden er befolket med et mangfold av mennesker. Alle er like ved at de er mennesker, men ingen ligner på noen som har levd før, noen nålevende eller noen som kommer til å leve siden. Denne nye synligheten er avhengig av initiativ. Og dersom synlighet er sentralt for menneskelige liv i Arendts terminologi, er det fordi menneskelig liv leves under forutsetningen om å representere et mangfold og med en mulighet til å begynne noe nytt (bli født). Derfor kaller Arendt grunnbetingelsen for handling pluralitetens faktum.



Figur 6.2 De tre elementene fra Arendts tanker og teorier som vil bli plassert inn på overlegget og som alle er gitt en innbyrdes sammenheng i Arendts diskusjoner

De to gjensidig betingede forhold gjør tilstedeværelse mulig og skaper et rom hvor den enkeltes tilsynekomsten kan skje (Arendt, 1958). Arendt snakker om et åpent og allment rom for handling og kommunikasjon. Et fremtredelsesrom som dannes overalt hvor mennesker er sammen med hverandre som handlende og talende. Et slikt rom foreligger potensielt i enhver ansamling av mennesker, men nettopp bare potensielt, sier Arendt. Uten handling og kommunikasjon opphører rommet å eksistere.

Men ingen som trer frem er forfatter eller produsent av sin egen livshistorie, fordi *hvem* den som trer frem viser seg å være når han eller hun trer frem, er avhengig av de andre som hun eller han viser seg for tar hun eller han for å være.

Overført til en setting med militær profesjonsutdanning kan Arendts tanker om et fremtredelsesrom si noe om kadettene nødvendige utdanningsaktiviteter som kan gjøre dem til profesjonelle i forhold til å kunne løse sitt militære samfunnsoppdrag. Gjennom å gjøre seg synlig for profesjon og samfunn eksponerer og avdekker kadetten sin identitet. Men en slik eksponering av identitet kan ikke skje i isolasjon, den kan ikke skje bare som en selvrefleksjon. Det handler ikke om mer studietid. Bare de andres blikk, på skole, i profesjon og samfunn, kan virkelig avdekke identiteten fra alle mulige aspekter. Eksponeringen av kadetten «skaper» den nye profesjonsutøveren. Det at kadetten blir synlig for andre gjennom sine handlinger og tale er ikke bare en avsløring, men handler også om å etablere en identitet – et «offentlig jeg» som representerer profesjonen. Kadetten som fremtidig offiser vil få en identitet i et profesjonsfelleskap som hun eller han vil dele med andre. Kadettens fremtredelse og synlighet i det offentlige gjennom handling og tale vil bli et av kriteriene for hennes eller hans virksomhet i samfunnet. Å være offiser er ikke en jobb sier profesjonsutøverne selv.

Inspirert av Arendts bruk av fremtredelsesrom må Krigsskolen i sin utdanning søke å legge til rette for at det kan skapes et rom hvor kadettene:

1. gis en mulighet til å kunne kommunisere og samhandle med medkadetter, skolekollegium, profesjon og samfunn og
2. få erfare at slik samhandling forutsetter at andre er villige til å akseptere kadetten som en like representant i kull, skole, profesjon og samfunn,
3. får mulighet til å ta egne initiativ i forståelse av alternative handlingsvalg og tilslutt
4. kan utvikle forståelse for de større konsekvenser av sine initiativ og handlinger og få trene og erfare sin villighet og evne til å påvirke sine omgivelser

Initiativ blir i Jensen, (2013) trukket frem som et kjennetegn ved oppdragsbasert ledelse, ikke som et (produksjons)mål i seg selv, men for å kunne endre den bestående situasjon, skape utvikling og handlingsrom. Dette mener jeg finner en gjenklang i Arendts arbeider hvor hun forstår handling som menneskenes evne til å avbryte en prosess, det vil si, så å si snu hele prosessen, og begynne noe helt nytt. Noe som er helt uforutsigbart. Dette har inspirert meg i denne rapporten til å tenke på handling som sider ved både kadettene dannelses- og

lederutviklingsløp og offiserens tjeneste. Militær handling og initiativ i motsetning til den daglige mål-middel produksjon.

Dømmekraften

For Krigsskolens kadetter som skal tjenestegjøre som ledere i en beredskapsorganisasjon som Forsvaret, og hvor de vil bli sendt ut for å møte det ukjente, er det viktig å kunne bevege seg utenfor det lineære, det regelbundne og den innøvde drill. Samfunnet forventer nettopp at de kommende offiserer som ledere i Forsvaret skal kunne håndtere nye situasjoner Forsvaret aldri før har opplevd. Riktignok kan rasjonelle handlingsvalg redusere uforutsigbarheten så langt det måtte la seg gjøre og tidligere erfaringer kan gjøre deler av det uforutsette gjenkjennelig. Militær basiskunnskap om hvordan soldater og våpensystemer kan bruke kan også gjøre det lettere for ledere å takle uforutsette vendinger i en oppdragsløsning (Daltveit, 2014). Å skulle utvise dømmekraft uten å kunne støtte seg på forhånd gitte og forpliktende målestokker er imidlertid risikofyllt og vil kreve mot og risikovillighet (Mahrtdt, 2012, s195).

Det nye kan kreve nye handlemåter som går på tvers av offisielle doktriner og skolens løsning, hvor formelle mål-middel analyser ikke nødvendigvis vil gi noe svar. Det er som sagt snakk om situasjoner hvor uforutsigbarheten ikke kan elimineres gjennom rasjonelle handlingsregler. Situasjoner hvor kadetten ikke kan etablere viten.

Basert på Arendts teori og tanker kommer det tydelig fram at dersom Krigsskolen skal kunne tilføre kadettene muligheter til å skape forståelse midt i de uforutsette situasjoner, må det i utdanningen legges et grunnlag for en dømmekraft som kan takle de aktuelle situasjoner. Det betyr at kadettene, gjennom tre år, må dannes og øves på måter som skaper incentiver til å handle på nye måter og som kan øke kadettens årvåkenhet. Dette er helt avgjørende fordi det vil være kadettens individuelle læring og dannelse som er forutsetningen for at Forsvaret som organisasjon skal kunne videreutvikles og kunne løse sine oppdrag. Hvordan skal kadettens dømmekraft øves uten at trening og undervisning holder kadetten fast ved det lineære, det regelbundne og det kjente?

Arendt er opptatt av de betingelser som må være oppfylt for at det kan skapes initiativ og handling (potensialet i et fremtredelsesrom) og at den risiko slik handling innebærer kan møtes med mot, forpliktelser og tilgivelse. Hun diskuterer også hvordan utfordrende, og ikke minst voldelige handlinger kan kreve ett «*stop to think*» for å hindre at det begås gale

handlinger. Arendt avviser dermed at intellektet alene kan løse (i form av læring) utfordringene som ligger i møtet med det uforutsette eller automatisk lede kadettene til gode (og moralske) valg.

