

Krig – etikk og pedagogikk

Krig innebærer oppløsning av de strukturene som holder hverdagen sammen. Det er i denne sonen av kaos og kompleksitet at soldaten skal utøve sitt yrke. Selv om de ytre strukturene løses opp, må de etiske fordringene likevel fastholdes. Dette setter den enkelte krigsmann- og kvinne på store prøver. Selv om grensen mellom godt og ondt blir uklare og flytende, skal likevel den gode soldat være i stand til å fastholde og gjøre levende de moralske verdiene og etiske fordringene som hele tiden må gjøres gjeldende i krig.

For å make dette, stilles det store krav til den trening og utdanning som soldater og offiserer får. Krigen vil alltid by på noen av de tyngste og vanskeligste problemer, dilemmaer og utfordringer som mennesker overhode kan bli stilt overfor. Det handler om liv og død, om egen og andres menneskelighet. Det gjelder å kunne bevare den menneskelige integriteten på en måte som gjør det mulig å overleve, ikke bare krigen, men også freden etter på. Derfor må den pedagogiske tankningen som ligger til grunn for militære utdanning, være nøye gjennomtenkt og grundig faglig fundert. Krigens natur, med sin moralske kompleksitet, utfordrer derfor alle militære utdanningsinstitusjoner til hele tiden å fornye sin etiske, pedagogisk og didaktisk tenkning.

Det er disse utfordringene som gjør at vi gir ut et temanummer om krig, etikk og pedagogikk. De ulike artiklene forsøker hver på sin måte å sette søkelyset på dette utfordrende problemområdet. Paul Otto Brunstad reflekterer i sin artikkel over moralens plass, funksjon og betydning i den krevende og til tider uutholdelige frontlinjen mellom parter som ligger i krig med hverandre. Olav Kjellevoll Olsen stiller spørsmålet om hvordan moralsk handlekraft kan trenes og utvikles i møte med det ekstreme. I den forbindelse understrekes betydningen av praksis og et differensiert og dynamisk læringsmiljø. Nils Faarlund, en av nestorene innen norsk friluftsliv, gir et levende bilde av den pedagogiske tenkningen knyttet til danning av offiserer og ledere med naturen som læringsarena. Jan Otto Jacobsen setter søkelyset på spenningen mellom tidens økende individualisme, med dens fokus på krav og rettigheter og de fellesskapsbaserte plikter som er avgjørende for en velfungerende militær organisasjon. Han presenterer også empiriske data som viser holdningene blant norske offiserer på dette området. Ole Boe og Ulrika Ganning rapporterer fra et spennende forsøk som avdekker hvor lett enkeltmennesker kan påvirke holdninger hos andre, både i retning av lydighet og opprør. Tommy Krabberød drøfter betydningen av moral

i utøvelse av Oppdragsbasert ledelse, og utleder på bakgrunn av dette hvilke implikasjoner dette får for trening i forhold til moralsk atferd.

At arbeidet med moralske og etiske spørsmål oppleves som relevant og viktig av mennesker som har opplevd krigens redsler på kroppen, viser tildelingen av prisen *Fangenes testamente* som i år gikk til Feltprestkorpset og major/feltprest Bård Mæland. Det er derfor med en viss stolthet at vi i den forbindelse gjengir både begrunnelsen for tildelingen av prisen, samt Bård Mælands takketale. Vi trykker også Seniorprest Leif Tore Michelsens tale under pristildelingen. Han tar opp tråden knyttet til lydighetsproblematikken i militære operasjoner og viderefører i så måte Boes og Gannings perspektiv.

Til slutt tar vi med to bokanmeldelser. Nils Terje Lunde melder Torleiv Austads bok hvor han presenterer den norske kirkekampens dokumenter under okkupasjonen 1940 til 1945. Arnfinn Haram melder en klassiker når det gjelder forståelsen av middelalderens mentalitet, moral og tankeformer.

*Paul Otto Brunstad
Olav Kjellevold Olsen*

Krigens ingenmannsland

- om frontlinjen som pedagogisk og etisk lederutfordring

AV PAUL OTTO BRUNSTAD

Kan en som aldri har vært i vann lære å svømme, kan en som aldri har vært i bratt terreng lære å klatre, kan en som aldri har vært i krig lære å krige?

P.O. Brunstad

Krig er alltid krig *mellom* noen. Det er dette *mellomrommet*, dette friksjonsfeltet som er denne artikkelens fokus. Målet er å si noe kvalifisert om frontlinjen, møtepunktet, terskelen, grensen, mellom makter som av ulike grunner står mot hverandre i en væpnet konflikt. Det å kunne utvikle et språk og modeller som kan beskrive denne delen av krigens virkelighet, vil gi oss hjelp til å se hvilke ferdigheter og kvaliteter som kreves av de som skal tjenestegjøre i slike operasjonsområder. Dette er ikke minst viktig i pedagogisk sammenheng der militær lederutvikling står i sentrum. Skal den militærfaglige utdanning ha noen relevans, må det være en nøye sammenheng mellom det pedagogiske arbeidets form og innhold og det som kadetter vil måtte påregne og møte nettopp i krigens ingenmannsland som offiserer. Den underliggende problemstillingen for det følgende er da: Hva kjennetegner frontlinjen mellom fiendtlige styrker og hvilke pedagogiske utfordringer skaper disse for utdannelsen av militære ledere?

