



# 10. Startgropen

Johannes Kibsgaard

**Sammendrag** I kapittelet tar jeg utgangspunkt i krigens krav om å lære og lede. Den sentrale innsikten kapittelet gir, er hvordan Forsvaret sosialiserer offiserseminene sine inn i en kultur hvor lederidentitet, læring og kamp er viktig. Den sentrale læringssaktiviteten er patruljeoperasjoner, som sammenliknes med et laboratorium: Det er et komplekst miljø hvor de lærende har store valgmuligheter. Kapittelet gir nyttig innsikt til andre som driver med liknende utdanninger, men er også viktig for å kunne gi presis kritikk av innledningen til offisersutdanningen.

**Nøkkelord** læring | militær | lederutvikling | verdier | utdanningsdesign

**Abstract** The chapter focuses on the demands of war to learn and lead. The central insight of the chapter is how the military socializes its officer candidates into a culture where leadership identity, learning, and combat are pivotal. The key learning activity is patrol operations, which are compared to a laboratory: it is a complex environment where learners have a lot of choices. The chapter provides useful insights for others involved with similar educations but is also important for providing precise criticism to the Norwegian introduction to officer education.

**Keywords** learning | military | leadership development | values | educational design

## INNLEDNING

I dette kapittelet forklarer jeg hvordan begynnelsen på offisersutdanningen i Forsvaret gripes fatt – og hvordan det knytter seg til krigføring og læring. Dette gir nyttig innsikt for andre som arbeider med liknende utdanninger, herunder militære skoler i inn- og utland, politiutdanning m.m. Videre er en slik beskrivelse nyttig for å legge til rette for presis og verdifull kritikk av opplegget. Innsikten har dessuten stor verdi for emnedeltagerne, både på kort og lang sikt. I det umiddelbare perspektivet setter kapittelet emnedeltagerne enda bedre i stand til å forstå sitt handlingsrom som aktivt lærende aktører i utdanningen. På lengre sikt vil kunnskap om designen av opplegget, kombinert med opplevelsen av å gjennomføre det,

gi verdifull erfaring til emnedeltagerne som i fremtiden selv vil være utdanningsledere og pedagoger.

Kapitlet begynner med å sette læringen inn i en større sammenheng – krig, læring og militære verdier. Deretter forklares designen og samspillet mellom de viktige emnekomponentene læringsaktivitet, læringsutbytte og vurdering, før vi går konkret aktivitet i emnet nærmere etter i sømmene. Avslutningsvis pekes det på utviklingsmuligheter fremover, med utgangspunkt i den utviklingen og formingen av opplegget som har foregått frem til nå.

Kadetter<sup>1</sup> fra alle krigsskolene har siden 2018 startet sin offisersutdanning i fellesskap. Det første emnet spiller en spesiell rolle som introduksjonsemne. Her starter den røde tråden med målrettet leder- og ledelsesutvikling (LLU) gjennom utdanningen og videre inn i profesjonspraksisen. For de aller fleste kadettene er ikke dette startskuddet for deres militære tjeneste, men det *er* startgropen for kadettene utvikling av offisersidentitet og utvikling som profesjonelle ledere for både mennesker og systemer.



**Figur 10.1:** Offiserskompetanse.

Figur 10.1 viser lagvis sammensetning av den kompetansen kadettene skal tilegne seg i løpet av hele utdanningen. Soldatkompetansen ligger i bunnen og er felles for alle i uniform. Identitet knyttet til denne binder organisasjonen sammen. Kompetanse til å lede og utvikle andre er kjerneelementet i militære lederutdanninger (Hæren, 2015, s. 40). Offisersspesifikk kompetanse handler om å omsette overordnet strategi til taktiske handlinger, skape synergi mellom forskjellige kampsystemer og drive organisasjonsledelse. Dette er offiserskorpsets unike bidrag. Utviklingen av offisersspesifikk kompetanse er ikke i direkte fokus på Heistadmoen, men danner et bakteppe. Utvikling av kadettene lederkompetanse i grupper/team er i fokus, samtidig som soldatkompetansen konsolideres.

<sup>1</sup> En kadett er en høgstestudent ved en av Forsvarets offisersutdanninger.

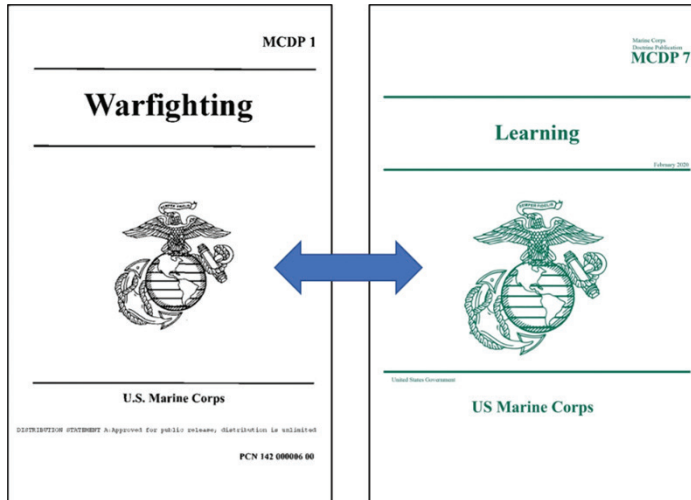
Utvikling av soldatkompetanse og grunnleggende lederkompetanse henger tett sammen i militær lederutvikling, da slik utvikling fordrer at kadettene jobber aktivt med løsning av militære problemer. Det er vesentlige kjennetegn som skiller militær fra generell ledelse (jf. bokens kapittel 1 og Johansen et al., 2019), og kadettene trenger militære ferdigheter – i rammen av enkeltsoldater og team. Individuelle soldatferdigheter har også egenverdi for vordende ledere. Soldatferdigheter gir overskudd til å rette energien mot omgivelsene og kameratene i stedet for mot egen overlevelse. Selvtillit og observerbar ferdighet som kriger skaper troverdighet fordi det tilfredsstiller sentrale forventninger soldater har til militære lederprototyper (Sweeney et al., 2011, s. 178). Troverdighet bidrar videre til å skape tillit som grunnlag for innflytelse og ledereffektivitet (Sweeney et al., 2009, s. 250). Forbindelsen mellom soldatferdigheter og ledereffektivitet er viktigst på lavt nivå, hvor de fleste kadettene tjenestegjør de første årene som offiserer.

## EN STØRRE SAMMENHENG

Å krige er å lære

«... there is no end to learning, especially in war.»  
(von Schell, 1933, s. 24)

Adolf von Schell var tropps- og kompanisjef i den tyske hæren under første verdenskrig, og han trekker en linje mellom læring og krigføring. Det amerikanske marineinfanterikorps (USMC) drar linjer mellom nøkkelpublikasjonene *Warfighting* og *Learning*, ikke helt ulikt von Schell. For norske offiserer er det vesentlig å bite seg merke i påstanden i *Learning* om at det ikke nødvendigvis er den som har flest og best styrker som vinner, men den som identifiserer behovet for å tilpasse seg, tar gode beslutninger og iverksetter dem raskere enn fienden (USMC, 2020, s. 3–3). Å være dyktig til å krige og å lære er to sider av samme sak. Det ukrainske militærvesenet har etter Russlands fullskalainvasjon i 2022 demonstrert dette på en utmerket måte (Jones et al., 2022). I *Learning* peker USMC på kompetanser som evne til kritisk tenkning, analyse og problemløsning som avgjørende i krigføring (USMC, 2020, s. 1–6). *Warfighting* stadfester at den militære profesjonen er en tenkende profesjon, samtidig som de retter en klar forventning til alle marineinfanterister – spesielt *offiserene* – om å se på seg selv som studenter innen krigskunst og -vitenskap (USMC, 2018, s. 3–6).



**Figur 10.2:** Dokumentene *Warfighting* og *Learning* (USMC, 2018, s. 3–6).

Behovet for å kunne lære kontinuerlig kjennetegner ikke bare krigende. All profesjonsutdanning må foregå slik at ferdigheter og holdninger utvikles i perspektiv av livslang læring (Caspersen et al., 2017, s. 118; Smeby & Mausestagen, 2017, s. 13). Læring i yrkesutøvelsen blir viktigere etter hvert som tempoet i kunnskapsproduksjon og profesjonell utvikling øker på alle fronter (Hopfenbeck, 2011, s. 361). Frekvens og omfang av livslang offisersutdanning er blitt vesentlig redusert de siste årene (Henriksen, 2022, s. 30). Dermed er en aktiv og karrierevarig holdning til læring mer sentral i offisersutdanning enn før.