Viljen

Arendt er svært opptatt av å skille mellom intellekt og fornuft. Men intellektet og det kognitive «vite» bidrar til å utvide kunnskap, sikter fornuft mot mening. Fornuften tenker hun seg ikke som en evne, men som tre mentale evner, tenkning, dømmekraften og viljen. De tre står ikke i hierarkisk forhold til hverandre, men hver av dem er selvstendige og de arbeider sammen på en fri måte. Den frie viljen er ikke (alt annet enn) begrenset av tankens logiske krav, men kan gi tanken og dømmekraften en mulighet til å handle. Men når du handler stopper du å tenke og viljen kan fremstå som subjektiv, som en kapasitet for aggresjon og voldsutøvelse.

Arendt tegner et bilde av viljen som en kapasitet for handling. Arendt setter den subjektive viljen i en relasjon til de to andre mentale evner, dvs tenkning og dømmekraften. Det gir mulighet for en todelt viljemodell, som rammer inn kadett og offiserer både som ledere av potensiell voldsutøvelse, men også som ansvarlige for profesjonens daglige praksis, utvikling og omveltning. En slik modell viser tydelig hva som er spesielt ved militær ledelse. Slik åpner Arendt mulighet til å kunne diskutere hva som bør karakterisere militær lederutvikling og det militære lederskap. Med en gjensidig påvirkning mellom vilje, dømmekraft og tenkning peker hun mot en måte hvordan viljen kan temmes, begrenses i sin diktatoriske væremåte. Og det kunne bli et grunnlag for hvordan danningen og utdanning av kadetter kan øve dem både i å kunne ta i bruk voldsmidler undergitt *command and obey*, og i å ta ansvar for profesjonens samfunnsoppdrag og samfunnets forventninger til det enkelte medlem. Det har ofte vist seg vanskelig å enes om en dannelses- og utviklingsmodell hvor spørsmålet om hva som skal være dimensjonerende i en profesjon hvor voldsutøvelse tidsmessig utgjør en svært liten andel av total tjeneste, men hvor faren for å miste og ta liv til gjengjeld sterkt vil påvirke krav til utøverne både mentalt og fysisk, må avgjøres.

I Arendts tenkning har den frie, autonome viljen sin plass innenfor filosofien, derimot får den sin begrensning i politikken. Her er det avgjørende at det er mange som handler og ikke bare en som får sin vilje. Hvis vi overfører denne innsikten til det militære område kunne vi muligens si det slik: kadettene må utvikle sin vilje og øves for å løse det ekstreme (voldelige)

oppdrag, men samtidig bør de huske at ingen er suveren. Sagt med andre ord; i en kontekst hvor flere handler er de både aktører og den som lider. Derfor er det viktig at viljen, tenkning og dømmekraften samarbeider, særlig for at kadetten skal få en mulighet til å løse det uforutsette og gi en slik retning på det som skal gjøres at han kan fortsette å leve med god samvittighet, dvs ikke skulle gjøre noe som ikke kan tilgis.

Overført til det militære er det altså viktig å minne om at det i Arendts handlingsbegrep ikke ligger en forståelse av handling som at en gir ordre som den andre utøver (*command and obey*). Å handle betyr at det er en som kan begynne, ta initiativ, men hvor det også kreves at det er flere som kan slutte seg til. Å handle sammen skjer ikke i en hierarkisk form, men forutsetter at alle er likestilte som møtes for å handle sammen. Jeg tenker at på det militære området hvor oppdragsbasert ledelse legges til grunn, vil det til tross for det organisasjonsmessige hierarki foregå omfattende aktivitet hvor ordrer ikke begrenser initiativ og samarbeid. Initiativ og samarbeid for å etablere mening og slutte seg til mulige handlinger før trefninger skal gjennomføres. Uten noe ønske om å tøyne Arendts handlingsbegrep til generelt å omfatte militære aktiviteter, viser denne rapportens gjengivelse av fortellingen om Brændeland at det også på det militære område kan være svært ønskelig å handle i Arendts bruk av begrepet (ta initiativ til og samle frivillige som kan pleie eller gravlegge de som ligger skadet eller døde på et sivilt sykehus), mens det til andre tider er nødvendig å benytte sin subjektive og aggressive vilje for å bringe soldater og sivile trygt ut mellom trefninger og i kuleregnet. Brændeland fikk både et vitnemål fra Krigsskolen for sin faglige dyktighet og skikkethet som militær leder, og en medalje for at han og de 34 som sluttet seg til han med livet som innsats hadde berget 285 pasienter som ikke var levnet en sjanse i Gorazde.

En av utfordringene med en tilnærming hvor det kognitive gis en styrende funksjon over mentale kapasiteter som tanke, (den frie) vilje og (en reflekterende) dømmekraft, er at hva som er mest egnet, i en uforutsett, og kanskje livstruende situasjon, ikke har noen predefinert måleskala (for hva som er egnet). Og det er den slags situasjoner som beskrives som karakteristiske og dimensjonerende både i Jensen, (2013) og i Torgersen, (2014).

