



FORSVARET
Krigsskolen



HVORDAN KAN KRIGSSKOLEN BIDRA TIL Å UTVIKLE
OFFISEREN SOM SAKKYNDIG I EGEN PROFESJON?



FORSVARET
Krigsskolen

KS FAGRAPPORT

2/2010

**HVORDAN KAN KRIGSSKOLEN BIDRA TIL Å UTVIKLE
OFFISEREN SOM SAKKYNDIG I EGEN PROFESJON?**

STONE DANIELSEN, REIDAR SKAUG



Tittel Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiseren som sakkyndig i egen profesjon	Antall sider 58	Dato 6.05.2010
Title How may the Military Academy contribute to the development of the officers as knowledgeable in their own profession	ISBN 978-82-997335-8-8	ISSN
Forfattere Tone Danielsen og Reidar Skaug	Faglig ansvarlig Svein Tore Kristiansen	Dekan Reidar Skaug
Oppdragsgiver Krigsskolen		
Sammendrag <p>Militærutdanning er ikke logisk utledet fra et enkelt fagemne, og den formidlede kunnskap syntetiseres ikke gjennom teori, men gjennom profesjonens praksis. Det er derfor avgjørende at gjeldende praksis ikke fritas for kritikk og at den utsettes for kontinuerlige vurderinger. Det må legges vekt på en kunnskapsutvikling som er nært knyttet til profesjonens fortløpende erfaringer hvor anvendelse er del av den kognitive forståelse. Praksisnærhet kan forhåpentlig åpne for bredt anlagte tanker om hvordan nye utfordringer og problemer hvor, ikke minst, egen erfaring gir opphav til kvalifiserte spørsmålsstillinger. Bare på denne måten kan ny erfaring utsettes for mer vitenskapelige tilnærminger hvor praksisfeltet og hverdagens realiteter er utgangspunktet for ny kunnskapsproduksjon. I denne rapporten diskuteres og eksemplifiseres hvordan kadetter kan utstyres med en metodisk verktøykasse som gjør det mulig for dem å utvikle gyldig kunnskap fra egen erfaring. Gjennom å følge kadettene mestringsarenaer fra øvelse i felt til skriving av bacheloroppgave demonstreres hvordan kunnskap kan utvikles fra felterfaring gjennom refleksjon og metodisk bearbeiding og validering.</p>		
Summary <p>Military education is not logically deduced from a single subject nor is the disseminated knowledge synthesised through theory but through the practice of the profession. It thus becomes imperative that valid practice do not appear above criticism and remain without exposition. Focus must be put on a knowledge production close to the professional experience where application is made part of the cognitive understanding. Closeness to practice may hopefully open up for a broadening of thinking about how to solve new problems and challenges, where not the least, own experience may invite qualified questions. In such a way new experience may lend itself to a more scientific approach, putting the field of practice and its everyday reality, right at the starting point of knowledge production. In this report we discuss and give examples on how cadets may receive a set of methodological tools which make it possible to develop valid knowledge from their own experience. By following the cadets through different fields of learning and proficiency, from field exercises to writing of their bachelor papers, we demonstrate how knowledge may be developed right through field experiences, own reflections and methodological preparation and validation.</p>		
Stikkord Profesjonsutdanning, praksis, kunnskapsutvikling, metodikk		
Keywords Education, profession, field of practice, knowledge production, methodology		

Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiseren som sakkyndig i egen profesjon

Forord

Denne rapporten er et resultat av faglig samarbeid mellom Forsvarets forskningsinstitutt (FFI) og Krigsskolen (KS). Muligheter for slikt samarbeid tilrettelegges gjennom en bilateral samarbeidsavtale og inspireres gjennom deltakelse i felles faglige råd og fora i Forsvaret. Motivasjon til samarbeid, for de to institusjoner, er muligheten til å utvikle ny kunnskap hvor bruk av de samlede institusjonskompetanser kan gi vesentlig større kunnskapsavkastning enn hva den enkelte institusjon kunne oppnå alene. Når rapporten skal handle om offisersutdanning og vitenskapelig sakkyndighet, har forfatterne Tone Danielsen, seniorforsker fra FFI og Reidar Skaug, dekanus fra KS, hatt gode muligheter til å utfylle hverandre kunnskapsmessig. I tillegg kan vi takke for empirisk hjelp fra kadetter i avgangskullet Tallaksen. Resultatet følger.

1. Sammendrag

Dagens væpnede konflikter er kvalitativt annerledes enn de scenarioene man trente på under den kalde krigen. De militære operasjonene dagens kadetter ved Krigsskolen skal ut i etter endt utdanning, er mye mer komplekse enn de konfliktene forrige generasjon offiserer ble utdannet til å håndtere.

Dette gir Krigsskolen som utdanningsinstitusjon helt nye utfordringer. Instruktørene kan ikke lenger parasere sine egne instruktører, fra den gang da de selv var kadetter. De skal sette de unge kadettene i stand til å delta og lede militære operasjoner i en kulturell kontekst og med en kompleksitet som er vanskelig å overskue. Den gamle stående ordren: *Nord og fi som før, sett i marsj – retning kommer senere*, fremstår nå i nostalgis lys, som at i alle fall noen faktorer var stabile. Nord er fortsatt som før, men det er stort sett det eneste. Fiendebildet endrer seg stadig, går dagens sannheter er under vedvarende press, og balansert målstyring gjør at det ikke er regningssvarende å ha store styrker på marsj uten fart og retning. Man må vite hvor man er, hvor man skal, hvorfor man skal dit, og hvordan man skal komme seg dit.

Nye utfordringer fordrer nye løsninger. *Har man bare en hammer blir alle problemer spiker*, og den metodiske tilnærmingen er fatal i væpnede konflikter. Ikke desto mindre er det – i overført betydning – det som kan observeres i en rekke konfliktområder over hele verden. Militære styrker bruker de metodene de *kan* for å løse oppdraget, men ikke nødvendigvis det som trengs for å nå de strategiske målene. Et misjonsinnrettet forsvar må løse sine oppdrag innenfor tidsrammer og det blir viktig at erfaringer kan omsettes fortløpende til akkumulert og problemløsende kunnskap snarere enn at de samme erfaringer vinnes igjen og igjen. Etter åtte år i Afghanistan bør man ha fått åtte års erfaring – og ikke ett års erfaring åtte ganger. Det er ikke det samme.

For å komme frem til ny innsikt, og derigjennom nye løsninger, trenger offiserer *rom* for refleksjon og muligheter for å gjøre gode analyser. En stor metodisk verktøykasse og grundig teoretisk overbygning kan, slik vi ser det, gi kadettene selv mulighet til å reflektere over sin egen praksis. De må ha de verktøyene som trengs for å ta grep om sin egen kunnskap – slik at de kan analysere den komparativt på riktig nivå, holistisk sette den i den gitte konteksten og operasjonalisere ny innsikt for å endre kontraproduktive prosedyrer og praksiser. Stadig flere militære ledere og militærteoretikere snakker og skriver om endringer, *at* noe må endres. Vi har ut fra våre forutsetninger diskutert hva vi mener er nyttig, viktig og riktig å endre – og vi har diskutert hvorfor og ikke minst hvordan vi mener dette kan gjøres.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
1.Sammendrag.....	4
Innholdsfortegnelse	5
2.Innledning.....	6
Kunnskap fra praksis.....	6
Krav til kunnskap	8
Hvordan ta grep om egen kunnskap.....	10
3.Kunnskap i den militære profesjon	11
Endret perspektiv?.....	14
4.Hva menes med erfaring	15
Kultur	16
Kultur som faktor	18
Scribo – ergo sum.....	18
Kunnskapsutvikling som dialektisk prosess.....	19
5.Utfordringer i utvikling av praksisnær og erfaringsbasert profesjonskunnskap	20
Danning og utdanning – bredde i perspektivene.....	20
Lederutvikling – en refleksiv prosess.....	22
Problembasert læring – en kunnskapsutviklende prosess	23
Oppsummering – så langt.....	25
6.Et felteksperiment utført med støvler og antropologisk tilnærming	25
Pilotprosjektet.....	26
Historiefortelling som form.....	27
Kunnskapsutviklingens operative plan.....	29
Den metodiske verktøykasse	29
Om feltarbeid, komparasjon og militære øvelser	30
Om feltarbeid.....	30
Komparasjon	31
Militære øvelser.....	31
Om refleksjon, og hvordan tenke og handle nytt	33
Kollokvium.....	33
Tenke og handle nytt – hvordan?	34
Hva er mitt ståsted og hvor ble det av Sannheten?	35
Situering	35
Komparative analyser – på flere nivåer.....	37
Klare rammer og roller.....	38
Veiledningsprosessen	39
Å jobbe induktivt – hva er det, og hva betyr det?	40
Praksisnær kunnskapsutvikling	41
Oppstart – tenke og handle nytt.....	44
Og så skal det skrives.....	45
Å analysere – for å lære.....	46
Metalæring	49
Oppsummering.....	52
7.Veien videre	52
Referanser.....	55
Tilleggs litteratur	58

2. Innledning

Kunnskap fra praksis

Det militære yrket er gammelt, men militærfaget ble her i Norge først lagt til høyskolesystemet som en akkreditert profesjonsutdanning rett etter siste årtusenskifte. Dagens utdanning ved Krigsskolen skal gi kommende offiserer kunnskap som gir dem innsikt til å se og trygghet til å handle. Skolens teoretiske grunnlag skal både kunne flytte kadettene fokus slik at det skapes forutsetninger for å forstå det som skjer i praksisfeltet og det samme grunnlaget skal sette kadettene i stand til å velge og kunne gjennomføre formålstjenlige handlinger i sin praksis. Militærfaget er som forskningsdisiplin imidlertid bare etablert i en fragmentert form ved Forsvarets høyskoler og fremstår ikke som en teoretisk disiplin med et begrepsmessig og teoretisk samlende fundament. Hva som skal inngå i den militære profesjonsutdanningen, er ikke logisk utledet fra en fagdisiplin, og kunnskapsinnholdet syntetiseres ikke gjennom teori, men gjennom profesjonsutøvelsen.

Teoretiske bidrag fra pedagogikk, historie, statsvitenskap, filosofi og psykologi er viktige, men vesentlige sider ved grunnlaget for den militære profesjonsutdanning er erfaringsbasert. Da blir det viktig at praksisen ikke blir uangripelig og dermed uten utvikling. Nielsen (1980) skriver, i tråd med Clausewitz' oppfatning, om behovet for en vekselvirkning: "Uden kritikk ingen teori, men uten teori heller ingen kritikk". Det er behov for å kunne skissere løsninger for de aktuelle utfordringer, som så kan omsettes i praksis, og som i sin tur kan utsettes for kritikk. Behovet for en praksisnær kunnskapsutvikling som kan fremstå som profesjonsrelevant og faglig valid, er derfor stor.

I denne rapporten betraktes kunnskap som en forståelse som er formalisert innenfor begrep som gjør den egnet til formidling. Kunnskap anses forskjellig fra tro og verdidommer, som noe det kan gjøres rede for med henvisning til observasjoner og bruk av logikk. Fokus er på det som *er* til forskjell fra det som *burde* være. Under gitte premisser forutsettes kunnskapen å gi uttrykk for rådende oppfatning av virkeligheten. Ved hjelp av initiale kunnskaper, de gjeldende forutsetninger og nyvunnet erfaring, er det ønskelig å kunne utvikle ny og relevant kunnskap. Ønsket er altså at profesjonell innsikt basert på fagkunnskap og erfaringer fra praksisfeltet koblet til nødvendig refleksjon kan gi ny viten og gyldig kunnskap om den militære profesjon. Rapporten diskuterer behovet for kunnskapsutvikling med utgangspunkt både i andre fags teoretiske perspektiver på militære utfordringer *og* i kunnskap om militært arbeids profesjonelle praksis.

I de klassiske profesjoner som blant annet medisin og jus forutsettes det at profesjonsutøvelsen foregår i overensstemmelse med vitenskapelige prinsipper og underbygget erfaring og ivaretar en kontinuerlig profesjonell utvikling. Alle "tilbud" fra disse profesjoner skal være kunnskapsbaserte og profesjonens arbeid bærer hele tiden preg av at etablert kunnskap ikke bare kan anvendes, men også må videreutvikles og oppdateres. Tradisjonelt har skaping av kunnskap foregått med vitenskapens krav til metodisk etterrettelighet og teoretisk overbygning gjennom profesjonens egen omfattende forskningsaktivitet.

Metodekunnskap hos de praktiserende medisinere ses på som en nødvendighet og en forutsetning for å foreta informerte og rasjonelle faglige valg som utgangspunkt for praksis. Økt kompetanse i vitenskapelig metode er viktig for at den profesjonelle raskere skal kunne holde seg informert om det siste på forskningsfronten samt få bedre redskaper til å evaluere egen praksis. At det er den praktiserende medisiner selv som besitter metodekompetansen, skal borge for nærhet til praksisfeltet og bedre relevans for praksis.

Det kan nok synes langt fra de klassiske profesjoner som forutsetter og bygger på vitenskapelig kunnskap, til den militære profesjon hvor det ved enkelte anledninger har blitt gitt uttrykk for bekymring for at fokus på akademiske kunnskap kan komme til å ”stå i veien” for god profesjonsutøvelse, eller i hvert fall føre til en avsporing av hva som er ”viktig”. En slik holdning hadde vel i de klassiske profesjoner blitt omtalt som ”å anse det utemmede profesjonelle skjønnet som det foretrukne utgangspunktet for å velge blant alternative operasjonsplaner” (Torsteinsson, 2004).

Forsvaret foretar selvfølgelig ikke noen kategorisk avvisning av at kunnskap, ei heller den akademiske, kan brukes til noe nyttig. Når det oppstår nye situasjoner i praksisfeltet, vil offiserenes oppførsel alltid være kunnskapsbasert, og erfaring er viktig og ettertraktet nettopp fordi den bygger kunnskap. Forsvaret og Krigsskolen ønsker å gi kadetter en evne til å klare seg i praksisfeltet gjennom å styrke selvtilliten ”i balansen mellom kunnskap og tvil” (Weick, Sutcliffe, 2001). Hvor utemmet skjønnet er i den militære profesjon, ville det nok også være flere meninger om. Som Nils Faarlund (Nesse, 2006) sier: ”For å utøve skjønn må du skjønne virksomheten. Skjønn henger sammen med det å skjønne – skjønner du”. Nesse (2006) fortsetter: ”Når en situasjon oppstår, oppfatter den erfarne aktøren det som skjer og foretar en automatisk orientering som grunnlag for en analyse av situasjonen for deretter å avgjøre og iverksette tiltak. Grunnlaget for denne forståelsen er den erfarne erfaring, som han utviser skjønn i utførelsen av.”

Kadetter ved Krigsskolen blir ikke profesjonsutøvende offiserer ved å bytte ut teorien fra skolen med erfaring i fra praksisfeltet. Kunnskapen de får på Krigsskolen skal ikke ”flyttes over” eller omgjøres til praksis, men skal gi de kommende offiserer muligheter til å beskrive praksis og delta i diskurser som gjør det mulig for det profesjonelle fellesskap å skape mening i sin egen praksis (Lysø, 2009). De blir profesjonelle når de handler fornuftig ut fra sin forståelse av kunnskapen de har tilegnet seg, og sin forståelse av situasjonen som utfordrer dem (Bromme, 1995). Subjektivitet og selvforståelse er grunnlag for offiserenes handling. Krigsskoleutdanningen skal dermed gi kadettene grunnlag for å vite gjennom praksis som Schön (1995) uttrykker det, og de skal under sin utdanning utvikle å vite som en å bli-prosess (Watson, 2008).

Også i de klassiske profesjonene er man opptatt av praksisnær kunnskapsutvikling, det vil si praksis som en nødvendig og interessant arena for kunnskapsutvikling. ”Anvendelse er en del av forståelsen” sier Gadamer (2004) og legger til at anvendelse er ”ikke noe som kommer i tillegg, som noe som følger etter at forståelsen er etablert”. Filosofen og antropologen Bateson (1979) var opptatt av å fjerne skillet (dualistiske strukturer) i det vitenskapelige språk mellom kropp og forstand, rasjonalitet fra følelser, kultur fra natur, subjekt fra objekt, og oppfatning fra det kognitive når kunnskap om begivenheter skal utvikles. Han ønsket å forstå forholdet mellom motsetningene på en inkluderende måte. I hans dialektikk er det snakk om forestillinger og informasjon som kan utveksles, kodes og settes sammen for å skape utvidede og intrikate meningssystemer. Bateson snakker om ethos som ”the feel of culture” eller en kulturs stemning og prøver å få frem betydningen kultur har for kunnskap og samhandlingsevne.

I Krigsvitenskapelig årbok (Kallak, 2008) fra Forsvarshøgskolen i Sverige skriver Kallak om behovet for *beprøvad* eller underbygget erfaring i høyskoleutdanningen i emner som militære operasjoner. Med det bringer han den militære profesjonsutøvelse inn i en pågående samfunnsdiskusjon om det som gjerne betegnes som *evidensbasert* praksis for profesjoners virke (Ekland, 2004). Det handler om tillitsforholdet mellom profesjoner og samfunn. Det handler om tiltroen til det kunnskapsgrunnlaget profesjonenes praksis bygger på. ”Vetenskap och beprøvad efarenhet måste vara en naturlig del av utbildningen under en officers grund- och vidareutbildning ...” Han argumenterer for bruken av ”beprøvad efarenhet” blant annet

ved å trekke parallellen til den medisinske profesjon hvor man benytter seg av evidensbasert kunnskap. Selv om virkningen av et tiltak ikke i alle henseender kan beskrives og forklares vitenskapelig rent biologisk, må det avgjørende være om effekten av tiltaket kan påvises gjennom vitenskapelig evidens.

Hva er så parallellen til medisinsk teori innenfor det militære fagfelt? Krigsteori behandler generelle teoretiske spørsmål om krig og krigføring. Selv om teorien i enkelte tilfeller kan bygge på ulik empiri, kan den typisk ikke testes og er i sin pragmatiske natur rettet mot handling (Coutau-Begarie.). Krigsteorien er kontekststøttet, og selv om man kan si noe generelt om visse mønstre og sammenhenger knyttet til krigens gang, er betingelsene for når og hvor militærteorien gjelder, grunnleggende usikker. Hovedutfordringen for det militære fagfeltet er, slik vi ser det, å utvikle et kunnskapsgrunnlag hvor teori og anvendelse gjensidig kan utfordre og utvikle hverandre. Hvor (daglig) handling i praksisfeltet møter tankevirksomhet knyttet til teori, og som dermed uvilkårlig forbinder den utøvende offiserens kyndige handling med mer universell og vitenskapsbasert kunnskap (Møller). På samme måte som krigsteori er kontekststøttet, slik er det også for en del samfunnsvitenskaper som for eksempel sosialantropologien. Det er få *grand theories* som gjelder over alt alltid. Snarere tvert imot, de aller fleste universelle teorier vil innenfor antropologien kunne "motbevises", da det alltid vil finnes en folkegruppe i Langtvekkistan som gjør stikk i strid med rådende teorier. Derfor mener vi at teorier om krig og operasjonskunst kan trekke nytte av en god del av antropologiens teorier og metoder.

Det blir neppe mye kunnskapsdynamikk innenfor det militære kunnskapsgrunnlaget dersom ny *beprøvd* erfaring skal initieres fra hovedkvarteret etter at beslutningen er tatt om at et behov foreligger. At man *fra høyeste hold* (top down) skulle systematisere og beprøve erfaringer fra anvendelse og effekt av militærmakt uten samtidig fortløpende og bredt å utfordre og utvikle selve den militære profesjons kunnskapsgrunnlag (bottom up). Det snarere lukker enn åpner profesjonen for helt avgjørende kunnskapsimpulser og -muligheter.

Denne rapporten retter derfor fokus på hvordan relevant militær profesjonskunnskap kan utvikles av profesjonsutøverne med utgangspunkt i praksisfeltets daglige virkelighet og erfaringer.

Krav til kunnskap

På Krigsskolen opplever vi hvor utfordrende det er, på den ene siden å skulle bevisstgjøre kadetter i forhold til hvordan de skal forholde seg kritisk til "hva man hører, opplever og blir fortalt" og på den andre siden måtte understreke viktigheten av profesjonens egen kunnskap slik den kommer til uttrykk nettopp gjennom felles erfaringer fra praksisfeltet. Etter å ha fullført skolens emne i vitenskapelig metode, tenker mange av kadettene at de får glemme sine erfaringer og i sin bacheloroppgave foreta nødvendige intervjuer eller samle inn ulik empiri slik at de som en god samfunnsviter eller naturviter kan teste en passende hypotese. Men så blir de minnet om at de jo tilhører en profesjon, og at ingen ting er mer interessant enn at denne profesjonstilhørighet og erfaring kommer bacheloroppgaven til gode. Universiteter og høyskoler er jo fulle av samfunnsvitere og naturvitere, men bare Krigsskolen er full av kadetter. Det fører så til at bacheloroppgavene lett fylles opp med erfaringsbaserte historier og meninger som i liten grad fremstår i noen kunnskapsutviklende metodetradisjon.

Men heldigvis rommer samfunnsvitenskapen også metodiske tilnærminger som kan ta utgangspunkt i det fortalte og erfarte, hvor kadetter selv kan bidra til kunnskap om egen profesjon med utgangspunkt i sine fortellinger og erfaringer. Da blir skolens utfordring å legge til rette for teori- og metodeundervisning som kan få kadettene til å stille bedre spørsmål

knyttet til sin egen profesjons utfordringer. Samtidig som de kan få ryddet i egne erfaringer og ikke minst forberedt dem for nye erfaringer og kunnskapsutvikling.

Slik behøver ikke kadetter som skriver sin bacheloroppgave eller instruktører som underviser for eksempel i taktikk og operasjoner, å "tape seg selv og sin erfaring" for å tilfredsstille vitenskapens kunnskapskrav. Kanskje kan nærhet til praksisfeltet snarere åpne for en bredere tenkning omkring nye problemer og utfordringer, der egenerfaring gjør det mulig å stille de gode spørsmålene og underlegge dem klare krav til kunnskapsutvikling og formidling?

Lindseth (2009) skriver om dannelsens plass i profesjonsutdanninger. Han beskriver og diskuterer hvordan en personlig refleksjon over egen livserfaring kan løpe sammen med en teoretisk erfaring slik at livserfaringen ble en kilde til fordypet faglig innsikt. Studenter og kadetter blir imidlertid ofte møtt med at egne erfaringer gir en ufaglig og subjektiv vinkling. De blir fortalt at faglig (vitenskapelig) kan man bare være på en upersonlig (objektiv og metodisk sikret) måte i møte med profesjonens oppgaver. Utgangspunktet for en slik lære er at kunnskap er noe mottakelig, fast og derfor overførbart. Studenter og kadettens sinn er en lagringsplass for kunnskap som kan flyttes fra situasjon til situasjon, og hvor kunnskapen kan overleveres den lærende som noe objektivt og valid i henhold til vitenskapelige kriterier. Det indikerer at kunnskap ikke er noe situert, men noe som kan brukes senere og allment i en eller annen aktuell praksissituasjon. Det bygger på en objektivistisk epistemologi og en forskertilnærming (Lysø, 2009).

Lindseth innrømmer at det kan være en stor jobb å få frem det viktige, det vesentlige og allment interessante i den personlige erfaringen. Å trene blikket og kunnskapen til kadettene slik at de evner å skille klinten fra hveten, det viktige fra det uviktige, det trolige fra det mulige og det private fra det personlige – det er ferdigheter som må trenes som alle andre ferdigheter. Men skal Krigsskolen skape et grunnlag for at faget og profesjonen angår kadettene, blir tilknytning til egne erfaringer avgjørende for både ekte fagutvikling og dannelsen. Det må erkjennes at kunnskapens natur er noe dynamisk, og at det er viktig at den praktiserende kan lære gjennom refleksjon over sin viten i praksis. Krigsskolens utdanning må bevisstgjøre kommende offiserer på hvordan de som profesjonsutøvere kan skape mening sammen med andre profesjonsutøvere innenfor et sosialt fellesskap (Schøn, 1983).

En vesentlig del av erfaring og kunnskap fra det militære praksisfelt er taus, kroppsliggjort og ikke artikulert, det vil si den tas for gitt av de utøvende soldater og blir i deres hverdag ikke gjort til gjenstand for mye refleksjon. Kunnskapsutvikling knyttet til slike meningsbærende praksiser krever derfor at kunnskapsutvikleren setter seg selv i en sosialiseringssituasjon som gjelder praksisfeltet (Nørgaard, 2004). En forsker som skal studere fenomener i det militære praksisfelt, ville derfor innledningsvis og metodisk være opptatt av at det på forhånd ikke er lett å vite hvordan ulike fenomener i praksisfeltet henger sammen med noe som både kan karakterisere feltet og gi det som skjer der, mening. Hvilke fenomener bør studeres – for å forstå og karakterisere den militære *kultur* karakterisert ved tanker, handlinger og kommunikasjon.

Dersom forskeren ikke kan starte intervjuer, eller sende ut spørreskjemaer, med forhåndsformulerte problemstillinger og spørsmål, må det skapes andre muligheter for å oppdage, undersøke og utvikle kunnskap om relevante forhold og fenomener (Malterud, 2002).

Observasjon er en vitenskapelig kunnskapsutviklende metode. Hva med et kyndig blikk fra en profesjonsutøver i sitt praksisfelt – kan det føre til en økt sensitivitet i observasjon som metode? Gjennom aktiv refleksjon over erfaringens historie, hvorfor det ble som det ble, og validiteten i de konklusjoner som måtte trekkes? Refleksjon over den erkjennende subjektivitet. Kunne utgangspunktet i erfaringer fra praksisfeltet føre til et mangfold i teorier

og tradisjoner som kunne føre til at nye og viktige andre ting blir lagt merke til? Skal en slik tilnærming lykkes, vil det være behov for at kadettene kan få trene på sin rolle som observatør i praksisfeltet og ikke minst ut fra hvor lett det er å bli blind i eget hjemmemiljø. ”Det skjedde ingenting – bare det jeg forventet”. Men en refleksiv praksis kan skape en flyktig innsikt hvor både det tause og det ubevisste kan sonderes og eksplorerer (Marsick, 2001).

Storm P minner oss riktignok om at mangfold og egne opplevelser kan gi så mange resultater. Han tilbyr sin egen erfaring som kommentar til Arkimedes’ lov om at oppdriften på et legeme som senkes i en væske, vil være like stor som tyngdekraften på den fortrenkte væske. Storm P har erfart at når han senker sitt legeme i en væske i sitt eget badekar – så ringer telefonen. Anekdoten knyttet til etableringen av Arkimedes’ lov forteller at Arkimedes også startet med observasjoner i badekaret, men hans ”Heureka” ble fulgt opp av hypotesetesting.