Tre vitenskapsteoretiske retninger fremstår sentrale for å forstå læring og undervisning: *behaviorismen*, *kognitivismen* og *sosiohistorisk tilnærming* (Wittek & Brandmo, 2016, s. 114). Behaviorismen bruker *elevens som mottaker* som metafor. Posisjonen knyttes til Pavlov og Skinner, der læring skjer gjennom erfaringer med omgivelsene (prøving og feiling, straff og belønning). Kognitivismen benytter *elevens som aktiv utforsker* som metafor. Posisjonen knytter seg til Tolman, Piaget og Bruner, der kunnskap forstås som personens egne konstruksjoner av virkeligheten hen gjør erfaringer med. Praktisk utprøving i et læringsmiljø er her sentralt. For den sosiohistoriske (situerte) posisjonen brukes *elevens som deltager i kultur* som metafor. Retningen knytter seg særlig til Vygotskij, der utvikling ikke bestemmes direkte av personens egen aktivitet i omgivelsene, men omgivelsene blir tolket/mediert gjennom deltagelse i ulike fellesskap. Dette understreker betydningen av samarbeid og kollektiv aktivitet i læringsaktiviteter (Wittek & Brandmo, 2016, s. 126–128). Simons og Ruijters peker på at både individuell og kollektiv involvering i kontinuerlig læring er et nærmest definatorisk aspekt ved profesjoner og

profesjonalitet (2014; referert i Smeby & Mausethagen, 2017, s. 13). Skillet mellom individet og kollektivet kjenner vi igjen i den kognitive<sup>2</sup> og situerte posisjonen, hvor det er vanlig å betrakte disse som delvis overlappende.

Hæren (2018) betrakter ledelse som en kollektiv påvirkningsprosess, altså i en retning av en situert orientering. For å forstå kollektive påvirkningsprosesser må kadettene utforske mening og fortolkninger i samspill med andre. Men all trening av lederdyktighet må ikke være kollektiv. Læring som foregår alene, er også høyst relevant. Selv om individets lederskap trenger og krever et fellesskap, har det likevel en grunnleggende eksistensiell dimensjon som er knyttet til nettopp individet (Eikeset, 2009, s. 61). Det er derfor nødvendig å stå med en fot i det kognitive og en fot i det situerte perspektivet. Den nevnte restspenningen mellom disse perspektivene skaper en kompleks forståelsessituasjon, med potensial for konflikt. Antonovsky (2012; referert i Hatlevik & Havnes, 2017, s. 193) peker på at dette kan lede til kaos, men motsatsen til dette er koherens. Kjernen i dette begrepet er mestring av kompleksitet. Gjennom åpenhet, nysgjerrighet og respekt kan koherens oppnås, og dermed mestring av komplekse og konfliktfylte situasjoner. Denne spenningen kan anvendes som et springbrett for en aktiv læringsprosess, da det tvinger seg frem et behov for å skape sammenheng (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 192).

På Heistadmoen vektlegges holdning til læring gjennom tydeliggjøring av kadettens rolle som primæragent i egen læring, samt ansvaret den enkelte har for å fremme og styrke lagkameratens læring. Kadettens sentrale rolle i læringen kommer til uttrykk ved at kadettene får fullt innsyn i sensorveiledningen helt fra begynnelsen, og gjør dem i stand til å utvikle et konkret målbilde. Dette er en forutsetning for å regulere egen læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 207). Evnen til selvregulert læring<sup>3</sup> er en vesentlig komponent i lærendeautonomi, en kompetanse Løhre og Krabberød (2019) ser i sammenheng med utviklingen av offiserer som er i stand til å operere i *oppdragsbasert ledelse*-paradigmet (jf. bokens kapittel 1 og 2.) Selv om den enkelte kadetten sitter med endelig ansvar for egen læring, er det et felles prosjekt, med gjensidig støtte.

---

2 Individorientert.

3 Det finnes ikke en universell definisjon av selvregulerende læring (Boekaerts & Corno, 2005). Selvregulering sikter i sammenhengen vi her snakker om, til i hvilken grad studenter kan regulere sin adferd, motivasjon og tenkning i forbindelse med læring (Pintrich & Zusho, 2002; referert i Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 199). Begrepet selvregulerende læring omfatter en rekke variabler som påvirker læring, blant annet adferdsmessige, følelsesmessige, kognitive og metakognitive dimensjoner (Panadero, 2017, s. 1). Selvregulering antyder autonomi, selvkontroll, selvstyring og selvdisiplin hos den lærende (Hattie & Timperly, 2007, s. 93).

## Profesjonelle verdier tøyler og styrker

Startemnet legger et viktig grunnlag for videre tjeneste som profesjonell offiser, med innføring i den militære profesjonskulturen og en klar etisk verdiforankring. Dette handler om både en ytre og indre profesjonsdimensjon. Politiet og Forsvaret utgjør til sammen statens voldsmonopol (von Bredow, 2006, s. 93). Den ytre profesjonsdimensjonen fordrer sterk verdiforankring fordi Forsvaret er den sentrale voldsaktøren innenfor dette monopolet. Derfor er det avgjørende for den demokratiske statsforfatningens overlevelse å sørge for at Forsvaret ikke går seg moralsk vill. Vernet mot en slik villfarelse er Forsvarets verdiforankring (Born, 2006, s. 162). Forsvarets kjerneverdier (respekt, ansvar, mot – RAM) og forsvarssektorens kjerneverdier (åpenhet, vidsyn og RAM) skal ivareta den ytre profesjonsdimensjonen (Forsvaret, 2015; Forsvarsdepartementet, 2012).

Den indre profesjonsdimensjonen har utspring i krigens krav. Viljen til å kjempe og ikke godta nederlag er det avgjørende forholdet i krig (Forsvarets stabsskole, 2007, s. 158). Derfor vil en aktør jobbe iherdig med å knekke sin motstanders individuelle og kollektive vilje. Militære kjerneverdier blir da reisverket som holder viljen oppe. Holth peker i kapittel 11 på Forsvarssektorens verdigrunnlag, hvor internalisering av organisasjonens verdier krever kontinuerlig innsats. Sullivan (2005; referert i Smeby & Mausethagen, 2017, s. 18) beskriver tre kunnskapsdimensjoner i profesjonsutdanning: kognitiv, praktisk og moralsk. Den moralske kunnskapsdimensjonen dreier seg om å lære og praktisere profesjonens verdigrunnlag. Ifølge Sullivan har profesjonsutdanninger en tendens til å neglisjere den moralske dimensjonen. Dette kan hemme utviklingen av profesjonell identitet. Siden de fleste sentrale militære verdiene (i særdeleshet de som orienterer seg mot den indre profesjonsdimensjonen) er kollektivt orientert, krever utvikling av disse verdiene en kollektiv kontekst.<sup>4</sup> Mange elementer ved perioden på Heistadmoen er særlig egnet for å dyrke frem kollektive (militære) verdier. Ukjente mennesker plasseres i en situasjon hvor de bor tett på hverandre og må å jobbe sammen. Mengden og timingen av disse oppgavene gjør perioden strevsom. Kollektiv stressopplevelse kombinert med kollektiv mestring fostrer horisontalt samhold mellom kadettene (Bartone & Kirkland, 1991, s. 397).

Etter hvert kommer kadettene tettere på modne militære ledere. Høydepunktet for dette er perioden kadettene lærer sammen med lagsmentorene. Kadettene skal oppleve at deres lagsmentor er opptatt av at de skal lykkes. Et gjensidige engasjement for læringen og utviklingen skal skape en opplevelse av felles eierskap til lagets (lærings-) oppdrag. Dette stimulerer utviklingen av vertikalt samhold og

4 Se mer om dette i delkapittelet *Læringsutbytte*.

identifisering med lagsmentoren og bidrar til internalisering av de militære verdiene lagsmentoren er bærer av (Bartone & Kirkland, 1991, s. 396; Brodal, 2016, s. 350).

## EMNEDESIGN OG MILITÆR IDENTITET



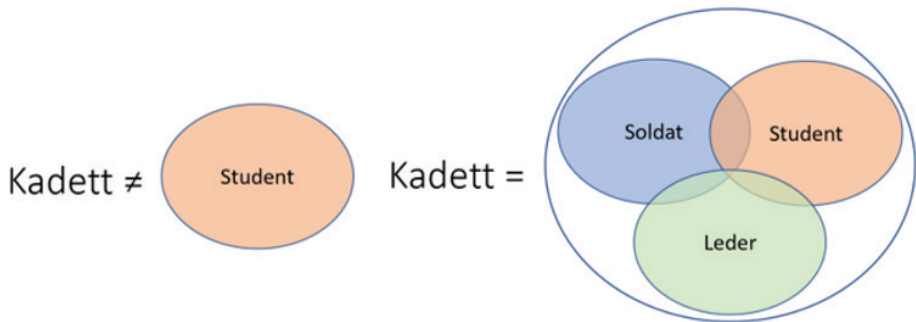
**Figur 10.3:** Illustrasjon av emnets «læringsmotor». (Illustrasjon: Karoline Jakset)

Oppstartsemnet er et høgscoleemne der grunndesignet består av tre komponenter: læringsaktiviteter, læringsutbytter (LUB) og vurdering(er). Vi benytter bildet av *læringsmotoren* som metafor for dynamikken disse tre komponentene til sammen skaper. Nye kadetter møtes med denne metaforen for å etablere deres selvbylde som hovedperson i egen læring fra første stund. Kadettene skal oppleve å sitte i førerstedet for egen læring. FHSs «ingeniører» har designet og bygget «motoren» og kan bistå med alt fra service til trimming. FHS sitt personell kan til og med hjelpe til med en kjøretime eller to, hvis det er nødvendig. Men den som tar det endelige trasévalget og bestemmer hvor høyt turtall og hvor mye kraft som skal hentes ut av «motoren», er kadetten selv.