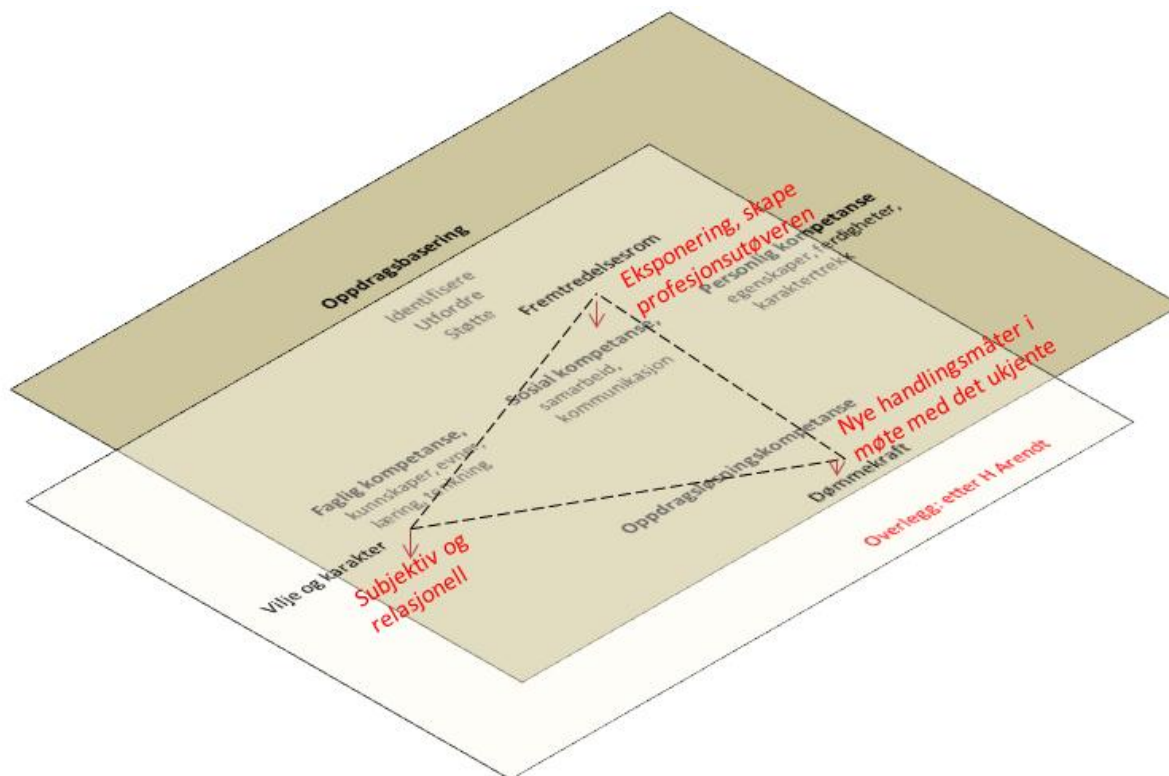
Kravet til å vite vil ikke nødvendigvis la seg oppfylle i møte med det uforutsette, og den kognitivt styrte viljen vil kunne hemme muligheten for en nødvendig aggressiv og subjektiv spontanitet eller behovet for anvendelse av en reflekterende dømmekraft.

Krigsskolen ønsker å utdanne offiserer som tar initiativ og handler når virkeligheten ikke lenger stemmer med kartet (Kjørstad, 2014). Skolen ønsker å utvikle ledere som kan handle når alle forutsetninger for å løse oppdraget er borte. Men slike ledere kan ikke i kognitiv forstand vite (intellektuelt) hva som er riktig der og da. Det lar seg ikke utlede. Men Krigsskolen kan ha lært dem, som kadetter, at i kuleregnet vil de «*stop to think*» og deres *subjektive* aggressive vilje konsentrere seg om å overleve, og som best den kan, løse oppdraget gjennom *command and obey*. Konseptet for den pluralistiske viljen kan kadettene på den andre siden øve over tre år ved å ta i bruk alle sine tre mentale kapasiteter sammen med medkadetter og skolekollegium. Som når skolehverdagen utfordrer dem og de trenger (indre) rettledning for hva som bør gjøres og retning for det de velger de vil gjøre. Med utgangspunkt i egne og andres erfaringer kan de skape refleksjon og ettertanke som de kan ta med seg når deres dømmekraft utfordres i praksisøvelser og de må stå frem som ledere som *vil* og kan handle.

Arendts tanker og teorier om viljen er altså ikke bare *subjektiv* og innover vendt, men er også *pluralistisk* og lar seg øve og utøve i samarbeid med andre, både under utdanning og under tjeneste. I Arendts teorier må viljen utvikle og øves for å løse det ekstreme (voldelige) oppdrag, men den samme viljen skal også øves sammen med dømmekraften for å gi kadetten en mulighet til å løse det uforutsette og gi en retning på det som skal gjøres, og tanken skal gi viljen forestillinger om hva som foregår.

6.4 Interessante resultater og vektlegginger

Skyves overlegget fra Arendt på toppen av Krigsskolens diskusjoner om hovedelementer i sin lederutvikling fremkommer noen belysende og forhåpentlig inspirerende kommentarer til Krigsskolens utdanning og dannelsen.



Figur 6.3 Skisse og overlegg i posisjon med et budskap til Krigsskolens utviklingsarbeid knyttet til 1) behovet for et fremtredelsesrom dersom kadettene skal kunne eksponeres og skapes som profesjonsutøvere og 2) behovet for å øve dømmekraft som kan skape nye handlemåter i møte med det nye og tilslutt 3) viljen som både subjektiv og pluralistisk, både aggressiv og samarbeidende.

Sett i lys av de tre oppsummerende og utfordrende spørsmålene stilt i kapittel 4 om kadettene muligheter til;

- 1) å danne identitet og knytte seg til den den militære profesjon,
- 2) om å kunne møte den økende kompleksiteten i militære operasjoner, og
- 3) å kunne utvikle et verdibasert lederskap med kapasitet til å løse oppdrag i både krig og fred

mener jeg at Arendt sine tanker og teorier diskutert i denne rapporten, og eksponert i figur 6.3, har mye å bidra med til utviklingen av gode løsninger.

REFERANSER

Aftenposten, 2014, «Dagbok fra helvete», 10 november 2014, Oslo

Alvesson, M, Sveningsson, M, 2013, «Essay: authentic leadership critically reviewed” I Ladkin, D, Spiller C, *Authentic leadership: Clashes, Convergences and Coalescences*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham

Arendt, H,(1950), 2005, *The Promise of Politics. Hannah Arendt* Edited and with an introduction by Jerome Kohn, Schocken Books, New York.

Arendt, H, (1958), 1998, *The Human Condition*, Second Edition, Chicago: University of Chicago Press

Arendt, H, 1977, “What is freedom” i *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, Penguin Books, New York

Arendt, H, (1978), 1981, *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Arendt, H, 1994, *Critical Essays* redigert av Lewis Hinchman, P og Hinchman ,S.K, State University of New York Press, Albany

Arendt, H, (1953)1994, *Essays in Understanding: 1930–1954*. Edited and with an introduction by Jerome Kohn. New York: Harcourt Brace & Company

Arendt, H, Beiner, R 1982, *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Edited and with an interpretive essay by Ronald Beiner. Chicago: University of Chicago Press

Army Doctrine Publication, 2012, ADP 6-22 Army Leadership, US

Avolio, B.J, 2010, *Full range Leadership Development*, Second edition, Sage Publication

Avolio, B.J, 2010, “Pursuing authentic leadership development”, in Nohria, N and Khurana R, *Handbook of Leadership, Theory and Practice: A Harvard Business School Centennial Colloquium.*, Harvard Business Press, Boston, Massachusetts

Barkawi, T, Brighton, S, 2011, “Powers of War: Fighting, Knowledge and Critique”, *International Political sociology*, volum 5, Nr 2, s 126-143

Borren, M, 2010, *Amor Mundi Hannah Arendt's political phenomenology of world*, Dr. grads oppgave, Universitetet i Amsterdam