Vi skal på tross av Storm Ps poeng, i det følgende diskutere hvordan en profesjonsutøver kan bli ansett som sakkyndig (Horrigo) når det gjelder egen profesjon, på en slik måte at hun kan bidra til utvikling av ny profesjonskunnskap i samarbeid med forskermiljøer. Det ligger derfor ingen motforestilling til behovet for militær orientert forskning med utgangspunkt i ulike fagdisipliner. Men det er også et behov for kunnskapsutvikling som integreres av kunnskapsutviklere som tar utgangspunkt i eget praksisfelt og erfaringer derfra. Det er altså ønskelig at offiserens aktørkompetanse kan kombineres med egen kommentatorkompetanse (Hellsnes, 1984), men uten på noen måte å sette aktørkompetanse som betingelse for kommentatorkompetansen. Den militære profesjon må ikke immuniseres mot ekstern påvirkning og innsikt. Det er behov for både forskning forankret i en egnet fagdisiplin og kunnskapsutvikling forankret i egen praksis. En form for et fornyet *blikk* i den militære praksis og kultur med både vitenskaps- og praktikerperspektiv. Et slikt flerfaglig fornyet blikk må skje med gjensidig ydmykhet dersom blikket skal bli *kyndig*, men ikke *hjemmeblindt*. Det daglige faglige samarbeidet mellom offiserer og vitenskapelig personell ved Krigsskolen burde være et godt utgangspunkt for slik fornyet innsikt.

Hvordan ta grep om egen kunnskap

Krigsskolen utdanner offiserer som umiddelbart etter utdanning skal ta fatt på oppgaver som krever vilje og evne til å handle profesjonelt i stridsfeltet. Kunnskapen *i og fra* oppgaveløsningene er imidlertid ikke bare Hærens løpende ytelse, men også dens viktigste grunnlag for videre utvikling. Krigsskolens ambisjon er å gi kadettene, som fremtidig praktiserende offiser, et kunnskapsbasert og kvalifiserende begrepsapparat egnet til å ta grep om eget kunnskapsfelt. En offiser fra Krigsskolen må kunne utvikle seg til en kompetent og kyndig profesjonsutvikler *og* praktiker.

Det *kyndige blikk* fra en profesjonsutøver i sitt praksisfelt er allerede nevnt som interessant og viktig for å bearbeide erfaringer og utvikle kunnskap. I det følgende blir det lagt vekt på tre egenskaper som kan knyttes til den kyndige offiseren: i) evnen til å reflektere over det som skjer, ii) muligheten til å se oppgavens og situasjonens utfordringer i flere perspektiver, og iii) øvelse i å etablere alternative løsninger og velge den som passer best i konteksten.

I Krigsskolens utdanning er det ønskelig at det inngår aktiviteter og kunnskapstilnæringer hvor kadettene kan arbeide med egne refleksjoner. For Krigsskolens metodeemne er det ikke bare et mål å la kadettene få en opplæring i hvilke mer oppskriftsmessige metodekrav man må stille til kunnskapsutvikling. Kadetter skal også få erfaring med en planmessig fremgangsmåte for hvordan de med utgangspunkt i sine erfaringer fra praksisfeltet kan nå frem til ny og relevant kunnskap. Slik kan egen erfaring brukes på en læringsarena hvor problemstillinger og erfaringer fra egen praksis kan bli en inngang til refleksjon om ulike teoretiske perspektiver

på praksisen. Fordi så store deler av profesjonskunnskapen er taus, mener Krigsskolen at det blir viktig at det er profesjonen og dens profesjonsutøvere som også selv kan sette ord på sin kunnskap – med andre ord, sette ord på hva som er god praksis og hvorfor. Slik blir profesjonen et forskningsobjekt for kunnskapsutvikling også for egne profesjonsutøvere, ikke kun med utgangspunkt i andre fagdisipliner.

I Krigsskolens lederutvikling legges det vekt på at den unge kadetten etter endt utdanning umiddelbart skal kunne ta ansvar og gjøre nytte for seg i Forsvaret. Nyttens må realiseres på en måte som kan videreutvikle og tilpasse profesjonen til de løpende oppgaver og utfordringer. Krigsskolen ønsker å utvikle ledere som i sitt virke kan forene profesjonens uttalte normer og kodeks med egne verdier og holdninger. Dannelsesprosjektet for Krigsskolen dreier seg, litt formelt sagt, om den militære profesjons konstitusjon og funksjon i en samfunnsmessig sammenheng (Hellesnes, 1969).

Krigsskolen har valgt å benytte problembasert læring (PBL) som en av sine læringsstrategier. Et poeng med en slik strategi er at den skal øve kadettene til å akkomodere snarere enn assimilere (Skaug, 2008). Kadettene vil i sine fremtidige oppgaver ikke stå fritt til å tilpasse den aktuelle situasjonen til en måte som gjør at de kan møte situasjonens utfordringer med hva de allerede kan. Offiserer må kunne lære seg å tenke på en helt ny måte for å tilpasse seg selv til den aktuelle situasjonen, og et godt sted å lære ulike metodiske tilnæringer er på Krigsskolen. Det betyr selvfølgelig ikke at alt kadettene innledningsvis kan, er unyttig, men de må begi seg ut på en ny læring og utvikling. Læring og utvikling basert på ny erfaring – lære å lære av erfaring. Konseptuelt handler læring om å skape en sosial konstruksjon av mening, basert på erfaring og identitetsskaping. Læring som deltakelse blant dem som vet, til forskjell fra *overtakelse* av formell kunnskap (Lysø). For en slik prosess er bred teoretisk og metodisk kunnskap som kan hjelpe kadettene med å sette sine erfaringer i nye perspektiv, nyttig. Skal Krigsskolen bidra til vellykkede prosesser, blir det derfor viktig at undervisningen ikke virker begrensende, men berikende for kadettene.

Utfordringene som diskuteres og studeres videre i denne rapporten, vil være knyttet til hvorvidt Krigsskolens danning, utdanning og utvikling av sine kadetter er et godt utgangspunkt for at de nyutdannede offiserer kan ta grep om egen kunnskapsutvikling i møte med praksisfeltet.

3. Kunnskap i den militære profesjon

I dag ser vi to litt ulike læringstradisjoner ved norske utdanningsinstitusjoner for høyere utdanning. Ved universitetene gis det forelesninger i store auditorier, studiene baserer seg i stor grad på valgfrihet og selvstudium, og veiledning under skriving av oppgaver er ofte på et absolutt minimum. Ved militære utdanningsinstitusjoner er det på alle nivåer lang tradisjon for *mesterlæring*, de yngre og mest urutinerte lærer av de mer erfarne hvor veiledningene er tettere og ofte gjensidig forpliktende. Den militære profesjonen har sterke praksisorienterte kunnskapstradisjoner hvor læring har skjedd med utgangspunkt i de erfarnes handlinger og gjennom praktisk problemløsning. Profesjonskunnskapen er på den måten blitt formidlet innenfor et identitetsskapende profesjonsmiljø, med kollegaer som viktigste kunnskapskilde.

Jensen, A.L. (2008)) diskuterer ulike kilder til profesjonsidentitet og skriver at nye profesjonsutøvere har behov for å bli bekreftet – å vise at de mestrer. ”Å bli bekreftet overfor andre utvikler identitet”. Offiserenes utvikling av profesjonsidentitet blir dermed praksisorientert og lokalt forankret. Tradisjonelt har altså militære profesjonsutøvere lært gjennom praksis og samhandling i konkrete profesjonssituasjoner. Sosial deltakelse i

praksisfellesskap ble engang oppfattet som tilstrekkelig for, over tid, å oppnå profesjonell status.

Også i den formelle utdanningen har de fagmilitære emner tradisjonelt vært erfaringsbasert og formidlet fra de erfarne til de mer uerfarne. Kadetter skulle først og fremst lære av sine erfarne instruktører som var det konkrete eksemplet på de som både mestret nødvendige ferdigheter, og som hadde erfart og hadde kjennskap til hvordan profesjonens utfordringer kunne møtes. Kvalitetssikringen av den kunnskapen som skulle formidles til kadettene, lå nettopp i at *mesteren* gjennom sin tjeneste hadde vist at han visste og kunne. Krigsskolens instruktører var dugandes offiserer. Det skapes identitet gjennom å *gjøre* sammen.

Kompleksiteten i praksisfeltet og den kontekst offiseren skulle løse sine oppgaver i, pekte imidlertid tidlig på kunnskapsbehov ut over det praksisfellesskapet selv kunne ta ansvar for å utvikle. Tilpassede emner som historie, språk, realfag og statsvitenskap ble integrert i utdanningen med utgangspunkt i mer akademiske læringsprosesser og pedagogiske tilnærminger. Ved å bla i bøkene om Krigsskolens mer enn 250-årige historie kan man se at hvem som definerte hva som var viktig for profesjonen, varierte, så vel som hva som ble vurdert viktig. Det har vært en stadig prioritering mellom kunnskap med utgangspunkt i samfunnsfag og realfag og mellom praktiske ferdigheter og det akademiske. Men om man vektla det håndverksmessige eller det samfunns- og statsbærende, var man avhengig av å integrere kunnskap og person – å bidra til skape en profesjonell identitet.

Det er et mål for Krigsskolen at kadettene skal utvikle profesjonsidentitet i løpet av sin utdanning ved skolen. Det er et sentralt anliggende at utdanningen formidler praksisnær kunnskap som oppleves relevant for kadettene, og at den samme kunnskap kan være en viktig kilde til å gi de kommende offiserers profesjonsidentitet en faglig forankring. Grunntanken ved Krigsskolen er at offiserenes oppgaver best kan løses gjennom en veksling mellom teoretisk kunnskap og kunnskap utviklet med rot i praktisk erfaring. Det er ikke nødvendigvis slik at *når det virkelig gjelder*, som når voldsutøvelse kommer til anvendelse, så må det utelukkende være den praktisk og inndrillede kompetanse som skal være retningsgivende og avgjørende for hvordan oppgavene løses. Trener man kun for massetjeneste, så er det *det* som brukes. Det betyr ikke at det alltid er best, og at det ikke kan være verdt å trene både tanke og kropp på alternativer. Det kan være verdt å utvide verktøykassen med både teori og metode.

Ved Krigsskole kan man i dag ofte høre instruktører som understreker utfordringene i at de ikke vet hva som vil møte kadettene av krav. Instruktørene har ikke selv erfart akkurat det kadettene kan komme til å erfare. Både kompleksitet og kontekst for profesjonens praksisfelt skifter raskt. Instruktørene ønsker derfor å formidle sine ferdigheter og erfaringer på en slik måte at det formidlede kan være et godt utgangspunkt, men ikke nødvendigvis fasit, for kadettene egne løsninger og måter å møte sine utfordringer på. Men nettopp fordi Krigsskolen ønsker å skape selvstendige kadetter, mer enn *følge-i-fotsporene*-kadetter, søker instruktørene støtte i sin formidling av erfaringer fra praksisfeltet i *kunnskapsbasert kompetanse*.

Instruktørens pedagogiske anliggende er at undervisning fra en erfaren instruktør kan føres både på det erfaringsmessige og på det kunnskapsbaserte plan. Skjer det utelukkende på det erfaringsmessige plan, fører undervisningen til en utvidelse av kadettene rutinepregede handlingsrepertoar fundert på klare prosedyrer. Dersom undervisningen derimot foregår på et kunnskapsbasert plan, åpner det for en synliggjøring av forbindelsen mellom konkrete erfaringer og en kunnskapsbasert, teoretisk viten. En slik undervisning vil kunne kvalifisere den konkrete erfaring og styrke kadettene fremtidige muligheter for selv å kunne trekke inn kunnskapselementer i refleksjon over sine erfaringer.

Det er behov for en etablert og systematisk evaluert kunnskap som det kan bygges videre på, og som har vist at den fanger opp profesjonens virksomhet i praksisfeltet. Men hvor finner instruktørene denne kunnskapen dokumentert? Hvilken profesjonskunnskap er det kadettene kan studere og ikke bare få overført ansikt til ansikt?

Det er liten sjanse for at nødvendig kunnskap vil være *ferdig feltmessig tilpasset*.

Teoribygging og metodeutvikling ved universiteter og høyskoler vil ofte være løsrevet fra praktiske situasjoner generelt og militær operative situasjoner spesielt. Kunnskapen finnes derfor ikke bare lokalt, men også *der ute*, men med både teorier og empiri som er komparativ. Men den distribueres ikke på nettstedet mil.no, men gjennom kunnskapsnettverk, fagtidsskrifter og -litteratur. Kunnskapen er tilgjengelig for forsvar og samfunn og utfordrer profesjonen til fornyelse og utvikling. En slik utfordring er det ikke alltid like lett å se eller ta, fordi mil.no tross alt signaliserer hva som oppfattes som viktig kunnskap for den militære profesjonen og dens utøvelse. Mil.no forteller historien om den organisasjonen vi hører til. Nettstedet formidler sjelden hva som foregår på den internasjonale forskningsarenaen, verken den som foregår *der ute* eller *her hjemme* – altså forskning gjort på eller innenfor en forsvarskontekst.

Så burde antagelig Krigsskolen som en integrert del av denne organisasjonen være flinkere til å supplere militære *konsepter og doktriner* som forteller om hvordan det skal gjøres med *teorier*. Invitere til spørsmål og debatt om *hvorfor det da?* Rammebetingelser endrer seg så fort for både Hæren og resten av Forsvaret at det slett ikke er utidig og spørre om *hvorfor* og *hva* som kan være sannhet.

Mens den nye kunnskapen der ute er et godt utgangspunkt for mange forskere til å utvikle viten om den militære profesjon, er det bare profesjonsutøverne selv som kan *operasjonalisere* ny kunnskap i praksis. Det oppleves derfor positivt for Krigsskolen når kadettene gir uttrykk for at den teoretiske siden av utdanningen også gir merverdi for deres praksisutøvelse. Gjennom teori har kadettene utviklet en evne til å konstruere sammenhenger og løsninger som ikke bare baserer seg på gjenkjenning av tidligere kunnskap eller praksis, diskuterer Jensen, A.L. ”På en eller annen slags merkelig måte, så får du et overblikk” uttrykker en kadett det og signaliserer en selvfølelse som vil være et avgjørende grunnlag for å mestre utfordringene i møte med det ukjente – en faglig forankring for profesjonell adferd. Slik får Krigsskolens kadetter et tosidig læringsdriv (Mathisen, 2007) hvor de er orientert både mot profesjonens *hva-* og *hvordan-*kunnskap som gjør det mulig for dem å handle på en god måte. I tillegg er det forankret i overordnede teoretisk begrunnede forklaringer – som gjør at de kan reflektere over det kunnskapsmessige utgangspunkt for hvorfor de praktiserer som de gjør.

Ny vitenskapsbasert kunnskap i dialog med et *taust* og kroppsliggjort praksisfelt er imidlertid mer enn en begrepsmessig oversetterjobb. Det er skrevet et stort antall masteroppgaver ved sivile høyskoler av offiserer, med titler som begynner med: *Kan system/tilnærming/løsning utviklet i det sivile samfunn tilpasses Forsvarets behov for*? Uten på noen måte å utelukke at slike oppgaver kan være nyttige for Forsvarets utvikling og fornying, er kunnskapen de frembringer nok i liten grad i stand til å gå i dialog med – og påvirke profesjonens praksisfelt. Til det trengs det noen induktive og holistiske grep for å komme i inngrep med hva som påvirker Forsvarets praksis.

Å forankre sine prosedyrer og handlinger i teoretisk kunnskap er en utfordring for den militære profesjons praksisorienterte tradisjon, hvor sentrale deler av kunnskapen i utgangspunktet, om enn i varierende grad, altså er taus. Med taus menes det at kunnskapen kan være intellektuell, men den verbaliseres ikke og tas for gitt. Den finnes som et handlingsrepertoar og er implisitt i den handlingen som kan observeres. Det er en form for

innforstått kunnskap delvis internalisert og delvis tilpasset den konkrete situasjon (Johnsen & Nordstoga, 2006). ”De løste oppgaven litt forskjellig, men det var ingen tvil om at oppgaven ble løst av offiserer.”

Det er ikke uten videre enkelt å etablere en *bro* mellom vitenskapelig kunnskapsutvikling og lokal operativ profesjonsutøvelse. En av utfordringene ligger i behovet for et begrepsapparat som gjør det mulig å reflektere over det man gjør. En annen utfordring er erkjennelsen av at man så lett blir *hjemmeblind* i sin egen praktisering. I dag er det mange offiserer som mangler redskaper til å la profesjonsvunnet erfaring være utgangspunkt for ny kunnskap og til å koble denne kunnskap til generell kunnskapsutvikling. Det kan føre til at den militære profesjon i sitt daglige arbeid må støtte seg mer på etablert praksis enn mot en praksis basert på en ekspansiv og fremtidsrettet kunnskapsutvikling.

Det er derfor nødvendig å kunne gjøre profesjonskunnskapen mindre taus og mer eksplisitt – både for å kunne utvikle ny erfaringsbasert kunnskap og dermed ta grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt og for å kunne koble seg til vitenskapelig informerte kunnskapsressurser. Den militære profesjon har behov både for å øke sin kompetanse med utgangspunkt i egen praksis, og den har behov for å kunne arbeide på to fronter samtidig, det vil si knytte den operative kompetansen til teori som kan nyttes av den *kyndige* praktikerer. Når egen kompetanse blir verbalisert, blir den mer åpen for diskusjon og kritisk refleksjon.

Endret perspektiv?

I pågående diskusjoner i Forsvaret om behovet for profesjonens kunnskapsutvikling sies det blant annet fra forsvarsledelsen (Sjef Forsvarets skolesenter, 2008):

I tillegg er det nødvendig å styrke sammenhengen mellom erfaringshåndtering på den ene side og doktrineutvikling, analyse og undervisning på den andre. I undervisning og veiledning ved Forsvarets skoler er det således av stor betydning å kunne knytte sammen teoretisk og analytisk kunnskap med erfaringer fra militære operasjoner.

Slike utsagn må kunne forstås som en klar argumentasjon for og en invitasjon til en kunnskapsbasert utviklingsstrategi for Forsvarets praksisfelt. Forhåpentlig vil en slik strategi øke mulighetene for at offiserenes egen profesjonskunnskap og erfaringer i langt større grad enn i dag kan bli utgangspunktet og perspektivet for blant annet offiserers sivile studiearbeider. Situasjonen i dag er at studerende offiserer i stor grad tar utgangspunkt i den fagdisiplinen som deres studier er forankret i, som statsvitenskap, historie, pedagogikk, logistikk, administrasjon, når de skal forske på militære problemstillinger – uten at de evner å integrere inn sin egen profesjonserfaring og -kunnskap ut over hva som kan presenteres som ren faktakunnskap. Å utvikle kunnskap som profesjonsutøver med *støtte* i teoretisk fagkunnskap er noe annet enn å utvikle kunnskap om egen profesjonsutøvelse innenfor et *annet* fags perspektiver.

Et av utgangspunktene for den pågående diskusjon på Krigsskolen er at manglende vitenskapelige metoder og forståelsesrammer for fenomener i praksisfeltet kan innebære at etablerte fagdisipliners forskningstilnærming i realiteten avviser eller går glipp av relevant kunnskap – kunnskap som det ligger i Krigsskolens mandat å formidle. Det er derfor verdt å se nærmere på hvordan den erfarte praksiskunnskapen kan gis en tilnærming og et begrepsapparat som kan kvalitetssikres slik at de kan overføres til nye generasjoner av kadetter som relevant kunnskap.

En slik mulighet avklares ikke bare gjennom å finne en passende bok i metode. Det handler ikke bare om valg av kvalitative eller kvantitative tilnærminger, om deduksjon eller induksjon, men mer overordnet om hvordan man skal se på erfaringer fra profesjonens praksisfelt som relevant kunnskap for profesjonens praksis og utvikling. Hvordan ta i bruk en

subjektivistisk epistemologi hvor kunnskap kan bygges på subjektiv og intersubjektiv individuell erfaring, og hvor læring både er en prosess og et resultat (Morgan, 1989)?

Frstrup (2003) beskriver på en talende måte hvordan erfaringsbasert kunnskap fremstår i praksisfeltet i sin diskusjon av aktøren i profesjonsfeltet som skal løse sine oppgaver:

- noe inntreffer i praksisfeltet som gir opphav til at viljen til å følge intensjoner og iverksette planer oppsettes av hva som faktisk skjer, på en måte som vekker interesse
- det inntrufne finner sted på bakgrunn av den forståelse profesjonsutøveren [offiseren] har av intensjoner, planer og praksisfeltet
- det er praksisutøverens [offiserens] egen vilje til orden [løse sitt oppdrag] som transformerer det ikke funksjonelle til en ontologi [det sosiale praksisfeltet blir til en kjensgjerning]. Viljen erstatter hendelsen med handling

4. Hva menes med erfaring

Skal soldaten og Hæren lære av erfaringer, må de snakkes om, settes i system, analyseres og relateres til et kunnskapsgrunnlag. Men praksisfeltet er fullt av erfaringer. Hvor ligger hvilke kunnskaper, og hvordan synliggjøre den kunnskap som ligger implisitt i erfaringene? Her er det snakk om både den kroppsliggjorte erfaring og den mer intellektuelle erfaring. Hvordan se og gi et begrepsapparat til det opplagte og selvfølgelige – *what goes without saying*? Hvordan sette hendelser i praksisfeltet i en systematisk sammenheng? Erfaringer med egen praksis består av myriader av situasjoner som kan være akutte, uforutsigbare eller mer avklarte.

I en slik situasjon burde man kanskje være glad for å bli møtt av en forsker eller kadett fra Krigsskolen som skal skrive sin bacheloroppgave, og som har en hypotese de gjerne vil teste ut, eller et kunnskapshull de gjerne vil fylle. Over tid blir det mange erfaringsfakta ut fra en slik ontologisk tilnærming. Men kanskje ikke så mange spørsmål og svar som rokker ved profesjonens virkelighetsoppfatning, og som skaper behov for å knytte seg opp mot kunnskaper som kan revidere rådende oppfatninger. Dette gjelder ikke bare i Norge, ei heller kun for Forsvaret. Å stille de riktige spørsmålene er organisatorisk en kulturell utfordring:

Det vil i alle organisasjoner være en tendens til, at problemer og løsninger identifiseres på en måte, der ikke grundlæggende utfordrer eksisterende praksis. Der vil alltid være en tendens til å fokusere på de problemer, der nemt kan løses. Men endringer av eksisterende praksis er netop formålet med erfaringsudnyttelse. Derfor bør man indrette erfaringsutnyttelsesprocessen, så organisasjonen tvinges til å stille seg selv besværlige og ubehagelige spørsmål Det styrker den strategiske eftertenksomheten (Kristensen & Larsen 2010 s. 12).

Enhver organisasjon trenger å utfordre sine egne sannheter. Det er nettopp i dette skjæringspunktet Knorr Cetina (1999) mener vi kan oppnå *kunnskapsdriv*, det som skaper nye betingelser for læring. Slike læringsbetingelser skapes eksternt når samfunn møter og utfordrer profesjon, men også når profesjonen utfordrer seg selv.

Å analysere i hendelser er en form for faglig refleksjon over praksis. For å komme i gang kan det være lurt å ta utgangspunkt i en konkret hendelse i praksisfeltet man selv har vært delaktig i – en hendelse og erfaring hvor man undret seg og lurte på noe. Det som Frstrup (2003) beskriver i forbindelse med det *sosiale treff*. At offiseren gjennom et engasjert og fokusert etterarbeid prøver å oppnå en dypere forståelse av noe hun selv har vært delaktig i. Tillit til, gyldighet av eller sannheten i sin egen forståelse av situasjonen kan ikke skapes i et vakuum. Det må skje i en refleksiv læreprosess hvor man hele tiden er opptatt av at forståelsen skal gi mening, være rimelig og plausibel for de som har stått i situasjonen. Målet er å sikre et så

bredt spekter av fenomeners manifestasjon som mulig. Representativitet i kvantitativ forståelse er imidlertid ingen målsetting, og det kan ikke utledes noen objektiv sannhet.

Mange av praksisfeltets utfordringer og behov for kunnskaper handler om å få tilgang til erfaringer som kan være utgangspunkt for nye begreper, forståelsesmåter og handlingsmåter. Her er det like viktig å komme frem til nye spørsmål som å besvare dem. Målet er ikke å bidra til universelle vitenskapelige sannheter, men ny innsikt som kan sette tidligere praksiser i relieff.

Hvordan kan kadettene benytte egne erfaringer til kunnskapsutvikling når de vet at deres egen erfaringsverden er unik, og det har lagt grunnlaget for konstruksjonen av hele deres virkelighetsoppfatning? Hvordan kan de stille seg åpen til å revidere sin egen oppfatning og bidra til en mer epistemologisk kunnskapstilnærming?

Vitenskapssosiologen Knorr Cetina ser på dynamisk, relasjonell og praksisorientert kunnskapsforståelse (Knorr Cetina, 1999). I denne rapporten er vi opptatt av at vesentlige aspekter ved den militære profesjons kunnskapsproduksjon i praksisfeltet går til grunne. Erfaringer dør – i billedlig betydning – med offiseren og blir ikke anvendt videre. Det blir ingen empiri eller ny innsikt dersom ikke en forsker, eller en bachelorskrivende kadett, har vært der, stilt noen spørsmål, reflektert og skrevet ned sin analyse.

Ved å inkludere profesjonens kunnskapsprosess i dette bildet kan det imidlertid skje en utviklingsbevegelse der offiserenes kunnskapsprosesser og erfaringer fra praksisfeltet må kunne transformeres til profesjonens læring og utvikling. Kunnskap som deles, har evne til å skape bånd av sosial og identitetsskapende karakter: jeg vet, du vet – vi vet. Slik kan erfaringskunnskap bli utgangspunkt for den enkelte offisers mulighet til å sette sitt fotavtrykk i profesjonens praksis og kollektive hukommelse.

I denne rapporten hevder vi at det er behov for en kontinuerlig videreutvikling og nyskaping av den militære profesjonskunnskap. Vi spør oss hvordan ny kunnskap kan skapes eller kan oppstå innenfor den militære profesjon. Hva får nyutdannede offiserer fra Krigsskolen til å utvikle sin kunnskap, og hva betyr en slik kunnskapsfornyelse for offiseren og for profesjonen? Offiserer skal anvende sin kunnskap gjennom praktisk profesjonsutøvelse. Ny kunnskap oppstår gjennom erfaringer med skjønnsmessige vurderinger, gjennom utprøving og tilpasning til praksisfeltets utfordringer og refleksjonene rundt disse prosessene. Profesjon, profesjonskunnskap og kunnskapsfornyelse handler om *kultur* – hvilke erfaringer som defineres som viktig, riktig og nyttig i Hæren. Derfor må det tas en liten avstikker til det komplekse kulturbegrepet – først.

Kultur

Kultur er vanskelig å definere klart, entydig og på en måte som alle forskere er enige om. Kortversjonen er at *kultur er hvordan vi tenker, handler og kommuniserer* (Danielsen, 2008).

Mennesket søker mening, og man søker mening i felleskap. "Homo sapiens is the creature who makes sense. She literally produces sense through her experience, interpretation and imagination, and she can not live in the world without it" (Hannerz 1992 s. 3). Mennesket skaper mening, og blir formet av mening gjennom dialektiske prosesser med andre mennesker. Man søker *common sense*. Under en militær øvelse eller en skarp operasjon søker alle å få ett *common operational picture* og skape mening i de oppgavene de står stilt overfor – *to make sense*. For at de skulle kunne kommunisere og samhandle søker de *to make common sense*. Men dette er utfordrende – fordi *common sense is not that common*.

