

Forbilder og danning i profesjonsutdanningene: Casestudie – Krigsskolen

Leif Inge Magnussen, Glenn Egil Torgersen og Ole Boe

Universitetet i Sørøst-Norge

Contact corresponding author: LMA@usn.no

ABSTRACT

This research paper investigates the meaning of role models in higher education. As a case, the Norwegian Military Academy (NMA), which educates military officers for the Norwegian army, is used. Particularly investigated is how role models can be seen as resources in the “learning landscape” surrounding the army officer cadets through their 3 years of learning and *Bildung* processes. Data used in this work stem from an ethnographic fieldwork following a class of cadets at the NMA through their practical training, off-campus. Officer cadets in interviews report both intentional and unintentional use of role models as a resource in their learning landscapes. By critical educational interpretation of this ongoing practice, using the frame of Wolfgang Klafkis *Bildungstheorie* and “the perfect action principle”, the relationships between this practice and the NMA’s own *Bildungsideals* are questioned. Role models are at the NMA linked to their own leaders, culture and practice. This narrows what is valid practice and can enforce a self-driven power structure and a one-dimensional understanding of how leadership should be performed, where only people within this culture can be seen as participants. We argue that the risks of this NMA practice are related to organisational narcissism and a possible distorted reality orientation, where the NMA fails its given educational tasks related to the need of the society and future demands of war.

Keywords: *Bildung, military leadership, role models, learning landscapes*

Manuscript received: 27.02.2020. Manuscript accepted: 03.08.2020.

©2021 L. I. Magnussen, G. E. Torgersen & O. Boe. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Magnussen, L. I., Torgersen, G. E. & Boe, O. (2021). Forbilder og danning i profesjonsutdanningene: Casestudie – Krigsskolen. *Nordic Studies in Education*, 41(1), 24–46. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2214>

Introduksjon

Vi oppfostras in i eller övar oss in i sätt att handla och sätt att tänka – så oppfostras vi in i en viss kultur; många av dessa sätt at handla och tänka – inklusive sätt att tala om kunskap – utgör tysta förusettningar för att förstå andra människor och samhället. Konkreta förebilder – exemplariske insatser och ansatser – är viktiga inom alla former for kunskapsbildning. Praktisk kunskapsbildning, t. ex. Lärlingeskap, bygger i grunden på konkreta förebilder – och konkreta avskräckande exempel.

–Bengt Molander (1993, s. 45)

Alle utdanninger har noen i organisasjonen som oppfattes mer eller mindre som forbilder – for de andre. Anvendelsen av forbilder kan variere – fra å være et akseptert virkemiddel i utdanningen og den pedagogiske praksisen til å være uakseptert og godt skjult, men like fullt en del av den skjulte læreplanen – «the hidden curriculum» (Jackson, 1968). Profesjonsutdanninger har som formål å utdanne studentene til et yrke. Det vil da være naturlig at erfarne yrkesutøvere i faget lett kan få funksjon som forbilder. Eksempler kan være at lærerstudentene ser opp til – og bruker – sin praksislærer i skolen som forbilde, eller at en lege- eller sykepleierstudent har overlegen som sitt forbilde.

Denne studien undersøker hvilken betydning forbilder har for lærings- og dannelsingsprosessen i utdanningen. Som case bruker vi en profesjonsutdanning som kanskje mer enn noen andre benytter forbilder som en akseptert del av den pedagogiske konteksten: Krigsskolen (KS).

Krigsskolen i Norge har utdannet hæroffiserer siden 1750. I dag er utdanningen ved KS organisert som et treårig bachelorløp, og den er en militær lederutdanning for Hæren (Hosar, 2000), og i det kullet som her har blitt undersøkt, fulgte vi 56 kadetter. En viktig del av denne lederutdanningen er den lederutviklingen som hver enkelt offiser (kalt kadett) blir utsatt for i løpet av sin tid på KS. I «Krigsskolens konsept for offisersutvikling» (KOU) beskrives hensikten med den lederutviklingen som skal gjennomføres for kadetter som utdannes ved KS. Lederutdanning, eller offisersutvikling på krigsskolespråk, er dermed KS sin dannelsingsprosess for utvikling av ledere for den norske Hæren, og den er et sentralt tema i all aktivitet ved KS (Boe, 2015a). Denne artikkelen handler om hvordan forbilder og rollemodeller kan ses som ressurser i kadettens læringslandskap (Kvale & Nielsen, 2003), hvordan de bidrar til deres lærings- og dannelsingsprosess, og mulige utfordringer dette kan gi for kadettens (studentens) forståelse av ledelse.

Mer presist er vårt forskningsspørsmål: Er dette god pedagogisk praksis – slik den utøves ved KS – for utvikling av fremtidens militære ledere i Hæren? I vår kritiske pedagogiske tilnærming tar vi blant annet ansats i Wolfgang Klafkis (1927–2016) danningsteori og «det eksemplariske prinsipp». I hans tilnærming får man den klareste oppfatning av det eksemplariske prinsipp når dette kobles mot det fundamentale og det elementære. Han skriver følgende om grunntanken i den eksemplariske undervisningen og læringen:

Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed, som altså fører fram til ytterligere viden, evner og holdninger ... nås ikke gjennom reproduktiv overtagelse af den største mulige mængde enkeltekendelser, -evner og -færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kunnskaber, evner og holdninger ... (Klafki, 2001, s. 165–166)

Betegnelsen «kategorial danning» er knyttet til effekten av et lite utvalg eksempler for individets læring, men også til hvordan slike eksempler bidrar til to formende prosesser. Gjennom å arbeide seg fra det spesielle til det allmenne oppnår studenten innsikt i sammenhenger og et aspekt eller en dimensjon i sitt «kulturutsnitt», samtidig som det gir et løsningsforslag og en inngangstrategi som ikke var tilgjengelig tidligere (Klafki, 2001). Dette gir en dobbeltsidig prosess hvor det materielle (innholdet) trer frem på den ene siden, samtidig som studenten åpner seg for dette innholdet på den andre (Myhre, 1989, s. 180).

Tidligere studier har vist at KS-utdannede offiserer vil kunne komme til å stå overfor utfordrende og uforutsette situasjoner etter endt utdanning (Heen, 2006; Heen & Wathne, 2006). Militært personell må kunne håndtere situasjoner som oppstår plutselig og overraskende, med ukjent innhold, og hvor utfallet av handlinger er preget av lite forutsigbarhet (Kvernbekk, Torgersen & Moe, 2015). Dette krever en type lederskap, ofte referert til som *in extremis* lederskap (Kolditz, 2010). For å kunne lede under slike forhold kreves en gjennomgående dannelsingsprosess over tid. Kadettene deltar på ulike treningssituasjoner knyttet til det å lede en tropp, og på ulike mestringskurs hvor kryssingen av «vidda» (Magnussen & Boe, 2017) sammen med stridskurset står sentralt. Menneskene som omslutter kadettene, bidrar til møter mellom erfarne offiserer eller «instruktører», kullveiledere og dekorerte og mer erfarne medkadetter. I tillegg kommer historiske vandringer hvor kadettene er på ekskursjon gjennom slagstedene ved Narvik og i Valdres (våren 1940) samt tungtvannssaksjonen på Rjukan (februar 1943).

Selve dannelsingsprosessen beskrives av skolen som en «dannelsesreise» i både tid og rom, der kadettene eksponeres for ulike læringsarenaer som tilrettelegger for akademisk og personlig utvikling innen den militære profesjons krav og forventninger (Skaug, 2012). Det å kunne fungere selvstendig og å ta initiativ er viktige deler av det å identifisere seg med den militære profesjonen (Johansen, Laberg & Martinussen, 2014). Gode forbilder og rollemodeller vil her kunne fungere som katalysatorer for denne dannelsingsprosessen. Riktignok er det viktig å poengtere at ulike personer vil oppleve ulike effekter fra rollemodellene, med utgangspunkt i at en rollemodell har størst effekt når denne oppmuntrer den enkelte til å bruke strategier som stemmer overens med den enkeltes måte å regulere affekt på (Lockwood, Jordan & Kunda, 2002).

KS har i sin utdanningspraksis identifisert tre sentrale profesjonsrelaterte roller som tillegges ekstra oppmerksomhet gjennom selve offisersutviklingen. De tre rollene er troppefører, utdanningsplanlegger og forvalter (Krigsskolen, 2015). Et sterkt lederskap består samtidig av en kritisk samling av karakterstyrker, dyder og verdier

(Walker, 2008). Offisersutvikling er således utvikling av offiserskompetanse innenfor de tre rollene troppefører, utdanningsplanlegger og forvalter (Boe, 2015b). Som utøvere av den militære profesjonen har medlemmene fått ansvar for å utføre en spesialisert oppgave for samfunnets beste (Huntington, 1985), og da blir medlemmenes personlige egenskaper av betydning.