Borren, M, 2013, “A Sense of the World’: HannahArendt’s HermeneuticPhenomenology of Common Sense”, *International Journal of Philosophical Studies*, Vol. 21,s 225–255

Christensen, K.G, Kristensen, T, 1997, «Miljøundervisning i grunnskolen», Rapport 1/97 Høgskolen i Vestfold

Colbjørnsen, T, 2004, «AFF’s lederundersøkelse», i *Ledere og lederskap*, kapittel 2, Fagbokforlaget, Oslo

- Daltveit, E et al, 2014, «Den militære profesjon», innspill til arbeidet med ny personell- og befalsordning i Forsvaret, Oslo
- Daltveit, E, 2014, «Kva gjer internasjonale operasjoner med Hæren?» i Heier, T, Kjølberg, A, Rønnfeldt, C, *Norge i internasjonale operasjoner. Mellom idealer og realpolitikk*, Universitetsforlaget, Oslo
- d'Entreves, Maurizio Passerin, "Hannah Arendt", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/arendt/>.
- Forbregd, T.R, Grøtte, S, 2006, Militær beslutningstaking – utvanning og forskyvning av det personlige ansvar?, Prosjektoppgave i Påvirkningsledelse, Handelshøgskolen BI, Oslo
- Forsvaret.no, 2014, Army Summit , «Krig og soldatens rolle – konstant eller i endring?» , Oslo
- Forsvarets fellesoperative Doktrine, 2007, Forsvarsstaben, Oslo
- «Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret», 2012, Forsvarsstaben
- Gardiner, R, 2013, “Cameo: A Powerful Antidote: Hannah Arendt’s Concept of Uniqueness and the Discourse of Authentic Leadership”, i Ladkin, D, Spiller, C, *Authentic Leadership*
- Glynn, M.A, DeJordy, R, 2010, “Leadership Through an Organization Behavior Lens”, i Nohria, N, Khurana, R, *Handbook of Leadership Theory and Practice*, s 142, Harvard Business Press, Boston, Massachusetts
- Goleman, D, 2011, “Leadership: The Power of Emotional Intelligence – Selected Writings”, More Than Sound
- Grimen,H, Molander, A, 2008, «Profesjon og skjønn», i Molander, Terum, *Profesjonsstudier*, Universitetsforlaget, Oslo
- Hayden, P, 2014, “Arendt and the political power of judgement”, i Hayden, *Hannah Arendt – Key Concepts*, Acumen publishing, Durham
- Hayden, P, 2014, “Illuminating Hannah Arendt”, i *Hannah Arendt – Key Concepts*, Acumen Publishing, Durham
- Hellesnes, J, 1969, Ein utdana man nog eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep, Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen
- Heuer, W, 2012, “The mystery of Willing – A Phenomenological Perspective on the Fear of Freedom, The Tyranny of the Will, and the Spontaneity”, *The Tenth Annual conference of the Nordic Society for phenomenology (NoSP)*, Oslo
- Holmøy, R.E, 2012, «Yrkesdidaktikk og profesjonsutdanning», *Uniped*, 35, nr 1, s 96-101, Oslo
- Høibakk, H, 2000, «Kan vi lære av historien?», Foredrag i Oslo Militære Samfund, 28 februar, Oslo

- Ibarra, H, Snook, S, Ramo, L.G, 2010, "Identity-Based Leader Development", i Nohria og Khurana, *Handbook of Leadership Theory and Practice*, s 657-678, Harvard Business Press, Boston Massachusetts
- Jensen, A.L, 2013, «Grunnlag for konsept for lederutvikling på Krigsskolen», Utkast til Fagrappport, Krigsskolen, Oslo
- Kant, E, 2013, *The Critique of Judgment*, Start Publishing LLC
- Karlsen, B, 2013, «Kontekst er konge», *Dagens Næringsliv*, 30 sept, 2013
- Kjørstad Ola, et al, 2014, «Konsept for lederutvikling ved Krigsskolen – hva skal så lederutviklingen ved Krigsskolen være», upublisert innspill til diskusjon, Krigsskolen, Oslo
- Kvernbekk, T, Hovland BM, 2014, «(U)predikterbarhet», i Torgersen, G, E, *Det Uforutsette*, Symposium 27 mars, Forsvarets høyskole, Oslo
- LaCapra, D, 2001, *Writing History, Writing Trauma*, Johns Hopkins University Press
- Lord, R, Hall, R, 2005, "Identity, Deep Structure and the Development of Leadership Skill", *Leadership Quarterly*, 16, s 591-615
- Louden, R, 2006, *Anthropology from a Pragmatic Point of View*, Cambridge texts in history of philosophy, Cambridge University Press
- Magrini, J, 2012, "An ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt", College of Dupage
- Mahrtdt, H, 2011, «Hannah Arendt om frihet eller en ny «statsvitenskap»», i Auestad L og Mahrtdt H, *Handling, Frihet, Humanitet*, Tapir Akademiske Forlag, Trondheim
- Mahrtdt, H, 2012, «Hannah Arendt – politisk dannelse og reflekterende dømmekraft», *Norsk filosofisk tidsskrift*, vol 47, s 193-207, Universitetsforlaget, Oslo
- Mahrtdt, H, 2014, «To think about the unpredictable with Hannah Arendt», presentert under seminaret *Det Uforutsette*, Forsvarets høyskole, Oslo
- Mahrtdt, H, 2014, "Hannah Arendt: "Wordliness, Plurality and Education", UV9409 doktorgradsemne ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Malterud, K, 2011, "Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis", *Scandinavian Journal of Public health*, 40, s 795-805
- Martel, J, 2008, "Amo: Volo ut sis: Love, willing and Arendt's reluctant embrace of sovereignty", *Philosophy and Social Criticism*, 34 (3), 287-313 .
- McCauley, C, Velsor, E, 2010, "Our view of leadership development" i McCauley, Velsor, Ruderman, *Handbook of Leadership development*, Third Edition, Jossey-Bass, San Franscisco
- McCauley, C.D, Moxley, R.S, Van Velsor, E, 1998, *The Handbook of Leadership Development*, Jossey-Bass, San Francisco
- Meld St 14, 2012-13, «Kompetanse for en ny tid»