Studentens aktive og sentrale rolle i læringen er et premiss i Kvalitetsreformen for høyere utdanning (jf. Hovdhaugen & Aamodt, 2022, s. 395). Fostring av identitet som aktive studenter er vesentlig for å høste utbytte av praktisk utdanning (Svinicki & Dixon, 1987, s. 145). Studenter som engasjerer seg aktivt i læringen, får ikke bare mer utbytte av læringsaktivitet, men de er også proaktive med hensyn til å delta i læringsaktivitet de ellers kunne unngått / gått glipp av (Dean & Jolly, 2012, s. 230; Kuh, 2003, s. 25). Tilnærmingen med å involvere kadettene i å utvikle forståelse for hvordan den konkrete læringsmotoren i emnet er designet, innsikt i hva prestasjon på eksamensinnlevering betyr, holdningsskapende arbeid om aktiv



deltagelse og aktiv bruk av medkadetter som kilder til tilbakemelding er eksempel på hvordan en ønsket studentidentitet utvikles (Dean & Jolly, 2012, s. 238).



**Figur 10.4:** Illustrasjon over roller kadettene fyller.

Kadett er ikke et militært synonym for student. Å være kadett innebærer å være student, men også at vedkommende er soldat – og leder. Soldatidentifisering er grunnleggende for alt uniformert personell i Forsvaret og er et uttrykk for medlemskap i profesjonen, med en grunnleggende vilje og evne til å delta i væpnet strid. Selv om konseptet *soldat* i seg selv ikke er så komplisert, er det å *være soldat* vanskeligere. Soldatidentitet i et demokratisk samfunn fordrer interesse for og en draging mot krig på den ene siden, og samtidig et behov for å dyrke fraværet av krig som det overordnede målet (Robillard, 2017, s. 207). Dragingen mot krig er viktig for å stimulere den indre trangen til å bli dyktig. Fredsorienteringen er viktig for å unngå at soldater initierer voldshandlinger, med mindre de virkelig underbygger demokratiers endelige sikkerhetspolitiske mål, nemlig fred og frihet (Robillard, 2017, s. 208). De siste årene har det vært en dreining vekk fra idealisme<sup>5</sup> og i stedet mot profesjonalisme<sup>6</sup> i militær profesjonsidentitet (Johansen, 2019, s. 139). Nå som det sikkerhetspolitiske fokuset for alvor har dreid vekk fra internasjonale operasjoner og tilbake til eget territorium, er det rimelig å forvente at denne utviklingen reverseres. Slik soldaten må finne en balanse mellom dragingen mot både krig og fred (Robillard, 2017), bør profesjonelle norske offiserer finne en balanse mellom idealistisk og profesjonalistisk orientering. Et vesentlig poeng på Heistadmoen er å motvirke individualisme hos kadettene, da den står i et motsetningsforhold til militærvesenets kollektive natur (Johansen, 2019, s. 140).

5 *Saken* er bærebjelken i profesjonen. I Norges tilfelle er *saken* fred og frihet.

6 Bærebjelken består av komponentene 1) ekspedisjonær orientering, 2) fokus på evnen til å fungere og prestere i strid og 3) profesjonelt/peer samhold.



Lederdimensjonen ved kadettidentiteten må ikke bare ses i sammenheng med at kadettene skal bli offiserer og av og til tjenestegjøre som sjef<sup>7</sup>, men også knyttes til det hierarkiske organisasjonskartet. En av grunnene til dette er at i militærvesenets dimensjonerende kontekst – strid – kan den formelle hierarkiske strukturen bokstavelig talt omveltes i én smell (Goffee & Jones, 2006). GLOBE-prosjektet har formulert en av de fremtredende definisjonene på et slikt ikke-hierarkisk syn på lederrollen:

...the ability of an individual to influence, motivate, and enable others to contribute toward the effectiveness and success of the organizations of which they are members. (House et al., 2002, s. 5)

Denne definisjonen samsvarer med etablert ledelsesteori og et bredt utvalg av vestlige militære ledelsesdoktriner (Johansen et al., 2019, s. 19). Dette henger videre sammen med oppdragsbasert ledelse. For å oppnå den tempofordelen oppdragsbasert ledelse kan tilby, er det nødvendig å stimulere lederidentitet og -dyktighet helt ned på laveste nivå i organisasjonen (Sookermany, 2005, s. 103).

Å velge å stimulere kadettens lederidentitet kan virke åpenbart. Samtidig finnes det forskning fra militær kontekst som indikerer at det kan være formålstjenlig å tone ned dette tidlig i utdanningsløpet. Årsaken til dette er at fokus på stimulering av identitet som gruppelem fremfor identitet som leder kan føre til at de det gjelder, utvikler mer robust kompetanse for å oppnå sosial påvirkningskraft enn om de hadde fokusert direkte på lederidentitet fra begynnelsen av (Peters & Haslam, 2018, s. 720). En viktig årsak til at vi likevel stimulerer lederidentiteten hos kadettene, er Forsvarets rikere syn på hva en leder er. Enkelte forfekter et dikotomisk forhold mellom det å være leder og følger (jf. Bradberry, 2015), men Forsvarets perspektiv er at lederskap og følgerskap går hånd i hånd (Forsvarets stabsskole, 2014, s. 165; jf. Peters & Haslam, 2018, s. 710).

Et fellestrekk mellom soldaten, studenten og lederen er at de er handlings- og utviklingsorienterte. En slik selvforståelse vil ha stor verdi videre inn i profesjonell yrkesutøvelse, med et voksende ansvar for egen læring etter endt utdanning (Kuh, 2003, s. 25). Perioden på Heistadmoen er velegnet til å utvikle forståelsen av og identifiseringen med alle disse tre rollene på håndfast vis.

---

7 Sjefer finnes det i militær sammenheng kun én av i hver avdeling/enhet, mens ideelt sett er alle medlemmene ledere. Sjefen har den endelige beslutningsmyndigheten i avdelingen og bærer til syvende og sist ansvaret for avdelingens handlinger og resultater.

## Vurdering styrker læring

Den tradisjonelle vurderingen i et høyskoleemne er eksamen. Et syn på vurdering er at den primært skal validere hvor godt (eller at) studenten har tilegnet seg læringsutbytter. Et mer moderne syn argumenterer for at denne funksjonen er underordnet (Engelsen, 2017, s. 389). Vurderingens viktigste funksjon er å stimulere læringen, og det er dette som gir vurderingen status som fullverdig emnekomponent (Sandvoll & Allern, 2016, s. 317).

Eksamen som vurderingsform er fortsatt viktig, men repertoaret av vurdering i høyskolesektoren er langt bredere. Emnet er praktisk orientert, med hovedtyngden av læringsutbytter innen kategoriene ferdighet og generell kompetanse, ikke kunnskap. Offisersvurdering (tilsvarende praksisvurdering ved andre høyskoler) er derfor inntil 2022 blitt benyttet som vurderingsform i emnet. Dette fordi de sentrale læringsutbyttene i emnet krever en skjønnsmessig vurdering, men også fordi involvering av kadettene i arbeidet med offisersvurderingen er en sentral tilnærming for å utvikle aktiv studentidentitet (Dean & Jolly, 2012, s. 238). Fra 2022 er offisersvurdering som vurderingsmetode erstattet av skriftlig hjemmeeksamen. Endringen er primært drevet av ressurs hensyn.

Det er nyttigere å jobbe med selvvrdering sammen med andre før man jobber med det selv (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 207). Lagsmentorene starter samvirket med kadettene/laget først i slutten av emnet. Dette er ikke optimalt, men betinget av økonomiske rammeforhold. Opplæringen innen selvvrdering blir likevel en kompetanse laget og kadettene tar med seg inn i neste emne, hvor de i langt større grad er overlatt til seg selv i pedagogisk forstand.<sup>8</sup>

Kjernen i en offiservurdering dreier seg om å utføre en skjønnsmessig vurdering, og det er ingen kvantifiserbar eksakt vitenskap. Det er sannsynlig at lagsmentorer er forholdsvis tilbakeholdne med å sette *ikke bestått*, ut fra deres opplevelse av at de slett ikke har så mye tid til å bedømme kadettene.<sup>9</sup> Lagsmentorene kan

8 Mye av undervisningen resten av høsten foregår i plenum med opp mot 180 deltagere (for den delen av kullet som gjør dette i Oslo). Ved Krigsskolen fortsetter også mye av undervisningen utover vårsemesteret i plenum med 100 kadetter. Rynning (2014) peker på at dette er svært uheldig og normalt foster passivitet og overflatelæring, men refererer samtidig til Light (2001), som hevder at én mindre klasse tidlig i studiene kan ha en aktiverende effekt lenger inn i studiet. Muligheten til å støtte og følge opp kadettene læring forholdsvis tett på Heistadmoen kan med andre ord gi betydelig avkastning læringsmessig videre i utdanningen.