Studier har vist at for norske hæroffiserer er lederskap den karakterstyrken som anses som den viktigste (Bang, Boe, Nilsen & Eilertsen, 2015; Bang, Eilertsen, Boe & Nilsen, 2016; Boe & Bang, 2017; Boe, Bang & Nilsen, 2015). I Forsvarets fellesoperative doktriner fra 2007 vises det til et sitat fra general sir John W. Hackett for å poengtere kjennetegnene på en god soldat:

The military virtues willpower, perseverance, loyalty, courage and so on are good qualities in all respects and enrich the community in cases where they are prominent. But for a military unit they are absolutely essential for it to function, which is something totally different. A man may be false, superficial, lying or corrupt in all areas and still be a brilliant mathematician or the world's best painter. But there is one thing he can never be, and that's a good soldier. (Forsvarsstaben, 2007, s. 13)

I doktrinen legges det vekt på personlige kvaliteter, og på at utvikling av viljestyrke og mot er vesentlig for å være en god soldat og kriger. Personer som bærer slike dyder, kan ses på som potensielt betydningsfulle ressurser for kadetters lederskapsutvikling.

For å gjøre sosial deltakelse til en lærings- eller erkjennelsesprosess som vi relaterer vår identitet til, kreves ifølge Wenger (1998) i boken *Communities of practice* noen bestanddeler slike fellesskap kan inneholde. Dette er komponenter som:

1. Vår skiftende evne til å oppleve våre liv og vår verden som meningsfull.
2. De felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan opprettholde et gjensidig engasjement i handling.
3. De sosiale formene som rammer inn vår virksomhet, som det er verdt å befatte seg med, og hvor vår deltakelse anerkjennes som kompetanse.
4. En måte å snakke om hvordan læringen endrer hvem vi er, og skaper personlige utviklingshistorier.

Innenfor perspektivet «landskapets læringsressurser» (Kvale & Nielsen, 2003) skilles det mellom ressurser og barrierer. Fraværet av erfarne utøvere og rollemodeller kan være en barriere for læring. Dette henspiller på imitasjon og kopiering som læringsform, og på ulike rollemodeller (Bandura, 1977) og begreper knyttet til læring ved observasjon og imitasjon av handling og (rolle)modeller. Imitasjon er en del av dette. Bandura (1971, s. 24) skiller i imitasjon og modellering mellom oppmerksomhetsprosesser, gjenkallingsprosesser, motoriske øvingsprosesser og motivasjonsprosesser. I et eksistensielt perspektiv peker eksistenspedagogen Bollnow (1969) på at læring kan skje diskontinuerlig og med rykk. Et forbilde kan være sentralt, det kan appellere til verdiene våre, og det har betydning for læringen gjennom å være «eksemplarisk».

Det å være leder er vanskelig, og det finnes et utall definisjoner på hva ledelse er (Arnulf, 2012). Hver enkelt leder har sin egen definisjon. Da blir forbilder og opplevde ledere viktige med tanke på å gi retning til den personlige lederutviklingen og læringshorisonten. Tidligere studier har vist at norske offiserer oppfattes av andre som gode rollemodeller (Boe, 2014), at offiserer oppfatter seg selv som dårligere på transformasjonsledelse enn hva andre oppfatter (Boe & Holth, 2015a), og at offiserer som oppfattes som utviklende ledere, oppnår bedre resultater enn offiserer som oppfattes som ikke-utviklende ledere (Boe & Holth, 2015b). Forholdet mellom relativt få kvinner og deres tilgang til mentorer i høyere utdanning er undersøkt av Johnson og Smith (2016). De peker på at kvinner kan dra nytte av også å ha mannlige mentorer og forbilder, relatert til at disse i mindre grad møter «glasstaket». Dette kan innebære at rollemodeller som har lyktes i et «system», kan løfte frem atferd som gir suksess.

Denne artikkelen omhandler kadettene reflekser omkring rollemodeller og forbilder som de opplever som betydningsfulle for deres egen lederutvikling, og som ressurser i et læringslandskap.

Metode og analyse

Dataene denne artikkelen bygger på, er hentet fra forskningsprosjektet «Øvelse gjør mester» og er innsamlet over tre år blant et kull kadetter på de ulike øvingsarenaene som tilbys av KS. Prosjektet har utgangspunkt i hvordan øvelser som læringslandskap (Kvale & Nielsen, 2003) påvirker kadettene. Vi fulgte 56 kadetter i et kull, hvorav fem er kvinner. Kadettene alder varierer mellom 20 og 30 år.

Det er nyttet en etnografisk tilnærming i denne forskningen, med mer vekt på observasjon av øvelser enn deltakelse (Hammersley & Atkinson, 1987) i kadettene lærings- og øvingsaktiviteter. Det å benytte seg av både kvantitative og kvalitative metoder refereres til som «mixed method» (Creswell, 2014). Hovedinformantene tilhører to lag som ble valgt ut fra variasjon i kjønn, tjenestetid, våpengren og alder. Utvalget ble gjort den første uken av studiet. Hensikten med å sette kadettene sammen i lag er å trene dem i å fungere i team, men også som en didaktisk størrelse som inngår i strukturen individ, lag, klasse og kull. Den ene forfatteren av denne artikkelen har, som forsker, inntatt betrakterens rolle. I alle situasjonene gikk forskeren alltid sivilt kledd og skilte seg visuelt ut blant feltuniformene. Feltarbeidet har fulgt det Lincoln og Guba (1985) beskriver som en naturalistisk fremgangsmåte, med vekt på «naturlige» settinger og åpne samtaler. I tilknytning til prosjektet er det samlet et omfattende materiale, og dette åpner for annen læringstematikk enn det denne teksten tar opp.

Studien bygger på data fra intervjuer hvor åtte kadetter den siste uken det første året ble stilt spørsmålet: «Har du noen militære forbilder?» Data benyttet i denne artikkelen kommer også fra intervjuer mot slutten av andre og tredje skoleår samt notater og et spørreskjema sendt til kadettene private e-postadresser i siste uke av de tre årene (19 av 50 svar). Data fra spørreskjemaet ble overført til Excel, og intervjuer ble transkribert til Word. All tekst ble deretter overført til og samlet i analyseprogrammet MAXQDA10. Der ble tekst som omhandlet forbilder og rollemodeller, merket

«forbilde». Deretter ble tydelige og typiske utsagn plukket ut av dette materialet igjen og tilbakeført til Word og analysert og fortolket i denne teksten.

Gyldighet og pålitelighet

Feltnotater og fotografier gir forskerne mulighet for å gjenoppleve den pågående praksisen med distansen til en tilskuer (Patton, 2002), noe som har bidratt til økt kontekstforståelse og gjennom det til fortolkninger av intervjudata og praksis. Spørsmålet om overførbarhet eller generalisering handler om analysene, og funnene kan anvendes i lignende og passende situasjoner («similarity and fittingness») (Lincoln & Guba, 1985, s. 124). Disse begrensningene er aktuelle når vi peker på forhold av betydning for kadetter, offisers- og lederutdannere, men også for andre som arbeider med læring i sammenlignbare situasjoner.

Etikk

Forskningen er utført med informert samtykke fra de voksne deltakerne, og prosjektet er registrert hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) prosjekt 35059. Informasjon om prosjektet ble gitt i første kadettmøte og andre skoledag. Deltakernes anonymitet er sikret gjennom koding av intervjuer og navnelister på en egen passordbeskyttet server. En kadett har reservert seg mot deltakelse i prosjektet, uten at begrunnelse er gitt eller spurt om. I fremstillingen av informantene i dette prosjektet har vi valgt å gi sparsomt med bakgrunnsopplysninger, siden kadettsamfunnet er relativt lite. Informantene har derfor ikke blitt gitt «kjennetegn» ut over kjønn og fiktive navn. Informasjon om for eksempel våpengren eller tjenestested kan bidra til å avsløre hvem som har sagt hva, og er av den grunn utelatt.

Resultater

I intervjuutdragene presentert i denne delen av artikkelen reflekterer krigsskolekadettene over spørsmålet «har du noen militære forbilder?». Først skal vi til de tankene kadettene gjorde seg etter den første samlingen, der grunnlaget for den personlige utviklingen i KS-regi ble lagt. En kadett, «Nils», snakker om møtet med kullet på den første samlingen i KS sine gamle lokaler i Tollbugaten 10 (T10). Her peker han på at kadettfelleskapet og nærhet modererer den enkelte og reduserer fordommer og forutinntatthet.