- Nohria, N, Khurana, R, 2010, “Advancing Leadership Theory and Practice”, i *Handbook of Leadership Theory and Practice*, s 17, Harvard Business Press, Boston, Massachusetts
- Nordgaard, M, 2014, «Fra tanke til handling – en kasusstudie av lederutvikling på Krigsskolen», Masteroppgave i pedagogikk, NTNU, Trondheim
- Owens, P, 2007, *Between War and Politics, International Relations and the Thought of Hannah Arendt*, Oxford University Press
- Pahuus, A.M, 2003, «Hannah Arendts teori om offentlighed og dømmekraft», *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, s 63 – 79
- Pederesen, H, 2013, «Utvikling av en kultur for oppdragsbasert ledelse på Krigsskolen: gis kadetten tillit og rom for initiativ», Bacheloroppgave, Krigsskolen, Oslo
- Skaug, R, 2012, «Utdanning for fremtidens offiserer», KS fagrapport, Nr 2/2012, Krigsskolen, Oslo
- Speight, A, 2002, “Arendt and Hegel on the tragic nature of action”, *Philosophy Social Criticism*, nr 28, 523-536
- Strand, T, 2012, «Den pedagogiske filosofien oppdrag», *Studier i Pædagogisk Filosofi*, årgang 1, nr 1, s 4 – 16
- Størkersen, S.B, 2015, «Krigsskolens lederutvikling – Hvordan vet vi at den treffer?», Bacheloroppgave, Krigsskolen, Oslo
- Størkersen, S.M, 2015, «Blir vi gode ledere av Krigsskolens lederutviklingsmodell?», Foredrag i Oslo Militære Samfund
- Tislevoll, S, 2010, «Praksisskolerektor som lærerutdanner. En studie av mellomrom: Triadiske samtaler som utgangspunkt for reflekterende empirisk forskning», Dr.grads avhandling, NTNU, Trondheim
- Torgersen, G.E, 2014, «Det Uforutsette», Symposium 27 mars, Forsvarets høgskole, Oslo
- Totschnig, W, 2012, “Unpredictable yet Guided, Amoral yet Normative: Arendt on Principled Action”, Northwestern University, Chicago
- Voice, P, 2014, “Labour, work and action”, i Hayden, P, *Hannah Arendt, Key Concepts*, Acumen Publishing, Durham
- Vrbanjac, A, Larsson, G, 2006, «Hur stemmer unge officerares faktiske ledarutveckling med Forsvarsmaktens lederskapsmodell Utvecklande lederskap?», Forsvarshøgskolan, Rapport FHS-ILM-T:33, Sverige
- Weick, K.E, 1995, “What theory is Not, Theorizing Is”, *Administrative Science Quarterly*, 40, s 385-390
- Whetten, D.A, 1989, “What Constitutes a Theoretical Contribution?”, *Academy of Management Review*, 14, s 490-495

Winkler, I , 2010, *Contemporary leadership theories - Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*, Springer-Verlag, Berlin

Young-Bruehl, E, 1994, "Reflections on Hannah Arendt's *The Life of the Mind*" i Lewis Hinchman, P og Hinchman ,S.K, *Hannah Arendt: Critical Essays*, State University of New York Press, Albany

Vedlegg A

Utdrag fra utkast til «Grunnlag for konsept for lederutvikling på Krigsskolen»
forfattet av Are Langaard Jensen (2013)

Innledning

Denne fagrapporten beskriver grunnlaget for Krigsskolens nye konsept for lederutvikling som er innført på Krigsskolen sammen med ny skoleplan for operativ utdanning fra sommeren 2012. Jeg velger å presisere *nye*, ettersom Krigsskolen de senere årene har hatt et konsept for lederutvikling (2005, 2009). Det som skiller det nye og det gamle er at det nye konseptet har en mer helhetlig tilnærming, både til lederutvikling som begrep og til den praktiske anvendelsen av konseptet i utdannelsen. Denne fagrapporten skal primært dokumentere hvilke konseptuelle tanker og teoretisk forankring som ligger til grunn for det nye lederutviklingskonseptet. Dokumentet *Krigsskolens konsept for lederutvikling* (2013) er under utvikling i utdanningsseksjonen parallelt med skrivingen av denne fagrapporten. Dette konseptdokumentet vil i mindre grad enn denne rapporten berører den grunnleggende forankringen og i større grad fokuserer på praktisk gjennomføring av konseptet.

Det finnes flere teorier som støtter eller som kritisk diskuterer det som presenteres i denne fagrapporten. Denne rapporten har ikke som ambisjon å omfatte så mange teorier som mulig, ei heller å føre en utfyllende diskusjon omkring de teoriene vi baserer oss på. Det har snarere vært et poeng å dokumentere Krigsskolens utgangspunkt *uten* å føre en for omfattende diskusjon rundt konseptet. Derfor bør denne fagrapporten betraktes mer som et deskriptiv dokument som kan være utgangspunkt for senere kritiske drøftelser. Fagrapporten er med andre ord et grunnlagsdokument som videre dokumentasjon, diskusjon og videreutvikling innen lederutvikling kan ta utgangspunkt i.

Krigsskolen legger til grunn *FSJ grunnsyn på ledelse i Forsvaret* (2012), som i likhet med Forsvarets fellesoperative doktrine (2007) fastsetter *oppdragsbasert ledelse* som vår grunnleggende ledelsesfilosofi. Dette gir klare styringer for lederutviklingen på Krigsskolen. FSJ grunnsyn på ledelse er et kort og normativt dokument som ikke gir rom for å utvikle en bredere forståelse av filosofien. Dette skaper utfordringer for Krigsskolen ettersom vi er en skole hvis hensikt nettopp er å skape dypere forståelse for de konsepter og doktriner som styrer våre handlinger som offiser. I tillegg til dette er det innenfor rammen av en norsk militær kontekst gjort få teoretiske studier rundt oppdragsbasert ledelse. Krigsskolen har derfor valgt å se etter ledelseskonsepter med store likhetstrekk med det norske oppdragsbasert ledelse for å kunne utvikle et bredere

fundament for vårt konsept og vår lederutviklingspraksis. Krigsskolen har valgt å legge konseptet *mission command* inn som en grunnleggende ledelsesfilosofi sammen med oppdragsbasert ledelse. Disse to konseptene er i hovedsak like noe denne rapporten vil komme tilbake til.

Hva er lederutvikling? Hva er konsept for lederutvikling, og hvilken plass skal et slikt konsept ha i utdanningshverdagen på Krigsskolen? Dette er noen av de store og vanskelige spørsmålene denne fagrapporten vil berøre. Et viktig utgangspunkt for denne diskusjonen er at man legger til grunn en bred tilnærming til begrepet *lederutvikling*. Lederutvikling må forstås som den (totale) dannelsesprosessen en kadett går gjennom fra han eller hun starter på Krigsskolen til offiseren er klar til å ta fatt på sin første jobb etter endt utdanning. Lederutvikling i Krigsskolens bruk av ordet må ikke forstås snevert til bare å omfatte utvikling av lederen, det må forstås som utvikling av offiseren og offiserens evne til å løse de oppdrag han eller hun blir pålagt. Det har vært diskutert om vi skal finne et annet navn ettersom lederutvikling i dagligtale har vært sterkt knyttet til faget ledelse. Et forslag til nytt navn som har vært diskutert er offisersutvikling, et navn som noen hevder rommer mer enn bare utvikling av lederen. Krigsskolen har likevel fastslått at lederutvikling skal brukes. Dette signaliserer tydelig at offiseren er leder, at Krigsskolen utdanner ledere, og at kadettene våre skal utvikle en klar lederidentitet, selv om de også skal være i stand til å fungere i situasjoner der de ikke leder. Kadettene skal ha en leders mindset.