Kultur kan ses som en delt forståelseshorisont og meningsunivers. Det betyr ikke at alle nødvendigvis forstår eller fortolker det som foregår på samme måte. Man må forholde seg til

mye av det samme, men man gjør det på ulikt vis. Det betyr litt forenklet at alle i en militær operasjon forholder seg til det samme: de samme dokumentene, briefene, problemstillingene og begrepene, men de gjør det fra ulike ståsted. Dette ståstedet defineres ut fra den enkeltes forutsetninger, via ulike erfaringer, ulike posisjoner, roller og ikke minst ut fra ulik tilgang til informasjon og maktmidler.

Kultur kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon og samhandling, ritualer og symboler. Mennesker skaper sine meninger og holdninger kulturelt, og man handler ut fra dem. Når mennesker skal samhandle, vil de gå i gang med å skape en plattform for kommunikasjon. For å kunne samhandle godt om en oppgave er det nyttig å ha en delt forståelse. Det betyr ikke at alle må være enige om alt, men at man bør være sine egne begreper, referanser, verdier og kognitive modeller bevisst. For å kunne kommunisere bedre bør man kjenne de andre. Kunnskap danner en god plattform for å skape tillit, respekt og ydmykhet.

Adferd, samhandlingsmønstre og kommunikasjon er lært. Det er altså ikke naturlig, men *kulturellig*. Om man forstår at de andre tenker, handler og sier det de gjør, fordi de har den kulturelle ballasten som nasjonal tilhørighet, faglig forankring og språklig kompetanse utgjør, kan det være enklere å tolke dem i beste mening.

Krigsskolen er en institusjon som i stor grad er med på å definere kulturen i Hæren gjennom å danne og utdanne hæroffiserer. Den gir offiserene profesjonskompetanse og derigjennom en viktig profesjonsidentitet. Krigsskolen er ikke bare en bærer av kultur, men produserer og reproducerer hvordan fremtidige hæroffiserer skal tenke, handle og kommunisere. De fleste offiserer føler en sterk tilhørighet, identitet og lojalitet til både KS, Hæren og Forsvaret og er stolte av å være en del av en militær kultur.

Denne faglige kulturelle ballasten kalles kunnskapsregimer eller *knowledgementality*¹, og er noe mer enn bare kunnskap og viten. Det gir mennesker en helhetlig ”mentalitet”. Det danner en måte å tenke på, det gir modeller å handle etter og mønstre for kommunikasjon. Ikke minst gir det idealer for hvordan det *bør* være. Dette er indre strukturerende og dannende prinsipper, som man ikke bare ledes av, men også leder seg selv gjennom (Danielsen, 2008).

Selv innenfor militærmaktens strukturer er det mange kulturelle utfordringer. General Zinni beskriver noen av sine erfaringer fra det å lede ”combined joint operations” og behovet for kulturell kompetanse og fleksibel tenking (Zinni, 1998). Han sier at det hadde vært bra om styrkene hadde samme mandat, men som militær sjef kan du ikke forvente at alle kjemper for samme politiske mål. Du må forutsette at styrkene har ulike doktriner, teknikker og prosedyrer, i tillegg til at de har helt forskjellige engasjementsregler. Han sier at som militær sjef hadde det vært bra å vite at venstre flanke visste at de var venstre flanke – selv ikke det kan man ta for gitt. Dette koker ned til kulturelle forskjeller også innenfor militære styrker. Zinni hevder at som operativ sjef må man ha kulturforståelse, forståelse på mange nivåer – for å overleve. Han skriver:

And you wonder why. I mean, the military way is: I got more stars than you; I tell you what to do and you do it. Not in this operations. It does not happen. [...] The missions you and I get now isn't going off to fight *the big one* nice and clean. It is going to be this messy kind of stuff. And you can't ignore it and you can't get away from it (Zinni, 1998 s. 226).

¹ Begrepet *knowledgementality* fritt etter Foucaults teori om *Governmentality* og Sørhaugs begrep *Managementality*. For en grundigere diskusjon av begrepet og modellen, se Danielsen (2008).

Kultur som faktor

Når vi forstår Krigsskolen innenfor en slik ramme, blir det viktig å rette oppmerksomheten mot de kulturelle, relasjonelle og aktive sidene ved kunnskapen. Kultur handler ikke om noe de andre har, det handler også om å forstå seg selv i relasjon til de andre. Studiehåndbøkene beskriver at utdanningens moduler som profesjonens behov for handling er viktige – altså kunnskapens hensikt. Kunnskap og formidling av hva som defineres som viktig og riktig, er alltid kulturelt kontekstualisert, for Krigsskolen betyr det innenfor Hæren og Forsvarets kultur. Knorr Cetina (Mathisen, 2008) legger vekt på tre aspekter ved sitt kulturbegrep:

- Kulturbegrepet tilfører *et tidsperspektiv*. I Forsvaret fungerer tiden som et vesentlig strukturerende element ved for eksempel den oppstyking hyppig veksling av tjeneste og stadig omorganisering påfører kunnskapsprosesser. Ulike temporale prosesser gir grunnlag for sammenligninger og tolkninger. I dag endres ting så fort at spørsmålet om hva som er sant, er et vedvarende relevant spørsmål.
- Kultur er ikke statisk, det vil alltid forekomme *diskontinuitet og brudd*. Den kontrasten som brudd skaper, kan synliggjøre fenomener som ellers ikke ville vært tilgjengelige. Vi kan tenke på Nettverksbasert forsvar (NbF) som brudd på tanken om klare kommandolinjer og hierarki og hva det har betydd for samhandling, felles situasjonsforståelse og informasjonsgenerering gjennom deltakelse (NbF er – i sin ytterste konsekvens ikke bare ett brudd, men et *paradigmeskifte*).
- Kultur uttrykkes gjennom menneskers symboler og ritualer. I Forsvaret er det viktig og nyttig å bearbeide og diskutere kunnskap og erfaringer som overføres, gjøres eksplisitt og meningsbærende gjennom ritualer og bruk av symboler.

Kunnskap er noe relasjonelt, aktivt og forvandlende. Kulturbegrepet setter kunnskapens handlinger i forgrunnen. Kunnskap påvirker og forvandler aktører og praksisfelt, og viser hvordan lokale kunnskapsprosesser og erfaringer kan interagere med hele profesjonsmiljøet. Kunnskapens totale påvirkning skaper nettopp en sammenheng mellom offiseren som enkeltindivid og den militære profesjonen som system. Gjennom kontraster mellom mikro- og makronivå, det vil si den enkelte offisers praksisorienterte omgang med kunnskap som gjelder profesjonens rådende diskurs, peker Knorr Cetina på hvordan samspillet og spenningen mellom disse nivåene kan skape en plutselig utvikling og fremvekst av ny kunnskap.

Målet bør være en kunnskapstilnærming hvor et mangfold av tolkningsperspektiver kan bidra til å løse praksisfeltets utfordringer og problemer på nye og engasjerende måter. Hvor mangfoldet av perspektiver kvalifiserer problemløsningene, og det komplekse ved praksisfeltet løftes til et analytisk nivå. Hvordan kan offiseren være en praktisk deltaker i hendelsene, ja være en del av hendelsene slik at hun ikke trenger å spørre andre om hva som foregår – *become the phenomena* – og samtidig stille seg kritiske spørsmål om grunnlaget og sannhetene for egne handlinger? Igjen er det verdt å minne hverandre om Storm P slik at det kritiske blikk ikke erstattes av hjemmeblindhet.

Scribo – ergo sum

Kunnskapen som offiseren tilegner seg som en del i fenomenet, vil raskt bli taus kunnskap og innarbeidet som gjeldende og vanlig praksis dersom den ikke blir dokumentert og skrevet ned. Offiseren må noen ganger ha mulighet til å kunne trekke seg tilbake gjennom nettopp å skrive for å oppnå *verbal klarhet* (Jensen, K., 2008). En slik nedskrivning av hendelse og erfaring muliggjør en midlertidig avstand til egne handlinger hvor skrivingen blir en slags interaksjon med seg selv – og eventuelt andre. I stedet for å være offiseren i handlingen, blir man gjennom en skriftlig prosess og analyse en observatør til handlingen. Skriving er en nyttig og viktig metode for å trene både blikket og tankene, derfor har vi med de beste intensjoner

omskrevet Descartes til: *jeg skriver – altså er jeg*, med hans *cogito – ergo sum* som underliggende premiss.

Gjennom å lese egne skriverier blir man også en kritisk kommentator. De fleste av oss har vel alle tatt frem våre gamle tekster og uttalt – *har jeg skrevet dette?* Da er du blitt din egen informant og diskusjonspartner – og til og med en kritisk sådan. Siden informanter kan utspørres, har offiseren skaffet seg en som har gitt seg tilkjenne skriftlig, hvis interaksjon med praksisfeltet kan avleses og kommenteres.

Slik kan en taus egenerfaring fra det militære praksisfeltet gjøres tilgjengelig i skriftlig form ved hjelp av en avstandsøvelse og en atskillelse som fjerner affekt, både i form av frykt og følelsen av tidspress. Offiseren kan som leser av sin egen beskrivelse være kontrollør basert på egen erfaring fra praksisfeltet. Det skapes et mulighetsrom for en vellykket transformasjon fra erfaringer med praksis til empirisk kunnskap. Når kadettene gjennom sin utdanning har fått tilstrekkelig skrivetrening, vil det ikke lenger være nødvendig for dem å skrive all empirien ned for å gjøre analyser – de har trent sitt refleksive og kritiske blikk og analytiske ferdigheter.

Dermed har offiseren fått innsikt i sin egen erfaring på en måte som gir dem, og profesjonen, kunnskap. De vet ikke bare hva de kan gjøre, men de vet også hvordan og hvorfor de faktisk gjør det.

Kunnskapsutvikling som dialektisk prosess

For nok en gang å understreke behovet for kunnskaper utviklet av både forskeren og praksisutøveren selv, kunne man kanskje ta i bruk en av Marx' teser knyttet til materialisme: ”..... tingene, realitetene, sanseligheten oppfattes/forstås (av forskeren) bare som objekter og betraktninger og ikke som (av praksisutøveren) menneskelig sanselig aktivitet, praksis, subjekt

Dette er en prosess som Bateson (1979) kaller en *dialektikk* mellom beskrivelse (form) og forklaring (prosess). For å si det enkelt: man trenger både å ha noe å tenke med (teorier), og noe å tenke på (empiri). Dialektikk er altså en type sikksakk-analyse som går fra beskrivelser til forklaringer og tilbake til beskrivelser – men da på et høyere nivå. Rene beskrivelser av fenomener kan bli endimensjonale og ofte tautologiske – det vil si at de fungerer selvforsterkende, og gyldigheten og sammenhengen mellom faktorene betviles ikke. I samhandling og kommunikasjon ligger en rekke hardprogrammerte sannheter og tatt-for-gitt-heter, og rene beskrivelser av dette gir ikke nødvendigvis merverdi. Gjennom dialektiske prosesser, å forklare prosessene slik at fenomener stilles i nytt lys, kan man oppnå ny innsikt og erkjennelse.

Når utkast til en tekst er skrevet, og denne blir lest av andre (eller av forfatteren selv etter noe tid), kan den behørig dissekteres. Dermed inviteres det til å se hendelser eller fenomener fra en annen vinkel, tenke nytt og skrive teksten litt om. Beskrivelsene blir bedre, rikere og mer spisset ved at de analyseres og forklares innenfor et teoretisk rammeverk, og teoriene trenger å realitetsorienteres ut fra den empiriske virkeligheten. Gjennom en slik vekselvirkning, dialektiske prosesser, oppnås gradvis større forståelse og erkjennelse.

Kulturelle endringer kan ikke skje gjennom ordregiving – selv ikke i Hæren. Kultur sitter i hodet og kroppen til folk, ikke i veggene. Kultur kommer ikke kun til uttrykk gjennom doktriner og mandater med sjefens intensjon, men gjennom den daglige praksis. Det er sjeldent å være vitne til revolusjoner og paradigmeskifter, spesielt kulturelle revolusjoner. Men endringer skjer over tid, både gjennom brudd og diskontinuitet. Samtidig er det viktig å være bevisst på at selv om noe fremstår som helt nytt, kan det – når man ser litt stort på det,

være *keiserens nye klær*. Simons sier det slik:

No matter what the popular stereotypes, the military is full of change. Officers have to make change to distinguish themselves. At the same time, officers who hope to succeed can't rock the boat too much. The system is not at all conservative; it's cyclical. As officers cycle through command positions, the same old ideas gradually become recycled (Simons, 1997 s. 67).

5. Utfordringer i utvikling av praksisnær og erfaringsbasert profesjonskunnskap

At kunnskapen skal være praksisnær og erfaringsbasert betyr ikke at den skal gjøre kadettene nærsynte og navlebeskuende – snarere tvert imot. Det er behov for kunnskap som ut fra sin egenart kan omsette faglig innsikt og forståelse til handling i profesjonsfeltet, og det er behov for at kunnskapen lar seg videreutvikle i møte med de løpende utfordringer og skiftende problemer.

Danning og utdanning – bredde i perspektivene

På Krigsskolen er det viktig med både danning og utdanning. Krigsskolen er selv i de videste sirkler kjent for sin danning knyttet til *Skikke og Positures*, til bruk i mer selskapeleg og offisiell representasjonssammenheng. Siden dannelse i hovedsak hører hverdagen til, må dannelsesprosessen også bygge på den enkeltes daglige erfaringer og tilhørende refleksjoner. Slik har både instruktør og kadett behov for å kunne formidle og utvikle pålitelig og relevant kunnskap med støtte i egen erfaring fra et bredt spekter av kontekster.

Danning står dermed ikke i noen motsetning til profesjonsmessig fagutdanning. Men det er utfordrende og krever en bevisst holdning hos skolen dersom dannelsen skal bidra både til en profesjonsidentitet og til den enkelte kadetts problematisering av sitt eget liv og samfunnet som totalitet. En dannelsesprosess kan ellers lett fremstå som noe forstyrrende for fagplaners mål og utdanningens formål. Av den grunn vil mange kunne hevde at dannelsesprosesser bør foregå utenfor profesjonsutdanningen som et korrektiv til de rasjonelle og effektiviserende midler utdanningen fremmer som veier til måloppnåelse.

Danning er et individforankret korrektiv til utdanningens effektive og ukritiske bruk av kunnskap. For Krigsskolen er det viktig å få til både en utdanning og en bred danning gjennom de tre årene kadettene lever sitt liv ved skolen. Utviklingen av militær kompetanse og en sterk profesjonsidentitet må ikke hindre en bredere dannelsesprosess, men snarere vite å fange opp resultater av en allmenndannelse som kan bidra til bredde i perspektiver og diskusjoner knyttet til profesjonsutdanningen.

Selv om Krigsskolens profesjonsutdanning har til hensikt å sette fremtidige offiserer i stand til å overveie og utnytte rasjonelle og effektive midler til å nå gitte mål, ønsker skolen gjennom refleksjon og ulike praksisarenaer å synliggjøre profesjonens og dens midlers karakter av moralske og politiske problemer. Kadetter skal dannes, men også utdannes til mennesker som kan fylle en profesjon som rår over liv og død som middel. Profesjonsidentiteten og fagutdanningen kan ikke overflødiggjøre behovet for å forstå i hvilken sammenheng utdanningens kompetanse brukes, og at man må være seg bevisst hvilke mål profesjonens kunnskaper og ferdigheter brukes til å tjene.

Krigsskolen tror at denne danningen er avgjørende både når dens kadetter i sin fremtidige daglige tjeneste møter og skal løse sine profesjonelle oppgaver – både i samfunnet hjemme og

i fremmede kulturer når de som ledere også skal påvirke og videreutvikle profesjonens egen kodeks, reglementer og kultur.

Det er den enkelte offisers dannelsesprosess som i realiteten integrerer profesjonen inn i dens tjeneste for samfunnet, og som både skal bidra til etisk forsvarlighet og nødvendig kreativitet til å finne veltilpassede løsninger. Mens utdanningen skal skape en *beholdning* av kunnskaper og ferdigheter til å løse profesjonens utfordringer, skal dannelsesprosessen, som alltid skjer i interaksjon med andre, betegne offiserens *holdning* (Aas, 2005). I utdanningen av profesjonelle offiserer må de hele tiden få utvidet sitt perspektiv, og kadettene må utfordres både fra fagverdenen og dagligverdenen. Utdanningen av den profesjonelle offiser må ikke sette det faglige som absolutt, og gjennom sin vitenskapelige tilnærming abstrahere bort den enkelte kadetts opplevelse av seg selv og sitt ansvar som individ (Hellsnes, 1969). Undringen og uroen er dannelsens adelsmerke og fører til bevisstgjøring (Alnæs, 2004).

Men Hellsnes (1969) har også en kommentar til støtte for Storm Ps poeng om ukritisk bruk og absoluttering av egen erfaring fra dagliglivet som kan føre til naivitet, og det Hellsnes kaller ”den kvardagstynge måten å forstå verda tankelaust på”.

En absoluttering av utdanningens fagvitenskaplige verden eller den enkeltes erfaringsverden ekskluderer begge en dannelsesprosess som kan virke utviklende på kadettene evne til å reflektere. En løsning på Krigsskolens ønske om utdanning og danning bør derfor være basert på vekselvirkning mellom en vitenskapsbasert kunnskapsverden og egne erfaringer. I en slik vekselvirkning er det behov for at kadettene kan distansere seg fra egen praksis og se sin egen tilnærming og erfaring utenfra. De må lære å anlegge andre og flere perspektiver enn de som er mest nærliggende og elementære i praksisutøvelsens ”hete”. Bare slik kan Krigsskolen uteksaminere profesjonelle offiserer som kan *vinne seg selv* gjennom egen erfaring.

Dersom vi ser på dannelsen også som en type kunnskapsprosess, utviklet på den enkeltes premisser, så kan denne erfaringsbaserte kunnskap nettopp forme offiserene slik at de får den nødvendige evnen til distansering og perspektivbytte (Liedmann, s. 24). Derigjennom *vinner man seg selv*, en ferdighet som er viktig for å utvikle kunnskap med utgangspunkt i egne erfaringer. Slike muligheter til å se ting i et utenfra-perspektiv er det kanskje først og fremst temaer i emner som språk og strategi som gir mulighet for ved Krigsskolen i dag. Men som vi skal diskutere senere i dette kapittelet, kan også bruk av læringsstrategier som problembasert læring oppøve kadettene til å søke mangfold i perspektiv og ikke minst søke mangfold med hensyn til kunnskapstilnærming.

Det er også behov for å oppøve kadettene til å kunne formidle sine erfaringer. Det igjen krever trening av blikket for hva som foregår, og trening av fortellerevnen. Kadettene trenger kunnskap om narrativer (se senere avsnitt *Historiefortelling som form*) og evne til kritisk og kreativt å se ting i et perspektiv utenfra. Slik at de derigjennom kan bli oppmerksomme på samfunnets toneangivende fortellinger og se andre fortellinger som alternativer (Aas, 2005).

Å gjennomføre Krigsskolen er dermed et dobbelt prosjekt. Distinksjonen mellom faglige mål og tilrettelegging av nødvendige dannelsesprosesser er nyttig for å synliggjøre profesjonens spesielle oppgaver og utfordringer. Kadettene utdannes til offiserer og får ved uteksaminering, dersom de har bestått sine eksamener, sine karakterer og studiepoeng. Samtidig har skolen fulgt deres dannelsesprosess nøye over tre år, og fullført Krigsskole er avhengig av at den enkelte kadett har vist tilstrekkelig bevisstgjøring overfor seg selv og sin profesjon, og at hun og han har vist sitt ansvar som individ og leder.

Lederutvikling – en reflektiv prosess

Gjennom utdanning og danning søker Krigsskolen å tilføre kadettene nødvendig kompetanse i form av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør at de bør kunne mestre aktuelle oppgaver og nå definerte mål. Krigsskolens lederutvikling bygger på egeninnsikt gjennom kritisk undersøkelse av egen tradisjon og livsstil. Lederutviklingen gis et formingskappende forløp ved at lederutviklingen foregår kontinuerlig og målorientert gjennom hele utdanningsløpet.

Lederkompetanse øves og oppøves både på faglige og personlige arenaer (Krigsskolens Plan for lederutvikling). Målet er å skape en handlingskompetanse som kan støtte seg til både intuisjon og situasjonsbevissthet, og som bygger på både dømmekraft og kreativitet. Basert på ulike tjenstlige erfaringer vil kadettene kunne trekke på disse erfaringene i nye situasjoner, som intuisjon. Gjennom egen erfaring vil kadettene også ha et bedre kunnskapsgrunnlag for å kunne oppfatte, forstå og analysere en ny situasjon og dermed kunne forutsi og planlegge fremover. Evnen til å ta avgjørelser i en uoversiktlig situasjon krever kreativitet, analyseferdigheter og dømmekraft. Kreativitet til å se andre løsningsalternativer kan i tillegg være avgjørende for å lykkes med sitt oppdrag. De må reelt kunne analysere situasjonen og alternativene, samtidig som de må kunne ta en beslutning. Som fremtidige ledere er kadettene helt avhengig av å mestre nødvendig sosialt samspill og kunne kommunisere med sine tropper.

Krigsskolen satser på en erfaringsbasert læringsmodell for tilegning av nødvendig lederkompetanse og utdanningen bærer preg av et samspill mellom teoretisk og praktisk tilnærming. Selve læringscyklusen bygger på å erfare, bearbeide og reflektere som grunnlag for ny og mer kompetent handling. Handling og refleksjon blir dermed nøkkelord for utvikling av ny relevant kompetanse – både i form av kunnskaper og ferdigheter.

Kommunikasjon, handling og refleksjon er kjernen i det militære ethos eller *feel of culture* som Bateson (1979) uttrykker det. Det er innenfor denne kulturens stemning som kadettene skal lære å utøve sitt lederskap.

Krigsskolens lederutvikling har til hensikt å bevisstgjøre og skape selvinnsikt hos kadettene for at de skal kunne utvikle seg til kompetente offiserer som kan delta fullt ut i sitt profesjonsfelleskap. Det legges derfor til rette for et læringsmiljø hvor kadettene kan lære gjennom å få prøve, og det er behov for et bredt spekter av øvelsesarenaer hvor ulike former for profesjonskunnskap, som taus kunnskap, ritualer og symboler gis videre til kommende offiserer.

Lederutviklingen skal skape tiltro til egen evne, villighet til å løse foreliggende oppgaver og mestring som gjelder måloppnåelse. En slik lederutvikling krever derfor både en faglig og personlig utvikling av den enkelte kadett. Samhandling og dialog i den daglige skolehverdag skal gi kadetter et incitament til utvikling og læring. På den personlige arena skal kadettene utvikle seg som mennesker gjennom refleksjon over

- egen rolle
- selvinnsikt og selvilde
- personlige egenskaper
- egen læring og mestring
- erfaringer og bearbeidelse av disse

Dette ville allikevel bli en svært introvert prosess dersom ikke nettopp erfaringer og bearbeidning av dem sees i et dannelses perspektiv hvor egen posisjon settes i et kritisk perspektiv utenfra, der hvor samfunnets toneangivende fortellinger råder.

Problembasert læring – en kunnskapsutviklende prosess

Man kan bare vite om noe gjennom direkte erfaring eller gjennom å lese seg til forståelse. Man kan bare forstå kunnskap med tanken eller ved bruk av den samme kunnskapen, i henhold til Kolbs læringssyklus (King & Paterson, 2002). Dermed kan Krigsskolen bidra til kunnskap gjennom å forklare og gjennom å utfordre kadettene tanker. I tillegg må skolen gi dem *noe* med på veien som kan skape ny kunnskap til fremtidig handling og erfaring.

Et av hovedpoengene i denne rapporten er nettopp påpeking av behovet for kunnskapsutvikling basert på erfaringer fra det militære praksisfeltet. Poenget er knyttet til Krigsskolens eget krav til innholdet i sin profesjonsutdanning: *relevans og kvalitet*. Skal krigsskoleutdanningens relevans være gyldig for mer enn første møte med praksisfeltets utfordringer, må utdanningen ha skapt evne og mulighet hos kadettene til egen oppdatering. Skolens bidrag til en slik fremtidig oppdatering er å la kadettene få erfare pedagogikk og læringsformer som ikke bare er kunnskapsformidlende, men som også kan være kunnskapsutviklende. Utdanning som i møte med ny erfaring fra praksisfeltet kan bli til ny og relevant profesjonskunnskap.

Skal en slik pedagogikk og tilnærming lykkes, må det skapes et skolemiljø hvor det er lov å stille spørsmål ved holdninger som ligger bak personlige syn, lov å teste hypoteser offentlig, lov å etablere nye betydninger og lov å sette nye handlinger ut i livet. Et læringsmiljø tolerant for feil og mislykkethet. Det må utvikles en militær etos som både kan være identitetsskapende, men som også kan fremme kunnskapsutvikling, og hvor det er naturlig å sette spørsmålsteget ved eksisterende kunnskap, og hvor det er naturlig å fornye handling. Det må skapes åpenhet for svar på spørsmål man ikke selv har stilt. Det må være ikke bare legitimt, men også ønskelig at kadettene lærer å stille kritiske spørsmål.

Krigsskolen ønsker gjennom sin bruk av studentaktive læringsformer, som problembasert læring, å konfrontere kadettene med tilsiktede og håndgripelige forklaringsproblemer som utgangspunkt for kunnskapsutvikling (ibid.). De færreste utfordringer og problemer i komplekse militære operasjoner kan løses ved å slå opp i en fasit. Derfor er det viktig for skolen at kadettene kan ta fatt på sine fremtidige oppgaver med de kunnskaper og ferdigheter de kan utvikle på eget initiativ – gjennom egen arbeidsomhet og med egen drivkraft.

For Krigsskolen ble bruken av problembasert læring startet som forsøksvirksomhet, med ambisjoner om *spredning* dersom forsøkene var vellykkede. Forsøksvirksomheten ble startet innenfor en av utdanningsmodulene med lengst fartstid, *fredsbevarende operasjoner*. Dette er en flerfaglig modul med faglige forankringer som også er etablert ved sivile høyskoler og universiteter. Eksistensen av slike eksterne fagmiljøer og den kunnskapen de baserer seg på, debatterer og utvikler, gjør at spennet i fagene og tilgangen på alternative perspektiver og kilder kan bli stort for kadettene i deres arbeid. Det betyr i praksis at kadettene kan nærme seg modulens problemer fra mange sider (Skaug, 2008). I tillegg er *fredsbevarende operasjoner* en tidsaktuell modul med dagsaktuelle problemstillinger som kadettene dels har møtt i sin tjenesteerfaring, og som de høyst sannsynlig vil møte i sin kommende tjeneste. Kadettene opplever derfor problemstillingene som svært relevante og virkelige. En slik modul tilfredsstiller derfor også PBL-metodikkens ønske om ”aktualisering”, ”vanlig forekommende situasjoner” og ”relevans”. På den andre siden vil aktuelle temaer kunne ha mange dimensjoner juridisk, etisk og politisk og være utfordrende å orientere seg i for kadettene. De mange mulige vinklinger og sammenhenger gjør det lett å ”gå seg bort”, og dette stiller store krav til veieleedere og veiledning.