Veiledningen lu [lederutvikling] på T10 ga en god start på skolen fordi man fant sider ved seg selv og andre som var nye. Dette medførte at vi tidlig modererte oss en del i forhold til forutinntatthet, som igjen førte til at vi i større grad respekterte hverandre for hvem vi var, og ikke hva vi hadde av kunnskaper eller erfaringer fra tidligere.

I det første møtet ble det lagt opp til en presentasjonsrunde der kadettene sa litt om hvem de er, og hva de hadde gjort. De ble satt sammen i lag og måtte løse ulike samarbeidsoppgaver. Noen av kadettene hadde mer enn ti års erfaring, mens andre, de som var kadetter på det gjennomgående utdanningsløpet (fire års utdanning ved KS),

hadde kanskje bare ett. Samlingen ble opplevd av «Nils» som å ha søkelys på personer og relasjoner og ikke på krigserfaring. Dette påvirker samspillet. Han opplevde det å bli respektert som sentralt, og han fortsetter refleksjonen over egen læringsprosess og betydning av øvelsen «Krigens krav» med tanke på egen utvikling.

Krigens krav sammen med offiseren og staten ga også et godt bilde av hvilken utdanning vi nå var i gang med, og realitetene ved vårt virke som ledere i Hæren. Jeg følte jeg kunne ta et valg på om det var dette jeg ville, og tid til å tenkte gjennom hvorvidt dette var noe jeg hadde lyst til ...

Øvelsen «Krigens krav», hvor kadettene blir eksponert for usikkerhet og kaos – og til en viss grad for manglende mestring – har som mål å bidra til at kadettene erkjenner at det er gap mellom den de *er*, og den de *burde* være. En slik mulig *dissonans* (Festinger, 1962) kan gi hver enkelt kadett retning og mål for egen lederutvikling. En annen kadett, «Klas», reflekterer over betydningen av kontekst og felleskapets mangfold for utviklingen av offiserskompetansen: «Profesjonen kan ikke læres i et klasserom av identiske mennesker. Styrken til KS ligger i mangfoldet, *akademia* sammen med praktisk foming og famling og dyktige instruktører.»

I dette sitatet legger kadetten vekt på at det ikke bare er den skolestiske kunnskaps-tradisjonen som lever ved KS, men også en praktisk kunnskapstradisjon (Molander, 1993), noe som bidrar til å forme et læringslandskap hvor forbilder blant både kadetter ved eget kull og andre offiserer inngår.

Erfarne medkadetter som læringsressurs

En annen kadett, som vi har valgt å kalle «Peder», trekker i spørreundersøkelsen frem at det å ha mer erfarne medkadetter er viktig for læringen. Han snakker om at en ny krigsskole kan få utfordringer dersom mer erfarne kadetter blir borte fra fellesskapet. OF og OR refererer til den da pågående implementeringen i Forsvaret av to søyler av mannskaper, det vil si offiserene (OF) og spesialistbefalet (OR fra «other ranks») (Forsvaret, 2015).

[Jeg] ønsker å trekke frem medkadetter som en viktig kilde. I den forbindelse ønsker jeg å trekke paralleller til OR OF og gi en sterk anbefaling til skolen å ikke satse fullt på en gjennomgående løsning uten kadetter med mye erfaring.

Dette representerer utfordringer for institusjoner som driver lederutdanning som ikke er praksisbasert. En slik endring kan gi endringer i læringslandskapet ved at kadetter med krigserfaring forsvinner fra kullene, men også ved at fremtidige kull i større grad vil miste potensielle læringsressurser. «Peder» har ikke generaler som sine forbilder. Han fortsetter:

De er vel egentlig i kullet mitt. Jeg har ikke noen sånn store generaler eller ... det har jeg ikke. Men mer, ehm ... eller ja, X1 [anonymisert, høyt dekorert medkadett], for eksempel, er et stort forbilde for meg. Han er, han har alle de

fysiske egenskapene som jeg verdsetter veldig høyt selv, og veldig faglig dyktig på en måte – og profesjonell da på alle måter. Så han er helt klart et stort forbilde. Og X2 også.

Det å ha forbilder som oppleves nærmere for kadettene, rapporteres her som av betydning. Militærfaglig dyktighet fremheves sammen med de fysiske kapabilitetene hos forbilder i eget kull. Det å arbeide sammen med andre på samme nivå er viktig for «Peder». Han fortsetter:

Merker jeg ... ja, jeg har mer forbilder av ... ja, de som er på mitt nivå, enn at jeg har et sånn sjefene mine, eller det er ikke så, eller det er ikke, til nå i hvert fall, noen som er så som jeg blir motivert av, eller som jeg på en måte ... hva skal jeg si, streber mot eller tenker at «oi, det bør jeg ta til meg».

Det å plukke opp væremåter og løsningsforslag får betydning. Samtidig kan det at noen kadetter fremstår som *primus inter pares* være problematisk i læringssamtaler etter korte øvelser eller drill. De kan bidra til bias knyttet til at deres meninger blir tilagt mer vekt enn andres, men også til at deres løsninger blir *state of art*, slik de gjør det der ute, i krigen.

En kvinnelig kadett, «Birgit», trekker i et intervju frem at rollemodeller kan påvirke evalueringssituasjonen etter en øvelse, der kadettene er med og evaluerer hverandre. Hun reflekter over om vurderingen fra andre i utdanningssituasjonen kan påvirkes av førforståelsen:

Det går på kadettene kred. På evalueringen av hverandre så er det ofte spørsmålet som blir stilt: «Ville du gått i krig med denne personen?» Hvis svaret er ja, så er det på en måte okei, da er det godkjent. Da kan du vurdere hvor ... hvor mye tillit du har til personen her, med tanke på over norm og under norm og sånn.

«Kred» er ifølge «Birgit» noe som kan påvirke vurderingen av om en kadett presterer – over eller under norm. Med tanke på det eksistensielle spørsmålet om å gå i krigen med vedkommende, vil jo det å være høyt dekorert og å mestre slike situasjoner alltid trumfe. Hun fortsetter:

Hvis svaret er nei, så har det ikke noe å si hvilken karakter den her personen har fått, men da er det på en måte stryk uansett, da. Så da går det ikke nødvendigvis på resultatene på skolen, men det går på personen.

Kadettene «posisjon» som rollemodeller kan påvirke hvordan andre kadetter evaluerer dem. En slik posisjon kan viske ut skillet mellom person og handling i en vurderingssituasjon, og den kan føre til at du tar den «kreden» du har fra før du begynner ved KS, med deg inn i vurderingssituasjonene med tanke på både medkadettens og instruktørens tilbakemeldinger. Dette kan bidra til at noen kadetter opplever større motgang enn andre. De er ikke likeverdige.

Den andre som kilde til motivasjon for egen handling, ny atferd og danning

En av de mannlige kadettene viser til en militær leder han selv har hatt som leder, og som er et forbilde. På spørsmålet «har du noen militære forbilder?» reflekterer kadetten over inntrykket lederen har gjort:

Jeg har hatt, hvis jeg skal nevne med navn, blant annet «Tom X», og det som er spesielt med «Tom», som jeg har lyst til å ta med meg, som jeg kjenner igjen i meg selv, er den ... kall det interessen i mennesket, og «Tom» sa jo en gang at en nøkkel til å få en avdeling til å løse oppdrag på en god måte og ivareta mennesket, det gjelder ikke bare ute, men også inne, være seg noen har behov for å pendle, dra tidlig på fredag, komme sent på mandag, og hvis man på en måte er flink til å tilrettelegge for at folk skal kunne ha et liv utenom når vi er hjemme, så vil de være villig til å gi sitt ytterste når de er på jobb, fordi ... ja, du får god synergi av det.

Kadetten løfter her frem verdien av samtaler om lederrollen mellom en erfaren leder og kadetten som er i begynnelsen av sin lederrolle. En tolkning av dette er at en slik samtale kan fungere eksemplarisk (Klafki, 2001) gjennom at den gir et eksempel som kadetten kan ta med seg som et vidtrekkende og allmenngyldig perspektiv på ledelse. Kadetten beskriver videre «Toms» perspektiv på medarbeideren:

Så å være glad i mennesker var en viktig ting for «Tom», og det kjente jeg på kroppen, hvordan hans lederskap påvirket meg, så det er noe jeg har tatt med meg videre og har hele tiden prøvd å ... ja, vist overfor både overordnet og underordnet. Og det er flere måter å vise det på. Gjennom å stille krav, gjennom å vise vilje til at en regel er ikke alltid sannheten, at det finnes unntak, og de tingene der.