9 Dette underbygges av en kvantitativ undersøkelse i 2021, hvor det fremkom at 6 % av kadettene ble vippt opp til bestått til tross for at sensor var i *vesentlig tvil* om læringsutbyttene var oppnådd. Kun i 62 % av tilfellene var sensor *overbevist* eller *noenlunde sikker* på at læringsutbyttene var oppnådd. Slike undersøkelser har sannsynligvis aldri vært utført ved FHS tidligere.

oppleve et ansvar for å unngå tidlig fostring av en prestasjonskultur som kan bidra til å blokkere læringsperspektivet til kadettene i utdanningen.

Tilbakeholdenhet knyttet til å stryke studenter er et særtrekk ved militær lederutdanning. Til forskjell fra andre profesjonsutdanninger er det i militær profesjonsutdanning en spesielt tett knytning mellom institusjonene for høyere utdanning og praksisfeltet. Utdanningsinstitusjonene er en del av praksisorganisasjonen, og kadettene blir allerede fra starten av sin utdanning medlemmer av denne. Ved endt utdanning er det kun i helt ekstraordinære tilfeller (ikke bestått utdanning eller manglende skikkethet) at ikke kadettene går direkte over fra å være studenter til å bli fast ansatte med oppsigelsesvern i Forsvaret. Det finnes ikke noe sivilt motstykke til hvordan kandidater til militær lederutdanning selekteres. Seleksjonen er omfattende og dekker alt fra fysisk kapasitet til akademisk potensial, der lederpotensial og grunnleggende karaktertrekk vurderes under til dels ekstreme omstendigheter (Caforio, 2006, s. 257). Dette medfører at frafallsprosentene ved offisersutdanning sammenliknet med annen høyskoleutdanning har vært svært lav (s. 256).<sup>10</sup>

Kadettene har siden 2022 fått utlevert en skriftlig hjemmeeksamen ved oppstart og jobber med denne underveis i emnet. Formen forsterker særlig kunnskaps- og enkelte av ferdighetslæringsutbyttene.<sup>11</sup> Svakheten er at eksamensformen ikke kan kobles tett på et av de mest sentrale læringsutbyttene i emnet:

Etter fullført emne kan kadetten handle og lede under krevende feltforhold i en primærgruppe, i tråd med Forsvarets kjerneverdier og det militære idealet om å utnytte situasjonens muligheter og å overvinne vanskelighetene den byr på. (Forsvaret, 2022)

En rekke arbeidskrav skal bidra til at kadettens læringsprosess er sammenvevd med praksis. Sluttvurderingens mangel på praksistilnærming har i liten grad skapt institusjonell motstand og kan ses i sammenheng med akademisk drift. Dette er en

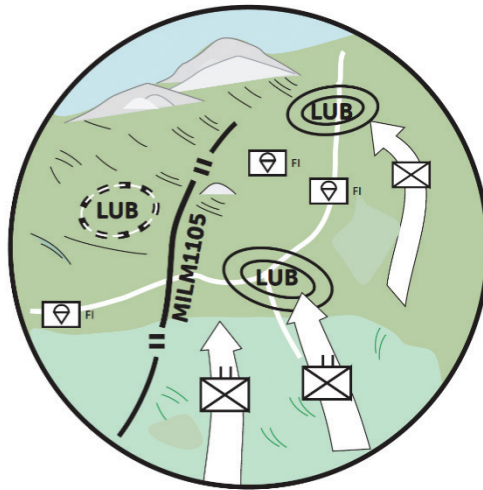
10 Noen norske tall som kan være relevante for sammenlikning: I en SSB-rapport fra 2022 rapporteres det at hver fjerde student som begynte på gradsutdanning i 2012, falt fra (Andresen & Lervåg, 2022, s. 4). Forsvarets høyskole har til sammenlikning f.o.m. 2022 tatt inn 3 % ekstra kadetter utover de fastsatte kvotene, for å kunne kompensere for frafall underveis.

11 Forskning viser at bokstavkarakter knyttet til vurderinger som oppfattes som spesielt viktige, har negativ effekt på læringsorientering. Dette kan øke risikoen for at studenter forsøker å optimalisere sine resultater på bekostning av andre (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 211). Dette er en av grunnene til at vurderingen i startemnet ikke benytter bokstavkarakter, men bestått / ikke bestått, fordi de nevnte effektene ville både ha redusert den totale læringen i emnet og ha vært antitetisk til de grunnleggende militære verdiene kadettene skal sosialiseres inn i (bl.a. offervilje og samhold) (jf. Martinsen et al., 2019, s. 177).

typisk tendens hos høyskoler som streber etter høyere status. En fare ved dette er at overdreven drift vekk fra sektorens praksisbehov truer den aktuelle høyskolens eksistensberettigelse (Harwood, 2010, s. 422). En slik dynamikk kan ikke utelukkes ved FHS. Det finnes mange eksempel på at profesjonsutdanninger som utsettes for akademisk drift ikke drives til og forblir helt ved et teoretisk ytterpunkt, men snarere stabiliserer seg på et nivå hvor den praksisrettede utdanningsvirksomheten styrkes av en rimelig grad av akademisering, noe kanskje FHS bør tilstrebe. Messel og Smeby (2017, s. 55) peker blant annet på de ansattes vilje til å holde fast i praksisrelevansen som sentral for å oppnå en slik balansert tilstand.

### Læringsutbyttene beskriver hva som skal oppnås

I emnesammenheng spiller læringsutbytte (LUB) omtrent samme rolle som slutttilstandsbeskrivelsen i *sjefens intensjon* i operativ sammenheng. En annen viktig parallell mellom høyskolelæring og operasjoner er at bemyndigelse og selvstendiggjøring av studenten/soldaten er en villet og avgjørende kraftkilde. Akkurat som i operasjonsanalogien foregår det en oppdragsdialog (eller diskurs) i lærings situasjonen, for å utvikle forståelsen i kollektivet kadett-medkadetter-lagsmentorer om hva slutttilstandsbeskrivelsen betyr, og hva den kan være.



**Figur 10.5:** Illustrasjon av læringsutbytte. (Illustrasjon: Karoline Jakset)

Det er et motsetningsforhold mellom forskjellige formål med LUB, hhv. pedagogiske og administrative formål (Prøitz, 2015, s. 109). Det forvaltningsmessige perspektivet orienterer seg tydelig mot resultater og måling, mens det læringsorienterte

perspektivet har et prosessorientert syn, hvor mulighetene for læring er mer åpne (Prøitz, 2015, s. 85).

Vi har argumentert for at behaviorismen langt på vei er en utdatert posisjon sammenliknet med den kognitivistiske og den situerte. Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG) hevder at læring er en interaktiv prosess som består av å tolke, integrere og tilpasse ny viten til den kunnskapen man allerede besitter. Denne forståelsen plasserer den lærende i sentrum som aktør – ikke mottager (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 9). FPG omfavner både ikke-lineariteten og den interaktive/samarbeidende siden ved læring (s. 20). FHS sitt læringssyn er også i tråd med dette:

Det er derfor viktig at all praksis, veiledning, undervisning og utdanning, uavhengig av nivå og akkreditering, tar utgangspunkt i en studentaktiv og problemløsende tilnærming og stimulerer til samhandling. (Forsvarets høgskole, 2019, s. 14)

En konsekvens blir at LUB-formuleringen må ta utgangspunkt i at det primære publikummet for denne er den lærende (kadetten), og hensikten med formuleringen må grunnleggende sett være å stimulere selve læringen.

Formulering av LUB innebærer en depresisering og forutsetter målnedbryting (Opdal, 2018, s. 102). Med militære ord fordrer LUB-formuleringene oppdragsanalyse. LUB-formuleringer optimalisert for måling kan dempe dette behovet, men det må understrekes at behovet for en LUB-analyse ikke er en ulempe, men en viktig og gunstig effekt (Engelsen, 2017, s. 397). Oppdragsanalyse av LUB-ene sammen med kadettene i det første emnet er ekstra viktig. Da lærer kadettene hvordan de på egen hånd skal tilnærme seg LUB i alle fremtidige emner, på en analytisk og utforskende måte. Dette er knyttet til en av de åpenbare utledede oppgavene emnet har, nemlig å føre kadettene inn i en god kultur og praksis for høyere utdanning og militære operasjoner.

For å gjøre kadettene til aktører i læringen/operasjonen må LUB/slutttilstanden i sjefens intensjon være fremme i kadettens bevissthet til stadighet. Dette stiller krav til at LUB-ene må være håndterbare, i den forstand at det ikke kan være flere enn at kadettene er i stand til å opprettholde bevissthet om LUB-formuleringene i hele emnet. I tillegg må LUB-ene formuleres slik at de oppleves som meningsfulle og relevante av kadettene, og de må knytte seg til kjernen i emnet.