Lederutvikling former de grunnleggende verdier og holdningene som kadettene har med seg som grunnlag for sine beslutninger. Lederutvikling gjør kadettene trygge på seg selv, og de trenes i å beherske de relasjonelle forholdene som kreves for å fremstå som trygge, selvstendige og autentiske offiserer. Og som rollemodeller for sine soldater og offiserskolleger. Lederutvikling kan ikke sees på isolert fra fagutvikling. Er man faglig sterk, så tar man bedre beslutninger. Og da er man en bedre leder. Men fagkunnskap er ikke tilstrekkelig dersom man ikke klarer å omsette faglig kunnskap i praktisk handling. Handling i den konteksten den militære profesjon skal virke. I en kontekst som kjennetegnes ved usikkerhet, stadige endringer, opplevd utilstrekkelig beslutningsinformasjon og redsel for eget eller andres liv. Derfor er lederutvikling også utvikling av kompetanse til å handle i de situasjoner man står i. Vi kaller dette *oppdragsløsningskompetanse*, og det er den mest sentrale kompetansen offiserer som går Krigsskolen skal utvikle. Lederutviklingen omfatter i større eller mindre grad all aktivitet kadettene er gjennom i løpet av utdannelsen. Arenaer for lederutvikling er ikke begrenset til de situasjoner og arenaer skolen formelt har ansvar for. Kadettens engasjement i Kadettsamfunnet, Krigsskolens idrettslag (ILKS), skoleavisen Forposten, og forskjellige utvalg og arrangementer er like viktige i lederutviklingen som skolens formelle arenaer. De er viktige nettopp fordi de *ikke* er skolens formelle arenaer.

Kadettene tar selv ansvar på disse arenaene. De utviser ansvarsglede og initiativ. Dette er personlige karaktertrekk som er avgjørende for en god offiser å ha, derfor systematiserer Krigsskolen utvikling av disse.

Lederutviklingen foregår i tre år. Utvikling av offiserene som ledere stopper ikke opp når Krigsskolen er ferdig, men vårt konsept har ikke som ambisjon å strekke seg utover Krigsskolen. Dette skyldes at vi ikke har direkte påvirkning på rammefaktorer og utdannelsesmål etter at skolegangen er over. Likevel vil utviklingen av den militære lederen fortsette i møte med praksis i kadettenes første jobb, under den sammen overordnede filosofien – oppdragsbasert ledelse.

Lederutvikling på Krigsskolen

Dannelsesreisen

Militære offiserer er ledere. De skal lede soldater og avdelinger for å løse et oppdrag. Oppdraget skal løses i henhold til intensjon og retningslinjer gitt av høyere sjef, og i tråd med de verdier og legitime normer gitt den militære profesjon av det norske samfunnet.

Krigsskolens oppgave er å utdanne disse lederne. Utdannelsen av den militære lederen er langvarig, den er kompleks, og den er avgjørende for et effektivt militært forsvar. Lederutvikling er derfor en viktig og omfattende del av utdannelsen på Krigsskolen, og den påvirker og omslutter all aktivitet på skolen. Lederutvikling kan ikke betraktes isolert fra annen faglig eller sosial aktivitet, den omfatter og påvirkes av alt vi gjør på skolen i større eller mindre grad. Lederutvikling omfatter heving av kadettenes personlige, sosiale, faglige og handlingsorienterte kompetanse. Lederutvikling skjer som resultat av den sosialiseringprosessen som skjer i løpet av utdannelsen. Lederutvikling er dannelse. Militær dannelse er lederutvikling.

Studiet på Krigsskolen blir beskrevet som en dannelsesreise. Inngangen til denne reisen er en seleksjonsprosess der bare de søkerne med størst potensiale blir invitert. Reisen starter med kartlegging av standpunkt. Hvilke grunnleggende personlige og faglige forutsetninger har kadettene før de starter reisen. Deretter etableres et fellesskap for læring mellom kadetter og veiledere. Læringsgruppen, et fellesskapet av profesjonsutøvere, forplikter seg til å støtte hverandre i felles faglig og personlig utvikling. Tillitt, felles normer og samtidig respekt for forskjellighet er viktig for at dette fellesskapet skal fungere som en katalysator for læring og utvikling.

Første etappe på dannelsesreisen skal bidra til at kadettene forstår hvilke forventninger som ligger på dem som militære profesjonsutøvere. Kadettene studerer krigens vesen og de får en introduksjon til hvilke krav det norske samfunnet og Forsvaret stiller til dem som offiserer. Dette utgjør profesjonens rasjonale, og setter kadettene i stand til å se offiserens rolle i en større samfunnsmessig sammenheng. I dette ligger det tre viktige elementer. For det første vil forståelse av hvilke krav og forventninger som ligger på

dem som offiserer fungere som en begrunnelse for den videre utdannelsen. For det andre vil forståelsen av profesjonens rasjonale være et forankringspunkt for den profesjonsidentiteten den enkelte offiser skal danne i løpet av utdannelsen. For det tredje kan kadettene identifisere gapet mellom hva de kan ved reisen start og hva de skal kunne når reisen er over. Dette gapet utgjør i praksis læringsmålene den enkelte skal strekke seg etter på Krigsskolen. En klar opplevelse av begrunnelsen for videre læring, og en sterk identitetsforankring mot profesjonen styrker også forpliktelsen mellom profesjonen og profesjonsutøveren. Dette er et viktig grunnlag for den videre dannelsesreisen.

Neste etappe på reisen er å gi kadettene de verktøy og metoder som trengs for å virke som student og læringsgruppe, og som offiser i profesjonens praksis. I tillegg legges et metodisk grunnlag for videre læring og kunnskapsutvikling etter Krigsskolen.

Når grunnleggende forståelse, begrunnelser, verktøy og metoder er på plass, fortsetter reisen. Neste etappe er den mest omfattende, og her fokuseres læringen på de rollene kadettene skal kunne bekle etter endt utdanning. Kadettene skal utvikle den kompetansen de trenger for å lede operasjoner, planlegge utdanning og forestå daglig drift av sin avdeling. De skal utvikle seg innenfor de fire kompetanseområder; personlig kompetanse, fagkompetanse, sosialkompetanse og oppdragsløsningskompetanse. Mot slutten av dannelsesreisen skal kadettene fordype seg innenfor et spesifikt område innenfor den militære profesjons kunnskapsfelt. Fordypningen er kadettens siste innspurt der de skal jobbe selvstendig over noe tid, og metodisk utvikle kunnskap.