«Forbildet» «Tom» viser kadetten med sin væremåte kompleksiteten i lederrollen – knyttet til å stille krav til andre, men også til å vise omtanke. Et slikt eksempel kan for kadetten bidra til å gi mål og retning for egen lederutvikling.

Forbilder som kilder for læring

Som en del av det KS kaller *dannelsesreisen*, skal kadetten finne sine egne individuelle mål for denne prosessen. Dette dannelsesidealet synliggjør forholdet mellom *er* og *bør*, og kan skape et rom hvor kadettene kan velge seg forbilder som står for verdier de kan strekke seg etter.

En mannlige kadett, «Nils», uttrykker dette slik: «Man ser jo alltid et gap, som det kalles, her på Krigsskolen, da i forhold til hvordan, hvor man selv er, og hva man ønsker å bli. Så de hjelper jo og gir rettesnorer i forhold til det.»

Verdier kan overføres fra historiske hendelser. «Nils» kremter og fortsetter:

For det første så har vi hele tiden gjennom alle disse ... disse mestringsarenaene spesielt fått også et verdibasert syn, altså som er tuftet på hva som er

gjort tidligere, tungtvannsaksjonen, Bagn, ja de tingene. Så du får ... du får på en måte festet yrket i noe annet og sett hva som ... hva som kreves, og for meg som fremtidig eller kommende offiser så har det betydd ganske mye, da, for det gjør ... jeg blir tryggere på det jeg gjør, at det jeg gjør er riktig.

«Nils» opplever det som verdifullt å sette egne yrkesvalg inn i en historisk sammenheng. Den historiske fremstillingen bidrar til å skape visshet for at egne valg i egen lederutvikling er riktige. Han utdyper at det påvirker stoltheten ved eget yrkesvalg: «Jeg vet ikke helt om jeg klarer å forklare det på en god måte, men det er med på å gi hverdagen glede og være stolt av det jeg gjør. Og du får forankringspunkter eller ledestjerne.»

En slik ledestjerne og et slikt forankringspunkt finner «Nils» i kaptein Rieber-Mohn, som var en sentral skikkelse våren 1940 (Riksarkivet, u.å.), og som ble presentert under en ekskursjon til Valdres det første semestret. Fortellinger om hans lederskap i Gråbeinhølet bidrar til kadettens tro på at lederskap virker. Han fortsetter:

En ting jeg bet meg merke til der, det var lederne i Forsvaret. Vi snakka jo spesifikt om noen rekke ledere, for eksempel Rieber-Mohn og de som jobbet under ham, og litt om de som jobbet over ham. Og jeg merka meg hvor stor betydning det faktisk har at lederne er godt rustet til det de jobber med, og faktisk kan det de holder på med. Og at Rieber-Mohn sammen med de andre troppssjefene alene delte hele kompaniet, fordi kompanisjefen ikke evnet å gjøre det selv.

Her vektlegges evnen til å handle, og at det er viktig å fylle et tomrom dersom egen leder svikter. Han fortsetter:

At de på så lavt nivå reddet ... reddet livet til så mange av mennene sine. Ja, det har ... det sier noe uansett hvilket nivå vi er på, så er, må du sørge for at du faktisk er rusta til å gjøre jobben du er satt til, fordi selv på et eller annet nivå så kan du ødelegge veldig mye, men du kan også utrette veldig mye hvis du faktisk har det som trengs for å kunne gjøre jobben.

Tanken på at man skal være rustet for slike vanskelige situasjoner – og på at man skal være så godt forberedt som mulig – blir en del av kadettens motivasjon for en personlig endringsprosess.

Gutta på skauen

Norske historiske ikoner, som Gunnar Sønsteby,¹ og grupper kan gi inspirasjon. Kadettene «møter» disse på historiske ekskursjoner til Narvik, Valdres og Rjukan. «Hans» reflekterer:

1 Gunnar Sønsteby er Norges høyest dekorerte borger og har blitt tildelt Norges høyeste utmerkelse Krigskorset med sverd tre ganger (Store norske leksikon, 2017).

Noen militære forbilder? Ehm, jeg har vel ingen sånn helt konkret ... Den personen ser jeg på hver dag, eller den personen ønsker jeg å bli, og ønsker jeg at skal gjøre meg stolt, men det er jo enkelte som jeg tar meg i å tenke på, liksom at ... eller tenke om at ... litt sånn, ja det er litt sånn at de man ... på en måte på grunn av respekt for de, da. Jeg har så respekt for det de har gjort, at på en måte ... jeg ser på en måte opp til dem, uten at jeg nødvendigvis har dem som idol, hvis du ser forskjellen, da. Det er jo naturlig å tenke mye på Gutta på skauen, for eksempel, Sønsteby og gjengen der. Men bare generelt så, i tillegg til de, så faller det også veldig lett mot Linge-kompaniet og de der som vi som avdeling bærer navnet til.

Kadettkullene har en prosess hvor de velger kullnavn med utgangspunkt i historiske skikkelser, som «Gutta på skauen». Det foreligger en liste over hvilke som vurderes som korrekte skikkelser. Et kull foreslo krigshelten Trond André Bolle (Widerøe & Aass, 2013). Dette ble avvist av skolens ledelse, og det indikerer at bruk av mer nåtidige skikkelser kan være tveegget. Kullet som har bidratt i denne studien, valgte navnet «Kull Linge», som er forsvarspolitisk korrekt med utgangspunkt i Martin Linges innsats under andre verdenskrig. Andre kadetter finner det vanskeligere å finne et forbilde som er nært i tid og rom.

Manglende forbilder

Forsvaret er en «kjønnet» arbeidsplass, selv om skolesjefen var en kvinnelig oberst da prosjektet ble gjennomført. I 2010 var kvinneandelen i Forsvaret i underkant av 9 prosent (NATO, 2010), og den har deretter økt til 9,5 prosent i 2015 (NATO, 2015). Dette tallet er svært lavt, ikke minst hvis man sammenligner kvinneandelen med mange andre NATO-land (NATO, 2010). En kvinnelig kadett forteller om hvor vanskelig det kan være å «finne» et forbilde som passer. Dette er et tema også blant de kvinnelige kadettene. «Birgit» reflekterer:

Jeg synes det er litt vanskelig å ikke ha et klart kvinnelig militært forbilde. Flere sier at jeg bør se på skolesjefen, og jeg prøver å se litt på det, men jeg klarer ikke å identifisere meg med det, og de kvinnelige militære jeg ser, sånn altså ellers av, er ikke forbilder som jeg vil ha. De er ikke forbilder som jeg er fornøyd med, på en måte. Ehm, de er dyktige på sin måte, men jeg identifiserer ikke dem med den personen jeg vil være. Det betyr ikke at jeg ikke respekterer dem og ikke liker dem, altså de er gode folk, og jeg synes de er dyktige, men det er ikke sånn jeg vil være.

Dyktighet alene er ikke nok til å utgjøre et forbilde for utviklingen. Et forbilde må også være passende for egen utvikling. I søken etter retning for egen utvikling sender hun et brev til en tidligere lærer:

Så jeg sendte brev til en gammel ungdomsskolelærer i sommer, for å prøve å finne ut av det jeg har tenkt på, og prøve å finne ut av ... og jeg har ikke snakket så mye med skolesjefen at jeg kan, på en måte, bruke henne som forbilde ennå. Det er en person jeg ikke kjenner.

«Birgit» har aktivt tatt grep med tanke på spørsmålet om hvem «jeg» er, og om hvem hun skal bli. I søken etter eget danningsideal spør hun tidligere autoriteter i form av en ungdomsskolelærer for å finne startstedet i egen danning. Hun har også vanskelig for å bruke den kvinnelige skolesjefen som forbilde, fordi hun ikke kjenner henne. Samtidig er tilgjengelige forbilder en ressurs for kadettene. En annen kvinnelig kadett, «Vera», har imidlertid skolesjefen som forbilde, og hun beskriver hva hun legger vekt på ved denne lederen:

«Vera»: Det er jo en, de har jo en fremtoning som er tiltalende, og som de har en veldig inkluderende lederstil. Hvor de ... man føler at man er like mye verdt, uansett hva man ... man kan bidra med, så lenge man gjør sitt beste. Det er vel de ... det er det viktigste, i alle fall.

Intervjuer: Har dette påvirket deg på noe vis?

«Vera»: Ja, det gjør jo det, i den forstand at man ... for det første så ønsker man jo så mye som mulig å gå i deres fotspor, gjøre som dem, eller hvordan de framstår, da, og prøve å framstå likt, og også i forhold til det at man ønsker å strekke seg til å gjøre ting bedre.