PBL-tilnærmingen til modulen synliggjøres som *situasjonsbeskrivelser med problem(er)* fra profesjonsfeltet, *pensum* (hvor er kadettene faglig i utdanningen), og *ukesprogram* (hva er tidsrammen for læringsaktivitetene) som inneholder vekslende mellom selvstendig arbeid i grupper og tid til veiledning. Veiledningen handler ikke om at lærekreftene skal gi kadettene de riktige svar, men om å bidra til at kadettene kan avklare hvilken kompetanse de trenger for å løse sine konkrete oppgaver. Den problembaserte pedagogikken blir dermed en støtte i å bygge bro mellom fagfelter og en måte for å operasjonalisere faglige teorier og modeller. Ved bruk av PBL som kunnskapstilnærming lærer kadettene i praksis bruk av ulike metodiske perspektiver. Bruk av ulike metoder må være et gjennomgangstema i behandling av alt fagstoff ved Krigsskolen slik at kadettene kan få praktisk erfaring med å bruke metode i sin profesjonshverdag. I plenum vil så kadettene presentere kompetente og begrunnede forslag til løsninger på oppgavene og gi kvalifiserte tilbakemeldinger på andre kadetters forslag til løsninger. Gjennom en PBL-tilnærming ser kadettene at de lærer det de har bruk for, og dermed lettere kan motivere seg for, og de lærer at å undres og se seg rundt etter andres kunnskap og erfaring er en vei til oppdragsløsning.

Gjennom problembasert læring ønsker Krigsskolen å gi kadettene en kognitiv fleksibilitet hvor de ikke bare kan lære seg pensumlistenes kunnskap, men hvor de også kan finne frem til nye kunnskapskilder – for å ta fra hverandre, sette sammen igjen, omforme, og tilpasse sine kunnskaper og ferdigheter slik at det gir mening blant meningsberettigede, slik som sine medkadetter og instruktører, i den aktuelle og foreliggende sammenheng. Kadettene skal få trene på egenstyrt læring: i) jeg har kunnskaper og erfaring, ii) jeg må løse foreliggende problem, iii) jeg trenger ny kunnskap i tillegg til min nåværende kompetanse, iv) min siste erfaring lærte meg.

Problembasert læring understøtter også Krigsskolens lederutvikling hvor kadettene må kunne lære som del av samarbeidet i et tjenesteoppdrag – frem mot et felles mål. Dette uten at det går ut over individet som kompetent, trygt, uavhengig og bidragsytende. Kadettene skal gjennom sitt møte med problembasert læring utvikle en kapasitet og en bevissthet som kombinerer egenrefleksjon og – egenvurdering – med å sette seg mål og kunne planlegge for måloppnåelse.

Å kunnskapsbasere sin praksis betyr derfor ikke at man nødvendigvis har funnet fasiten, men at man hele tiden søker ny kunnskap som grunnlag for sin praksis. En sann søken etter kunnskap betyr villighet til å:

- forandre sin praksis på grunnlag av ny viten, det vil si lære i tjeneste
- søke etter all relevant kunnskap uten å være forutinntatt

En slik kunnskapssøkende holdning som grunnlag for handling introduserer en dimensjon av hypotetisk-deduktiv tankegang i profesjonsutøvernes problemløsning. Problemløseren trenger å kunne utvikle flere hypoteser for hvordan de foreliggende problemene kan løses, og vil måtte søke mer kunnskap for å kunne foredle sine hypoteser og til slutt bestemme sin handling. Men i erkjennelsen av at en hypotese til en viss grad gjør en forutinntatt, er det også behov for en induktiv og komparativ metodisk tilnærming fordi militære operasjoner er komplekse og ikke predikterbare.

En av Krigsskolens instruktører sammenligner bruk av problembasert læring ved Krigsskolen med bruk av slik pedagogikk innenfor naturvitenskap (ibid.): ”For oss er problemene allerede i starten mer sammensatt, hvilket betyr at vi må forsøke å prioritere blant svært mange symptomer på en krise og deretter se våre handlingsalternativer opp mot våre mål og hvilke midler og metoder vi har tilgjengelig.”

De opprinnelige hypotesene vil naturlig nok være sterkt preget av problemløserens tidligere erfaringer og kunnskap. Etter at handlingene er iverksatt og nye erfaringer er vunnet, blir det derfor helt avgjørende for en kunnskapsbasert profesjonsutøver å gjennomføre en form for egenvurdering ved å spørre seg hva hypotesene skulle ha vært, hvilke spørsmål som burde vært stilt, hva man burde ha skaffet kunnskap om, og hvordan problemet kunne vært analysert og forstått.

Instruktører ved Krigsskolen kommenterer dette slik (ibid.): ”Vår erfaring med å supplere PBL-stegene med en etterfølgende oppsummering var også positive. Dels ga det alle kadettene en helhetsoversikt dersom de hadde vært for snevre i sitt arbeid, dels ga det veiledere en mulighet til å gi klare svar der slike fantes, eller vise de dilemmaer som problemet åpnet for.”

En slik reflekterende sluttprosess introduserer en mer epistemologisk tilnærming til praksisfeltet hvor man spør seg *hvordan – og under hvilke betingelser* går det an å tenke annerledes rundt sin oppfatning av praksisfeltets selvfølgerlige handlinger, snarere enn en utelukkende ontologisk tilnærming. Med en ontologisk tilnærming menes en første ordens iakttagelse, hvor det er hverdagsspråket slik offiseren uttrykker seg om selvfølgerligheter som foregår i praksisfeltet som gjøres til utgangspunkt for ulike *hva*-spørsmål. En sluttprosess som inviterer til refleksjon over egen handling, hvor det åpnes og inviteres til å se seg rundt og undres over egen erfaring, og hvorfor man gjør som man gjør, og ting fungerer som de gjør. I epistemologien er det perspektivet som både konstruerer iakttakeren og det som iakttas. Derfor er offiserens perspektiv så viktig dersom man ønsker å avdekke og utvikle kunnskap fra det militære praksisfeltet. Offiseren kan bidra til en induktiv, holistisk, komparativ og kvalitativ kunnskapstilnærming.

Oppsummering – så langt

Gjennom sitt perspektivrike dannelsesarbeid, sin reflekterende lederutvikling og sin oppøvde kognitive fleksibilitet burde kadettene være godt forberedt til å utvikle ny kunnskap basert på egne erfaringer fra praksisfeltet.

6. Et felteksperiment utført med støvler og antropologisk tilnærming

Dette kapittelet beskriver og diskuterer hvordan kadetter som øver i feltet får i oppgave å dokumentere sin erfarte historie på en slik måte at historiene gjennom formidling og diskusjon kan fremstå som relevant praksisnær kunnskap.

De siste årene har stadig flere militære teoretikere hatt en nokså samstemt kritikk av de pågående militære operasjoner: *Det hjelper ikke å gjøre mer av det samme – vi må begynne å tenke, handle og operere annerledes* (Smith, 2005; Rothstein, 2006; Kilcullen, 2009; McCrystal, 2009). I kapitlene 2, 3 og 4 diskuterer denne rapporten behovet for utvikling og formidling av praksisnær og erfaringsbasert kunnskap for den militære profesjon. Diskusjonen støtter seg til forskjellig faglitteratur om læring og utdanning generelt og profesjonsutdanning spesielt.

I de følgende kapitler gjør vi et ”taktskifte” i rapporten i den forstand at det språklig introduseres et mer muntlig *vi*, det vil si rapportens forfattere. Vi skal bevege oss inn i og rapporterer fra praksis- og utdanningsfeltet og møtene med dets utøvere slik som kadetter i klasserom og på feltøvelse, instruktører som ledere av læringsprosesser og skolesjef som

evaluator. Samtidig vil våre fagreferanser i stor grad skifte fra forskere til militære ledere, som diskuterer og reflekterer om praksisfeltets kompetansebehov. Meningen er selvfølgelig ikke å lage et skille mellom generell læring og kunnskapsutvikling og det militære profesjonsfelt, men tvert imot tydeliggjøre behovet for å kunne bevege seg trygt mellom ulike former for kompetanse, både teoretisk og empirisk.

Kapitlene som følger, vil ikke bare introdusere ”vi” som personlig pronomen, men vil også invitere leserne til å stige om bord i den berg- og dalbane som beveger oss mellom kadettens opplevde erfaringsfelt, via deres historier om hva som foregår, og hva metode måtte bety i den sammenheng, til forsøk på å knytte vunnen erfaring til kunnskapsutvikling. Vi skal ta utgangspunkt i kadettens feltmessige læringsarenaer og deres akademiske mestringsarenaer, utfordre dem til å gi uttrykk for sine opplevelser med å skulle *utøve* og *beskrive* sin profesjon samtidig som de skal prøve å *se* hva som skjer, for så å knytte deres observasjoner og fortellinger til den pågående militære profesjonsdiskurs om behovet for å kunne tenke og handle nytt. Noen lesere vil nok oppleve at det ikke bare går ”opp og ned”, men at teksten også går i rykk og napp. Fra detaljerte beskrivelser av kadettens praksisfelt, metodevalg og historieskriving til generalers refleksjoner og tanker. Vi kunne ha strukturert det hele gjennom først å slå opp noen antatt relevante kunnskapsmål for Krigsskolen, for deretter å beskrive noen utfordrende situasjoner i kadettens utdanning, som vi så analyserte i et lærings- og kunnskapsperspektiv, for tilslutt å konkludere med i hvilken grad skolens læringsmål ble nådd. Men så strukturert og lineært opplever nok sjelden kadettene sin erfaring og sitt utdanningsløp, og vi er ikke så opptatt av våre egne evner til å analysere som av å illustrere kadettens behov og muligheter til å få kunnskapsmessig grep om egne erfaringer.

Vi tror at skal fremtidens militære ledere *tenke, handle og operere* annerledes, må de for det første tilegne seg bredde i teoretisk og metodisk kompetanse, og det må dessuten skapes en intern kultur som gir rom for mangfold og annerledestenking. Vi mener at Krigsskolen er en utmerket arena for begge deler.

Pilotprosjektet

Våren 2009 laget vi et lite pilotprosjekt på Krigsskolen. Vi ønsket å se om vi ved hjelp av annen metode og teori, i dette tilfellet sosialantropologiske metoder, kunne gi kadettene en større verktøykasse som kunne gjøre dem til mer sakkynndige i sin egen profesjon. Gjennom krasjkurs i deltakende observasjon og historiefortelling ønsket vi å se om de gjennom refleksjon rundt egen praksis fikk et annet blikk på sin egen profesjon – og bedret evnet til å videreformidle dette blikket.

Pilotprosjektet knyttet vi opp til kadettens PSO-øvelse (*Peace Support Operation*) i mai 2009, da dette var en hendelse begrenset i tid og rom – og derfor egnet for vårt formål. Prosjektet bygget på frivillighet fra kadettens side. Seks kadetter var deltakere på en innledende metodeforelesning før øvelsen. De fikk i oppgave å beskrive en konkret situasjon fra øvelsen fra sitt ståsted. Tre kadetter leverte tekster og var med på et kollokvium hvor vi diskuterte og veiledet ut fra tekstene. Hensikten under kollokviet var å trene opp kadettens evne til refleksjonen rundt egen praksis gjennom diskusjoner. En av oss veiledet en av kadettene gjennom hele skriveprosessen til hans bacheloroppgave ble innlevert vinteren 2009. Vi holdt også en 4 timers metodeforelesning for hele kullet høsten 2009. For pilotgruppen ble dette en repetisjon av vårens forelesning, med det pedagogiske formål at *gjentagelser er all lærings mor*².

² Høsten 2009 innførte KS et nytt opplegg for metodeundervisning for kadettene. Emnet bygger på en helhetlig tanke som på den ene siden å vektlegge vitenskapsteori i større grad, men som på den andre siden vektlegger praktisk metodeforståelse mot

Dette er et "case"-studium. Vi ønsket å vurdere tre forhold: for det første hvordan kadettene kan trenes opp til å delta og observere – samtidig. For det andre ønsket vi å se om sosialantropologisk metode og tett veiledning av kadettene kan bidra til et nyttig supplement for deres bachelor og videre som profesjonsutøvere. Vi ønsket å se om andre metodiske, teoretiske og pedagogiske tilnærminger kunne bidra til at kadettene fikk et annet *blikk*, og derigjennom kunne diskutere sin egen profesjon og handlingsmønstre i et annet lys. For det tredje hvordan de kan bruke *narrativer* fra sin egen profesjon til å få økt innsikt og formidle dette på en bedre måte. Det er dette vi diskuterte mer teoretisk i kapittel 3 som "interaksjon med seg selv" og en "vellykket transformasjon fra erfaringer med praksis til empirisk kunnskap". Ut fra denne pilotstudien anser vi at slike supplerende tilnærminger hadde positiv effekt i den forstand at kadettene ble bevisstgjort sin egen posisjon i felt på en ny måte, og at de fikk en annen plattform for refleksjon. Større metodisk og teoretisk verktøykasse er alltid nyttig i militære operasjoner og i kadettenes rolle som militære ledere – det gjør dem til mer kompetente profesjonsutøvere.

Begge forfatterne har vært med som deltakende observatører under alle fasene av dette pilotprosjektet. Rollene har vært litt forskjellige på de ulike arenaene – vi har undervist, ledet kollokviet sammen og var med som observatører under øvelsen. Vi har tatt skritt for skritt sammen, og vi har diskutert og justert kursen underveis. Kadettene som var med i pilotgruppen, har godkjent bruk av de tekstene de skrev, og har lest utkast av denne teksten før den ble publisert.

Historiefortelling som form

Denne rapportens forfattere hadde over noe tid jobbet med historiefortelling – *narrativer* – som metodisk og pedagogisk form – Danielsen som forsker ved FFI (Danielsen, 2008 og 2009) og Skaug i sin dokumentasjon av militær teknologiutvikling (Skaug, 2009). Vi ønsket å eksperimentere med denne formen, å se hvordan, hvorfor og når kadettene kan bruke historiene fra sin egen profesjon – og hvordan analysene av dem kan brukes til å forstå og forbedre sin egen profesjonspraksis.

Å fortelle historier er viktig for å formidle kunnskap, forståelse og verdier. Å lytte til de historiene og mytene folk forteller, kan gi oss innsikt på mange nivåer. Historier har en klar oppbygging: de har en begynnelse og en slutt, de har et budskap og en resonansbunn som andre måter å formidle på mangler.

Bruk av narrativer er en formidlingsform som brukes mye innenfor antropologien, men kan for noen utenfor dette fagfeltet fremstå som litt fremmed og vitenskapelig utilstrekkelig for de som er vant til at ti intervjuer alltid er bedre enn fem. Historiene gir et utmerket utgangspunkt for det Geertz (1973) kaller *thick descriptions*, innsikt i kulturelle praksiser som blir kontekstualisert innenfor en diskurs. Aktørens stemmer blir tydelig, og teksten går tett på miljøet. Historier har en rikdom, bredde og dybde som kan være både viktig og nyttig i noen sammenhenger, og som det kan være vanskeligere å formidle på andre måter. Historier er en viktig del av den institusjonelle hukommelsen.

Alle grener og bransjer i Forsvaret har egne historier med sine forfedre, helter og mytiske fortid. Historiene sier hvem man er, hvem man ønsker å være og hvordan ting bør være. Hvem er heltene, og hvorfor er de kanonisert som helter? Hva som gir status og autoritet i ulike militære avdelinger, kommer ofte tydelig frem i slike historier. Det er ofte en viss

diskrepans mellom de briefene som presenteres i formelle fora, og de historiene som fortelles i mer uformelle settinger. Dikotomien er i seg selv interessant, og det er stort sett de historiene som fortelles uformelt, som er normerende for ”hvordan det *egentlig* var”. Det spiller ingen rolle om historier og myter er sanne, så lenge de er kjent og anerkjent (Douglas 1989, 1994).

I alle organisasjoner forteller man historier, og i de fleste andre settinger hvor mennesker kommer sammen, underholder man hverandre med gode historier. Det er også en viktig måte å både presentere og representere seg på. Under eksperimentserien i internasjonal krisehåndtering, Multinational Experiment 5 (MNE5), som foregikk i Paris og Eköping i 2008, var det aktører fra svært ulike organisasjoner og bransjer som skulle jobbe sammen, og om kveldene fortalte folk historier i baren:

Ved å lytte til hvilke historier som fortelles av hvem, til hvem, om hvem og hva, kan man få viktig innsikt i menneskers livsverdener og verdihierarkier. De fleste mytiske historier har helter og skurker, og klar moral. Denne type historier ble fortalt de første kveldene. Etter hvert som tiden gikk, fikk historiene en annen klangbunn, de fikk større rom for menneskelig svakhet, fordi de handlet om personer som levde under ekstremt pressede vilkår i den virkelige verden. Slike fortellerstunder er ikke bare skryt og underholdning. De har viktige funksjoner som informasjonsdeling og nettverksbygging. Det gir innsikt i folks normer og verdier (Danielsen, 2008 s. 64).

Historier forteller aldri *hele* sannheten, men de forteller viktige aspekter ved den. Når man lytter til historier, forteller de om en hendelse, men ofte like mye om fortelleren og den kulturelle konteksten den tolkes innenfor. I antropologien kalles dette for *The Rashomon Effect*. Begrepet stammer fra Akira Kurosawas film *The Rashomon*. Filmen starter med en voldtekt av en kvinne og drapet av hennes mann som bevitnet ugjerningen. Historien formidles av fire vitner, inkludert voldtektsmannen og den avdøde mannen hvis historie formidles gjennom et medium. De har alle sin historie å fortelle, men de tolker det de så på svært ulike måter, og tolkningene står i motsetning til hverandre. I filmen får man aldri presentert ”sannheten”, hva som *egentlig* skjedde.

Nettopp dette poenget var viktig å få frem da vi diskuterte kadettene tekster fra øvelsen. De beskrev situasjonen fra sitt ståsted og tolket den ut fra den informasjonsmengden de hadde tilgjengelig – og det ble svært synlig at de ikke nødvendigvis hadde et felles situasjonsbilde. En annen viktig forskjell som ble synlig under øvelsen, var mellom instruktørene og kadettene. En av kadettene skrev:

Etter at operasjonen var godt i gang og vi trodde at det hele fungerte som det skulle, ble øvelsen avbrutt. Alt av militært personell fikk ordre om å trekke ut av landsbyen, sitte opp på kjøretøy og trekke ut av området.[...] [...] Alt dette førte til flere misforståelser samtidig, både begrunnet og ubegrunnet, noe som igjen førte til at stemningen ble relativt laber under denne sammenkomsten.

Sannheten har sjelden stor bokstav og bestemt form entall. Det er mange sannheter og stort tolkningsmonn i de fleste saker. Kadettene mente at ”operasjonen var godt i gang og alt fungerte som det skulle”. Det var ikke instruktørens og skolesjefens tolkning av situasjonen. Dette diskuterer vi grundigere i et senere avsnitt. Det er med historier som med begreper, de er fylt med mening og konnotasjoner. En viktig del i undervisningen var definisjoner og bruk av begreper. Vi tror det er nyttig å lære seg å lytte til nyansene og avstemme sine egne historier og begrepsbruk med de andres, så man unngår å klassifiseres i samme kategori som eventyregget fra Alice i Eventyrland:

”Når jeg bruker et ord”, sa Humty Dumpty i en nokså hånlig tone ”så betyr det nettopp det jeg velger det skal bety. Verken mer eller mindre”.

”Spørsmålet er”, sa Alice ”om du *kan* få ordene til å bety så mange forskjellige ting”.

”Spørsmålet er” sa Humty Dumpty, ”hvem som skal bestemme. Det er det hele.”

Fra *Alice i Eventyrland*

Kunnskapsutviklingens operative plan

Det er ikke bare profesjonsutviklingen som sådan som skal føre kadetter fra kunnskap til handling. Kunnskapsutvikling i seg selv trenger en plan for hvordan kunnskapen skal utvikles, og ikke minst – med hva. For kadettene var planen at de gjennom forelesninger skulle tilegne seg en metodisk verktøykasse (til odell og eie) hvorfra de kunne hente nødvendige hjelpemidler før de dro ut på feltøvelse for å oppleve og å lære. Fulle av opplevelser og fortellinger skulle de så reflektere og diskutere med seg selv hvordan de som profesjonsutøvere egentlig hadde utført oppdraget, og hva de hadde lært.

Den metodiske verktøykasse

Den innledende forelesningen i metoden var 6 undervisningstimer som ble holdt fredag før PSO-øvelsen skulle starte. Metodeundervisning er generelt ikke det tema som er mest *sexy* og fenger unge kadetter mest. Dessuten er alle i øvelsesmodus fredag før øvelsen skal starte. De var opptatt av det operative og de oppgaver og ansvar de skulle ha under den kommende øvelsen. Vårt poeng var at metode er ikke noe *annet* enn det operative – dette er et viktig supplement til å ta gode avgjørelser under øvelsen. Utfordringen var å få dem til å se det fra denne vinkelen, å se at metodisk bredde kan gjøre dem til bedre sakkynndige i egen profesjon.

Den viktigste faktoren for valg av tidspunkt var dog ikke de rent pedagogiske hensynene, men de mer praktiske. Tidsskjemaet for kadettene på KS er svært stramt, og det er ikke enkelt å trylle en dag fri til spennende pilotprosjekter. Det var denne dagen som var tilgjengelig, og dermed brukte vi den – og det var forankret i vår egen metodiske skolering som er induktiv, med et visst rom for improvisasjon og pragmatisme. Skal man beskrive tingene slik de *er*, ikke slik de burde være, må man altså forholde seg til virkeligheten. Dette er virkeligheten ved KS.

Med vissheten om at de frivillige kadettene var *frivillige*, var de, for alle som er opptatt av representativitet, ikke et randomisert gjennomsnitt av kullet. Vi fikk seks unge menn som var relativt motivert for å innta ny kunnskap.

Forelesningen hadde tittelen: Metoder, teorier, skriving av tekster og overføring av kunnskap i Hæren. Redskaper for å gjøre egen erfaring generell – uten at det dermed blir universelt... Undervisningen bygget på noe ”drill”, begrepsbruk og grunnleggende kompetanse i samfunnsvitenskapelig metode og skriving av tekster. Kadettene var på helt ulike kunnskapsnivåer, derfor var diskusjoner og dialoger med gruppen helt avgjørende for at det skulle treffe alle. Alle seks skulle oppleve at de fikk utbytte av dagen. Gruppen var svært aktiv, de var mer enn villige til å dele sine erfaringer med de andre, og vi fikk i gang noen riktig gode diskusjoner om både metodiske og etiske utfordringer innenfor militær profesjonsutøvelse generelt, skriving av oppgaver spesielt.

Vi tok det første først: Hva er samfunnsvitenskapelige metoder, og hvorfor bør man lære noe om dette som militær sjef *in spe*. Vi forklarte og diskuterte forskjellene på kvalitativ og kvantitativ samfunnsvitenskapelig metode, og hvor og når det var nyttig å bruke de forskjellige. Vi definerte og diskuterte begrepene *induktivt*, *holistisk*, *komparativt* og *kvalitativt* (Danielsen, 2008; Danielsen & Valaker, 2009). Begreper kan fortone seg som akademisk diletterteri, om man ikke evner å operasjonalisere dem. Målet var ikke å lære nye,

fine ord – men forstå mening og innhold i begrepene. Kadettene bidro med egne eksempler og diskuterte med hverandre til begrepene ”satt”, og de hadde fått en forståelse av hvorfor og hvordan dette var nyttig for dem.

Vi gikk også igjennom noen grunnleggende prinsipper for hvordan man kan skrive en slik kort tekst: hva, hvorfor og hvordan – og hva skal bort. Disse prinsippene kan genereres til alle typer tekster som for eksempel bacheloroppgaven.

En lang fredag med metodeundervisning står ikke nødvendigvis på toppen av ønskelisten til kadetter. Men de var alle sammen ved godt mot da vi var ferdige. Deres umiddelbare tilbakemelding etter dagen var at de hadde lært noe nytt og nyttig. For de som kunne en del samfunnsvitenskapelig metode fra før, hadde dette vært en nyttig repetisjon, for de fleste var dette en grundig innføring i noen metodiske prinsipper. En av kadettene uttalte:

For meg som i utgangspunktet var skyldig i metodekunnskap, har dette vært veldig bra! Det var jo ikke så vanskelig, jeg forsto jo faktisk ganske mye!

Og det er helt rett – det er ikke *så* vanskelig. Men som alt annet må det trenes og øves før det blir nyttige verktøy. Det hjelper lite med et flott bilde av en hammer, du blir ikke nødvendigvis en dyktig snekker av å bekle veggen med vakre bilder. Man må praktisere det for at det skal bli et nyttig verktøy. Det å tenke induktivt er ikke *naturlig* når man er oppdratt innenfor en hierarkisk organisasjon hvor man er trent til å motta og følge ordrer – ordrer som fortrinnsvis skal være i henhold til doktriner og konsepter. Men i militære operasjoner kan det definitivt være nyttig å ha et bevisst forhold til *hvordan* man tenker logisk, for logikk er ikke nødvendigvis å dedusere seg fram til en løsning. Står du i felt, og kart og terreng ikke stemmer, og det skjer, må du forholde deg til teigen – ikke kartet. Dette er også ment rent bokstavelig som en analogi til det som faktisk skjer i en del militære operasjoner hvor Norge deltar. Skal man planlegge og gjennomføre komplekse oppdrag, bør man som militær sjef ha en stor verktøykasse. Har man bare en hammer – blir som kjent alle problemer knyttet til spiker.

Hjemmeleksen kadettene fikk, var at de under PSO-øvelsen skulle skrive en kort tekst på tre sider om en konkret hendelse andre dagen under øvelsen. Denne teksten skulle de fortrinnsvis skrive ned mens de var i felt og levere innen et par uker etter at øvelsen var avsluttet.

Om feltarbeid, komparasjon og militære øvelser

Denne rapporten diskuterer i sitt første kapittel *Kunnskap fra egen praksis*, og ser på behovet for at relevant profesjonskunnskap kan utvikles av profesjonsutøverne med utgangspunkt i praksisfeltets virkelighet. Rapporten påpeker at observasjon er en akseptert vitenskapelig kunnskapsutviklende metode, men spør om hva som skjer når observasjonene er basert på et kyndig blikk fra en profesjonsutøver i sitt praksisfelt. Kan et slikt utgangspunkt føre til et mangfold i bruk av teorier og tradisjoner vitenskapelig? Hvordan kan kadettene få trene roller som *observatør* i sitt eget praksisfelt?