### Læringsaktivitet – det kadettene *gjør*

Læringsaktivitet utgjør sammen med læringsutbytter og vurdering den siste komponenten i kadettens «læringsmotor». Læringsaktivitet preger hverdagen, for

det er jo det vi *gjør*. Kadetter vil nok bekrefte at de *gjør* mye på Heistadmoen. Undervisning er i beskjeden grad en del av læringsaktiviteten. Kadettene lærer ikke å bevege seg i terrenget ved å lese om det eller få det demonstrert. Kadettene lærer å bevege seg når de gjør det selv. Medkadettene og instruktørene støtter læringen gjennom tilbakemelding på utførelse. Kadetten lærer ikke plan- og beslutningsprosessen (PBP)<sup>12</sup> av å lese håndboken som beskriver metoden. Dette læres ved å gjøre den sammen med laget sitt – for deretter å utføre planen de har laget. Dette skaper forståelse for sammenhengen mellom planlegging og handling, samtidig som utførelse av planen gir tilbakemelding på kvaliteten i analysen.

## Patruljeoperasjoner som laboratorium

Treningen var hele tiden en balanse mellom å trene på enkeltmannsferdigheter og samspill med andre soldater.

(General Eirik Kristoffersen (2020, s. 99) om trening på patruljeoppdrag)

Løsning av patruljeoppdrag<sup>13</sup> er den sentrale læringsaktiviteten på Heistadmoen, og den er tilrettelagt for problemløsning. Det grunnleggende i problemet de skal løse, er: *Hvordan skal patruljen påføre den fiendtlige styrken forvirring og nederlagsfølelse, med minimal risiko for seg selv?*

Selv om problembasert læring inneholder vesentlige elementer av frihet, kreativitet og uforutsigbarhet, er det nødvendig med en strukturert prosess for å tilrettelegge for mestring i læringen (Delisle, 1997, s. 26). PBP gir kadettene denne strukturen, samtidig som rommet for å være nyskapende og utforskende er svært stort. Patruljeoppdragene, som konkretisert problembasert læring, er i tråd med et syn på læring som blant annet betrakter læring som omstrukturering av kunnskap, og at læring skjer gjennom aktivitet som er knyttet til yrkeskonteksten (Bjørke, 1996, s. 29).

Patruljeoppdrag preges av lange forflytninger gjennom vanskelig terreng. Forflytningsfasene avbrytes en sjelden gang av svært korte, men intense forekomster av strid. Nettopp strid er et sentralt aspekt ved den militære profesjonen. På lavt organisatorisk nivå dreier strid seg først og fremst om blodig kamp om liv og død

12 PBP er en metode som benyttes i Hæren fra lags- til bataljonsnivå. Andre grener og nasjoner har andre varianter av metoden, men dette er i grunnen mindre variasjoner av samme metode. PBP består av fem trinn: 1) innledende situasjonsanalyse, 2) oppdragsanalyse, 3) utvikling av handlemåte, 4) utvikling av planen og 5) gjennomgang og kontroll av planen (Hærens våpenskole, 2017).

13 En patrulje er en enhet på 4–12 personer som typisk løser observasjonsoppdrag eller utfører nålestikk i fiendens bakre område. Kadettene er organisert i lag à ti personer som løser slike oppdrag (Hærens våpenskole, 2018, s. 37).

med skyte-, slag- og stikkvåpen – og sprengstoff – mellom små grupper av mennesker. Hvorfor ikke da i stedet fokusere på nettopp dette i kadettene initialperiode?

Det er ikke minuttene i stridskontakt med løsammunisjon som gir kadettene motstand. Å bli skikkelige gode på å vinne den lokale ildstriden kan virke ekstra viktig, men er faktisk ikke kjernekompetanse for offiserer. Ikke dermed sagt at evne og vilje til å vinne et reelt slagsmål ikke er vesentlig for offiserer (for det er det). Men det er noe som er viktigere. På Heistadmoen er det først og fremst naturen som gir motstand. «Fienden» er et supplement, som fortsatt spiller en helt sentral rolle med hensyn til utvikling av profesjonsholdningene. Men alle vet at fienden ikke dreper deg i 1. semester. Fienden skader deg ikke engang. Men sekken gnager. Høydemetrene tærer på viljen. De våte klærne dine tørker ikke av seg selv. Når kadetten opplever overskudd og tåler belastningene og usikkerheten en uklar situasjon byr på, er det andre i enheten som sliter. Dette krever at kadetten utøver lederskap overfor kameratene, uavhengig av hvorvidt hen akkurat nå har en formell sjefsposisjon eller ei. Dette lederskapet krever at kadetten balanserer det å vise omsorg ved å stille nødvendige krav og det å gi kameraten opplevelsen av varme og genuin søskenkjærlighet. I andre perioder er det du som sliter, og noen andre som har overskudd. Da får de andre brynt seg som ledere overfor deg – og du får trent på å ta imot hjelp. Når kadettpatroljen er ute og løser oppdrag på egen hånd, trener de hele tiden på den kvintessensielle militære lederskapsutfordringen: *Løs oppdrag, og ta vare på dine soldater.*<sup>14</sup>

Håndtering av trefninger er rettet mot sjefen som enkeltleder. Å være lagfører i en lokal trefning handler om å sette kraft bak innlærte handlingsmønstre og utøve resolutt ledelse. Dette er viktig å få til, men det er faktisk ikke en sannsynlig ledelsessituasjon for den generelle offiseren. Kadettene som skal være offiserer i angrepsenheter, må selvsagt være gjennomdrillet på dette og kunne håndverket godt. Hjortmo påpeker i kapittel 4 at trening på stridstekniske driller er et eksempel på tiltak for å løse tekniske og lukkede problemer. I dette lyset stiller patroljeoperasjoner seg annerledes: De tilhører mer den andre enden av kontinuumet, hvor det er snakk om adaptive tilnærminger til åpne problemer. Dette er i tråd med den manøverorienterte doktrinen som legger opp til å utvikle ferdigheter som kan løse militære problemer av mer åpen karakter (Sookermany, 2005, s. 110).

Utgangspunktet for kadettene patroljer er at de opererer bak fiendens linjer og skal løse oppgaver som agenteskorte, bakhold, ildoverfall,<sup>15</sup> forsyning, oppklaring,

14 Eller sagt med andre ord: Å praktisere lederadferdene 1) å skape struktur og 2) å vise hensyn (Martinsen et al., 2019, s. 166).

15 Bakhold og ildoverfall er to nært beslektede taktiske oppgaver. Hovedforskjellen er at i et bakhold kommer fienden til deg, mens ved ildoverfall sniker du deg inn på fienden. Felles for begge konsepter er at du slår til usett og med stor kraft og trekker deg ut fort. Dette gjør at du



rekognosering<sup>16</sup> og sabotasje. Kongstanken er at patruljen på fiendens dyp har store problemer, men også stor handlefrihet. Dette er et utmerket utgangspunkt for et leder- og ledelsesutviklingslaboratorium. Kompleksiteten og tvetydigheten i dette beslutningsmiljøet utfordrer kadettene individuelle lederskap og kollektive ledelse mer enn beslutningsmiljøet innenfor en 200 x 50 meter stor skogfleck med en mer eller mindre definert fiende. Videre peker denne bokens kapittel 1 og 2 samt Taylor et al. (2009) på utfordringen knyttet til å oppnå tilstrekkelig overførbarhet i lederutviklingsaktiviteten til ledernes egen arbeidskontekst. De fleste kadettene skal ikke lede avdelinger til fots i nærstrid. Et fortrinn med patruljeoperasjoner er at beslutningskonteksten til tross for omgivelsene har mye til felles med samspillet i et operasjonsrom på et fartøy eller i et fjell, i en fremskutt kommandoplass osv.

Kadettene må ved mottak av oppdrag analysere faktorene *oppdraget, lendet, fienden*, begrensninger og muligheter knyttet til *egen enhet, tid, sivile* og *risiko* (OLFETSR) og bestemme seg for en handlemåte som optimaliserer eget tempo og egen sikkerhet, mens fiendens svakheter utnyttes maksimalt. Til forskjell fra det å kunne lede styrker i nærstrid er det å være teamleder og teammedlem kjernekompetanse for enhver offiser. Forsdahl poengterer i bokens kapittel 22 at militære operasjoner som regel er kaotiske og byr på vanskelige problemer: Håndtering av dette krever desentraliserte kommunikasjonsmønster, noe som igjen fordrer sterke samspillsferdigheter blant teammedlemmene.

I patruljeoperasjoner dreies fokuset i ledelsesprosessene fra sjefen til teamet,<sup>17</sup> hvor alle bidrar med sin kreativitet og kompetanse for å utvikle dybdeforståelse for oppdraget, planen og alternative handlemåter. Lagføreren i et typisk infanterilag i et høyintensitetsscenario planlegger ikke alene fordi det gir en bedre prosess og plan. Hen planlegger alene fordi hen må. Resten av laget er hengt opp i vaktjeneste, kontinuerlige stillingsarbeider, soving på skift osv. Ledere, deriblant offiserer, som må planlegge operasjoner alene, har mer robuste prosesser når disse prosessene på forhånd er utviklet sammen med kolleger (og mentorer). Gruppebasert PBP i startemnet danner med dette grunnlaget for god og lærerik individuell PBP senere i utdanning og praksis.