Det å ha et forholdsvis nært ideal rapporteres her som av betydning. Tilgangen til relevante rollemodeller gjør at studentene har *noen* å strekke seg etter, men også et *memento mori* knyttet til ydmykhet overfor det å ha en anerkjennende lederstil (Dewar & Cook, 2014). Handlinger som blir fortolket negativt av kadettene, kan også ha effekt: «Slik vil jeg ikke bli».

Er du på jobb, så er du på jobb!

En kadett, «Nikolai», reflekterer over negasjonen å være et «bakbilde», og han bruker et eksempel fra egen tjeneste i Hæren:

Ja. Jeg hadde en ... hadde en som også var overordnet meg, men litt høyere oppe i systemet, som ... han gjorde det stikk motsatte av han som gjorde det riktig hele tiden. Han gadd liksom ikke gjøre tingene riktig. Han ... han gadd ikke stå opp på natta når vi ble angrepet, selv om han var sjefen i hele baseområdet. Da lå han og sov. Tar seg hele tiden sånne her friheter som jeg synes ikke det er riktig å ta seg. For eksempel hvis vi er på øvelse i nærheten av leir, da, så kunne han finne ... finne på å, eh, dra ... si at han skal fikse ett eller annet, og så drar han inn ... eh, drar hjem en tur, dusjer, spise kake og sånn. Det er litt umoralsk, synes jeg, i tjenestetiden.

Praksiserfaringer knyttet til ulike former for ledelse har kadettene med seg i form av erfaringer fra å bli ledet og fra praksis fra Hæren. Alle ledere i Hæren er ikke bare prektige, de er forskjellige. «Nikolai» er litt opprørt, og han fortsetter:

Du er med på øvelse, liksom, du skal ikke dra hjem i barnebursdag og spise kake og sånn da. Er du på jobb, så er du på jobb, og ... Jeg husker et eksempel var ... jeg spurte hvorfor han liksom ikke beordra kamuflasjen og sånn, da, i

området. Nei, det orka han ikke, fordi «markørene, de var jo bare» ... han kjente jo markørene, og ja, det var liksom ... nei. Han orka ikke fokusere på det markørspillet som de overordnede hadde lagt opp til. Og det er sånn, da, da er du ikke helt trofast mot dine overordnede heller, hvis du ikke orker å spille med markørspillet som bataljonen har bestemt.

En kilde til det å bli et «bakbilde», eller å være en dårlig rollemodell, er altså, slik denne kadetten reflekterer, knyttet til ikke å være motivert og til ikke å være lojal mot linjen og, kanskje mer alvorlig, profesjonen. I eksemplet setter den militære lederen seg selv og kanskje også egen familie foran fellesskapet og Hæren. Han gjør ikke sitt aller beste hver dag. En annen kadett, «Jacob», utdyper hvordan ulike lederhandlinger har påvirket hvordan man «ikke skal være»:

Ja, jeg oppfatta han som litt det, fordi bataljonssjefen hadde jo et sånn markørspill gående, men han som var sjefen for det ene batteriet, da, som var artilleriet. Han, det, nei, det orka han ikke å fokusere på – han ville ha annet fokus, han. Sånn der stridsteknisk fokus, det orka han ikke. Og når skal man orke det, da, for det var den siste øvelsen med kontingenten, så da burde han jo kanskje hatt med alle momentene. Liksom gjør det, får det til å virke litt ordentlig, da. Hvordan skal du motivere soldatene, liksom, til å grave en ordentlig grop hvis du vet at de over deg ikke bryr seg.

Kadetten reflekterer her over et møte med en leder han opplevde lite interessert i stridsteknikk. Lederens mangel på engasjement trekkes særlig frem her. Han er også bekymret for enkeltkadetter som ikke er lever helt opp til «riktig» nivå, og som må bli fortalt hva de skal endre ved egen person.

Om å være et forbilde

«Birgit» trekker frem det å gå foran som et eksempel i en situasjon under stridskurset hvor hele kullet er «på stålet» og utslitt:

Eh, en gang Y begynte å bære to sandsekker, så tenkte jeg okei, da gjør jeg også det. Jeg forsøkte i hvert fall, jeg tok halve sandsekker opp på skulderen. Målet var å få liksom tid til å gå litt opp igjen og sette litt større X. Jeg slet litt med å ta en diger, så jeg tok to, da, fikk litt hjelp [her mumler hun uklart], og da var det bare sånn «okei, nå må dere begynne å pushe opp igjen, for nå klarer de å pushe på, så da må også dere pushe på». Jeg forsøkte å hjelpe til å holde oppe lite grann trykk. Dessuten hjalp det meg selv til å holde meg lite grann sånn.

Det å gi alt du har, og så litt til, virker motiverende for andre. Det kan bidra til et «push» i laget. «Birgit» fortsetter med refleksjoner knyttet til hvordan det å gå foran rent fysisk er annerledes enn bare å tenke på det inne i eget hode. Hun fortsetter:

Det å tenke at jeg var sjef, på samme måte som på vintermarsjen, det fungerte ikke. Jeg hadde ikke overskudd til det. Og så alltid være sjef i eget hode, tror

at man er sjef i sitt eget hode, som jeg brukte på vintermarsjen, men på stridskurset ble det mer praktisk, bare fortsett, bare gjør noe. Okei, få laget til å fungere nå, fordi det går drittregt. Hva kan jeg gjøre? Og så noen ganger var det helt håpløst, sovna mens jeg prøvde å løsne en streng, liksom.

Kadetten sammenligner her to øvelser og reflekterer over forskjellen på å krysse vidda (Magnussen & Boe, 2017) og stridskurset. Det å få lederansvar og å vise «ansvars glede», som det sies på KS, er viktig for henne, men også det å kunne påvirke andre med egen innsats når hun var «på stålet».

Glasstak?

Samtidig kan det i Hæren være egne krav og fordommer knyttet til kvinner og kvinnelige ledere. En kvinnelig kadett, «Maja», reflekterer over dette:

Jeg tror det er mange som ... eller jeg tror det er veldig stor variasjon. Noen som tenker at det å ha kvinner i Forsvaret er utrolig bra fordi vi kan bidra med, ja variasjon, vi kan bidra med forskjellige ting, da. Vi har ofte en annen måte å se ting på enn guttene har. Og nå sier jeg jo bare hva folk har sagt til meg, da. Nå vet jeg selv om det faktisk er sånn. Og så er det andre som har vært helt åpen og sagt det at «jeg synes ikke kvinner skal være i Forsvaret, så dere har egentlig ingenting å gjøre her i det hele tatt».

Hun reflekterer videre over egen fremtoning: «Kan jo selvfølgelig jobbe med selvsikkerheten, men å gjøre seg om til ekstrovert, det ... det blir kanskje litt vanskeligere. Jeg tror det er fordel å være ekstrovert.»

Kadetten reflekterer her over forskjellighet. Det å bli mer ekstrovert er vanskelig (Ringstad & Ødegård, 2012), og tilbakemeldingen om å være mer frempå er noe mange introverte kan kjenne seg igjen i. Kadettene uttrykker ikke et uniformt syn på hva et godt forbilde kan være. En kvinnelig kadett, «Nina», uttrykker det å ha forskjellige mannlige rollemodeller slik:

Ja, jeg har militære forbilder, men det er noe jeg leter etter. Jeg har en sjef jeg hadde ... før, eller jeg hadde to sjefer. Han ene var høy, ikke mørk, men den typen, stor, kraftig, veldig, veldig rett på, sånn der, tung i stemmen og sånne ting. Han var jo [...], da, så han hadde mye han skulle ha sagt. Og så var det han andre, som var litt mindre, litt rund i kantene, men han klarte seg med å springe på tredemølla på 13 i én time da, så han var bra der. Men han var mer sånn ... du la ikke merke til at han var der, før han plutselig var der. Han var overalt... Disse to personene har jeg en, på en måte, de er sånn ... begge er gode på sin måte, men de er veldig ulike, som jeg av og til ser opp mot fordi jeg har jobbet under dem, og jeg respekterer dem for jeg synes de er dyktige.

«Nina» viser her til at fysiske trekk som det å være «tung i stemmen», men også fysisk tilstedeværelse, er noe hun assosierer med ledelse. I dette sitatet peker hun også på at det finnes forskjellige personlighetstrekk, og på at det å være et forbilde i en militær

kontekst ikke bare handler om et statisk uttrykk og en lederstereotypi. Det handler om å ha en væremåte som inngir respekt, men også om at menn gjennom egen atferd kan bidra som rollemodeller for kvinner (Johnson & Smith, 2016).