Om feltarbeid

Feltarbeid som metode kan sammenliknes med en oppdagelsesprosedyre. Ingen, verken forskere eller offiserer, kan møte feltet som *tabula rasa*³. Men man skal være sine egne forutsetninger bevisst, i den grad det er mulig, uten å være forutinntatt. I praksis er dette en utfordring når kadettene har vært med å planlegge øvelsen, og dessuten er forpliktet til å

³*Tabula rasa* er det latinske begrepet for ”ren tavle”, og henviser til den epistemologiske tesen om at mennesker er født uten noe mentalt innhold – med andre ord som blanke ark.

motta og følge ordrer fra instruktører og de som i spillet hadde overordnede roller. Dermed ble det viktigste i denne settingen å lære dem å reflektere i etterkant gjennom diskusjoner med utgangspunkt i den teksten de skrev.

Målet med denne metodiske tilnærmingen er å skape helhetlig forståelse av fenomener, uten at man forutsetter kausale sammenhenger. Målet er ikke å teste hypoteser, men først og fremst om å beskrive og analysere den kompleksiteten, mangetydigheten og fleksibiliteten som preget prosessene.

Komparasjon

Vi ønsket at kadettene skulle lære å sammenlikne ulike hendelser for å kunne bruke bredden av sin kompetanse som offiserer. Komparasjon er ofte vanskeligere enn det tilsynelatende fremstår, og logiske nivåfeilslutninger er relativt vanlig når man ikke er trent på det. Da blir den en sammenlikning av epler og bananer – som i beste fall kan bli fruktkompott, men som aldri kan bli appelsiner uansett hvor mye man klassifiserer alle tre som frukter. Noen gjør dette intuitivt riktig, andre gjør feil som i en skarp operasjon kan være fatal. Det sentrale er at dette er ferdigheter som kan trenes, og det er kompetanse som er operativt nyttig.

Komparative analyser handler om å sammenlikne grunnleggende strukturer og fenomener, men ikke la seg blende av at ting tilsynelatende fremtrer som vært forskjellig. Empirien må kontekstualiseres, for deretter å diskuteres innenfor en teoretisk ramme. Gjennom denne komparative refleksjonsprosessen setter man sosiale praksiser i relieff og derigjennom ser man ”nyten” av empirien fra en annen vinkel. Eksempler på nettopp dette skal vi diskutere i kapitlet om kollokviet.

Mye av vår kulturelle kunnskap er kroppsliggjort og dermed taus kunnskap (Bourdieu, 1995; Connerton, 1989), slik vi har diskutert det i kapittel 2. Når man jobber innenfor et system eller en prosess, blir man fort hjemmeblind. Det folk sier, det de gjør, og det de sier de gjør, er ikke nødvendigvis tre sider av samme sak. Derfor er det viktig og nyttig å belyse når, hvordan og hvorfor disse divergerer. Det gjør man gjennom å jobbe *holistisk*, helhetlig. Holistisk tenkning finner man også i flere realfag, som for eksempel atomfysikken. Der er en av de grunnleggende læresetningene: ”Alt henger sammen gjennom vekselvirkninger, og ingenting eksisterer uten relasjon til helheten” (Bjørkum, 2009 s. 329). Helhet og dialektisk vekselvirkning er viktige metoder for å få solide analyser. Våre kadetter bekjente seg etter hvert til den *kontekstualiserende*, *teoretiserende* og *holistiske* tilnærming.

Viktige aspekter ved kulturell kompleksitet og mønstre av menneskelig samhandling er vanskelig å måle og veie. Med ensidig bruk av kvantitative data kan man komme i fare for å måle det som det går an å måle, for så å fremheve dette som viktig. Gjennom kvalitative metoder er målet å beskrive og analysere kompleksiteten, mangetydigheten og fleksibiliteten slik den er, ikke slik den burde være i henhold til teorier, modeller, konsepter eller doktriner.

Militære øvelser

Militære øvelser har helt klare rammer og hendelsesforløp. Kadettene hadde fått scenarioet utdelt på forhånd sammen med en del annen øvelsesdokumentasjon. Mandag morgen klokken 0800 dro alle sammen fra Krigsskolen på Linderud til Rena hvor øvelsen skulle være. Første dagen skjedde det lite, faktisk svært lite. Alle klikket inn i øvingsmodus, og da går det sakte i starten. Først ventet de ute på plassen, de ulike avdelingene var gruppert, før de toget inn for å høre på innbriefene. Det er mye ”adming” (hvem gjør hva, når og hvordan), og det ble avsluttet med sjefer og instruktører som motiverte til maksimal innsats. Så skulle alle registreres, få utstyr, mat og selvsynkronisere seg i sine nye team.

På denne øvelsen var Garden beordret ut. De skulle spille soldater slik at kadettene fra KS i

større grad skulle kunne trene lederskap. Så var det mer venting før de utpå kveldingen lastet opp personellet i bilene. De ventet litt til, og så endelig kjørte man ut og begynte å slå leir. I mellomtiden organiserte instruktørene spillstaben. En lokal folkehøgskole var lånt inn som markører og spillere, de skulle være lokalbefolkning, lokale kriminelle, opprørere og flyktninger (eller snarere IDPs)⁴.

Scenarioet bygget på ”Afghanistan-liknende” forhold. Mange av instruktørene hadde selv erfaring fra Afghanistan. Reelt sett var scenariet lagt til Østerdalen, og konfliktene var innenfor en norsk kristen kontekst – ortodokse vs. protestanter.

Som en rekke andre militære scenarier er de samfunnsmessige forhold ikke viktige, og scenariet manglet interkonsistens. Man bruker det man har av ymse erfaringer, og utkommet er ikke nødvendigvis konstruktivt eller nyttig sett med en samfunnsviters blikk. Hvorfor ortodokse kvinner i Østerdalen plutselig skulle begynne å gå med burka, eller hvorfor nettopp vannmangel skulle være det prekære i en leir hvor elva rant rett forbi – som også de militære styrkene hentet sine vannforsyninger fra noen kilometer lengre nede, fortøner seg som merkelig for en antropolog i felt. Under alle militære øvelser er det et overordnet mål at man skal ”*train as you fight*”. Her er det en reell fare for feillæring. Når kadettene ikke lærer seg å kontekstualisere hendelser, adferd og operasjonsmønster kulturelt under øvelser, kan de få problemer med å gjøre det i skarpe operasjoner. Hadde man i øvingsdokumentet vært like lemfeldig med begrepsbruken på våpensystemer, ville det ført til høylytte protester og korrigering. Ingen av kadettene trakk frem den kulturelle inkonsekvensen i sine tekster. Det var ikke en del av ”hjemmeleksen”, dessuten blir de fleste av oss relativt hjemmeblinde. På øvelser er man trent opp til å ikke fighte settingen. En av instruktørene forsøkte å påpeke noe av dette, men ble raskt «korrigert» av de andre.

Neste morgen skulle styrkene inn i SIBOstad⁵. Dette var den hendelsen kadettene skulle beskrive. I korte trekk var dette øvingsmomentet:

Hensikten med operasjonen var å få kontroll på ”hardlinere” i landsbyen Sibostad, som angivelig drev med smugling av våpen, ammunisjon og sprengstoff illegalt i vårt ansvarsområde. Tropp 2 skulle gå inn i området som fremste tropp og umiddelbart sette ytre cordon rundt landsbyen. Tropp 1 og 4 ble dedikert til å søke to spesifikke hus og et åpent område inne i landsbyen. Samtidig skulle tropp 3 etablere en ICP (Incident Control Post) og fungere som støtte og reserve for troppene og for staben. I tillegg skulle støtteenheter, representert blant annet av en hundeenhet være med på de søkene som skulle gjennomføres. (Operasjon Sibostad, kadettekst)

De fikk beskjed om å gå inn med en ”soft approach”, men det ble litt vel mykt etter spilledelsens mening. Skolesjefen var også til stede. Han diskuterte med spilledelsen og bestemte seg for å avblåse spillet og gjøre hele operasjonen en gang til. Alle kadetter med ledelsesoppgaver ble samlet, skolesjefen og spilledelsen ga sin evaluering av operasjonen og situasjonen.

Ikke uventet hadde spillerne en ganske annen opplevelse av situasjonen. De mente at de hadde gjort det de var beordret til, og grunnen til at situasjonen hadde sklidd litt ut, var uklare retningslinjer og mandater.

Rasjonale for å gjøre det hele en gang til var at de lærer mer av å *gjøre* operasjonen en gang til

⁴Flyktning er man først når man har krysset en internasjonalt anerkjent grense, disse var *Internal Displaced Persons*, som hadde flyktet fra de væpnede konfliktene og oppholdt seg i leire.

⁵SIBO (som er akronymer for strid i bebygde områder) er en ”by” som er bygget opp ved Rena leir, hvor det kan trenes *urban warfare*.

enn å snakke seg gjennom det. Ledelsen ønsket å unngå at kadettene og soldatene fra Garden fikk feillæring, de ønsket at oppdraget skulle løses optimalt i henhold til deres forståelse av hva dette innebar. Kadettene forsøkte å forsvare det de hadde gjort, hvordan de opplevde situasjonen, og hvorfor de hadde valgt å løse oppdraget slik de hadde gjort. Men marsjordren var gitt – det var bare å rygge tilbake, bruke en time på å reorganisere seg og gjøre hele operasjonen en gang til.

Kadettene beskrev i liten grad hva som eventuelt ble forbedret gang nummer to, og hvilket læringsutbytte de fikk av å gjøre samme operasjonen to ganger. En av dem skrev dette:

Etter at operasjonen var godt i gang og vi trodde at det hele fungerte som det skulle, ble øvelsen avbrutt. Alt av militært personell fikk ordre om å trekke ut av landsbyen, sitte opp på kjøretøy og trekke ut av området. [...] vi fikk en begrunnelse for hvorfor øvelsen hadde blitt stanset, at ting ikke fungerte i henhold til deres intensjon og øvingsmål for operasjonen. Vi fikk melding om at fremgangsmåten våres var for myk og at ting ikke ble gjennomført slik det skulle. Vi som var i målgruppen for å motta denne tilbakemeldingen var riktig nok ikke enig i dette.

Vi gjennomførte stort sett på samme måte som tidligere, men med litt tøffere fremgangsmåte. Etter hvert begynte troppene igjen å bli klare for møtet med Sibostad, nå var tiden kommet for å gi litt mer gass, være litt mer sterk og klar og ikke vende det varme kinnet til alle og enhver. [...] Til sist ble det også fra søkspersonellet vist frem en litt tøffere side, strikken ble strammet til.

Det kan synes som om læringsutbyttet til kadettene ikke ble helt i henhold til instruktørens intensjon. Ut fra kadettenes beskrivelser gjorde de tilsynelatende ingen ting nytt, men de gjorde mer av det samme: de ga på mer gass, var litt tøffere og sluttet med å vende det *varme* kinnet til alle og enhver. Nå handler militære operasjoner i liten grad om å vende det *andre* kinnet til, men vi anser at det hadde vært nyttig om kadettene lærte noe *mer* av denne andre runden enn at de skulle være sterke og klare. Det kunne de fra før. Her er det en utfordring i skjæringspunktet mellom den militære hierarkiske modellen: *jeg vil du skal* og den pedagogiske som bør utfordre kadettene på flere dimensjoner enn denne. Refleksjon rundt egen praksis handler om å stille spørsmål ved hvordan man tenker og handler – og hvorfor.

Om refleksjon, og hvordan tenke og handle nytt

Kollokvium

I kapittel 1 viser vi hvordan det kan tas grep om egen kunnskap, og det pekes på hvordan det i Krigsskolens utdanning er ønskelig at det inngår aktiviteter og kunnskapstilnærminger hvor kadettene kan arbeide med egne refleksjoner. For kadettene er det derfor ingen overraskelse at det etter en militær øvelse bør reflekteres.

Kollokviet var i dette pilotprosjektet det viktigste forumet for å øke kadettenes egen refleksjon rundt egen profesjonsutøvelse. Med utgangspunkt i tekstene skulle de dels diskutere de kommunikative aspektene i teksten, men enda viktigere diskutere innholdet. De ga selv innspill til både egne og de andres tekster, og vi ledet diskusjonen.

Ingen av kadettene skrev teksten mens de ennå var i felt. Det er det trolig mange grunner til, den mest åpenbare er tidspresset de opplever under øvelsen. En annen viktig faktor er trolig at de hadde ingen tidligere erfaring med at det er viktig og nyttig å skrive ned sine opplevelser, observasjoner og umiddelbare reaksjoner underveis i en øvelse. Er man under stort arbeidspress, prioriterer man hva man skal bruke tiden sin til. Uten tidligere trening i å skrive feltnotater og uten erfaring med at dette er nyttig, blir skriving nedprioritert. Så også i dette

tilfellet.

I løpet av noen uker etter øvelsen fikk vi inn tekster fra tre av kadettene. Disse tre kadettene ble samlet til et kollokvium i starten av høstsemesteret. Kadettene hadde fått utlevert tekstene fra de to andre, og skulle gi konstruktiv tilbakemelding på dem. Både positive tilbakemeldinger og hva de mente var forbedringspotensialet. Dette er en arbeidsform som kadettene er vant med, og de er dyktige til å ta de positive tingene først og presentere de negative i en form som oppleves som konstruktiv. I en så liten gruppe er det viktig at alle opplever at de har et reelt læringsutbytte, og at de ikke slaktes.

I alle kulturer har man normer og regler for hva man snakker om og hva som bør forbli usnakket. I en militær kontekst er det helt uproblematisk å strekke kadetter som har upussede sko eller noen som ikke er korrekt antrukket i henhold til uniformsreglementet. Å kritisere tekstene deres er en ganske annen sak. De er ikke så drillet i skriving og skriveprosesser, så det er derfor viktig at man går litt mer varsomt frem og ikke dreper all skriveglede. I og med at alle kadettene opplevde at de var på litt *tynn is* og ikke så veldig *flinke*, var det ingen som gikk hardt ut mot de andre. De viste hverandre både respekt for det arbeidet de hadde lagt ned i teksten, og fremviste et ønske om å sammen få ny innsikt, erkjennelse og bli bedre tekstskrivere.

Målet med kollokviet var å bevisstgjøre kadettene på hvor ulikt de hadde opplevd den samme situasjonen. Denne øvelsen belyser hvor utfordrende det er å oppnå COP – ”*common operational picture*”, fordi ”*common sense is not that common*” (Danielsen, 2008). Man ser, opplever, forstår, tolker og tar avgjørelser ut fra den posisjonen og informasjonen man har. Dette er i og for seg ikke noe nytt, det er noe alle vet. Men kadettene opplevde det likevel som nyttig å se det, bokstavelig talt, i klartekst.

Det andre målet med kollokviet var å se om de var blitt i stand til å bruke den metodiske verktøykassen vi hadde utstyrt dem med. Det hadde de i noe varierende grad. De som hadde ”husket” å lese gjennom forelesningsnotatene før de skrev, hadde i større grad utbytte av de metodiske verktøyene. Dette understreker igjen det velkjent pedagogisk poeng – *man må gjøre det selv*. Teori og metode blir ikke operasjonalisert gjennom en forelesning. Man må ta den metodiske verktøykassen i bruk selv – og øve. Det er, her som i alle andre sammenhenger, ingen ”*quick fix*”. Dette ble for alle kadettene svært tydelig gjennom kollokviet.

Tenke og handle nytt – hvordan?

En tekst har en grunnleggende struktur som gjør jobben enklere for både leseren og de som skal skrive den. I dette tilfellet sier den noe om oppdraget.

Noen gjengangere er alltid til stede: sentrale faktorer og det man gjerne kaller suksesskriterier. Men det er ikke alltid at mål og metode er like godt forankret, ei heller *synkronisert* og *harmonisert*. Det vi vet fra mange års psykologisk grunnforskning er at personer under stress ofte velger å gjøre mer av det de kan best, uten at dette nødvendigvis er det som er best i det gitte tilfellet. Dette sa general McChrystal i august 2009 (McChrystal, 2009):

As formidable as the threat may be, we make the problem harder. [...] our conventional warefare culture is part of the problem [...] We must do things dramatically differently – even uncomfortably differently – to change how we operate, and also how we think. [...] We cannot succeed simply by trying harder; ISAF must now adopt a fundamentally new approach. The culture must change profoundly (COMISAFS assessment 1-2, 2-1).

Dette er den virkeligheten som møter kadettene når de skal ut i internasjonal tjeneste. Her har man noen utfordringer. Det McChrystal fordrer av grunnleggende endringer av måte å tenke

og handle på, er ikke helt implementert i det norske øvingsmoduset. Selv om man øver på nye scenarioer, er det i stor grad tuftet på den konvensjonelle *hæriske* måten å tenke og handle på. Dette så vi i kadettene tekst:

Tid ble et viktig element i denne operasjonen [...] Hensikten med å være *presis på tid* var altså å forhindre at jungeltelegrafene skulle gå i området, slik at eventuelle mistenkte fikk muligheten til å skjule noe som kunne være av vår interesse. [...] I oppmarsjområdet måtte vi *avvente en liten* stund for å unngå å starte tidligere enn de andre operasjonene. På ordre fra kompanisjef satte tropp 2 i marsj som fremste tropp med *høyt tempo* for å forsøke å opprettholde overraskelsesmomentet som kompanisjefen hadde fremhevet som et viktig moment i denne fasen av operasjonen. Ytre cordon ble satt raskt rundt hele byen uten at noen forsøkte å komme seg verken inn eller ut av området.

Innledningsvis var det stille og rolig inne i landsbyen, både innbyggere og lokale sikkerhetsstyrker tok det hele med tilsynelatende stor ro (*våre kursiver*).

”Overraskelse er viktig i manøverkrigføring. Overraskelse oppnås ved å anvende uventede metoder på uventede områder til uventet tid” (FFOD, s. 77). *Tid* som faktor trekkes frem i de fleste militære sammenhenger som en ikke bare viktig, men avgjørende faktor – ofte som *det* viktigste momentet for å overraske fienden. Men i henhold til definisjonen er det altså *til uventet tid* som er overraskelsesmomentet, ikke *på minst mulig tid*. I denne øvelsen var det ikke en fiende som skulle erobres, kadettene skulle primært få oversikt over hva som foregikk i Sibostad og eventuelt få kontroll over noen ”hardliners” som etter sigende drev med illegal handel. Man kan derfor stille seg noe undrende til at nettopp *tid* og *høyt tempo* ble fremhevet som viktige momenter i operasjonen. Det var også andre kadetter som stusset litt på dette:

Ordren vi fikk fra troppssjefen sa at vi skulle kjøre en ”soft approach”. Dette var i grunnen greit med tanke på at dette var en landsby vi ikke hadde vært i tidligere. Noe som fikk meg til å stusse litt på framgangsmåten var at vi skulle kjøre hardt inn, kjøre/presse oss inn til objektet, for så å innta en myk holdning til lokalbefolkningen. Grunnen til at jeg reagerte litt på dette er at det er to motstridende prinsipper og at det kan provosere lokalbefolkningen unødige og ”dure” inn i landsbyen for så å gjennomføre en husransakelse.

Etter å ha kommentert dette var signalene jeg fikk fra troppssjef at dette var ordren han hadde fått og det var slik det var ønsket at vi gjennomførte operasjonen. Vi satte i marsj som bakerste enhet og skulle rykke inn i landsbyen etter at de andre troppene hadde gruppert ut i sentrale kryss og gater. Da vi ankommer Sibostad kjører så hurtig det lar seg gjøre til huset som skulle søkes, dette lå lengst inn i landsbyen, og vi måtte passere en del andre bygninger og personer på vei inn.

Kompanisjefen mente dette var et viktig moment i operasjonen, troppssjefen videreformidler at dette er ordren som er gitt – og dermed ”durer de inn”. *Tid* som sentral faktor gjentas så mange ganger, og i så mange sammenhenger, at det kan synes som om det er svaret uavhengig av hva spørsmålet er.

Hva er mitt ståsted og hvor ble det av Sannheten?

Situering

Vi har tidligere pekt på at Krigsskolens lederutvikling legger vekt på at nytten av kadettene når de kommer ut i Hæren. Det må skje på en måte som bidrar til at profesjonen videreutvikles og tilpasses de løpende oppgaver og utfordringer. Det betyr at de unge offiserene må kunne kontekstualisere sine gjøremål ut over det oppleste *hvem gjør hva* i henhold til gjeldende kommandolinjer.

Kadettene skulle skrive *fra sitt ståsted*. Vi så at de første og fremst beskriver sitt ståsted ut fra den rollen de er gitt i kommandolinjen, mer enn en overordnet beskrivelse av oppdraget og hvordan de kontekstualiserte sine oppgaver innenfor rammen av dette oppdraget. Et eksempel fra tekstene:

Operasjonen ble gjennomført på dag 2 i øvelsen, som et første ledd i å få kontroll på partene i området. [...] Min rolle i denne fasen av øvelsen var å fungere som troppssjef i tropp X. [...] Tropp 2 skulle gå inn i området som fremste tropp og umiddelbart sette ytre cordon rundt landsbyen. Tropp 1 og 4 ble dedikert til å søke 2 spesifikke hus og et åpent område inne i landsbyen. Samtidig skulle tropp 3 skulle etablere en ICP (Incident Control Post) og fungere som støtte og reserve for troppene og for staben.

En annen skrev det slik:

Vi skulle på oppdrag i Sibostad under øvelsen. Jeg hadde stillingen som lagfører i lag X i tropp Y. Oppdraget vårt var å gjennomføre ett hus søk hvor det var mistanke om ulovlige våpen og trafficking. Oppdraget laget mitt ble tildelt var å sikre indre cordon, det vil si at vi skulle sikre det laget som skulle gjennomføre selve operasjonen inne i huset, samt og kontrollere eventuelle folkemengder i landsbyen.

Spørsmålet er hvem som skal gjøre hva, og i mindre grad på hvorfor de skulle det. De diskuterer i liten grad ulike COAs (course of action, handlemåte) – hvilke effekter ulike handlemåter kan få. Gjennomgående beskriver tekstene at kommunikasjonen var for dårlig. De som var utpekt som ledere, evnet i for liten grad å ta ledere på nivået under, eller enda mindre fra to nivåer under, med på råd. Dette til tross for at de alle er kullinger og kjenner hverandre godt. De blir ikke trent til å ha slike diskusjoner, de blir fortsatt i vel stor grad bedømt etter kriteriene *sterk og klar*. Som militær sjef må man nødvendigvis vise handlekraft og beslutningsevne, men det kan være nyttig å ha et godt beslutningsgrunnlag. Å utnytte komplementariteten og bredden i kompetanse som finnes i teamet, er ofte et godt utgangspunkt. Om de ikke trenes opp til dette under trygge og rolige rammer på øvelser, er det lite sannsynlig at de skal handle annerledes under skarpe oppdrag når hierarkiet er høyst reelt og tunnelsynet er et faktum grunnet høyt stress. Vi siterer McChrystal igjen:

Accomplishing the mission also require a better understanding of the nature of the conflict, a change in the basic operational culture, concepts and tactics, and a corresponding change in strategy. [...] The most important implication of this view is that no element of the conflict can be viewed in isolation – a change anywhere will affect everything else. This view implies that the system must be understood holistically, and while such understanding is not predictive (2009, s. 2–3).

Den siste som kunne alt som var verd å vite, var Leonardo da Vinci. Resten av oss må innse at teamarbeid og komplementær kompetanse er nyttig for å få frem både bredde og dybde innenfor det feltet vi jobber med. Væpnede konflikter er svært dynamiske, de er komplekse og målene er bevegelige. For å forstå helheten må man kommunisere med de andre, ikke bare de andre på samme hierarkiske nivå, men også på tvers. Som det går tydelig frem av tekstene, ser og tolker kadettene situasjonen og operasjonen relativt ulikt – det vil si fra den rollen de er tildelt. Dette til tross for at de i utgangspunktet er en relativt homogen gruppe, unge mannlige kadetter med samme skolering i samme årskull.

Dette sier litt om de utfordringene man da har i internasjonale operasjoner hvor de skal jobbe ”combined” og ”joint” og kanskje til og med koordinere med sivile organisasjoner, lokalbefolkning og andre som av en eller annen grunn befinner seg i deres AOR (area of responsibility). Å trene kommunikative ferdigheter, på et litt annen nivå enn korrekt radiobruk, er derfor helt avgjørende for å lykkes under operasjoner som ledes av generaler som McChrystal eller hans likesinnede. Derfor trenger de å trene på å jobbe induktivt – ikke forutsette. Det er ikke slik at svaret er det samme uavhengig av hva spørsmålet er. De samme

konseptene kan ikke nødvendigvis brukes i alle sammenhenger, selv om det ser tilsynelatende likt ut. Og de må trenes i å tenke holistisk – summen av delene er større enn de enkelte faktorene.

Komparative analyser – på flere nivåer

En av kadettene gjorde en komparativ analyse da han skulle beskrive en situasjon hvor de skulle redde ut noen gisler og dempe gemyttene blant noen relativt fredelige demonstranter utenfor huset. Situasjonen kom helt ut av kontroll og en av kadettene beskrev det slik:

Jeg var usikker på hvordan jeg skulle løse mitt oppdrag som troppssjef og herunder hvordan disponere mine styrker. Jeg tror den primært skyldes flere årsaker. Det første er min faglige kompetanse innen massetjeneste (som gav meg forståelsen av at det vi gjorde var feil). [...].

Først og fremst ønsker jeg å avdekke konkret hva usikkerheten skyldtes og hvilke tiltak jeg kunne iverksatt for å minske den. Målet blir derfor å finne ut om det var trivielle årsaker til usikkerheten. Årsaker som jeg som troppssjef burde vært rede til å takle. Eller om det var andre omstendigheter som ikke kan forklares med manglende kompetanse hos meg *og som derfor muligens kan være verdifulle erfaringer for andre.*(vår kursiv)

Jeg og kompanisjefen hadde ikke samme forståelse av hvordan denne operasjonen burde løses. Han planla oppdraget mer i ånden av et tradisjonelt angrepsoppdrag hvor man skal ta et mål. Mens jeg tenkte mer i banene av en forholdsvis fredelig demonstrasjon hvor demonstrantene hadde gått litt over streken. Sannheten ligger sannsynligvis en plass midt i mellom. Men dette resulterte i at vi hadde helt forskjellig *mindsets* fra starten av og denne divergerte sannsynligvis mer utover i oppdraget. Dermed forsto ikke jeg innledningsvis hva han ville og som et resultat, heller ikke hvordan jeg skulle bruke mine tropper.

Når jeg observerte at han gav melding om å omringe demonstrantene, som for meg virket feil, ble jeg i tvil om både hans og min forståelse av situasjonen. Det var *ikke en intuitiv følelse jeg hadde fra et tidligere sammenlignbart scenario. Noe som kunne gjort meg sikrere i min sak.* Men derimot *en fornemmelse basert på min forståelse av fagstoff jeg hadde lest.* (vår kursiv)

I teksten sier kadetten flere ting:

Han hadde erfaring fra massetjeneste, en kompetanse som er relativt enkelt å sammenlikne med det oppdraget de her skulle løse. Kompanisjefen hadde ikke denne kompetansen og valgte derfor en annen strategi for å løse oppdraget. Rent faktisk fungerte dette dårlig, og demonstrasjonen kom helt ut av kontroll. Det sier noe grunnleggende om hvilke strategier som er gunstige og hvilke som bør unngås. Dette er ingen nyhet, men ikke desto mindre ser vi at denne feilen begås igjen og igjen. Vi gjør det vi kan, eller vi gjør så godt vi kan. Noen ganger er det rett og slett ikke godt nok, derfor bør man diskutere oppdrag med teamet sitt og lytte til de med annen erfaring. Kadetten sier det selv slik i sin oppsummering:

Forbyggende tiltak kan være å ha en bedre gjennomgang (*talk through*) av operasjonen under ordremøtet. Kompanisjefen leste riktignok opp en hensikt med intensjon, men denne var ikke nok til at vi hadde samme *mindset* før operasjonen. Vi burde pratet mer om *rules of engagement* og om handlingsplaner. Hva vi skulle gjøre om forskjellige *scenarioer* inntreffer.