---

kan påføre fienden betydelige tap med relativt lav risiko selv. Slike små angrep som ikke følges opp direkte med en videre manøver, er i utgangspunktet mindre effektivt. Likevel kan en serie nålestikk i en fiendes bakre område føre til stor akkumulert effekt, ved at fiendens generelle moral synker, og han må bruke mer og mer kampstyrker til å sikre seg selv i bakre områder.

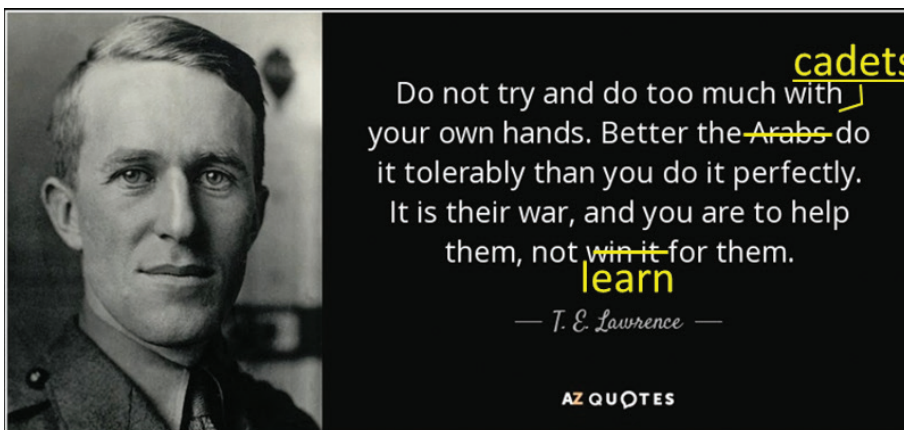
16 Oppklaring dreier seg om å lokalisere og kartlegge fiendtlige enheter. Rekognosering handler derimot om å utforske et stykke terreng e.l., for eksempel med henblikk på å bruke terrenget til egne operasjoner senere.

17 I et godt militært team har alle medlemmene identitet, kompetanse og status som ledere – men det er fortsatt kun én sjef i teamet som har den endelige beslutningsmyndigheten og ansvaret.

Etter at kadetteamet har valgt handlemåte, formulert planen i detalj og iverksatt den, må kadettene fortsette å revurdere OLFETSR kontinuerlig. I patruljen ligger det godt til rette for at revurderingen og nye beslutninger kan gjøres i fellesskap. I og med at kadettene øver og ikke driver praksis i skarp strid, er handlingsrommet til å stanse opp og gripe fatt i opplevelser mens de er helt ferske, veldig stort. Dette åpner opp ulike refleksjonsrom som flere av denne bokens kapitler berører inngående. På emnets hovedøvelse begrenses dette likevel noe av frispilldesignen. Frispilldesign er dog nødvendig for å øke kadettenes ansvar for sin egen yrkesutøvelse og innvie dem i yrkets koder og autentisk praksis (Raaen, 2017, s. 109). Erfarne lagsmentorer evner likevel å finne tid og anledning til å støtte kadettene med begrepsfesting, tilbakemeldinger og refleksjon.

### Hverdagen som problembasert læringsarena

Kadettene har en rekke formelle lederutviklingsarenaer og er organisert som en bataljon hvor de bemanner alle roller fra kompanisjef og lavere på rundgang. Taktiske oppdrag løses kontinuerlig i lags-/patruljeforband, og sjefsrollen rulleres hyppig. De fleste kadettene får prøve seg i minst én formell rolle av mer administrativ art over noe tid (typisk én uke av gangen), som for eksempel kompanisjef, administrasjonsoffiser, troppssjef, lagfører eller romsjef. Det er et vesentlig poeng at kadettene får ansvar for mest mulig ulike oppdrag (Raaen, 2017, s. 112). Organisering og oppfølging av vaskerutiner kan høres lite spennende ut, men er krevende nok i en avdeling uten innarbeidede rutiner. Det stilles derfor store krav til kadettenes lederskap og styringsevne for å løse dette på en god måte.



**Figur 10.6:** Illustrasjon av «Lawrence of Heistadmoen». (Kilde: [https://www.azquotes.com/author/8582-T\\_E\\_Lawrence](https://www.azquotes.com/author/8582-T_E_Lawrence))

*La kadettene gjør det!* er et viktig motto på Heistadmoen, inspirert av det berømte sitatet til den britiske offiseren T.E. Lawrence, bedre kjent som Lawrence of Arabia. Kadettene lærer svært mye av å løse oppgaver og håndtere sine egne problemer, men er likevel ikke helt overlatt til seg selv. De ansattes rolle er ikke å være passive (Delisle, 1997, s. 14); de kontrollerer at kadettene identifiserer og velger hensiktsmessige løsninger, og aksepterer at valgt løsning ikke alltid er optimal. Hvis kadettene ikke finner løsninger eller velger uegnede løsninger, rettleides de med aktiv rådgivning.

### Forskerblikk på egen utvikling

Krigsskolen (KS) sitt program for militært lederskap og lederutvikling (PMLLU) er bygget opp av en serie læringsprosjekter (LP) som skal utvikle forståelse for og skape refleksjon rundt militært lederskap og hva det betyr å være rollemodell som offiser. LP-ene er konstruert med tre faser: 1) en *oppstart* hvor tema og begreper introduseres, 2) *prosjektperioden*, hvor kadettene utforsker tematikken basert på sine opplevelser i forbindelse med både hverdagen sin og strukturerte læringsaktiviteter, og 3) en *avslutning*, hvor kadettene samler trådene fra prosjektperioden, primært gjennom å reflektere skriftlig i en læringsprosjektrapport.

Siden KS er vertsavdeling for det første emnet, deltar kadettene fra alle krigsskolene i læringsprosjekt 1 (LP1). LP1 har militær lederadferd som hovedtema og er en integrert del av utdanningen på Heistadmoen. Ett av flere sentrale elementer er å utvikle forståelse av at ledelse er en sosial påvirkningsprosess, og at dette dermed fordrer selv- og sosialbevissthet hos militære ledere. Videre er det viktig at kadettene allerede her erkjenner hvor sentralt livslang læring og utvikling er som militære ledere. Vilje til refleksjon over egen praksis samt utvikling av god tilbakemeldingskultur er viktige elementer.

Et hovedfokus i prosjektperioden i LP1 er å utforske lederadferd ut fra rammeverket til balansert lederadferd i en militær kontekst. I *Forsvarets grunnsyn på ledelse* (FGL) kategoriseres lederadferdene som skal balanseres mot hverandre, slik: *samspills- og relasjonsorientert adferd* (bl.a. bygge tillit, skape tilhørighet og samhold, tilrettelegge for samarbeid), *oppdragsorientert adferd* (bl.a. planlegging, styring av gjennomføring, oppfølging av oppgaver) og *utviklingsorientert adferd* (bidra til å forstå og tilpasse seg omgivelsene) (Forsvaret, 2020, s. 9).<sup>18</sup> Disse adferdene komplementeres i FGL av *rollemodellfaktoren*, som beskrives som spesielt viktig i Forsvaret, blant annet for å oppnå en kultur hvor individet prioriterer

18 Dette er basert på Gary Yukls (2012) forskning på effektiv lederadferd (se også Martinsen et al., 2019, s. 166).

fellesskapets interesser fremfor sine egne (s. 10). Årsaken til at Forsvaret opplever et særskilt behov for å rette fokus mot rollemodellperspektivet, kan ses i lys av Watzlawick et al. (2014, s. 29) sine klassiske læresetninger, kanskje særlig nr. 1: Du kommuniserer uansett om du sier noe eller ei, og nr. 4: Den nonverbale kommunikasjonen veier tyngre enn den verbale.

Prosjektperioden i LP1 omfatter hele oppholdet på Heistadmoen. Måten de ansatte og medkadetter opptrer på i forskjellige situasjoner, kaster lys over militær lederadferd. Observasjoner som kan være relevante for LP-et, kan høstes både når det foregår målrettet militær oppdragsløsning, men også i forbindelse med mer rutinepregede administrative gjøremål og i det utenomtjenstlige fellesskapet i leir og på kaserne.

### Skjønnlitteraturens rolle i militær lederutvikling

Ikke alle situasjoner i krig er like komplekse, for eksempel situasjoner som kan løses med innøvde driller. Vi kan likevel ikke tillate at ikke-komplekse situasjoner dimensjonerer utviklingen av offiserer. I møte med kompleksitet blir tekniske ferdigheter etter hvert utilstrekkelige. Når det blir vanskelig å identifisere egnede handlinger, blir militære ledere avhengig av praktisk klokskap (*visdom/phronesis*). Dette handler både om å velge handlinger som gir effektive resultater, samt evnen til å treffe avgjørelser som er etisk robuste (Brunstad, 2007, s. 62). Praktisk klokskap er nødvendig for unge militære ledere i moderne krigføring og et desentralisert ledelsespapadigme, da vurderinger som tidligere hvilte på generaler, nå gjøres av unge kapteiner (Rønnfeldt, 2019, s. 73).