Forbilde og leder

I prosessen med gap-analyser inngår også samtaler og råd fra KS' egne offiserer (instruktører). En av de eldre kadettene, «Jakob», som har betydelig krigserfaring, har fått en oppfordring fra skolens instruktører om hvordan han skal forholde seg til andre og til seg selv:

Ja, altså folk jeg er sjef for, da, eller leder for. Så det er en fin ledelseserfaring og en inspirasjonserfaring, men også relasjonsbygging. Det å få folk med i team – og så det å dele sin kompetanse, da. Og oppnå et gjensidig tillitsforhold bygget på respekt. Så det ser jeg ... jeg egentlig som helt uproblematisk. Og det har jo også veileder bedt om, altså jeg kan være et forbilde for andre, og prøve å dra med meg de som kanskje ikke er så bra. Jeg er jo i utgangspunktet veldig motivert for å gå her. Jeg jobber hardt for å prestere bra, og så er det de som er her og cruiser igjennom, og så er det de som sliter. Så de ber jo oss eldre om å dra med de som sliter, motivere de og være gode forbilder, da. Basert på erfaring, altså både alt ifra antrekk og framferd i den daglige tjenesten til det faglige.

«Jakob» peker her på at yngre kadettens væremåte skal påvirkes ved at de eldre og krigserfarne kadettene skal gå foran. Samtidig løfter han frem at noen kadetter mangler den «riktige» motivasjonen:

Intervjuer: Det er vel en idé om at dere ... kanskje det at dere også har ... ehm, at dere kan være forbilder for de andre. Dere har noe med dere, dere har noen erfaringer fra strid som de andre trenger å forholde seg til?

«Jakob»: Ja, jeg tror ikke det bare er strid, egentlig. Altså, selvfølgelig, kamperfaring er viktig å dele med for at folk skal ha et realistisk bilde av hva det vil si å bli skutt på, og hva profesjonen dreier seg om, men det er bare det å motivere folk til å bli dyktige offiserer i det daglige virket. Ehm, med tanke på relasjonsbygging og hva det vil si, og egentlig å jobbe for det, vi har jo veldig mange unge, og vi har hatt enkelte individer vi har slitt med, som vi mener ikke har den rette motivasjonen for å gå her, og ikke er ikke helt på skiva med tanke på hva de sikter på for å bli offiser, da ... Ehm, som har krevd ikke bare veiledning, men også rettleiding. Kanskje noen ganger ubehagelig rettleiding, men altså ...

Kadetten uttrykker også at ved å vise at man ikke har den rette tilnærmingen til yrket, får man klar beskjed eller «rettleiding», som kadetten uttrykker det. De mer erfarne kan oppleve noen av kadettene som mangler operativ erfaring, som problematiske.

En annen kadett summerer opp hvordan flere offiserer (og kanskje også mer erfarne kadetter?) kan bidra til et mangfold av idealer. «Nils» reflekterer:

Men det er liksom, jeg vil ikke si at jeg har en sånn utpreget at noen enkelte av de som på en måte er et forbilde, men mer det de som helhet gjorde, da, og hvordan de som helhet var, for det er ... for det er ... man kan si at det var så mange av de, da, og det er også noen ... noen offiserer, eller som er offiserer per i dag som ... som er litt sånn ... du ser opp til dem, men igjen, de ... jeg synes det blir feil å kalle dem forbilder ... for meg er forbilde litt mer sånn den eller bare et lite knippe, da, som du har veldig, veldig ... eller de er liksom, du søker på en måte å bli som dem.

Her reflekterer «Nils» over at enkelte av de historiske skikkelsene fremstår som helheter og som inspirasjon for kadettene. Samtidig er det også noen av dagens offiserer han ønsker å lære av. Han fortsetter:

Ehm ... og jeg har vel egentlig ingen som jeg vil bli akkurat som dem, men det er veldig mange som jeg ser på, som ... ser på, som har vært – og folk som er fantastiske offiserer og fantastiske mennesker – som jeg ser på med den dypeste respekt og ja, som jeg ønsker å lære av.

Det knippet av offiserer denne kadetten velger å se opp til, danner forbilder som kan bidra i kadettens utvikling. Ikke bare læring av de enkelte handlingene, men av helheten i væremåten som disse lederne utstråler. Offiserene blir gjennom sin væremåte en inspirasjon for kadettens selvutviklingsprosjekt og ressurser i kadettens læringslandskap.

Diskusjon

I en utdanningskontekst oppstår flere møter og forbilder. Kadettene rapporterer at de diskriminerer mellom dem de vil og ikke vil følge. Det å finne et fastpunkt for egen utvikling, hvor alt kan forhandles om og flyter, kan oppleves som vanskelig. Da kan forbilder bidra til å gi retning for selvkonstruksjonen og til utvikling av karakterstyrker, men også til en slags fortvilelse over de offiserene i Hæren som ikke når opp til kadettene krav.

Det å møte historiske fortellinger, i en norsk kontekst i skogen og på fjellet, bidrar til å gi lederutviklingen innhold og til å skape det Wenger (1998) peker på som viktig i et sosialt perspektiv på læring: mening i de felles historiske og sosiale ressursene. Forbilder – blant eget kadettkull og historiske skikkelser – gir mulighet for rammer og perspektiver som kan opprettholde et gjensidig engasjement i handling i militære fellesskap og praksis. Det å være et forbilde i KS' læringsfellesskap kan av kadettene oppleves som en form for anerkjennelse av egen kompetanse og gi økt motivasjon. Slik kadettene har rapportert, blir tilgangen på forbilder viktig for en prosess som endrer hvem de er, og for deres personlige utviklingshistorier.

Betydning for lederutvikling og militær profesjonsdanning

Forbilder er noe som ligger som en læringsressurs i kadettfellesskapet. Kadetter eller personer i et utdanningsløp skjeller mellom dem man ønsker å bli som, og dem man tar avstand fra. For enkelte kvinnelige kadetter, men ikke alle, er det viktig å ha et kvinnelig lederforbilde. Ideen om offisersidealet er kontekstfri og handler om karakterstyrke. Danningsidealet handler ikke bare om hva man gjør her og nå, men også om hvem man ønsker å være.

Forbilder kan gi retning til selvutviklingen, og kadetter rapporterer om at rollemodeller av annet kjønn, ansatte ved KS, praktiserende offiserer i Hæren og historiske skikkelser har vært av betydning i utformingen av retningen for egen lederutvikling. Det blir lagt merke til dersom en militær leder ikke fremstår som en rollemodell. Dette understreker at forbilder fortsatt er aktuelle i lederutvikling i en militær kontekst, og at et mangfold av rollemodeller er en ressurs i kadettens lederutviklingslandskap.

Glorifisering og feillæring?

Resultatene fra denne studien viser – relativt entydig – at det i KS' pedagogiske praksis legges vekt på å bruke forbilder og rollemodeller som virkemiddel i utdanningen. Dette kan minne om det såkalte mesterlæreprinsippet (Polanyi, 1958; Nielsen & Kvale, 1999; Rogoff, 1990), hvor kadettene skal lære av dem som har mer erfaring. Det er ikke bare kunnskap om militære fagområder som inngår i KS sin bruk av forbilder. Forbildeb Bruken inngår mer som et helhetlig dannelsingsprinsipp, som da generelt sett favner både formale og materiale sider i dannelsingsprosessen. I praksis vil danningen kunne innebære tenkemåter, holdninger, være- og handlemåter, kulturell struktur, militærfaglig kunnskap, arbeidsoppgaver og problemløsningsmåter.