Gjennom reisen dannes kadettens profesjonsidentitet. De utvikler seg som menneske, som offiser og som leder. De utvikler seg til å bli fullverdige medlemmer av det militære profesjonsfelleskapet. Ved endt reise skal de sette ord på og fremføre sin egen lederskapsfilosofi. Lederskapsfilosofien danner grunnlaget for neste reise – som sjef for en avdeling i Hæren.

Konsept for lederutvikling

Lederutvikling må forstås som den dannelsen en kadett går gjennom fra han eller hun starter på Krigsskolen til offiseren er klar til å ta fatt på sin første jobb etter endt utdanning. Lederutvikling må ikke forstås til bare å omfatte utvikling av lederen, det må forstås som utvikling av offiseren og offiserens evne til å løse de oppdrag han eller hun blir pålagt. Lederutvikling former verdigrunnlaget og holdningene kadettene har med seg som grunnlag for sine beslutninger. Lederutvikling gjør kadettene kjent med seg selv og trygge på sine egne styrker. Kadettene settes i situasjoner de må mestre, enten fordi de er relasjonelt utfordrende eller fordi de må presse grensene for egen sosiale, mentale eller fysiske kapasitet. Gjennom mestring av disse situasjonene øker kadettene sin evne til å løse de oppgavene de blir pålagt. De utfordres, de mestrer og de blir bedre. Lederutviklingen skal gi kadettene det de trenger for å fremstå som trygge, selvstendige og autentiske offiserer. Og som rollemodeller for sine soldater og offiserskolleger. Lederutvikling kan ikke sees på isolert fra fagutvikling. Gjennom Krigsskolen gis

kadettene en solid faglig plattform som setter dem istand til å forstå den konteksten de opererer i, og ta gode beslutninger med en solid faglig begrunnelse. Faglig trygghet gir personlig selvtillit og levedyktige beslutninger. Men fagkunnskap er ikke tilstrekkelig dersom man ikke klarer å omsette faglig kunnskap i praktisk handling. Handling i den konteksten den militære profesjon skal virke. I en kontekst som kjennetegnes ved usikkerhet, stadige endringer, opplevd utilstrekkelig beslutningsinformasjon og redsel for eget eller andres liv. Derfor er lederutvikling også utvikling av kompetanse til å handle i de situasjoner man står i. Vi kaller dette *oppdragsløsningskompetanse*.

Krigsskolens konsept for lederutvikling er en konseptuell beskrivelse av hvordan vi tenker lederutvikling på et overordnet nivå. Det er opp til den enkelte utdanningsleder og instruktør på Krigsskolen å operasjonalisere konseptet, men det er ikke opp til den enkelte å bryte med konsept ideen. Lederutvikling er en kompleks prosess som ikke bare hviler på en aktivitet, et fag eller en spesiell kompetanse. Vi sier ofte at alt vi gjør på Krigsskolen er lederutvikling, men dette blir å gape over for mye. Vi må erkjenne at vi noen ganger må gjøre en ting av gangen. Først må vi bygge faglig kunnskap og ferdigheter fra bunnen av. Dette kan være engelsk grammatikk, pugging av taktiske tegn, skarpskyting med personlig våpen eller teoretisk forståelse av hvordan hormonindusert stress virker på motoriske ferdigheter. Det blir konseptuelt meningsløst å hevde at dette er lederutvikling. Derimot bidrar det indirekte til lederutvikling ved at det bygger grunnleggende fagkompetanse, og fagkompetanse er en av elementene i lederutviklingskonseptet. Fordi vi som nevnt tidligere i rapporten tror at faglig kunnskap er en viktig del av godt lederskap.

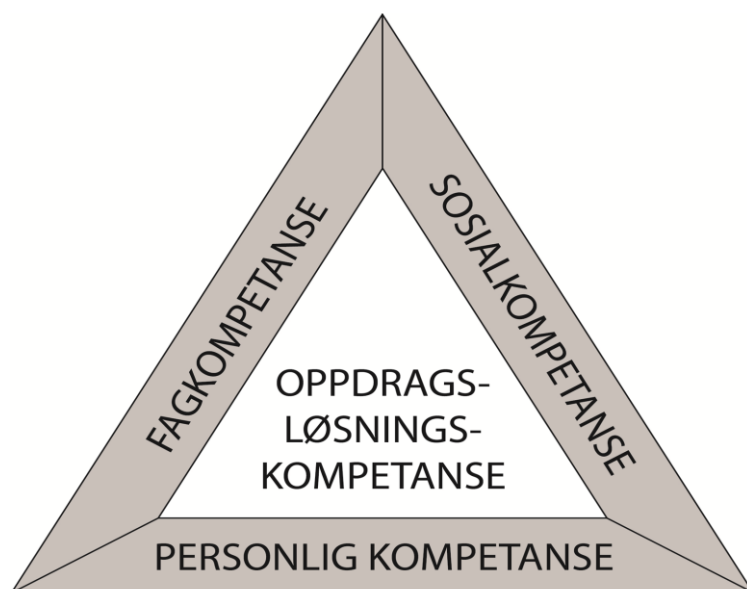
Konsept for lederutvikling beskriver 4 kompetanseelementer. *Personlig kompetanse* ivaretar den individuelle dimensjonen. Elementet personlig kompetanse består av tre delelementer; personlighet, personlige ferdigheter og personlige karaktertrekk. *Fagkompetanse* ivaretar den faglige dimensjonen. Elementet omfatter den fagdisiplinære kunnskapen man besitter og som danner grunnlaget for de vurderinger og beslutninger man tar. Elementet inneholder også evnen til kritisk tenkning og evnen til å lære¹. Det tredje elementet er *sosialkompetanse*, og ivaretar den relasjonelle dimensjonen. Der personlig kompetanse er den kompetansen personen har i relasjon til seg selv er sosialkompetanse den kompetansen offiseren har i forhold til andre. Dette omfatter blant annet evne til å kommunisere, skape tillitt, forstå sosiale situasjoner eller vise empati.