I officersyrket er relasjoner til andre mennesker sentralt (Raaen, 2017, s. 108). Litterære opplevelser har begrensninger mot den virkelige verden, samtidig som skjønnlitteratur gir tilgang til perspektiver vi ellers ikke kan nå. Et eksempel på dette er den indre dialogen hos flere forskjellige karakterer vi etablerer en relasjon til gjennom lesningen. Selv om andres indre dialog beskrevet i en bok ikke er virkelig, kan den bidra til å utvikle leserens empatiske evne (Rowe, 2018). Dette er åpenbart nyttig for ledere. Skjønnlitteratur i undervisningsopplegg bidrar også til å stimulere kritisk tenking, utvikle evnen til å reflektere, men også til å forstå teoretiske konsepter bedre (Tarkiainen et al., 2022, s. 1730). Virkemidler som skjønnlitteratur bidrar til å balansere elementene av læring innen kunnskap (*viten/episteme*) og ferdigheter (*kunnen/techne*) med læringen innen klokskap (*visdom/phronesis*) i høyere utdanning (Rønnfeldt, 2019, s. 66). Skjønnlitteratur brukes også i andre profesjonsutdanninger, som for eksempel ingeniør, juss og medisin (Gramner, 2022, s. 11).

Skjønnlitteratur kan bidra til kadettens identitetsutvikling som militær leder gjennom å formidle idéer til hvordan man kan og bør leve/lede på andre frekvenser

enn teoretiske perspektiver gjør (Pedersen & Ims, 2009). Bal og Veltkamp (2013, s. 3) forklarer hvordan fiksjon prosesseres annerledes enn fakta. Dette skjer blant annet på grunn av den narrative formen, men også gjennom en følelsesmessig involvering faktabasert litteratur vanskelig kan oppnå. Fiksjonens uvirkelighet senker en del automatiske mekanismer som kan være til hinder for å ta tekstopplevelsen inn over seg. For kadettene del er det nærliggende å tenke på liv og død-dimensjonen. Tap av kamerater og frykt for eget liv, samtidig som oppdragsløsning skal gjennomføres, er definerende for den militære profesjonen. Dette kan ikke erfares i virkeligheten i utdanningsammenheng, men fiksjonen lar likevel leserne komme nærmere fenomenet og kan sammen med refleksjon bygge verdi-full erfaring hos kadettene.

Kadettene leser derfor romanen *Death to the French*<sup>19</sup> av C. S. Forester (utgitt første gang i 1932). Bokens handling finner sted i Portugal under Napoleonskrigene, hvor vi følger en engelsk jegersoldat og en parallellhistorie med et fransk infanterilag (Forester, 2001). Temaer som oppdragsbasert ledelse, militær og sivil lidelse, robusthet og kampvilje er sentrale i boken. Det at kadettene leser samme bok, gjør det mulig å bruke opplevelser fra romanen som felles erfaringsreferanser for hele kullet. Det rigges derfor en serie seminarer med gruppe- og plenumsdiskusjoner med forskjellige temaer som inngangsvinkler. I etterkant av seminarene skriver hver kadett et kort individuelt refleksjonsnotat.

*Death to the French* er en forholdsvis kort bok, den er spennende og grei å lese, og motivet likner noenlunde på patruljeøvelsene kadettene skal gjennomføre. Det er dermed sannsynlig at en vesentlig andel av kadettene vil oppleve lesingen som både relevant og lystbetont. Romanen blir derfor et nyttig verktøy, da det er en målsetting å motivere kadettene til å etablere en selvregulert praksis hvor de komplementerer lesing av militær faglitteratur med skjønnlitteratur for å videreutvikle seg som ledere.

## FØR OG FREMOVER

### Historikk

Emnet – og i det hele tatt konseptet med å gjennomføre felles utdanning med kadettene fra alle forsvarsgrenene – har sin opprinnelse i implementering av en ny utdanningsordning for offisersutdanning i 2018. Et premiss var at majoriteten av

---

19 I USA markedsføres den under tittelen 'Rifleman Dodd': Det er denne tittelen som for eksempel fremkommer på US Marine Corps sin leseliste.

kadettene kom rett fra det sivile.<sup>20</sup> Emnet ble derfor innrettet primært mot rekruttutdanning, med innslag av lederutvikling. Andelen av denne kategorien kadetter har imidlertid ikke nådd høyere enn 11–15 %. Til forskjell fra offisersutdanningen før 2018 mangler majoriteten av kadettene grunnleggende toårig befalsutdanning. Omtrent 70 % av kullene har gjennomført førstegangstjeneste før oppstart, mens resterende har forskjellige varianter av tjeneste/utdanning som befal eller vervet bak seg.

Majoriteten av kadetter hadde derfor allerede grunnleggende utdanning før emnet startet, noe som førte til relativ bred misnøye blant kadettene de første årene på Heistadmoen. Opplegget er derfor blitt gradvis justert mot stridsteknisk og relasjonell samhandling i rammen av oppdragsløsning, og tempoet i utdanning av individuelle ferdigheter har økt. Her imøtekommer vi majoritetens behov, men det fører samtidig til en dobbel ubalanse for minoritetsandelen med ferske kadetter. Disse har hatt mest å lære, men samtidig har de hatt dårligst forutsetning for å lære.

I 2021 ble det første store steget på vegne av denne kategorien tatt. De militært uerfarne møtte opp tidligere og fikk en målrettet grunnperiode med utdanning. I 2022 ble dette grepet forsterket gjennom en intens og forkortet rekrutttopplæring før hoveddelen av kullet møtte opp. Resultatene har vært positive, men utviklingen er problematisk. For minoriteten uten tidligere tjeneste er det kanskje didaktisk sett gunstig, men den store majoriteten<sup>21</sup> får 4–5 uker i stedet for 9–10 uker til lederutvikling, modning og fostring av felles identitet og kultur på tvers av forsvarsgren.

## Videre utvikling

I emnets fem leveår er det utprøvd fire forskjellige varianter. Endringer har sine kostnader, som må balanseres mot gevinst. Et valg om økt ressurspådrag tidlig i kadettens offisersutvikling må avstemmes nøye med fremtidsutsiktene.

Forskning og utvikling (FoU) er også blitt nedprioritert. Nyskapende og forskningsbasert utdanning innen militær mental trening og øvelser og spill har måttet vike plass for tid til rekruttutdanning. Det er verdt å peke på de ubenyttede mulighetene som ligger i praksisnær forskning og utvikling. Oppstartsperioden

20 Endringer i den nye ordningen av 2018 muliggjorde å begynne rett på offisersutdanning uten først å ha tidligere militær tjenesteerfaring eller grunnleggende befalsutdanning. Videre var det sannsynligvis en ønsket dreining at nettopp unge kandidater rett fra videregående skole skulle begynne rett på krigsskolene, formodentlig for å utvikle spisset offiserskompetanse tidligere i livsløpet til fremtidige offiserer enn det man hadde klart med generasjonene før.

21 89 % av kullet i 2022.

er egnet for forskning på gruppedannelse. Videre vil det være relevant å forske på hovedhensikter med LP1, som er kadettene lederidentitetsutvikling og deres forståelse av militær lederadferd. Det nederlandske militærakademiet forsker på dette, og de kan tjene som inspirasjon for oss (jf. Dalenberg, 2017).

Siden 2021 har kadetter som har gjennomført perioden på Heistadmoen, bidratt i planlegging og videreutvikling av emnet for kommende kull, noe som er et godt eksempel på relevant studentmedvirkning. Et vesentlig fremskritt hadde vært om FHS hadde fått til å omorganisere rekkefølgen på emnene på høstsemesteret, slik at kadetter på eldre kull kunne medvirke direkte i utdanningen på Heistadmoen. I overgangen mellom 2012- og 2018-utdanningsordningen fikk KS til å bruke Heistadmoen som en praksisarena for utdanningsledelse for de eldste kadettene. Dette ga en rekke positive effekter, blant annet en mer forutsigbar instruktørsituasjon, gjensidig utdanningsgevinst for yngste og eldste kull, men ikke minst en viktig sosialiseringseffekt. De eldste kadettene fikk anledning til å være nøkkelspillere i å innlemme de nye kadettene i læringskulturen og offisers-/kadettkulturen ved FHS.