Studien viser også at kadettene oppfatter denne overføringsorienterte pedagogiske praksisen som en gjennomsyrende læringsform i utdanningen. Dertil går det relativt entydig frem av kadettens utsagn at de trives med denne læringsformen, og de opplever den som både riktig, nyttig og adekvat for den profesjonen de utdannes til. Det er svært få, egentlig ingen, dokumenterte, kritiske perspektiver som uttales, verken fra kadettens eller skolens side. Således virker det hele tilsynelatende strømlinjeformet og vellykket, internt sett og fra de uniformertes ståsted. Det er derfor på sin plass å stille spørsmålet: *Er dette god pedagogisk praksis for utvikling av fremtidens militære ledere?*

Det er for det første mye som tyder på at KS sin pedagogiske praksis på dette området avviker med hensyn til flere grunnleggende prinsipper, sett i lys av tradisjonell pedagogisk forståelse og praksis knyttet til både dannelsesbegrepet og til hvordan mesterlæreprinsippet anvendes som pedagogisk virkemiddel (slik vi kan finne det i bl.a. Nielsen & Kvale, 1999; Rogoff, 1990; Torgersen & Sæverot, 2012). KS sin systematiske bruk av organisasjonsinterne «eksempler» eller forbilder vil kunne knyttes til det mer generelle uttrykket «eksemplarisk læring», hvor hensikten er ukritisk å overføre en idealisert og kulturelt akseptert atferd og holdninger (formale dannelsesmål) og kunnskap (materiale dannelsesmål) fra de mer erfarne og dekorerte offiserene til

de mer uerfarne studentene eller kadettene ved KS. Her er maktbalansen mellom studenter (kadetter) og lærere (offiserer) i ubalanse, og maktens tyngdepunkt ligger hos offiserene, men det kan like fullt være et ønsket maktforhold blant kadettene fordi det er en del av organisasjonskulturen som de skal dannes inn i. Det samsvarer ikke med Wolfgang Klafkis tilnærming til dannelsbegrepet og «det eksemplariske prinsipp». Snarere er KS sitt dannelsprinsipp ved bruk av forbilder og rollemodeller på kollisjonskurs med Klafkis eksemplariske prinsipp. I Klafkis prinsipp forenes formale og materiale danningsteorier (Graf, 2013; Straum, 2018), og vekten legges på dialektiske prosesser, der alle aktører oppfattes som likeverdige, og den enkelte oppfordres til å foreta kritiske og selvstendige vurderinger. En slik dannelsprosess vil – og skal – være fri for skjeve maktforhold. Men slike gjennomgående dialektiske prinsipper er altså ikke tilfellet når det gjelder KS sin bruk av rollemodeller og forbilder.

For det andre, om vi går til et sentralt gitt styringsdokument for Forsvarets utdanninger, *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* (FPG) (Torgersen, 2006), finner vi lite – egentlig ingenting – som gir føringer om en slik tydelig bruk av forbilder og rollemodeller i utdanningens dannelsprosesser på den måten KS gjør. I stedet tydeliggjør FPG allerede i de første kapitlene hvordan Forsvarets utdanninger bør forstå dannelsbegrepet:

Med danning menes kontinuerlig og helhetlig utvikling av individet. Danning innebærer utvikling av alle sider ved personen. Det kan for eksempel være holdninger, oppførsel, flid, takt og tone, dømmekraft, respekt, ansvar, mot, involveringsevne, team- og lederegenskaper. Danning skal bidra til inkludering og likeverd samt skape grunnlag for dialog og forståelse. Utvikling av gjensidig respekt for det enkelte menneske og dets integritet skal også forebygge bla (sic) syndebykkmentalitet, arroganse, krenkelse og urett. (Torgersen, 2006, s. 16)

Dannelsbegrepet i FPG er altså orientert mot en dialektisk, involverende og mangfolds- og likeverdsorientert pedagogikk. Det er snakk om tydelige spor av transformativ læring (Mezirow, 1981). Dette er også i tråd med pedagogiske systemer for utvikling av kompetanse for krevende, uforutsette situasjoner (Torgersen, 2015, 2018) – som hæroffiserer skal utdannes til. Det samstemmer også med nasjonale rammer for høyere utdanning og med etablert pedagogisk forståelse av dannelsbegrepet knyttet til høyere utdanning (jf. Dannelsutvalget og Lindseth, 2009), ikke bare i Norge, men også internasjonalt via Bologna-prosessen med hensyn til samordningen av kvalitetsstandarder innen høyere utdanning. I det norske UH-systemet er det også søkelys på behovet for tverrfaglig og interfagkulturell forståelse og samhandling for å utvikle den pedagogiske praksisen (Helskog & Torgersen, 2021). Den dialektiske og transformativ tilnærmingen eksemplifiseres videre tydelig i FPGs øvrige kapitler via blant annet søkelys på rollebevissthet, toleranse, etisk refleksjon, selvinnsikt og utvikling av kritisk kompetanse. Læring bør skje i praksisfelleskap og gjennom vektlegging av erfaringslæring. Spesielt rettes oppmerksomheten mot kreativitet og problemløsning

som sentrale egenskaper som bør utvikles. For å få dette til gir FPG følgende forståelse av læringsprosessen:

Læring skjer i en kontekst, i møtet mellom mennesker, i møtet med tekst eller andre kilder og i møtet med konkrete forhold og situasjoner. Her må aktørene utvise åpenhet for en aktiv meningsutveksling og dialog. Dette betinger utstrakt samarbeid og samhandling, både mellom deltakeren og læreren, mellom deltakerne, og mellom deltakeren og lærestoffet. Deltakerens medbestemmelse i læreprosessen er viktig for å sikre motivasjon og lærelyst. (Torgersen, 2006, s. 9)

En slik tilnærming til danning og læring samsvarer imidlertid lite med KS' tydelige oppmerksomhet på å bruke militære instruktører og andre militært tilsatte som ensidige rollemodeller og forbilder knyttet til lederutviklingen. I stedet kan det være en fare for at lederutviklingen berammes innenfor en snever og selvdefinert organisasjonskultur og praksis, uten samspill med eller innvirkning fra andre perspektiver og tenkemåter. Som nevnt tidligere plasserer også norske hæroffiserer lederskap i seg selv som den viktigste karakterstyrken. En tilsvarende studie (Boe, 2015a) viser også at både kadetter og uniformerte instruktører ved KS mener det samme; de plasserer lederskap som den viktigste karakterstyrken. Det som ble vurdert som minst viktig av tolv karakterstyrker, var selvregulering og kreativitet, hvor kreativitet kom på sisteplass. Til og med karakterstyrker som sosial intelligens og læringslyst kom langt ned på listen hos militært ansatte og kadetter på KS (Boe, 2015a), altså motsatt av hvordan FPG vektlegger dem (Torgersen, 2006). Med en slik organisasjonskultur og holdning til karakterstyrker som har fått utvikle seg på KS, er det spørsmål om hvorvidt utdanningen da samlet sett faktisk gir den danning og kompetanse som trengs for å løse de komplekse, uforutsigbare og risikofylte arbeidsoppgavene som hæroffiserene skal utføre. Denne kulturen og holdningen vil for eksempel kunne skape problemer i samhandlingen med andre organisasjoner, spesielt innen sivil sektor, som ikke bruker rollemodeller på en slik systematisk og ensidig måte i sine utdannings- og opplæringsystemer.

Riktignok er mesterlæreprinsippet med rollemodeller også utbredt i det sivile systemet, ikke minst i akademia og næringslivet. Men da er det ikke så rendyrket som ved KS. Eksempelvis viser studier av Jakobsen (2004) at nytilsattes bruk av rollemodeller, da basert på frivillige og åpne valg, kan være en fordel med hensyn til å bli kjent med både kollegaer, bedriften og arbeidsoppgavene. Men det vil virke mot sin hensikt dersom for eksempel studentene på et universitet skulle bli tvunget inn i en kultur der det å bruke universitetets professorer som utvalgte forbilder og rollemodeller var en del av den pedagogiske strategien. Heller ikke innen lederutdanningene vil det komme godt ut med hensyn til faglig og kritisk læring av lederskap. Men det oppfattes altså som en god pedagogisk tilnærming ved KS sin bachelorutdanning.

Farene med det er mange: Ledelse og ledere – og etablert kultur – blir da på en måte det eneste «sanne» og den eneste referanserammen for danningen, og en rettesnor for

hvilken kompetanse som er gyldig. Dette kan skape en selvgenerende maktstruktur som fremdyrker ensrettet forståelse av lederskap og av hvordan ledelse skal utføres, der bare de som befinner seg innenfor og aksepterer denne kulturen, er med og oppfattes som deltakere. Faren er at KS systematisk og bevisst fremdyrker det som organisasjonsteoretikerne Majken Schultz og Mary Jo Hatch (2002, s. 1006) betegner som «organisasjonsnarsissisme». Med det menes at organisasjonskulturen berammes av seg selv, det er kun den etablerte kulturen som utgjør referanserammen for lederrollen og ledelsens vurderinger, beslutninger og kvalitetsforståelse knyttet til kompetanse, verdier og handlemåter. Alt annet, deriblant sivil kompetanse, kanskje også sivilt tilsatte ved KS og i Forsvaret for øvrig, blir ansett som annenrangs eller ikke-relevant kompetanse (Torgersen, 2017). Det hindrer kompetanseflyt og utvikling både internt og eksternt. Åpen samhandling internt og mellom organisasjoner blir umulig fordi det oppfattes som uviktig og irrelevant. I stedet baseres lederskapet på allerede eksisterende identitet, yrkesprofesjon, hierarkisk system og kultur. Det som er utenfor dette, oppfattes som en trussel og må frastøtes. Resultatet kan bli at både lederne og organisasjonen som helhet kan komme i utakt med omgivelsene, andre organisasjoner, andre lederskapsmodeller og læringsformer enn dem som tilhører deres egen organisasjon. Dette kan gi uheldige konsekvenser for Forsvarets evne til å følge opp det sivilmilitære samarbeidet, både nasjonalt og i internasjonale operasjoner. Ikke minst kan en slik holdning og kompetansesvikt skape utfordringer for utviklingen av totalforsvaret, som i sin natur krever grunnleggende tillit og omfattende forståelse, samhandling og samordning mellom militært personell og ulike sivile etater og sektorer.