For det andre sier han noe om hvilken type kompetanse som gjør ham trygg i rollen. Operativ kompetanse fra sammenliknbare scenarioer er her rangert høyere enn boklig lærdom. Hans *forståelse av fagstoff han hadde lest*, ga ham en *fornemmelse* – men gjorde ham *ikke sikker i sin sak*. Det kan tyde på at det for kadettene er enklere å sammenlikne to ”kroppsliggjorte erfaringer”. Selv om det er ulike scenarioer, er det erfaringer på samme nivå. Å overføre kompetanse fra en tekst til en operativ hendelse, er en annen type sammenlikning – som han åpenbart ikke følte seg trygg på. Med tanke på at Krigsskolen er en akkreditert høyskole, og

store mengder av den kompetansen som skal bli kadettene til del, kommer fra nettopp tekster, er dette noe man trolig bør vurdere nærmere. Om teorier og caser som kadettene lærer kognitivt, ikke ”drilles” inn og operasjonaliseres, er de verken nyttige eller bygger den tryggheten kadettene trenger i sin profesjonsutøvelse.

For det tredje sier han noe interessant om hierarkiet som system. Dette var en øvelse, de to personene som det her diskuteres, er kullinger og kjenner hverandre godt. Men når de er på øvelsen, har de ulike roller, og alle følger spillereglene som gjelder. Samtidig påpeker han det som er et gjennomgående mantra ved alle militære øvelser: *Don't fight the setting*. Av forståelige grunner kan ikke alle som deltar på øvelser, diskutere alle detaljer, da hadde det vært vanskelig å få gjort noe som helst. Samtidig kan dette stå i kontrast til et annet omkved: *Train as you fight*. Om du aldri kan utfordre de ordrer som gis på en øvelse, ordrer som du både gjennom praktisk og akademisk kompetanse vet kommer til å føre til de motsatte effektene av hva som er oppdragets mål, hvordan skal de kunne gjøre det i skarpe operasjoner hvor sjefen er Sjef og ikke en av dine kullinger med samme grad som deg selv.

Jeg tvilte på hans dømmekraft, samtidig som jeg selv var for reaktiv til å konfrontere ham. [...] Han virket litt stresset og misfornøyd [...] Jeg hadde ingen god følelse og ble litt provosert ettersom han ikke var klar på hva han ville og hvorfor, samt at jeg syntes det virket feil [...] Jeg fikk meg ikke til å si noe [...]

Etter lange runder med tekstlig gjennomgang og analytiske diskusjoner av hendelsene i kollokviet og analytiske diskusjoner av hendelsen, mente alle tre kadettene at de hadde økt både sin kompetanse i kommunikasjon og sitt eget refleksjonsnivå av disse konkrete hendelsene. De var omforente i synet på at de under neste øvelse kom til å *si fra* om de havnet i sammenliknbare situasjoner.

Hjemmeleksen til kadettene var å skrive fra sitt ståsted, nettopp for at de skulle se at tekstene og fortolkningene ville divergere. Det viste tekstene helt tydelig, og også diskusjonene under kollokviet. Han sier ikke at han har rett og kompanisjefen feil, han innser at *Sannheten* trolig ligger et sted midt imellom – jf. *Rashomon Effect* (som de var drillet i under metodeforelesningen).

Klare rammer og roller

Antropologen Goffman bruker begreper fra teateret for å beskrive og diskutere ”Vårt rollespill til daglig” (Goffman 1974). Han mener at alle samfunn har klare regler og normer for hva som presenteres ”*front stage*”, og hva som håndteres ”*back stage*”. Ritualer er offentlige, og derav ”*front stage*”. For at fremførelsen skal være vellykket – at man bokstavelig talt unngår at noen lager *en scene* – fordrer det at både spillere og tilhørere følger de oppsatte spillereglene. For at en opptreden skal kunne fremføres trygt, trenger man forsvarstiltak. Spillerne må kunne kunsten å kontrollere inntrykk, de inntrykkene man gir, og hvordan disse skal tolkes. Han bruker begreper som dramaturgisk lojalitet, disiplin og omtanke, samtidig som han peker på publikums og utenforståendes taktfulle tendens til å hjelpe de opptredende med spillet.

I Forsvaret er det en lang rekke ritualer. De som er enklest å identifisere, er når programmet er trykket på glanset papir, alle stiller i tjenesteantrekk 1 og stabsmusikken spiller. Rammene er klare, og alle aktørene vet hva som forventes. Men det er også en lang rekke ritualer som ikke er så ”åpenbare”: opptak til spesialavdelinger og vinterøvelser er i antropologisk forstand storslåtte overgangsritualer som begge følger lærebøkene i antropologi om ”*rites de passage*”.

Goffmans poeng er at alle aktørene kan spillereglene, de følger den dramaturgien med både lojalitet, disiplin og omtanke – men de er ikke nødvendigvis alle sine handlinger bevisst. Man blir hjemmeblind etter en tid. Det man gjør fremstår som helt naturlig, mens det strengt tatt er

kulturellig – det er lært innenfor en kulturell kontekst. Ett eksempel er at det alltid er ”hot wash-ups” etter øvelser. Vi har vært på en lang rekke øvelser, på både Stabsskolen, Krigsskolen og internasjonale øvelser. Vår erfaring fra utallige ”hot wash-ups” er at de sjelden er spesielt varme – snarere ganske lunkne. Denne bifen er ikke en arena hvor man beskriver hva som gikk skikkelig galt – og hvorfor. I beste fall oppsummerer man noen ”*lessons identified*”, og det hører til unntakstilfellene at man beskriver og diskuterer ”*lessons learned*”. Og dette er et viktig poeng: for å kunne trekke lærdom av hendelser må de kontekstualiseres og analyseres først. Til det trenger man analytisk overhøyde og rom for refleksjon, men det mest sentrale er at det er skapt et rom for at dette skal kunne presenteres.

Alle typer militære presentasjoner er svært ritualiserte. Alle brifer skal følge en viss mal og form. Avvik fra malen skaper oftere forvirring og irritasjon enn spontan jubel. I en ”hot wash-up” er det klare regler for hvem som snakker i hvilken rekkefølge, og hvilke punkter som skal med – og hva som utelates. Målet er å framstå som sterk og klar, ikke åpne for debatt og refleksjon. Alle er på dette tidspunktet helt enige om ”at det har vært en fin tur”, og øvelsen var vellykket. Ønsket om å fremstå som gode ledere og kontroll av inntrykkene er trolig noe grunnleggende menneskelig. At man ”front stage” ønsker å vise frem det som er vellykket, får vi daglig presentert gjennom mediene når toppolitikere avslutter vanskelige forhandlinger med varme håndtrykk og store smil. Eller når næringslivsledere har gjennomført et prosjekt med enorme budsjetter, og så stiller de likevel med store smil på pressekonferansen for å fremføre sitt budskap, ofte uten å svare på noen spørsmål og i alle fall ikke de kritiske. Når det er ”fest”, bruker man ”gå-bort-manerene” sine, alle følger dramaturgien lojalt, og kritikk og uenighet tar man senere ”back stage”. Slik er det også innenfor den militære kulturen.

Klare rammer for hvem som gjør hva og hvordan, skaper trygghet. I plenum er det viktig at alle følger spillereglene som gjelder. Divergenser og diskusjoner får man ta i andre fora. For en læringsinstitusjon, som Krigsskolen er, må man søke å skape ”back stage”, også i skoletiden. De trenger rom for mangfold, uenighet og refleksjon, de trenger å ha et bevisst forhold til det – slik at de kan gå inn og ut av ulike roller. Krigens krav er endret, dramaene er endret – dermed må dramaturgien endres slik at det passer.

Det er ikke bare i muntlige presentasjoner man har maler for hvordan ting skal gjøres.

Rapporter og øvrig skriftlig materiell er også underlagt relativt strikte formalier. Ikke bare formen, men også innholdet har relativt smale rammer. Vi så i tekstene at kadettene har fått en sterk kulturell trening i hva som anses for å være viktig, og hvordan det skal presenteres. I tekstene ser vi at *pro et contra*-diskusjonene erstattes med kun *pro*-argumenter, og man konkluderer med at dette tross alt hadde vært bra. En av kadettene skrev:

Avslutning

Operasjonen ble sett på som vellykket da vi gjorde funn av både personell og materiell som var av betydning. Og som et ledd i Brigadeoperasjonen gjorde KS kompaniet jobben sin på en utmerket måte. Læringen ble stor for de fleste av deltakende personell i denne operasjonen, noe som også var et av målene med denne delen av øvelsen.

Veiledningsprosessen

I løpet av utdanningen ved KS skal kadettene trene og øve mestring på mange nivåer. Da avgangskullet skulle presentere sin historie fra tiden ved KS, i form av en film under årsdagen 2009, så vi tydelig hva de vektlegger. Filmen viser idealene, *historien om oss selv*. Alle de tøffe tingene de hadde gjort. De har hoppet fallskjerm, gått på ski med stor tung sekk, gått på truger med stor tung sekk og gått på beina med stor tung sekk. Filmen viser alt det fysiske slitet, den sterke soldaten som overvinner både sin egen sult og trøtthet – og som overvinner

naturen. Etter tre års skolegang var vi noe forundret, men ikke spesielt overrasket, over at ikke ett bilde viste en kadett med en bok i hånden.

Det er kanskje ikke *så* tøft å lese bøker, å bli knepet med ei bok i hånden er kanskje ikke idealet for sterke hæroffiserer. Det er i alle fall ikke viktig *nok* til at det brukes tid på å bli vist i selvpresentasjonsfilmer. Mange kadetter søkte seg til Hæren nettopp fordi de elsker fysiske utfordringer, de er skogen og fjellets menn og kvinner. Slik sett var Årsdagens film en ”Forsvarets rekrutteringsfilm II”. Kadetter kan presse seg selv fysisk mye lenger enn de fleste andre, gruppen støtter og hjelper hverandre gjennom blodslitet, de trenes opp til å gi hverandre omsorg gjennom mottoet ”løse oppdraget og ta vare på dine menn”⁶. At de fleste av dem flytter sine egne grenser for hvor trøtt, sliten, kald, våt, mengde gnagsår, myggstikk, melkesyre i alle muskler og lavt blodsukker de fortsatt evner å gå videre med – det er hevet over enhver tvil.

Men en profesjonsutdanning handler ikke bare om å lære å mestre sin egen kropp og frykt. Hodet sitter på toppen av kroppen, det må også fungere optimalt i situasjoner med stort press og umenneskelig stress. For mange er det en langt større bragd å skrive en bacheloroppgave enn å gå fort og langt på ski. Det kunne de fleste tross alt fra før. Å mestre akademias krav til systematisk, logisk og stringent tenking og presentere dette i skriftlig form – det er mestring på et helt annet nivå. ”Vår kadett” var i denne kategorien⁷.

Jeg gikk på idrettslinja – jeg har bare rett og slett aldri lært å skrive [oppgaver].

Han er ikke den eneste, kadettene kan lese og skrive – men mange gjør det ugjerne. Fordi mange opplever at *dette* er noe de nettopp ikke mestrer. Å kunne skrive lesbare og meningsbærende tekster, bygge opp både den metodiske verktøykassen og det teoretiske overblikket er ferdigheter som alle militære ledere bør mestre.

Å jobbe induktivt – hva er det, og hva betyr det?

”Dersom dere ikke kan fortelle meg hvilken metode og hvilken teori jeg kan anvende i oppgaven min, kan jeg ikke skjønne vitsen ved å gå på denne skolen” (kadett KS 2009).

Det kan være motiverende å jobbe deduktivt og kunne forklare det man selv eller andre erfarer i praksisfeltet med utgangspunkt i en godt etablert teori. En kadett er i stor grad vant til en normativ tilnærming hvor profesjonens oppgaver og utfordringer tar utgangspunkt i uttalte mål og strategier, og hvor gjennomføringen er i henhold til ”*best practice*”. Da kan det oppleves som særdeles frustrerende for noen kadetter å skulle starte induktivt, med empirien – ikke teorien. Å bare skulle observere ”noe”, for deretter beskrive og diskutere det. Hvor det er like viktig å vite hvor man er, som hvor man skal. Men skaper man seg ikke et slikt mulighetsrom, vil det raskt begrense de gode løsningene.

Kadetter ved Krigsskolen har imidlertid trent på det deskriptive gjennom sitt møte med problembasert læring (PBL), som vi har beskrevet i kapittel 4. PBL som læringsmetode starter med spørsmålet: *Hva er situasjonen vi starter fra?* Mens målene kan ligge fast, er nå-situasjonen sjelden statisk. En av instruktørene sier. ”... Vi må forsøke å prioritere blant svært

⁶ Uten å ta munnen for full, er dette et motto som er så kjønnet – for menn eksklusivt – at mange vil kunne si at det gikk ut på dato for flere tiår siden. At *Krigsskolens program for lederutvikling. Emneplan for ledelsesfaget ved Krigsskolen* (2010) velger å bruke nettopp dette som *faglig fokus* under det innledende kapitlet 1.2 *En profesjon i endring* kan nok fremstå uheldig dersom det svekker troverdigheten til nettopp *endring*.

⁷ Begge forfatterne har lang erfaring fra både veiledning og sensurering av oppgaver. Denne delen av rapporten bygger på nettopp denne erfaringen, men poengene blir empirisk konkretisert gjennom dette ”caset”. ”Vår” kadett var med i pilotprosjektet, og var vel vitende om at veiledningsprosessen frem til ferdig bacheloroppgave skulle objektiviseres og beskrives i ettertid. Han har lest dette manuset før publisering.

mange symptomer på en krise (hvor er vi?) og deretter se våre handlingsalternativer opp mot våre mål, og hvilke midler og metoder vi har tilgjengelig (mulighetsrommet)”.

Antropologisk metode og militære operasjoner har mer til felles enn det tilsynelatende ser ut som. Det felles startpunktet er realitetene – slik de faktisk fremkommer. Ikke slik de *burde* være i henhold til teorier, modeller, doktriner eller politiske mandater, men slik de *er*. Som McChrystal sier: “We must never confuse the situation as it stands with the one we desire” (2009, s. 1–2).

Når man skal skrive bacheloroppgaver, utrede stabsoppgaver eller forske på ett eller annet fenomen, er det viktig å velge metode etter formålet. Man må være kledd etter vær og føreforhold og være seg sine metodiske valg bevisst. Når man jobber med hypotesetesting, tester man nettopp sine egne hypoteser. Ved bruk av validerte spørreskjemaer, kan man måle alle variablene og lage vidunderlige modeller som fremstår som både valide og troverdige. Men hva er det egentlig man har målt, hvis *virkelighet* er testet og målt? Muligheten for å blande årsak og virkning er absolutt til stede når det først og fremst er våre egne hypoteser vi tester. Man blander situasjonen slik den er, med det vi ønsker at den skal være. Det vil i skarpe situasjoner være fatalt, men det som er nesten like utfordrende, er at det er svært vanskelig å dedusere seg tilbake til hvor man gjorde den fatale nivåfeilslutningen. McChrystal sier videre: “We must do things dramatically different – even uncomfortably differently – to change how we operate, and also how we think” (2009 s. 1–3).

Og det er ukomfortabelt å tenke og operere annerledes. Å jobbe induktivt er noe mer enn intellektuelt å erkjenne at det er det motsatte av deduktivt. Det betyr for de fleste å tenke og operere ukomfortabelt annerledes. De fleste som har gått på norsk skole er så drillet i deduktiv tenking, at det er blitt *helt naturlig*. Har man fått med seg noen fag på høyskolenivå, vil dette være et tankemønster som er relativt hardprogrammert. “Man må jo vite hvor man skal – ellers kan man jo havne hvor som helst”, sa en av veilederne ved skolen. Nettopp. Det er liksom en del av selve konseptet. Skal man beskrive virkeligheten slik den fremstår kan det godt hende at du havner ganske langt bort fra dine opprinnelige hypoteser, at virkeligheten ikke passer inn i de modellene du hadde for hånden, eller de teoriene du mente kunne forklare fenomenene. Den gode nyheten er at du har et veldig godt utgangspunkt for å drive militær planlegging, spesielt om du skal planlegge ukonvensjonelle operasjoner. Fordi du baserer deg på realiteter, ikke hypoteser som skal passe doktrinen.

In a conventional conflict, [...] information flows largely from the top down.

In a counterinsurgency, the flow is (or should be) reversed. [...] The best information, the most important intelligence, and the context that provides the best understanding come from the bottom up, not from the top down” (Flynn et al., 2010, s. 8, 23).

Praksisnær kunnskapsutvikling

Et av våre mål med denne pilotstudien var ikke bare å studere kadettens adferd, men også inspirere og veilede kadettene til å bruke sin egen erfaring fra sin profesjon. Hvordan kan de bygge bredere og dypere empiri i et felt de kjenner fra sitt eget virke som offiserer, operasjonalisere teorier for å gjøre bedre analyser og utvikle kunnskap som er relevant for den militære profesjonen? Det skrives mer enn nok oppgaver, ikke bare på Krigsskolen, men ved alle Forsvarets utdanningsinstitusjoner, som like godt kunne vært skrevet ved sivile universiteter av sivilingeniører eller samfunnsvitere uten kjennskap til Forsvarets kultur og profesjon. Derfor var ”vår” kadett velegnet. Han skrev:

Jeg ønsket å se på to forskjellige avdelinger, for å se etter fellesnevner eller vesentlige forskjeller. Gjennom å sammenligne to enheter, som er i tillegg er fra forskjellige forsvarsgrener kunne jeg undersøke om kultur og systemforståelsen er lik eller ulik? Påvirket

denne erfaringsdelingen i noen grad? Dette er erfaringsdeling i militær kontekst, hvor man har et hierarkisk system, noe som gjør at det jeg finner i dette miljøet *kan* være overførbart til andre enheter i Forsvaret. Dette vil kunne danne grunnlag for sammenlign med andre enheter i Forsvaret, for å se om disse mønstrene også er gjeldende der to ulike enheter gir empirisk fundament for en *komparativ* analyse.

Jeg søker en *holistisk*, helhetlig, forståelse på prosessene ved å bruke både informanter som har vært deployert og som skal deployere. Dette er viktig fordi de kan ha forskjellig forståelse av viktigheten av erfaringer, eller hvordan de blir formidlet. Det er viktig å sette meningene til informantene i sammenhengen de er i – har de nylig vært deployert, eller om skal de deployeres i nær fremtid. Den militære konteksten er rammen for hvordan informantene oppfatter nå situasjonen. Ut fra hva informantene har fortalt meg er det helheten jeg har analysert og ikke nødvendigvis den enkeltes oppfatning. Jeg diskuterer individenes forståelse innenfor det militære system som kontekst – delene i rammen av helheten.

Kadetten fant at erfaringsdeling i en bransje som, til tross for at dette er en relativt ung bransje uten en lang arv, og at det er få operative, er svært utfordrende. En av de faktorene som gjorde dette vanskelig, var at de to avdelingene organisatorisk tilhører hver sin forsvarsgren. De hadde ingen veiledede prosedyrer som foreskrev hva som skulle deles, hvorfor og hvordan. Han jobbet med en lang rekke faktorer innenfor samme problemstilling og kom til denne oppsummeringen:

1. Det mangler en hierarkisk struktur for hvordan erfaringene skal håndteres og deles. Det må lages prosedyrer og retningslinjer som har klare mål for hva erfaringsrapportene skal inneholde og hva de skal brukes til. Dette er ett lederansvar [...], men miljøet bør tas med i utarbeidelsesfasen.
2. Hoveddelen av erfaringene er ikke dokumentert i skriftlig form. I de tilfellene de er det, er de lagret lokalt og det kan være vanskelig å sammenligne og utveksle på tvers av avdelingene. Dette svekker evnen til å analysere erfaringene komparativt og se mønstre. Erfaringen må samles og behandles på en slik måte at de kan sammenliknes og analyseres selv om erfaringene er ulike.

[navnet på bransjens teknologiske forum] har for dårlig brukervennlighet, noe som gjør at brukerne i liten grad nytter dette for å dele erfaringer i skriftlig form. De sosiale teknologiene utnyttes ikke optimalt, fordi systemiske forutsetningene for en *levende* database ikke er til stede.

Relevante erfaringer dokumenteres og behandles ikke i en strukturert prosess med analyse og sammenligning. Erfaringsrapportene som skrives i Afghanistan blir i liten grad delt med avdelingene hjemme. En mulig løsning er å skrive hyppigere erfaringsrapporter som er smalere og dypere innenfor fagfeltet til bruk i miljøet. Det må være klare prosedyrer for *hva* som skal skrives, *hvordan* det skal skrives og *hvorfor*.

Det kan være interessant [videre] å se på *hva* som blir delt innenfor det mønstret jeg har belyst. Mulighetene i de sosiale teknologiene er også noe som kan undersøkes nærmere, slik at man kan optimalisere de strukturene som er der, men som ikke er fullt utnyttet. Det er helt klart at det drives mye god erfaringsdeling i miljøet, men det kan optimaliseres ved å samle miljøet om *retning* og *fart*, slik at en får bredere systemforståelse også utenfor miljøet.

Han ønsket å se på erfaringsdeling som fenomen. For at Forsvaret skal kunne være en lærende organisasjon, må organisasjonen ha kultur for læring. Det høres i og for seg både logisk og åpenbart ut – men fra forskning i Forsvaret vet vi at dette er en utfordring i praksis. I en studie om erfaringslæring i Forsvaret står det:

For Forsvaret er det tre hovedutfordringer som må løses:

1. Alle erfaringer må samles inn og behandles på en slik måte at ulike erfaringer kan sammenliknes og analyseres.

2. Innsamlede erfaringer må analyseres eller saksbehandles av riktig organisasjon, det vil si en organisasjon som har et eierforhold til og derigjennom kunnskap om, temaet erfaringen omhandler.
3. Ny kunnskap må tilbakeføres til organisasjonen som helhet og eventuelle tiltak må implementeres for at erfaringslæringen skal kunne gi økt operativ effekt (Hennum et al. 2008:30).

For å kunne gjøre erfaringer og lære av dem må offiserene kunne forholde seg til sine egne erfaringer som empiri, de må ha rom for refleksjon og evne til å analysere dem. I tillegg må de ha prosedyrer for å dele dem og ha nok fleksibilitet i organisasjonen til å gjennomføre endringer når behovene er identifisert. Når individene overfører og deler erfaringer, og evner å analysere de erfaringene som er gjort – både gode og dårlige – kan også organisasjonen lære av dem. Erfaringer overføres fra et individnivå til et organisasjonsnivå. Lære har man først gjort når man evner å endre adferd, altså forskjellen mellom ”*lessons identified*” og ”*lessons learned*” som vi tidligere har diskutert.

Det er ikke bare i små avdelinger eller i det norske Forsvaret at dette med erfaringsoverføring og læring er en utfordring. Da general Flynn (et al. 2010) skulle skrive sin visjon om endringer i amerikansk etterretningstjeneste, hadde de tilsynelatende akkurat samme utfordringer. De hadde hørt en del gode historier, men det var umulig å finne disse casene nedskrevet i noen av sine egne etterretningsdatabaser. Helt spesifikt søkte de etter en operasjon US Marine Corps hadde gjennomført i Nawa i Afghanistan, som de hadde *hørt* innebar en vellykket endring. De skriver:

The success of the battalion in Nawa became known not through intelligence channels, but from reports by American news outlets. In our search for details, we were unable to find significant information in official reports and summaries reaching headquarters level. Ultimately, one of us had to fly to Nawa to get the full story in person. As an investigative effort, this is acceptable. As a coherent and effective intelligence system, it is a failure.

People at the grassroots level already produce reams of reports and are willing to share them. Little of what they write, however, reaches Afghanistan’s five regional commands, and even less reaches top decision-makers and analysts in Kabul and beyond. Some reports remain trapped at the ground level because of a lack of bandwidth, while others get pushed up only to be “stove-piped” in one of the many classified-and-disjointed networks that inevitably populate a 44-nation coalition. But even where there is a commonly available network, such as the unclassified Internet, little from the ground level in Afghanistan reaches a central repository where customers who need information can access or search for it. Instead, vital information piles up in obscure SharePoint sites, inaccessible hard drives, and other digital junkyards (Flynn et al., 2010 s. 17).

Flere andre studier fra øvrige NATO-nasjoner peker på nøyaktig de samme utfordringer i den militære strukturen. En dansk studie om erfaringsutnyttelse (Kristensen og Larsen 2010) som bygger på studier fra både Sverige, Nederland og Storbritannia, peker på det samme: Erfaringer blir ikke skrevet ned, de blir ikke analysert og de deles ikke. I tillegg til å gjøre mer av det man allerede gjør, men gjøre det *bedre*, introduserer de et nytt, godt begrep som gir resonans hos oss: *strategisk ettertenksomhet*. De skriver:

Fasthold et fokus på strategisk ettertenksomhet i erfaringsutnyttelsen.

Bruk tid på at identifisere erfaringer riktig, ig inndrag alle aspekter – doktrin, organisation og teknologi – i analysen og i oppstillingen av løsningsmuligheter. Gjør strategisk eftertenksomhet til alles ansvar i processen (Kristensen & Larsen, 2010 s. 3).

Om offiseren ikke gjøres til sakkyndig i sin egen profesjon på et individnivå – kan heller ikke Forsvaret lære og derigjennom endres på et organisasjonsnivå.

Oppstart – tenke og handle nytt

Vår kadett kom til første veiledning – med svar på alle spørsmålene. Det vil si: svarene var krystallklare, men spørsmålene var litt vage, og han trengte hjelp til å spisse dem og litt teori som passet til. Det ble ikke helt slik.

Han sa seg villig til å gå inn i en helt ny tankeprosess. Han laget en problemstilling som var utforskende, ikke en påstand som skulle verifiseres. De svarene han hadde, måtte han brenne inne med. Å stille gode spørsmål var langt viktigere enn å få fem punkter (i vilkårlig rekkefølge) som kan presenteres i konklusjonen. Og så dro han ut på et minifeltarbeid, han skulle snakke med folk i den bransjen han skulle skrive om. Han var utrustet med en intervjuguide, som satsplanke for samtalen. Selv beskrev han metoden slik:

Empirien jeg søkte var meninger og opplevelser, ikke tall og statistikk. Gjennom en kvalitativ analyse kan jeg belyse de viktige mønstrene i feltet og diskutere disse med relevant teori. [...]

Jeg har valgt en *induktiv* tilnærming til feltet fordi jeg ønsket å belyse nå situasjonen og undersøke hvordan informantene opplevde erfaringsdelingen. Jeg har ikke basert intervjuguiden eller intervjuene på noe teori eller antakelser om hvordan nå situasjonen er. Dette for å få den usminkede versjonen til informantene, ikke for å teste ut noen teorier eller hypotese. [...]