Konsept for lederutvikling bygger på en grunnleggende forståelse om at ingen av de tre nevnte kompetanseelementene har en verdi i seg selv. Det hjelper ikke hvor god offiseren er i taktisk disponering dersom han ikke klarer å kommunisere planen til egen avdeling. Det hjelper ikke hvor godt offiseren er til å lese økt spenning mellom partene i en landsby dersom han ikke er i stand til å omsette dette til for eksempel økt

¹ Det kan hevdes at evne til læring og kritisk tenkning bør betraktes som en personlig kompetanse. Vi har ikke funnet noen entydige argumenter for det ene eller det andre og har derfor besluttet å plassere den under elementet faglig kompetanse.

styrkebeskyttelse fordi han er lammet av usikkerhet eller frykt.

Oppdragsløsningskompetanse er det fjerde og trolig det viktigste kompetanseelementet. Det ivaretar den handlende dimensjonen. Oppdragsløsningskompetansen er den evnen offiseren har til å omgjøre personlig, faglig og sosial kompetanse til handling i situasjoner for å løse oppdraget. Løsning av oppdraget oppfattes i denne sammenheng bredt, noe denne rapporten vil redegjøre for senere.



*Figur 1:
Kompetansepyramiden.*

De tre kompetanseområdene fagkompetanse, sosialkompetanse og personlig kompetanse danner grunnlaget for oppdragsløsningskompetansen, men oppdragsløsningskompetanse må ikke bare betraktes som et resultat av de tre. Krigsskolens konsept for lederutvikling betrakter oppdragsløsningskompetansen som et selvstendig kompetanseelement som ikke bare kommer som et resultat av de tre andre, men som også kan trenes og utvikles spesifikt. Dette forutsetter at vi bevisst og planmessig lager utviklingsarenaer som fokuserer på utvikling av denne kompetansen. Dette forutsetter tverrfaglighet og helhetlig gjennomføring av utdannelsen på Krigsskolen. Og ikke minst forutsetter det forståelse av konseptet som beskrives i denne fagrapporten blant kadettene og de som underviser på Krigsskolen.

Krigsskolens konsept for lederutvikling kan derfor betraktes som et konsept for læring og utvikling. Dersom vi for eksempel skal ha undervisning i strategi, så kan dette gjøres på en måte der kadettene både utvikler faglig forståelse for strategifaget (fagkompetanse) samtidig som de trener på relasjonelle ferdigheter ved at de jobber i grupper (sosialkompetanse) og at de trenes i muntlig fremstillingsevne ved at de presenterer oppgaver i plenum (sosialkompetanse og personlig kompetanse). Dersom fremføringen gjøres på engelsk vil man utvikle engelskfaglig kunnskap samtidig med kunnskapene innen strategi. Konseptet rommer altså bruk av forskjellige pedagogiske

metoder, alt for å oppnå læringsutbytter innenfor flere fag eller kompetanseområder samtidig. Dette er en måte å bruke konsept for lederutvikling på i den daglige undervisningssituasjon. Utvikling av oppdragsløsningskompetanse må gjøres i situasjoner der man faktisk handler, altså i praksis. Man kan ikke utvikle oppdragsløsningskompetanse ved utelukkende å snakke om handlingsalternativer. Utvikling av denne kompetansen kan likevel bestå både av en gjennomføring av de faktiske handlingene, men også refleksjon i ettertid omkring begrunnelsene for de valg man har tatt, den adferden man har vist og en bevisstgjøring av andre alternative handlingsvalg man hadde og hvorfor man valgte som man gjorde. Dette gjøres ved hjelp av flere metoder for eksempel after action review eller ved å skrive fagessay.

Krigsskolen konsept for lederutvikling hviler på noen grunnleggende forutsetninger.

- Krigsskolen tror at evne til å lede kan utvikles. Ledere blir ikke født ledere, de kan utvikles systematisk til å bli gode ledere.
- Krigsskolen tror at ledelse er kontekstbetinget, og at det derfor er viktig å utdanne offiserer til å forstå den konteksten de befinner seg i for å kunne lede på en god måte. Offiserer utdannet på Krigsskolen har en sterk faglig forankring som gjør dem istand til å forstå konteksten de opererer under, og tilpasse sitt lederskap etter dette. Samtidig har offiserene forståelse for hvilke felles verdier og holdninger han eller hun representerer, og dette danner et handlingsrom offiseren kan operere under i den situasjonen han eller hun er i.
- Krigsskolen legger til grunn en Clausewitzisk forståelse av krig, der friksjon, tilfeldigheter og usikkerhet er normale fenomener og der kadettene lederskap må trenes og utvikles i omgivelser der dette er viktige premisser.
- Krigsskolen tar utgangspunkt i *oppdragsbasert ledelse* som Forsvarets grunnleggende ledelsesfilosofi.
- Offiserer fra Krigsskolen har en etisk og morals forankring i den norske militære profesjon. Kadettene skal bli offiserer, de skal ikke jobbe som offiserer. Dette betinger utvikling av en forpliktelse mellom profesjonen og offiseren som profesjonsutøver.

Læringsutbytter

Konsept for lederutvikling er utviklet parallelt med utviklingen av nye læringsutbytter for operativ linje på Krigsskolen. Det er en tett sammenheng mellom lederutviklingskonseptet og læringsutbyttene på programnivå. Derfor vil disse presenteres her. Læringsutbytter for studieprogram for operativ linje er:

Kunnskaper:

- forklare militærmaktens rasjonale, muligheter og begrensninger
- vurdere hvordan ulike operasjonsmiljøer og -kontekster påvirker egen oppdragsløsning
- oppdatere egen kunnskap på grunnlag av relevant teori, erfaring og forskning

Ferdigheter

- lede en hæravdeling bestående av alle troppearter i hele konfliktspekteret, hvor høyintensitetsoperasjoner er dimensjonerende – i en nasjonal og internasjonal ramme
- anvende relevante problemløsnings- og beslutningsmetoder som leder og medarbeider
- utdanne og drifte en avdeling i Hæren

Generell kompetanse

- lede og utvikle seg selv og andre med troverdighet i stadig endrende kontekster
- utvise initiativ og vilje til å lede under fysisk og mentalt krevende forhold
- oppfylle sitt samfunnsansvar ved å bli en del av profesjonen og til enhver tid etterleve etiske retningslinjer og verdier.

Konsept for lederutvikling gjeldende ikke bare for den operative linjen som disse læringsutbyttene er hentet fra. Konseptet er også gjeldende for ingeniør linjen, Krigsskolens kvalifiseringskurs og andre utdanninger Krigsskolen tilbyr. Denne rapporten velger likevel å liste læringsutbytter for en av utdanningslinjene for å gi leseren en forståelse av helheten. Det er læringsutbyttene som er målet med utdanningen på Krigsskolen. Dannelsesreisen er metoden eller hvordan man skal nå læringsutbyttene. Konsept for lederutvikling er det konseptuelle grunnlaget for å organisere læringsaktivitet langs dannelsesreisen på vei mot å nå læringsutbyttene.