Konsekvensen kan med andre ord bli at KS får sin virkelighetsoppfatning svekket, og på den måten ikke utøver sitt utdanningsmandat når det gjelder utvikling av militære ledere tilpasset samfunnets behov og fremtidige krigers krav.

Konklusjon

Problematikken reist i denne artikkelen kan være av interesse også for andre profesjonsutdanninger, hvor bruk av forbilder inngår i læringslandskapet, uttalt eller ikke. Forbildenes betydning vil være avhengig av hvor uttalt og direkte de anvendes i utdanningens pedagogiske kontekst. Uansett vil enhver form for anvendelse av forbilder få betydning for lærings- og dannelsingsprosessene. Ved KS er bruk av forbilder en naturlig og akseptert del av utdanningen, selv om det ikke er entydig formulert i de offisielle læreplanene. I andre utdanninger kan forbilder være en del av den pedagogiske konteksten, selv om det ikke er ønsket eller akseptert. Forbildene vil likevel ha sin påvirkningskraft – som en del av den skjulte læreplanen (Jackson, 1968) i utdanningene.

LITTERATUR

- Arnulf, J. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling. I A. Bandura, *Psychological modeling. Conflicting theories* (s. 1–62). London, England: AldineTransaction.

- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Bang, H., Boe, O., Nilsen, F. A. & Eilertsen, D. E. (2015). Evaluating character strengths in cadets during a military field exercise: Consistency between different evaluation sources. *EDULEARN15 Proceedings*, 7076–7082.
- Bang, H., Eilertsen, D. E., Boe, O. & Nilsen, F. A. (2016). Development of an observational instrument (OBSCIF) for evaluating character strengths in army cadets. *EDULEARN16 Proceedings*, 7803–7808.
- Boe, O. (2014). Investigating developmental leadership: Are Norwegian army officers perceived as good leaders? *WIT Transactions on Engineering Sciences*, 93, 805–815.
- Boe, O. (2015a). Developing leadership skills in Norwegian military officers: Leadership proficiencies contributing to character development and officer competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 186, 288–292. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.017>
- Boe, O. (2015b). Karaktertrekk hos ledere og møte med det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 196–210). Bergen: Fagbokforlaget.
- Boe, O. & Bang, H. (2017). The big 12: The most important character strengths for military officers. *Athens Journal of Social Sciences*, 4(2), 161–174.
- Boe, O., Bang, H. & Nilsen, F. A. (2015). Experienced military officer's perception of important character strengths. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 339–345. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.008>
- Boe, O., Bomann-Larsen, L. Eldal, L., Hjortmo, H., & Jensen, A. (2015). *Krigsskolens Konsept for Offisersutvikling (KOU)*. Oslo: Krigsskolen.
- Boe, O. & Holth, T. (2015a). Self-awareness in military officers who uses developmental leadership as their leadership style. *Procedia Economics and Finance*, 26, 833–841.
- Boe, O. & Holth, T. (2015b). The relationship between developmental leadership, results of leadership and personality factors. *Procedia Economics and Finance*, 26, 849–858.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, overs.). Oslo: Fabritius.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Dewar, B. & Cook, F. (2014). Developing compassion through a relationship centred appreciative leadership programme. *Nurse Education Today*, 34(9), 1258–1264.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Red. utg.). Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Forsvaret. (2015). *Implementerings- og milepælsplan. Ordning for militært tilsatte 7. oktober 2015*. Hentet 30. mars 2016 fra https://forsvaret.no/fakta_/ForsvaretDocuments/Implementerings-og-milep%C3%A6lsplan%20-%20Ordning%20for%20militaert%20tilsatte%20-Endelig.pdf [<https://docplayer.me/15467257-Implementerings-og-milepaelspan-ordning-for-militaert-tilsatte.html>]
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Graf, S. T. (2013). *Det eksemplariske princip i didaktikken. En historisk-systematisk undersøgelse af Martin Wagenscheins, Wolfgang Klafkis, Oskar Negts, lærekunstdidaktikkens og Günter Bucks konceptioner af eksemplarisk belæring og læring* (Doktoravhandling). Syddansk Universitet, Odense.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og forskning* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Heen, H. (2006). *Skoleutvikling i en militær kontekst – noen refleksjoner etter et år ved Krigsskolen, sluttrapportering fra AFI's følgeforskning ved Krigsskolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Heen, H. & Wathne, C. (2006). *Noen refleksjoner etter et høstsemester på Krigsskolen, arbeidsnotat fra AFI's følgeforskning ved Krigsskolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Forbilder og danning i profesjonsutdanningene

- Helskog, G. H. & Torgersen, G. E. (2021). Towards a new pedagogy in higher education. *HASER – Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 1, 13–35. Accepted November 24, 2020.
- Hosar, H. P. (2000). *Kunnskap, dannelse og krigens krav – Krigsskolen 1750–2000*. Oslo: Krigsskolen.
- Huntington, S. (1985). *The soldier and the state*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Jakobsen, K. F. (2004). Rollemodeller i organisasjoner. *Magma*, 1. Hentet 1. februar 2020 fra <https://www.magma.no/rollemodeller-i-organisasjoner>
- Johansen, R. B., Laberg, J. C. & Martinussen, M. (2014). Military identity as predictor of perceived military competence and skills. *Armed Forces & Society*, 40(3), 521–543.
- Johnson, W. & Smith, D. (2016). *Athena rising: How and why men should mentor women*. New York: Bibliomotion.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nyere studier*. Århus. Klim.
- Kolditz, T. A. (2010). In extremis leadership: Leading as if your life depended on it. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krigsskolen. (2015). *Studiehåndbok 2015–2016. Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt*. Oslo: Krigsskolen.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (2003). Læring på kryds og tvers i praktikkens læringslandskap. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide* (s. 248–266). København: Akademisk forlag.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London, England: SAGE Publications.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 21–27). Oslo: Dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Lockwood, P., Jordan, C. H. & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 854–864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.854>
- Magnussen, L. I. & Boe, O. (2017). Pathei mathos! *Uniped*, (3), 192–206.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24.
- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Myhre, R. (1989). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- NATO. (2010). *NATO Committee on Gender Perspectives: National Reports 2010*. Hentet 15. august 2017 fra: http://www.nato.int/cps/en/natolive/topics_50327.htm
- NATO. (2015). *Summary of the National Reports of NATO Member and Partner Nations to the NATO Committee on Gender Perspectives*. Hentet 24. oktober 2017 fra http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2017_01/20170113_2015_NCGP_National_Reports_Summary.pdf
- Nielsen K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Riksarkivet, Forsvarets krigshistoriske avdeling. (u.å.). 4. *Divisjon, I/IR 10, kaptein Haukeland og kaptein Rieber-Mohns rapporter*. Oslo: Riksarkivet.
- Ringstad, H. & Ødegård, T. (2012). *Typeforståelse: Jungs typepsykologi – en praktisk innføring* (4. utg.). Bergen: Optimas.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Schultz, M. & Hatch, M. J. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8).
- Skaug, R. (2012). *Utdanning for fremtidens offiserer* (Krigsskolens fagrapport 2/2012). Oslo: Krigsskolen.
- Store norske leksikon. (2017). Gunnar Sønsteby. Hentet 24. juni 2020 fra https://snl.no/Gunnar_Sønsteby
- Straum, O. K. (2018). Klafki-tolkninger i nyere norsk forskning. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 53–68). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201804>
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG)*. Oslo: Forsvarets skolesenter (FSS).
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. (2017). Rekruttering til Forsvaret – akademikere uten uniform. I T. Heier (Red.), *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (s. 175–198). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, G. E. & Sæverot, H. (2012). Danningens nye ansikt i risikosamfunnet – digital vekking mot virtuell terrorisme. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(3), 170–179.
- Walker, R. W. (2008). Character. I B. Horn & R. W. Walker (Red.), *The military leadership handbook* (s. 48–56). Toronto, Ontario: Dundurn Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. (13. utg.). New York: Cambridge University Press.
- Widerøe, R. J. & Aass, H. P. (2013). *Krigshelten: Historien om marinejegeren og etterretningsagenten Trond Bolle*. Oslo: Gyldendal.