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på meningene til informantene og deres opplevelse av erfaringsutveksling. Hvordan erfaringsutveksling har påvirket dem og den jobben de skal gjøre i positiv eller negativ grad. Hvordan de fremstiller ”kulturen” for erfaringsutveksling i sitt eget miljø. Det var viktig å se på både de positive og negative opplevelsene, av den enkle grunn at feltet ikke er svart eller hvit.

Måten jeg løste innhenting av empiri og analysen min på, var at jeg gjennomført semi-strukturerte intervju med hver enkelt informant for så å se etter viktige likheter, både innad i hver avdeling og på tvers av forsvarsgrenene. Ved å gjøre det på denne måten kunne hver enkelt informant fortelle sin forståelse og opplevelse av erfaringsdelingen.

Analysen og drøftingen er ikke tuftet på mine personlige meninger, men min forståelse av empirien sett i sammenheng med teorien.

Nå skal det i sannhet sies at de funn han gjorde ute ved avdelingene, ikke divergerte i så stor grad fra den tesen han først hadde. Men – han fikk en hel del ny innsikt som han ikke nødvendigvis hadde forutsett. Jobber man med validerte *spørreskjemaer*, får man svar på det man spør om, vanligvis verken mer eller mindre. Tar man utgangspunkt i en intervjuguide, er det en mye mer åpen prosess. Den gamle sannheten om at *den som har skoen på, vet hvor den trykker* – står fortsatt ved lag⁸. Gjennom samtaler med informantene fikk kadetten en god del konstruktive innspill, tips og inspirasjon med på veien. Informantene belyste utfordringer han selv ikke hadde tenkt på, samt en rekke gode ”løsninger” på konkrete samhandlingsutfordringer. Om han hadde hatt et validert spørreskjema, kunne ”alt annet” enn de konkrete momentene han var ute etter, blitt klassifisert som støy – og dermed selektert bort. Han var, etter hvert, klar på at han ikke kun skulle søke de faktorene som passet inn i det bildet han startet opp med. Det gjorde at han ble mer åpen for de innspill han fikk. Som militær sjef i dagens komplekse operasjoner er det helt avgjørende at man evner å lytte til svar på spørsmål man ikke selv har stilt (Danielsen, 2008). Gjennom å utvide sin metodiske verktøykasse trente han samtidig på en viktig og nyttig ferdighet. Å lytte er en ferdighet langt flere hæroffiserer kunne ha god nytte av å trene mer på.

⁸ Nå skal man ikke undergrave at folk med ”væskende gnagsår”, ofte har et intenst fokus på egne gnagsår, og derav ikke nødvendigvis er de beste til å tegne de store bildene. Derav er både forskerens egen og informantens situering og posisjon viktige faktorer i det analytiske bildet.

Informantene hans var dyktige unge offiserer som, i likhet med kadetten selv, ønsker å utvikle seg selv, funksjonen og profesjonen. Informantene var enten nettopp kommet tilbake fra utenlandsoppdrag eller var i predeployeringsfasen, og hadde dermed fersk erfaring med svakhetene i nettopp erfaringsoverføring både innad i avdelinger og mellom forsvarsgrener. Om de ikke kunne si noe om Forsvaret som helhet og erfaringsoverføring generelt, hadde de rikelig med historier fra sitt ståsted og om hvordan de kunne ønske at det hadde fungert. Gjennom å stille gode spørsmål og lytte til det informantene sier, får man ny innsikt, bredere empiri og bedre analyser. Og det sentrale her er at man får en realitetssjekk av hvordan informantene opplever sin virkelighet, eller som kadetten skrev: ”den usminkede versjon til informantene”.

Hypotesetesting vil alltid i stor grad være testing av egne hardprogrammerte sannheter. Med kvantitativ metode vil viktige faktorer som er vanskelig å måle og veie, lukes bort underveis, og det som går an å måle og veie, blir viktig. Mangfoldet og kompleksiteten kan reduseres til klare og entydige faktorer, grafer og modeller. Klare, entydige og målbare faktorer er svært godt egnet for videre bruk i planprosessene, de passer som hånd i hanske til GOPen (NATOs *Guidelines of operational planning*).

Den reelle utfordringen er selvfølgelig at væpna konflikter aldri er entydige og klare – de er mangfoldige og svært komplekse. Man blander altså virkeligheten med idealene, og det er ugunstig i militære planprosesser. Skal man i en studie si noe om den lokale kulturen, om det er kulturen for erfaringsutveksling eller for å lage analyser av hvorfor lokalbefolkningen gjør opprør, er det helt avgjørende at informantene får fortelle om sine egne opplevelser og tolkninger av fenomenene. Som kadetten vår sier det: ”Det var viktig å se på både de positive og negative opplevelsene, av den enkle grunn at feltet ikke er svart eller hvit”.

Og så skal det skrives....

Kadetten vår dro på et minifeltarbeid og intervjuet informanter fra både Hæren og Marinen. Han var rustet med en intervjuguide og godt pågangsmot. Da han kom tilbake, trengte han hjelp til å finne egnet teori. Det var jo i og for seg forståelig – men det hjelper ikke å ha noe å tenke med (teori) om man ikke har noe å tenke på (empiri). Kadetten fikk da beskjed om å *skrive ut* empirien sin.

Å *skrive ut empirien* var åpenbart ikke et begrep kadetten og veilederen delte definisjonen på. Etter en uke hadde han skrevet ett avsnitt, relativt uforståelig tekst uten fart og retning. De neste ukene var en relativt slitsom, men sett retrospektivt også en spennende utfordring – for begge parter. Lysten, gleden og trening i å skrive lange tekster var ikke påtrengende hos kadetten. Men etter flere runder med veiledning, med en pedagogisk tilnærming med en kombinasjon av gulrot og pisk, begynte teksten å ta form. Empirien tok form som tekst, og dermed kunne kadetten og veilederen sammen diskutere hva disse intervjuene *egentlig* sa noe om. Da først begynte kadetten å se verdien av å ha skrevet ned intervjuene og den konteksten disse var gjort innenfor – poenget er nemlig at det blir tilgjengelig også for andre: i dette tilfellet veilederen.

Da intervjuene var blitt til en tekst, kunne vi forholde oss til den som empiri og begynne å grovsortere den. Hvilke fenomener og faktorer anså informantene som viktige, hva hadde de underkommunisert – og hvorfor? Her møtte vi også noen utfordringer: det deskriptive vs. det normative. Ryggmargsrefleksen til mange offiserer er å beskrive tingene slik de burde være, men det er ikke nødvendigvis slik de *er* eller *fremstår* for informantene. Det er, i beste fall, ulike nivåer. Skal man gjøre en antropologisk studie, er målet å beskrive tingene slik de er – og så kan man deretter diskutere dette opp mot slik det burde være i henhold til doktriner, konsepter eller organisasjonskart. Skillet er ikke kun akademisk – men det er en nyttig

akademisk øvelse å lære seg å skille dette analytisk.

Å analysere – for å lære

”Vi bruker malen for stabsstudie, og så detter analysen ut i bunnen” (sitat Stabsskolen 2002, 2003, 2004, 2005).

Dette omkvedet, at analyser bare ramler ut nederst i studien, ble gjentatt til det kjedsommelige av både instruktører og studenter på Stabsskolen. Det tok ganske lang tid før antropologen, som aldri tidligere hadde erfart at analyser kunne ramle verken hit eller dit – men var resultat av langt og møysommelig arbeid, forsto hva som mentes med dette.

Stabsstudien er for alle praktiske formål en skriftlig versjon av operative planprosesser, den følger *GOPen* (Guidelines of operational planning). Under en øvelse i Valencia, februar 2010, skulle et NATO-hovedkvarter planlegge en COIN-operasjon (counter insurgency operation, opprørsbekjempelse) i Afghanistan⁹: De laget 2 COAs (courses of actions), og satte disse to opp i en Synchronization Matrix (et skjema hvor faktorene vektet i forhold til hverandre). Det var ”allmøte”, og vektingen av de ulike faktorene ble avgjort ved håndsoppreking. Da de var ferdige med denne prosessen, sto ”svaret” i bunnen av matrisen. Den COAen med høyest sum, var den obersten anbefalte for generalen på siste briefen. Obersten sa: ”Som militær sjef mener jeg fortsatt at COA 1 er det beste alternativet, men vi har regnet på det, og *analysen er klar*: COA 2 ble rangert høyest, og er derfor den vi anbefaler”. COA 2 var å stenge grensen mellom Afghanistan og Pakistan. For alle som har sett på et kart eller kan litt om Afghansk historie, fremstår dette alternativet i beste fall som svært utfordrende. De hadde hatt lange diskusjoner om hvilke implikasjoner det ville ha på operasjonen om vinteren kom tidligere, men de hadde ikke gjort noen analyser av hvorfor lokalbefolkningen gjorde opprør – det var dermed ikke med som faktor i denne COIN-analysen. Tallenes tall *var* klar: både logistikken, saniteten, informasjonsoperasjonene og andre faktorer var på plass. Men utgangspunktet, å stenge grensen i en knipetangmanøver, er tilnærmet umulig. Da nytter det lite å regne på alle andre faktorer, vekte dem, vurdere dem opp mot alternativet COA 2 og se på summen i bunnen av matrisen. Militær operasjonskunst handler om *noe mer* enn å regne sammen faktorer. Faktorer må bygge på de rette forutsetningene, må også analyseres på andre måter – og de må kontekstualiseres.

General Flynn (Flynn et al. 2010) mener at det amerikanske forsvaret har en stor utfordring når det gjelder å analysere etterretninger. De sier at informasjon blir analysert i ”*stove-pipes*”, mens det de trenger, er en mer helhetlig analyse av det totale etterretningsgrunnlaget på provinsnivå i Afghanistan. De bygger på en stor amerikansk undersøkelse når de hevder:

Civilians are on average better trained at analysis and writing than military personnel, who are typically cultivated for leadership and management roles rather than analytical jobs. A frank after-action report by XVIII Airborne Corps underscores how far military intelligence training still must go to make analysts relevant in a counterinsurgency. The following is an excerpt from their report: “Intelligence analytical support to COIN operations requires a higher level of thinking, reasoning, and writing than conventional operations. In general, neither enlisted nor officer personnel were adequately trained to be effective analysts in a COIN environment.... In an overall intelligence staff of 250, CJ2 leadership assessed four or five personnel were capable analysts with an aptitude to put pieces together to form a conclusion” (Flynn et al., 2010 s. 25).

De hevder altså at militært personell har for lite trening i analytisk arbeid. Når det gjelder oppdrag som allerede er ”oppstykket”, og med militære prosedyrer som er hierarkiske og serielle, er det fort gjort at de ender opp med nivåfeilslutninger. Det er ikke bare amerikanerne

⁹ Dette var et “Multinational Experiment 6” (MNE6, objective 4.3 Cultural Awareness)

som har disse utfordringene, også andre militære organisasjoner sliter med samme type utfordringer:

Militære organisasjoner karakteriseres ofte som hierarkiske, spesialiserte og kompartmentaliserte. Det modvirker erfaringsudnyttelse, da erfaringsudnyttelse stiller store krav til vidensdeling – både vertikalt og horisontalt i organisasjonen. Endvidere er en erfaring ikke bare en erfaring. Hva der erfares, afhenger av, hvem der erfarer, og hvordan erfaringen fremstilles. Og hva der i siste ende besluttes, og hvordan der handles, afgøres både av, hvordan erfaringen bliver definert, og av, hvem der foretar analysen av erfaringen (Kristensen & Larsen, 2010 s. 9).

Også nasjonalt har vi liknende utfordringer i det militære systemet:

Det er naturlig at styrkeprodusentene har et selvstendig ansvar for å gjennomføre analysene innen eget domene, og det vil da typisk være utviklingsmiljøene hos styrkeprodusentene som i praksis utfører disse. For at resultatet skal bli best mulig bør analysemiljøet ha følgende egenskaper: kunnskap, tid, ressurser, interesse og en rolle i implementeringsfasen.

Ut av analysen vil det komme kunnskap og eventuelle tiltak for å bote på et identifisert problem. Kunnskapen må integreres i Forsvarets felles mentale modell, dvs. i reglementer, i prosedyrer, i undervisning, i doktriner osv. Eventuelle tiltak må implementeres, og disse må igjen vurderes og evalueres (Hennum et al., 2008 s. 34).

Det er ikke gitt at de som skal analysere rådata har ” kunnskap, tid, ressurser, interesse og en rolle i implementeringsfasen”. I Forsvaret er det stor turnover, personell beordres til nye stillinger, de har ikke nødvendigvis den spissede kunnskapen som fordres, ei heller ressursene. I våre ukonvensjonelle avdelinger, spesialstyrkene, var disse faktorene til stede da de skulle utvikle ny teknologi til bruk FAC-operasjoner (Forward Air Control): De hadde superbrukere i en kjernegruppe som hadde klare mål, de drev systematiske feilsøk og testing under utviklingsprosessen. Alle erfaringene ble skrevet ned, analysert og brukt. Gode ideer ble dyrket frem, de jobbet i tverrfaglig og komplementært team med klar arbeidsdeling, og de samarbeidet med mange aktører både internt og eksternt. Operatørene fra FSK/HJK jobbet tett i dialektiske prosesser med teknologene i Teleplan. Dette var en ”bottom up”-prosess, med forankring hos forsvarssjefen – og viktige sjefer på alle nivåer i det hierarkiske systemet.

Det var ledere på alle nivåer som ledet og støttet prosessene, men de drev ikke strategisk detaljstyring. Hele prosessen var preget av mye hardt arbeid, kreativitet, risikovilje og korte beslutningssløyer. Det gjorde at de tok frem ny teknologi fort og relativt billig. (Danielsen & Valaker 2009).

Det sentrale i denne sammenhengen var at operatørene i SOF-miljøet (special operation forces, spesialstyrker) var sakkyndige og svært kompetente for sin egen profesjon. Lang operativ erfaring i kombinasjon med god skolering fra sivile høyskoler gjorde at de drev frem en prosess med klar fart og retning, som ga gode resultater. De brukte både sin faglige kompetanse på de operasjonelle og teknologiske feltene, og de gjorde også nytte av sin kunnskap om Forsvarets kultur og organisasjon. Systematisk testing av utstyret både på nasjonale øvelser og skarpe oppdrag i utlandet, ledelsens prioriteringer til å sette av tid og ressurser til å gjøre dette, fortløpende analyser av funnene internt i gruppen, påvirkning på hva som skulle gjøres og implementeringen av dette, og noen ildsjeler som virkelig brant for å få dette til – var viktige faktorer. I denne prosessen fungerte det på både individ- og systemnivå. Det må til for å skape endring.

I vår kadetts oppgave søker han å analysere erfaringslæring og institusjonell hukommelse. Han skriver:

Douglas (1986) skriver i *How Institutions Think* at en kultur, samfunn eller en organisasjon glemmer like mye som den husker. Hun legger vekt på at hukommelsen til organisasjonen er

et resultat av subjektiv og selektiv utvelgelse av hva som skal videreføres, og hva som skal glemmes. Dette kan ses i sammenheng med en organisasjons hierarkiske oppbygning. De som har beslutningsmyndighet og makt velger veien organisasjonen skal gå, og hva den tar med seg videre. [...]

Organisasjonen må være i stand til å vurdere egne erfaringer å sette disse i et system, slik at man kan sammenligne dem med hverandre og lære av dem. Dette er viktig i kunnskapsorganisasjoner, der kunnskapen ligger hos den enkelte og ikke nødvendigvis i organisasjonen som helhet. *“Erfaringene blir gjerne på individnivå med mindre organisasjonen har systemer og rutiner for å innhente slike erfaringer og gjør dem til organisasjonens erfaringer. I beste fall blir slike erfaringer spredt på tilfeldig vis, avhengig av den enkelte medarbeiders eget initiativ og avhengig av dennes kontaktflate i organisasjonen”*(Eie, 2005 s. 42). [...] det er individet som gjør læringen, mens det er organisasjonens oppgave å lagre denne slik at den kan nyttes av organisasjonen senere.

Kadetten beskriver et miljø hvor det meste av informasjonsdeling og erfaringsoverføring skjer på individnivå, fra en person til en annen, fordi de kjenner hverandre. Bransjen har et interessefellesskap (COI, community of interest) som ikke fungerer. Denne ”teknologiske møteplassen” hadde kadetten ikke kunnskap om da han startet feltarbeidet, det var et av de funnene som kom gjennom bruk av induktiv metode og intervjuer. Han diskuterer det på denne måten:

[navn på forumet] er en mappestruktur på FisBasis som, i utgangspunktet, bare [operative bransjemedlemmer] har tilgang til. Det er tiltenkt å fungere som en informasjonsspreder av informasjon og prosedyrer. Forumet er gradert begrenset og dermed kan ingen dokumenter med høyere gradering publiseres der.

”Jeg sa det til han[navn] at vi har ganske få erfaringsrapporter der da. Det virket som om folk holdt rapportene ganske tett til brystet, men det som viser seg er jo at det er graderingen på dokumentet som er vanskelig. Når du begynner å snakke om egne kapasiteter og fiendens kapasiteter blir det fort konfidensielt eller høyere, og da får du det ikke inn på FisBasis, derfor blir det litt sånn hånd til hånd levering av brifer og sånt”(sitat informant). Mange av erfaringsrapportene er enten gradet høyere en begrenset, eller er lagret lokalt på avdelingene. Dermed er rapportene ikke tilgjengelig på forumet. Flere informanter mente at de rapportene som var på forumet hadde liten eller ingen verdi, siden de var for generelle. Noen av informantene sa at det finnes erfaringsrapporter, men at disse i all hovedsak er lagres lokalt og primært er til bruk innad i avdelingen, men at de er tilgjengelige for andre hvis de blir etterspurt. ”Det er ikke noe system der erfaringsrapportene blir lagt inn.[...] Det er bare hvis du tar initiativ og legger din inn der, så blir det liggende” (sitat informant).

Vi kan se utviklingen av et [navn] forum på FisBasis i sammenheng med samfunnsutviklingen generelt, hvor nettbaserte samfunn som *Nettby*, *Facebook* og *Wikipedia* får stadig mer innflytelse i hverdagen vår. Det disse samfunnene har til felles at de i stor grad er brukerstyrte, og hver bruker deler med de andre. Man kan være selektiv å dele lite, eller man kan dele alt. Slik jeg forstår informantene er [navn] forumet til en viss grad basert på noen av disse prinsippene, men noen har problemer med å publisere dokumenter de ikke vet hvor ender opp. Dette er et problem som det er mulig å løse, men det som er en større utfordring er å designe og drifte et slikt system. For at slik system skal fungere som database og system for erfaringsdeling må det være lagt opp på en slik måte at brukerne, ser nytten og ønsker å publisere sine erfaringer. Sosiale teknologier for samhandling og nettverk har et uforløst potensial i denne typen elektroniske hjelpemiddel har innenfor Forsvaret, spesielt med tanke på samhandling.

Analysen gjøres ikke kun for internt bruk ved avdelingene. Det bør også bidra til å øke kunnskap og forståelse i Forsvaret for øvrig – og på sikt gi *strategisk ettertenksomhet*.

For at [bransjen] skal brukes effektivt og optimalt i en militær operasjon, må de militære sjefene ha kunnskap og forståelse for [...] som *kapabilitet*. Da [dette] er en relativt ny

”bransje”, har de per i dag liten plass i de norske doktrinene. Det betyr at de militære sjefene må få trening i hvordan de kan brukes. ”*Det som har blitt sagt opp til flere ganger er at vi starter helt på nytt hver gang en ny avdeling skal ut. At vi må begynne med opplæring fra bunnen av. Selv om de har vært ute før med miljøet, må vi starte opplæringen helt på nytt når det gjelder Ground Commander/ TU sjef [som ofte ikke har kompetansen](sitat informant). [...]*

Ved å skrive ned erfaringene gir man muligheten for et bredere nedslagsfelt for erfaringene, da de kan leses og tolkes av flere enn de som er innad i nettverket og miljøet. Dette gjør erfaringen mer allmenne, og man kan sammenligne og lære på tvers av bransjen. Et av virkemidlene for å oppnå dette er grundig dokumentering av tjenesten ute, på det spesifikke området, samvirke og helhetsbilde. Dette er ambisjonen til [x] seksjonen. Ved å gjennomføre det kan man få en bedre struktur med hensyn til erfaringsrapporter i miljøet. Men det forutsetter at man går helhjertet inn i prosessen og lager et system for innhenting, analysering, sammenligning og publisering.

De rapportene som sendes frem i Ferdaball (Forsvarets database for erfaringslæring), har liten taktisk verdi, de er primært skrevet for å *pushes* oppover i systemet, uten at de egentlig har vært grundig analysert for verken det taktiske nivået eller høyere nivåer. En annen utfordring er om relevante erfaringer rapporteres, og om de er tilstrekkelig analysert slik at andre kan gjøre nytte av dem:

Det som i dag samles inn og blir lagt inn i FERDABALL er (lengre) rapporter fra kontingenter og øvelser. Disse omfatter som oftest mange ulike erfaringer. [...] I forhold til å rapportere mer målrettet inn mot bedring av operativ effekt virker det derfor som det er potensial for videreutvikling av innrapporteringsregimet.

Det er usikkert om alle relevante erfaringer som gjøres blir ført inn i prosessen. Dette er det grunn til å hevde fordi det mangler rapporter, men også fordi systemet er orientert mot et begrenset antall predefinerte rapporteringspunkt. Det finnes med andre ord ikke noe system for å rapportere enkeltstående erfaringer eller utenfor den definerte syklusen. Det er usikkert om det gjøres tilstrekkelig gode analyser. Det blir kun unntaksvis gjort vurderinger/analyser på tvers av kontingentrapporter og sammenstilt erfaringer slik at trender og sammenhenger kan bli funnet (Hennum et al., 2008 s. 23, 30).

Rapporter i Forsvaret følger predefinerte maler og består i stor grad av rene beskrivelser mer enn analyser. Rene beskrivelser av fenomener kan bli endimensjonale og ofte *tautologiske* – det vil si at de fungerer selvforsterkende, og gyldigheten og sammenhengen mellom faktorene betviles ikke. Rene beskrivelser gir ikke nødvendigvis merverdi. Det er gjennom dialektiske analyser, når hendelser diskuteres innenfor en helhetlig og kontekstualisert ramme, at fenomener stilles i nytt lys, og man oppnår ny innsikt og erkjennelse. Det er denne analytiske kompetansen general Flynn etterlyser. Det er helt avgjørende at offiserenes kompetanse innenfor analyse styrkes for at de skal kunne forholde seg sakkyndig til sin egen profesjon. Og som kadetten ”vår” skriver: ”man må faktisk gå helhjertet inn for det”.

Metalæring

For vår kadetts vedkommende gikk han virkelig helhjertet inn for oppgaven – på mange nivåer. I utgangspunktet var han ”skyldig i metodekunnskap”. Han både kunne lese og skrive, men gjorde det ugjerne – spesielt det siste. Han hadde spisskompetanse på bombekastere, ikke teoretiske analyser på ulike nivåer og språklige spissfindigheter. Han opplevde nok at veilederens runder med rødpennen var nådeløse, men samtidig velmenende. Vi hadde utallige runder i løpet av høsten og utviklet gjensidig tillit og respekt. Han ønsket genuint og helhjertet å utvikle seg til å bli en sakkyndig i sin egen profesjon. Det krevde både respekt, ansvar og mot – og han tordnet til slutt gjennom den intellektuelle lydmuren. Dette sa han etter innleveringen:

Akkurat nå spiller det ingen rolle hva jeg får som karakter. Jeg har bare lært utrolig mye av hele denne prosessen. Hadde jo aldri trodd at jeg skulle kunne *like* å skrive, men jeg innser nå at jeg har jo aldri lært det tidligere. Nå tenker jeg til og med på om jeg skal gå videre å ta en master – tenk deg det: jeg tenker sånn! Den måten jeg har lært å tenke på, det kritiske blikket og nysgjerrigheten, det har jeg jo med meg resten av livet. Ganske deilig!

Veiledning av kadetter har både kortsiktige og langsiktige mål. Det kortsiktige er at de skal få skrevet sin bacheloroppgave, og stå på den. Krigsskolens mål med bacheloroppgaven er at offiserene skal utvikle evnen til analytisk tenking. Det betyr at kadettene skal oppnå et overordnet perspektiv, at det de lærer og den innsikten de får, også kan brukes i andre sammenhenger. Dette kaller vi metalæring:

Det optimale mål er å oppnå *metalæring*, det vil si å lære å lære, lære å utnytte læring og forstå hvordan læring foregår for deretter å utnytte denne kompetansen til kontinuerlig utvikling av organisasjonen (Lysbø et al., 2000 s. 14).

Målet er altså at kadettene skal kunne *operasjonalisere* de teoriene, modellene og metodene de lærer. Å komme til et metalæringens nivå tar tid. Det krever helhjertet innsats fra kadetten og grundig og nitidig veiledning. Skal du *lære å lære*, må du lære dette av noen. De fleste får eller når ikke denne overhøyden helt alene. Vi trenger veiledning av en ”mester” som har denne kompetansen. Dette setter høye krav til veilederen, og det hjelper om kadettene har talent for analytisk tenking og intellektuell tankelek.

Vår kadett hadde et talent, et talent som lå i dvale da vi startet veiledningen. I utgangspunktet ønsket han å få enkle svar på komplekse spørsmål, de *korrekte* svarene. Underveis våknet ønsket om å lære seg en ny metodisk måte å tilnærme seg et forskningsfelt på, interessen for å lese tung teori og operasjonalisering av de modellene han lærte. Vi skal beskrive tre av de mange situasjonene hvor vi ser at han faktisk hadde oppnådd et overordnet perspektiv og evnet å anvende det han hadde lært i helt andre kontekster.

Kadetten hadde en åpent formulert problemstilling til oppgaven: ”*Hvordan blir erfaringer [...] delt*” (*vår kursiv*). Nettopp dette hvordan viser en undring hos kadetten, et utmerket utgangspunkt for å jobbe metodisk induktivt. Men det er *ikke slik man gjør det på Krigsskolen*, fikk han en rekke tilbakemeldinger på fra velmenende medkadetter og instruktører. ”Du må spisse problemstillingen din”, ble han fortalt flere ganger. Det betydde i klartekst: ”Problemstillinger må formuleres som en påstand, som en hypotese som du skal teste eller utlede”. I veiledningen hadde vi dette som tema i flere runder, og han fikk bygget sin egen metodiske kompetanse (og derigjennom metodiske selvtillit), så han kunne stå på sitt: ”Jeg skal jobbe induktivt, jeg skal ikke drive med hypotesetesting. En problemstilling som er formulert som en påstand, gir ikke rom for en induktiv metode”. Han ønsket tilbakemeldinger fra både sine medkadetter, det miljøet han skrev om og alle andre som kunne tenke seg å komme med innspill. Nesten uten unntak fikk han kritikk for det metodiske. Han jobbet kvalitativt og hadde få informanter. Faktum var at dette var et så lite, operativt miljø, at det var for få personer til å gjøre et grundig kvantitativt arbeid på. Dette så bare få av kritikerne, da de fleste av dem ikke var bredt metodisk skolert. Fordi han ble utfordret så mange ganger på sin metodiske tilnærming, og han måtte parere dette fra mange ulike vinkler, ble han rett og slett metodisk ganske stødig. Det han gjorde, var å utfordre en del av de premissene som er lagt til grunn hos mange ved Krigsskolen – han stilte spørsmålet *hva er metode, og hvilke metoder kan og bør vi bruke?* Han lærte en ny metode, en metode som ga ham et nytt kognitivt kart for hvordan han kan løse utfordringer, både tekstlig og operasjonelt. Som han selv sa: ”Jeg har i denne prosessen lært å stille spørsmål for å finne ut hvordan ting er, ikke bare komme med påstander om hvordan det er”. Eller som general MacChrystal sier – man må ikke blande idealer med realiteter. Kadetten lærte hvilke metoder man kan og bør bruke i hvilke sammenhenger – en kompetanse som vil være nyttig under hele karrieren både

som operativ sjef og i stabsfunksjoner.