## REFERANSER

- Andresen, S. M. H. & Lervåg, M.-L. (2022). Frafall og bytter i universitets- og høyskoleutdanning. Kartlegging av frafall og bytte av studieprogram eller institusjon blant de som startet på en gradsutdanning i 2012 (Nr. 2022/6; Tall som forteller). Statistisk sentralbyrå.
- Bal, P. M. & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Bartone, P. T. & Kirkland, F. R. (1991). Optimal Leadership in Small Army Units. I R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Red.), *Handbook of Military Psychology* (s. 393–409). John Wiley & Sons Ltd.
- Bjørke, G. (1996). Problembasert læring—Ein praksisnær studiemodell. Tano Aschehoug.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Born, H. (2006). Democratic Control of Armed Forces: Relevance, Issues, and Research Agenda. I G. Caforio (Red.), *Handbook of the Sociology of the Military* (s. 151–166). Springer.
- Bradberry, T. (2015, august 18). Are You a Leader or a Follower? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/travisbradberry/2015/08/18/are-you-a-leader-or-a-follower/>
- Brodal, P. (2016). Hvordan kan legestudiet ivareta grunnleggende profesjonelle verdier? *Uniped*, 39(4), 345–356. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-04-06>
- Brunstad, P. O. (2007). Faglig klokkskap – Mer enn kunnskap og ferdigheter. *Pacem*, 10(2), 59–70.
- Caforio, G. (2006). Military Officer Education. I G. Caforio (Red.), *Handbook of the Sociology of the Military* (s. 255–278). Springer.



- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118–129). Universitetsforlaget.
- Dalenberg, S. (2017). Officer Socialization as Prelude to in Extremis Leadership. I M. Holenweger, M. K. Jager & F. Kernic (Red.), *Leadership in Extreme Situations*. Springer.
- Dean, K. L. & Jolly, J. P. (2012). Student Identity, Disengagement, and Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 228–243.
- Delisle, R. (1997). How to Use Problem-Based Learning in the Classroom. ASCD. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=49884&site=ehost-live>
- Eikeset, K. (2009). *Kreves det for mye av ledere? En vandring gjennom Dantes Inferno med blick på moderne krav til godt lederskap* [Hovedoppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18490/HovedoppgavexKjetilxEikeset.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Engelsen, K. S. (2017). Vurdering som pedagogisk redskap. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 389–400). Universitetsforlaget.
- Forester, C. S. (2001). *Death to the French*. Simon Publications.
- Forsvaret. (2015). *Forsvarets verdigrunnlag*.
- Forsvaret. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*.
- Forsvaret. (2022, 7. november). Emneside for MILM1105: Militær ledelse og soldatferdigheter. <https://www.forsvaret.no/utdanning/emner/MILM1105/2021-HØST>
- Forsvarets høgscole. (2019). *Strategi for Forsvarets høgscole 2019–2022: Forskning og utdanning for fremtidens forsvar*.
- Forsvarets skolesenter. (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn – med fokus på læring* (G.-E. Torgersen, Red.).
- Forsvarets stabsskole. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Forsvarsstaben.
- Forsvarets stabsskole. (2014). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Forsvarsstaben.
- Forsvarsdepartementet. (2012). *Forsvarssektorens verdigrunnlag*.
- Goffee, R. & Jones, G. (2006). *Why should anyone be led by you? What it takes to be an authentic leader*. Harvard Business School Pub.
- Gramner, A. R. (2022). *Cold Heart, Warm Heart: On fiction, interaction, and emotion in medical education* [Doktorgradsavhandling, Linköpings universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-183823>
- Harwood, J. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*, 48(4), 413–427. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9156-9>
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger—Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Henriksen, D. (2022). Tre perspektiver på utviklingen av Forsvarets utdanningssystem. *Norsk militært tidsskrift*, 192(1), 22–33.
- Hopfenbeck, T. N. (2011, november 4). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), 360–372.

- House, R., Javidan, M., Hanges, P. & Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37(1), 3–10. [https://doi.org/10.1016/S1090-9516\(01\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S1090-9516(01)00069-4)
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. (2022). «Gjør din plikt – krev din rett» – Kvalitetsreformen i bakspeilet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(5), 392–407. <https://doi.org/10.18261/npt.106.5.2>
- Hæren. (2015). *Utdanningsdirektiv 1: Hæren* (A. Jankov, Red.).
- Hæren. (2018). *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren* (M. Horgen, Red.).
- Hærens våpenskole. (2017). *Plan- og beslutningsprosess – Lag*.
- Hærens våpenskole. (2018). *Håndbok i patruljetjeneste for Hæren*.
- Johansen, R. B. (2019). Profesjonsidentitet i Forsvaret. I R. B. Johansen, T. H. Fosse & O. Boe (Red.), *Militær ledelse* (s. 135–153). Vigmostad & Bjørke.
- Johansen, R. B., Fosse, T. H. & Boe, O. (2019). Hva er militær ledelse? I R. B. Johansen, T. H. Fosse & O. Boe (Red.), *Militær ledelse* (s. 15–38). Vigmostad & Bjørke.
- Jones, S. G., McCabe, R. & Thompson, J. (2022, 22. september). Mapping Ukraine's Military Advances. <https://www.csis.org/analysis/mapping-ukraines-military-advances>
- Kristoffersen, E. (2020). *Jegerånden: Å lede i fred, krise og krig*. Gyldendal.
- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35(2), 24–32.
- Light, R. J. (2001). *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Harvard University Press.
- Løhre, A. L. & Krabberød, T. (2019). Mission-Based Leadership and Choice of Teaching Methods. I D. Vandergriff & S. Webber (Red.), *Mission Command II: The Who, What, Where, When, and Why* (s. 183–199). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Martinsen, Ø. L., Fosse, T. H. & Johansen, R. B. (2019). Effektiv ledelse i militære organisasjoner. I R. B. Johansen, T. H. Fosse & O. Boe (Red.), *Militær ledelse*. Fagbokforlaget.
- Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44–55). Universitetsforlaget.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Opdal, P. A. (2018). Språk på tomgang? Om «læringsutbytte» i norsk høyere utdanning. *Uniped*, 41(2), 87–105. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-02-02>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pedersen, L. J. T. & Ims, K. J. (2009). Fortellingens fortrylling; å lese Peer Gynt; nyttig? *Magma*, 12(6). <https://old.magma.no/fortellingens-fortrylling-aa lese-peer-gynt-nyttig>
- Peters, K. & Haslam, S. A. (2018). I follow, therefore I lead: A longitudinal study of leader and follower identity and leadership in the marines. *British Journal of Psychology*, 109(4), 708–723. <https://doi.org/10.1111/bjop.12312>
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Robillard, M. (2017). Risk, War, and the Dangers of Soldier Identity. *Journal of Military Ethics*, 16(3–4), 205–219. <https://doi.org/10.1080/15027570.2017.1412131>
- Rowe, D. (2018). The «Novel» Approach: Using Fiction to Increase Empathy. *Virginia Libraries*, 63(1), Art. 1. <https://doi.org/10.21061/valib.v63i1.1474>

- Rynning, M. (2014). Kan våre studenter lære mer hvis vi forteller dem mindre? *Uniped*, 37(3), 49–62. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21857>
- Rønnfeldt, C. F. (2019). Wider Officer Competence: The Importance of Politics and Practical Wisdom. *Armed Forces & Society*, 45(1), 59–77. <https://doi.org/10.1177/0095327X17737498>
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106–117). Universitetsforlaget.
- Sandvoll, R. & Allern, M. (2016). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 307–320). Cappelen Damm Akademisk.
- Smeby, J.-C. & Mausestagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Sookermany, A. M. (2005). *Fra vernepliktig rekrutt til ekspertsoldat*. GAN forlag.
- Svinicki, M. D. & Dixon, N. M. (1987). The Kolb Model Modified for Classroom Activities. *College Teaching*, 35(4), 141–146.
- Sweeney, P., J., Dirks, K., T., Sundberg, D., C. & Lester, P. B. (2011). The Key to Leading When Lives Are on the Line. I P. Sweeney J., M. D. Matthews & P. B. Lester (Red.), *Leadership in Dangerous Situations* (s. 163–181). Naval Institute Press.
- Sweeney, P., Thompson, V. & Blanton, H. (2009). Trust and Influence in Combat: An Interdependence Model. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 235–264. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00437.x>
- Tarkiainen, L., Heino, E., Tapola-Haapala, M. & Kara, H. (2022). Students' learning reflections when using works of fiction in social work education. *Social Work Education*, 41(8), 1722–1734. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1928624>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F. & Taylor, H. (2009). Transfer of management training from alternative perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 104–121. <https://doi.org/10.1037/a0013006>
- United States Marine Corps. (2018). *MCDP 1 Warfighting*.
- United States Marine Corps. (2020). *MCDP 7 Learning*. <https://www.marines.mil/Portals/1/Publications/MCDP%207.pdf?ver=2020-03-03-111011-120>
- von Bredow, W. (2006). The Order of Violence: Norms, Rules, and Taboos of Organized Violence and the De-legitimization of the Military. I G. Caforio (Red.), *Handbook of the Sociology of the Military* (s. 87–99). Springer.
- von Schell, A. (1933). *Battle Leadership*. The Benning Herald. [https://mcoepublic.blob.core.usgovcloudapi.net/library/ebooks/Battle%20Leadership\\_CPT\\_Adolf\\_Von\\_Schell\\_Original.pdf](https://mcoepublic.blob.core.usgovcloudapi.net/library/ebooks/Battle%20Leadership_CPT_Adolf_Von_Schell_Original.pdf)
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (2014). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes* (First published as a Norton paperback 2011, reissued 2014). W. W. Norton & Company.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2016). Ulike tilnærminger til læring. I *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 113–132). Cappelen Damm Akademisk.