En annen situasjon hvor han selv opplevde et gjennombrudd, var da han var sendt hjem med en stor bunke bøker med teori etter time med en veileder. Henrykt ringte han veilederen neste morgen: ”Du vil ikke tro det, men alle de greiene du sendte med meg i går – de kan jeg bruke”. Jo da, veilederen ville jo gjerne tro på dette, det hadde i og for seg vært selve intensjonen. Da han kom tilbake til veiledning etter en uke, tindret øynene. Han hadde lest og lest tung, klassisk antropologisk teori, og så hadde han forstått at dette kunne brukes. Ikke bare *at* det kunne brukes – men også *hvorfor* og *hvordan*. Da han hadde lest om hvordan nuerne, en sudanesisk folkegruppe, organiserte sitt hverdagsliv og sine nabokonflikter – og forsto at dette var, på et systemnivå, ganske likt de stammefeidene som utspilte seg mellom ulike avdelinger i Forsvaret. Når teori diskuteres i grundig, kvalitativ empiri, får man en annen forståelse av teorien. Den operasjonaliseres gjennom diskusjonen av empirien, og dermed er det *litt* enklere å operasjonalisere den til en annen kontekst. Gjennom veiledning trente kadetten sitt *blikk*, han *så* at det var mulig å sammenlikne to kontekster som i utgangspunktet fortonte seg som svært forskjellige.

En tredje situasjon hvor kadetten brukte en av de modellene han lærte under skriveprosessen, var under en gruppeoppgave de hadde på Krigsskolen. De skulle diskutere hvordan de kunne øke kreativiteten i en tropp, og hvordan de kunne få gode innspill i en prosess ”uten at troppssjefen sto i fare for å bli hengt av kompanisjefen”. Kadetten vår mente at i en slik prosess ville en *kollegiemodell*¹⁰ fungere godt. De andre lurte forståelig nok på hvilken modell dette var. Da kunne han forklare at et kollegium er et fellesskap med likeverdige deltakere, og man baserer seg på en dialog for å nå bedre innsikt og vitenskapelige sannheter. Ved å sette andre rammer og spilleregler for gruppen i denne konkrete prosessen, tar man bort verdien av militær rang for en stakket stund. Det betyr at kompanisjefen ikke har definisjonsretten på hva som er bra eller korrekt, kollegiet skal samlet komme til enighet. Alle får dermed sagt sitt og gitt sitt bidrag til prosessen på grunnlag av sin kompetanse og uavhengig av militær grad. Alle medkadettene var egentlig enige i at dette var en god idé – om de kan få det til i praksis.

Sekundærsosialisering inn i Forsvarets hierarkiske struktur er sterk, alle *vet* at militær grad er viktig. Skal det gå deg godt karrieremessig, må du ikke ”rock the boat”, som Simons sier. Hvis Krigsskolen ønsker å utdanne kadettene evne til analytisk tenking, kreativitet, innovasjon og fleksibilitet, må det skapes *rom* hvor dette kan trenes. Da kan man, slik vår kadett foreslo, bruke en kollegiemodell på konkrete, lukkede prosesser. Slik lærer og trenes offiserer til å bruke ulike modeller og verktøy til å løse nye, komplekse oppgaver. Det å stille gode spørsmål i stedet for påstander, det å gjøre teoretiske komparative analyser på riktig nivå, eller bruke likeverdige dialoger som modell for å få ny innsikt og inspirasjon – det kan ikke beordres, det må trenes som alle andre ferdigheter. Det er kompetanse som kan læres under veiledning, slik at kadettene kan trene disse ferdighetene i trygge læringsrammer ved

¹⁰ Det er tre idealformer for kunnskapsregimer eller *knowledgementalities*: kollegium, hierarki og nettverk. *Knowledgementalit* er noe mer enn bare kunnskap og viten. Det gir mennesker en helhetlig ”mentalitet”. Det danner en måte å tenke på, det gir modeller å handle etter og mønstre for kommunikasjon. Ikke minst gir det idealer for hvordan det *bør* være. Dette er indre strukturerende og dannende prinsipper, som man ikke bare ledes av, men også leder seg selv gjennom. Selv om de tre regimene for alle praktiske forhold fungerer parallelt, er mennesker primært oppdratt og oppvokst i en av dem. Det betyr at aktører identifiserer seg med en type organisering og kunnskap, makt og legitimitet, og bruker dette som ideal. Idealene vil alltid endre seg, de er alltid kontekstualisert i tid og rom (Danielsen, 2008 s. 12).

Krigsskolen og bruke dem når de i fremtiden blir stabssjefer eller operative sjefer.

Oppsummering

Om kadettene ikke lærer å reflektere rundt sin egen kunnskap og praksis, sementeres de i de tradisjonelt serielle, hierarkiske tankemodellene som gjennom århundrer har vært rådende innen forsvarsmakten. Skal de kunne løse oppdrag med stor kompleksitet og bevegelige mål, må de ha metodisk kunnskap og bevissthet og analytisk overbygning. For å ta de riktige beslutningene må de se sin egen praksis og erfaring i relieff. De må lære hvordan de gjør holistiske og komparative analyser, slik at de kan kontekstualisere sine egne og andres erfaringer og sammenlikne på rett nivå. Selv om et fenomen ser likt ut, er det ikke gitt at det er det samme og dermed fordrer liknende tiltak. Eller motsatt: fenomener kan tilsynelatende se svært forskjellige ut – men i essens ha de samme strukturene. De erfaringene man gjorde på Balkan eller i Angola, kan være både viktige og nyttige om det er de *riktige* tingene som trekkes ut. Det må ikke bare være de riktige hendelsene eller erfaringene man bruker, men de må brukes riktig inn i en helt annen kontekst. Der kan det fort gå galt når beslutningsgrunnlaget er av varierende kvalitet, og det er tidspress.

For å gjøre gode, intuitive beslutninger raskt – må man ha mange, grundige og langsomme analytiske runder i forkant. For å ta en analogi fra musikken: for å kunne ha en god jamsession, må man kunne spille instrumentet. Utallige timer med skalaøvinger og andre relativt kjedelige treningstimer ligger til grunn, ellers blir jamming i sene nattetimer bare ulyder. Det samme gjelder de fleste andre arenaer – og nivåfeilslutninger er fatalt i militære planprosesser. Militære operasjoner som planlegges og implementeres på feil premisser, koster i beste fall *bare* veldig mye penger – i verste fall koster det liv.

Derfor er det viktig at offiserene lærer å stille gode spørsmål og lytte til svar de ikke selv har stilt. De bør anse analytiske verktøy som en del av sin grunnleggende profesjonsutrustning. De trenger *god nok* undervisning og veiledning til å kunne operasjonalisere teorier og modeller, og kroppsliggjort erfaring som tilsier at de trenger rom for refleksjon når de skal løse oppdrag og oppgaver de ikke kan.

7. Veien videre

Vi har i denne rapporten sett på hvordan den militære profesjon gjennom sine utøvere skal kunne utvikle kunnskap som gjør dem sakkyndige i egen profesjon. Spesielt har vi vært opptatt av å beskrive og diskutere hvordan slik kunnskapsutvikling basert på egne erfaringer kan gjennomføres på en vitenskapelig måte rent metodisk. Vår empiri har vært hentet fra Krigsskolen og deres kadetter som har skullet skrive sin bacheloroppgaver. Vi har latt oss inspirere og overraske over hva kadetter, og dermed deres fremtidige tjeneste i Hæren og Forsvaret, kan ha av utbytte av systematisk og metodisk bearbeiding av egen tjenestelig erfaring og erfaringsinnhenting.

Organisering av systematisk erfaringsinnhenting og læring har vist seg å by på en rekke utfordringer for Hæren. Litt forenklet møter Hæren alle utfordringer slik de til alle tider har opplevd i slikt arbeid. De som spesialiseres til å samle inn og kunne bearbeide andres erfaringer, er ikke der erfaringene vinnes, og de som vinner erfaringene, har ikke tid til å fortelle om dem på en måte som gjør det mulig for andre å utvikle gyldig og relevant kunnskap. Den militære organisasjons ”midlertidige” tjenesteforhold forsterker også mange praktiske utfordringer for en organisasjon som ønsker å lære.

Vi har derfor sett på hvordan den enkelte offiser kan omgjøre sin egen erfaring til en kunnskap

som langt lettere kan tilføres Forsvaret som organisasjon, altså hvordan de erfaringer som gjøres på individnivå, kan overføres til et organisasjonsnivå. Vi har tenkt på en induktiv måte på hvordan de mange kyndige offiserene kan få bidra med relevant kunnskap, snarere enn en sentralisert tankegang hvor det er ledelsen som skal utpeke behovet for ny kunnskap ut fra etablerte doktriner og noen ufravikelige dogmer. Eller sagt langt friskere av Rolness (Dagbladet, 20. mars 2010) ”Godtar man bare forskning basert på hypotetisk-deduktiv metode, ’Forberedende’-versjonen av naturvitenskap, blir det meste av skjellsettende akademisk arbeid til spekulativt pølsevev”. Vi tror imidlertid at dagens akademisk forankrede profesjonsutøvere har mye skjellsettende å bidra med fra egen praksis.

På Krigsskolen utfordres de kommende offiserer både til å tilegne seg kunnskap i henhold til skolens pensum, men også til selv å lukke kunnskapsgapet mellom det som står på pensumlistene, og den kunnskap utfordringene de møter, krever. En slik pedagogikk er ment å gi kadettene et sterkt incitament til hele tiden å spørre seg og reflektere over *hva kan jeg lære av det jeg nå erfarer?* I denne rapporten har vi gått et skritt videre og bedt kadettene besvare *Hvilken gyldig kunnskap kan denne praksiserfaringen gi – oss – i min profesjon?*

Krigsskolens skolesjef skriver i sitt forord til KS-antologien *Stressmestring i flere dimensjoner*, med bidrag fra skolens egne kadetter, at ”På samme måte som kadettene må kunne skrive og bestå en metodisk fundamentert bacheloroppgave, må kadettene gå skimarsj over Hardangervidda, gjennomføre og bestå krevende feltøvelser, hoppe i fallskjerm, bestå stridskurset og klatre i fjellet”. Videre skriver han: ”Ikke minst utvikles vi og lærer vi i møtet med nye og ukjente situasjoner, eller som Nils Faarlund sier: *Bare Askeladdens situasjonsorienterte læring, erfaringer gjort med innlevelse og tolket med intuisjon, kan hjelpe i kamp med trollene i modernitetens komplikasjoner. I møte med det uvisse, trengs ledere og et situasjonsorientert lederskap*”.

Klarere kan ikke Krigsskolen få sagt at skolen ønsker å utfordre og øve kadettene mestringsevne både intellektuelt og ferdighetsmessig for å ruste dem til fremtidige krav og ukjente utfordringer som deres tjeneste vil føre med seg. Samtidig som skolen altså inkluderer både intellekt og ferdigheter i sitt mestringskonsept, bærer nok skolens språkbruk preg av et fysisk øvelsesutgangspunkt. Med undervisningstemaer som stressmestring og mestringsstrategier skal kadettene gis muligheter til å utvikle et realistisk selvbylde, og med aktivitetsmål som økt mestringstro og økt robusthet er bildet av kadetten som henger mellom himmel og jord i en fallskjerm, en som står til livet i iskald søle, eller som har marsjert dag og natt uten søvn og hvile, nærliggende. Vår opplevelse under kadettene skriving av bacheloroppgave er imidlertid at kadettene i møte med intellektuelle utfordringer i like stor grad kan komme til å sveve mellom bunnløs fortvilelse, skrekkblandet fryd og følelse av opphøyet selvrealisering. Manglende teori og empiri kan koste dem både manglende nattesøvn og avstedkomme både kaldsvette og hjertebank en uke før innleveringsfrist.

Men meningen er selvfølgelig ikke å presentere en konkurranse mellom de intellektuelle lidelsene og de fysiske utfordringene. Vi ønsker å reflektere rundt det vi gjør av forberedelser, oppfølging og tilbakemeldinger i de ulike situasjoner. Læring og mestring er målet for alle aktivitetene ved Krigsskolen, og måloppnåelse kan være grensesprengende på både de intellektuelle og de fysiske arenaer.

Bruk av fysiske arenaer krever naturlig nok omfattende planlegging, oppfølging og evaluering – fordi det er knyttet risiko til gjennomføring. Det krever koordinering med mange samarbeidende aktører og det kreves store personellmessige og økonomiske ressurser for å kunne gjennomføre. Krigsskolen vil fremholde at alt dette for- og oppfølgingsarbeidet er nøkkelen til at Krigsskolen kan lykkes med sin profesjonsutdanning. Om noe går galt, en kadett får forfrysningsskader eller noen forulykker, vil skolesjefen være ansvarlig. Når det

gjelder gjennomføring av bacheloroppgaven, ligner nok skolens opplegg mer på de fleste høyskoler og universiteter. Kadettene får avhengig av sine oppgaver tildelt veiledere fra skolestab og profesjon. Det fungerer i det store og hele bra, men som empirien i denne rapporten avdekker, ligger det et ytterligere lærings- og utviklingspotensial for både kadett og skole dersom skolen kan veilede kadettene innenfor samme rammen som de veiledes i innenfor militære ferdigheter.

Hadde det vært en overordnet og mestringsrettet ”Utdanningsplan i oppgaveskriving” med paralleller til ”Utdanningsplan i vintertjeneste”, hadde både kadettene og Hæren hatt mye bedre utbytte og effekt av den intellektuelle drillen som oppgaveskriving er. For de fysiske mestringsarenaer organiserer skolen en egen tverrfaglig faggruppe for aktivitetene som skal bidra til at kadettene gjennom erfaringslæring utvikler ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Mestringsarenaene er en av de mest sentrale aktivitetene i lederutviklingen ved skolen, og fagpersonellet fremstår også som ledere og lederutviklere. Det ledende fagpersonalets deltakelse og mestringsaktivitetenes klare mål ”hva, hvordan og hvorfor” gjør aktivitetene i utdanningsplanen til sterke identitetsbærere, kvalitetsfremmere og kravsettere for kadettens inkludering i profesjonen.

Krigsskolen sier at kadettens arbeid med sin bacheloroppgave skal lære dem å arbeide systematisk og analytisk etter vitenskapelig og metodisk anerkjente prinsipper. Videre skal de gjennom arbeidet med oppgaven bidra til å utvikle relevant kunnskap for offisersprofesjonen. Men som Reier-Røberg (2010) sier i sine veiledervettregler: ”Husk at ordet veileder betyr å lede langs hele veien – ikke bare stå på utvalgte kontrollposter med energidrikk og heiarop”. Det er nettopp det å lede langs hele veien som karakteriserer Krigsskolens fysiske mestringsarenaer. En veiledning skal ikke som følge av tett oppfølging hindre selvstendighet, men legge til rette for refleksjon, innsikt og mestring som skal klargjøre kadetten for fremtidig profesjonsutøvelse.

Når kadettene skal trene på vintertjeneste, veiledes de av erfarne *mestere*, instruktører som har gått over fjellet i dårlig vær mange ganger før – de vet hvor de er til enhver tid, hvor de skal og hvorfor de skal dit. Om noen skulle være uheldig å brette foten underveis, kan instruktørene spjelke foten. Når kadettene skal trene på å hoppe i isvann med full utrustning, både støtter og motiverer medkadetter og instruktører. Det ville vært uhørt om kadettene fikk beskjed om høsten at denne øvelsen skulle gjennomføres innen jul, mer eller mindre på egen hånd, og de kunne melde fra når de var ferdig. Og om de trengte noen tips om hvordan de skulle komme seg opp av råka, så kunne de stikke innom en av veilederne før de startet.

I overført betydning er det slik mye veiledning i oppgaveskriving foregår ved universiteter og høyskoler. Poenget er at det er ikke slik veiledning skjer på andre felt på Krigsskolen. Det er helt unødvendig å adoptere og implementere dårlige modeller fra andre tilsvarende institusjoner. Krigsskolen bruker sin egen modell med *mestere som veiledere* i militære ferdigheter, hva om de på tilsvarende måte bruker de som er mestere på veiledning av bacheloroppgaver, de som har den faglige akademiske kompetansen og de pedagogiske ferdighetene til å veilede? Da kunne kadettene også definere sine intellektuelle og akademiske målsettinger og få hjelp til å nå målene blant dem som vet. Kadettens erfaring med problembasert læringspedagogikk har dessuten gitt dem et godt utgangspunkt for at de respektive bacheloroppgaver kan ta opp flerfaglige profesjonsspørsmål hvor de kan få operasjonalisere teorier og modeller i eget praksisfelt.

Referanser

- Alnæs, K. (2004). *Det myndige, selvstendige menneske*. Høgskolen I Oslos 10-årsseminar.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature – A necessary unit*. London: Wildwood House.
- Bjørkum, P.A. (2009). *Annerledestenkerne – Kreativitet i vitenskapens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen, En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Connerton, Paul (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: University Press.
- Coutau-Begarie, *Breviar om strategi*
- Bromme, R, & H. Tillema. (1995). *Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge*, Learning and Instruction, vol. 5, s. 261–267, Elsevier Science Ltd.
- Danielsen, Tone & Sigmund Valaker. (2009). *Teknologisk innovasjon med fart og retning med spesialstyrkene*. FFI-rapport 2009/00516.
- Danielsen, Tone. (2008). “Common sense is not that common” *Krysskulturelle kommunikasjonskollisjoner – utfordringer i internasjonal krisehåndtering*. FFI-rapport 2008/01728.
- Danielsen, Tone. (2001). *Sykepleie – holdninger og handlinger i et flerkulturelt arbeidsmiljø*. Norsk Sykepleierforbund, ISBN 82-7269-111-6.
- Douglas, Mary. (1986). *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.
- Douglas, Mary. (1994). *Purity and Danger An analysis of concepts of pollution and taboos*. London and New York: Routledge.
- Douglas, Mary (2003). *Constructive Drinking. Perspectives on drink from anthropology*, Oxon: Routledge, Tylor & Francis Group.
- Eie, A. (2005). *Hukommelse i organisasjon, en analyse av den institusjonelle hukommelsens rolle i organisatorisk læring*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ekland, Tor-Johan. (2004). *Autonomi og evidensbasert praksis*, Arbeidsnotat nr. 6, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- FFOD: Forsvarets fellesoperative doktrine. 2007.
- Flynn, Michael T; Matt Pottinger; Paul D. Batchelor. (2010). *Fixing Intel: A blueprint for making intelligence relevant in Afghanistan*. Center for a new American Security.
- Fristrup, Tine. (2003). *Det sociale træf*, Kognition og Pædagogik, nr. 50.
- Gadamer, H.G., (2004). *Sandhed og metode*, Århus: Systime academic. Første utgave Tübingen 1960.

- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1974/1992). *Vårt rollespill til daglig*. En studie i hverdagslivets dramatikk. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hannerz, Ulf (1992) *Cultural complexity, Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hennum, A.C.; M. Rørvik; B.R. Dahl & F. Rutledal (2008). Erfaringslæring I Forsvaret. FFI-rapport 2008/02327 (unntatt offentlighet), Oslo: Forsvarets forskningsinstitutt.
- Hellsnes, Jon. (1984). *Vitenskapsteori eller fiks idé*, Norsk filosofisk tidsskrift 19 (1).
- Hellesnes, Jon. (1969). *Ein utdana mann og eit dana menneske*. I Hans Skjervheim og Leif Tufte (red): Pedagogikk og samfunn, Oslo.
- Horrigmo, Kirsten Johansen. *En vitenskapsteoretisk tilnærming til forskning på egen profesjon*. vitenskapsteoretisk essay, Høgskolen i Agder.
- Jensen, Are Langaard. (2008). *Den militære profesjonsidentitet*, masteroppgave, PFI, UiO. Oslo.
- Jensen, Karen, (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*, populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program.
- Johnsen, Siri Fyllingen & Nordstoga, Sigrid. (2006). Praxis-Sør, et eksempel fra Sørlandet på samarbeid mellom forskning, utdanning og praksis, Fremtidsperspektiver på det sosiale arbeidet i Norden, Nordisk konferanse 3.–5. april.
- Kallak, Jaak. (2008). *Behovet av beprovd erfaring ved utdanning i militara operationer*. Krigsvetenskaplig årbok, Forsvarshøgskolan, Stockholm.
- Kilcullen, David. (2009). *The Accidental Guerilla. Fighting Small Wars in the Midst of Big Ones*, Oxford: Oxford University Press.
- King, Terry & Paterson, Pat. (2002). Problem-based learning in Higher Education: Theory into practice, HERDSA on www.
- Knorr Cetina, Karin, (1999). *Epistemic cultures, How the Sciences Make Knowledge*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Kristensen, Kristian Sjøby & Esben Salling Larsen. (2010). *At lære for at vinde – Om dansk militær erfaringsudnyttelse i internasjonale operasjoner*, Dansk Institut for Militære Studier.
- Lindseth, Anders. (2009). *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger* i Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre, Innstilling fra dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Lysbø, Roald, Morten Stene & Christian Wendelbo. (2000). *Dokumentasjon av SIVAs arbeid med næringshager*, ISSN: 1502-0762.
- Lysø, Ingunn Hybertsen. (2009). “*Managerial Learning as Co-Reflective Practice*”, NTNU, doktorgradsoppgave.
- Malterud, K. (2002), *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger*, Tidsskrift for Den norske legeförening, 25, s. 2468–72.

- Marsick, V. & K.E. Watkins. (2001). "Informal and Incidental Learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, s. 25–34.
- Mathisen, Arve. (2007). *Kunnskapsprosesser i læreprofesjonen*, masteroppgave i pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, PFI, Universitetet i Oslo.
- Mathisen, A, 2008, Kunnskap som aktivitet og relasjon, www.arvema.com/tekster/Knorr_Cetina_kunnskap.pdf.
- McChrystal, Stanley. (2009). *COMISAFS Initial Assessment*, ISAF HQ, Kabul.
- Morgan, G. (1989). *Images of Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Møller, Karsten J. *Den videregående officersuddannelse i det 21. århundrede*, Working Paper, Forsvarsakademiet, København.
- Nesse, Petter Hasseløy. (2006), *Militær utdanning – tankeløs drill eller ekspertise gjennom kjennskap?* Essay om yrkespraksis, Senter for praktisk kunnskap, Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø.
- Nielsen, K.V. (1980). *Den klassiske krigsteori*, Militært tidsskrift, 108. årgang. København.
- Nørgaard, Kathrine. (2004). *Tillides teknologi Det militære ethos og viljen til dannelse*, Ph.d.-avhandling ved Institutt for Antropologi, Københavns Universitet.
- Reier-Røberg, Kjetil. (2010). *Veiledervettreglene*, Forskerforum nr. 2, årgang 42.
- Rolness, Kjetil. (2010), "Skjerpings sosiologer". Kommentar, Dagbladet 20. mars.
- Rotstein, H.S., (2006). *Afghanistan & the Troubled Future of Unconventional Warfare*. Annapolis: Naval Institute Press.
- Schön, D.A. (1983). "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action", New York: Basic Books.
- Sjef Forsvarets skolesenter. (2008). *Erfaringshåndtering i Forsvaret – arbeidsdeling mellom FSS og krigsskolene*. Oslo.
- Skaug, Reidar (red). (2008). *Arbeid med problembasert læring som kadettaktiv læringspedagogikk ved Krigsskolen 2006–2008*. KS fagrapport nr. 1/2008, s. 24.
- Skaug, Reidar. (2009). *Uten nøye planlegging vil det ikke skje noe uforutsett. Produktutvikling i spenningen mellom metodologisk nasjonalisme og multinasjonalt strukturering og reorganisering* (under utgivelse).
- Simons, Anna (1997) *The Company they Keep Life Inside the U.S. Army Special Forces*
- Smith, Rupert (2005) *The Utility of Force The art of war in the modern world*, Penguin Group, London
- Torsteinsson, Vigdis Wie. (2004). *Praksis som kunnskaps-arena*. Impuls nr. 2.
- Watson, T. (2008). "Managing identity, identity work, personal predicaments and structured circumstances". *Organizations* 15 (1), s. 121–143.

Weick, K.E. & K.M. Sutcliffe. (2001). *Managing the unexpected*. San Francisco, US: Jossey-Bass.

Zinni, Anthony. (1998). "Non-Traditional Military Missions Their Nature, and the Need for Cultural Awareness and Flexible Thinking", in Capital "W" War – A Case for Strategic Principles of War (Because Wars are Conflicts of Societies, not Tactical Exercises Writ Large). Perspectives on Warfighting number six (edited by Joe Strange). Marine Corps University.

Aas, Per Anders. (2005). Danningsperspektivet i profesjonsutdanningene, foredrag ved Høgskolen i Oslos fagdag.

Tilleggs litteratur

Andersen, Fred Sigve. (2001). *Den meningskappede organisasjon. Et fortolkende perspektiv på organisasjon, kultur og endring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Anderson, Benedict. (1996). *Forestilte fellesskap*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.

Bartel, Caroline A, & Raghu Garud. (2009) "The Role of Narratives in Sustaining Organizational Innovation", *Organization Science* 20(1), s. 107–117.

Bromark, Stian & Dag Herbjørnsrud. (2005). *Blanke løyner, skitne sannheter*, Oslo: Cappelen Forlag AS.

Foucault, Michel. (1999). *Diskursenes orden: tiltredelsesforlesning holdt ved College de France 1970, oversettelse og etterord ved Schaaning, Spartacus, Oslo, (2002) Forelesninger om regjering og styringskunst*, Cappelens upopulære skrifter, Oslo.

Liedmann, Sven-Eric. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idehistoria. Ett oändligt äventyr. Om människans kunnskaper*. Stockholm 2001.

Maalouf, Amin. (1999). *Identitet som dreper*. Oslo: Pax Forlag AS.

Skaret, Knut Simen. (2006). "Det sitter mellom øra" Kvalitetstrening av små enheter, Trening for operasjoner II, Prosjekt BASIC, Delrapport 2.

Sørhaug, Tian. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørhaug, Tian. (2004). *Managementaltitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget AS.