Dette er selvsagt et meget omfattende og komplekst problemområde som i rammene av denne artikkelen må begrense seg til noe få, men aktuelle temaområder. Vi begynner først med en beskrivelse av noen særtrekk ved frontlinjen eller grenseområdet. Dernest hvilke kvaliteter, både menneskelige og etiske, som kreves for å kunne operere her. Det blir i denne sammenheng fokusert på en del dydsetiske perspektiver. Til slutt sammenfattes det hele i en aktuell og relevant modell for en militær læringsarena der de ferdighetene som trengs kan formidles på best mulig måte.

Krigens grenseområde

Frontlinjen eller grenseområdet i en militær konflikt blir ofte kalt for et *ingenmannsland* eller *terra nullius*, det tomme land. Uttrykket betegner et område der ingen av de stridende partene har kontroll. Målet for den militære aktiviteten er å kunne gjøre seg til herre over nettopp denne sektoren. Dette *terra nullius* representerer maktens, kunnskapens og de politiske løsnings avmektighet. Partenes innsikt, klokskap og forstand har her nådd sitt inkompetansenivå. Frontlinjen markerer grensen for hva fellesskap var i stand til å løse med fredlige midler. I ingenmannsland eksponeres både det menneskelige og det politiske for ødeleggende krefter. Krig er derfor alltid en fallitterklæring.

Terra nullius er likevel ikke et ikke-etiske område. Dette området kan paradoksalt nok også være stedet for det godes nærvær og høyverdig moral. Dette er menneskets trassige håp i møte med ondskapen. Noe av dette finner vi fremstilt i den bosniske filmen som nettopp bærer tittelen *Ingenmannsland* fra 2001. Den skildrer krigen i Bosnia på begynnelsen av 1990-tallet. Filmen ser den tragiske konflikten på Balkan gjennom skjebnen til tre soldater. Her havner en serber og en bosnier i samme skyttergrav et sted mellom de stridende partene. I tillegg møter vi en skadd tredje soldat som ikke lar seg flytte fordi det vil utløse minen han ligger på. Filmen avdekker de ulike lagene av stemninger som finnes i dette ingenmannslandet. Her er hat, frustrasjon og mistro sterkt til stede, men samtidig også glimt av håp, omtanke og muligheter for forsoning. Frontlinjen er med andre ord et *tvetydig* sted. Det er det som gjør etikken relevant i dette ingenmannslandet. Selv om alle fredlige løsninger har nådd sin grense, betyr det ikke at etikken har gjort det samme. Det er dette som er krigens dypeste utfordring til mennesket: å handle godt i møte sin verste fiende.

Dette krigens ingenmannsland kan også kalles en *liminalzone*. Ordet liminal er hentet fra sosialantropologisk litteratur (Gennep 1909/1999, Turner 1977:94ff) og benyttes som et teknisk begrep for å beskrive et fremmed, farefylt og truende området. Liminalitet har forbindelse med det latinske ordet *limen* som betyr dørstokk eller terskel. Begrepet inngår i beskrivelsen av ulike overgangsritualer, der den som skal innvies i voksensamfunnet, lauset, klanen eller gruppen, må gjennom et utfordrende og krevende grenseområdet for å bli tatt opp i fellesskapet.

Slike overgangsritualer kjenner vi igjen også i den militære utdannelsen. Kadettene på krigsskolene må gjennom en del øvelser og situasjoner som presser dem helt til grensen av deres yteevne. Ved denne ytergrensen settes tidligere erfaringer, kunnskaper og ferdigheter på en avgjørende prøve. Disse øvelsene gir det vi da kunne kalle en *liminalerfaring*, en erfaring fra livets grenseområde. Det

pedagogiske momentet er at den grenseoverskridende erfaring bidrar til å utvide mestringsområdet til den enkelte. Slike terskelerfaringer kan være både utfordrende og skremmende, men samtidig legger de grunnlaget for nye kunnskaper og ferdigheter. Ved at den kjente verden bryter sammen, åpnes det nye muligheter til vokster og utvikling. Liminalsonen er på den måten en læringszone. Det paradoksale er at evnen til å utøve kommando og kontroll forutsetter perioder der en mister begge deler. Her ser vi hvordan utdannelsen på det nøyeste er knyttet til noe av særtrekkene ved krigens vesen. Krigens grenseområde representerer en unntakstilstand preget av sammenbrudd og oppløsning i forhold til det vi regner som det selvsagte, normale og stabile. Dette området rommer voldens, dødens og destruksjonens ødeleggende krefter. De strukturerende kreftene som normalt holder livet og hverdagen sammen er for en periode fraværende. Ingen ting ligger fast, ingen ting er sikkert, det en til vanlig kan stole på, kan en i denne flytende og fleksible verden som en frontlinje utgjør, ikke lenger ta for gitt. Hvem som er venn eller fiende, hvem som vil en vel og hvem som vil ødelegge en, tilsløres og blir uklart. En er midt i den brytningen som Turner beskriver som en spenningen mellom struktur og antistruktur (Turner 1999).

Denne antistrukturen, denne yttergrensen for tidligere innlært kunnskap og erfaringer, gjør at en heller ikke har et adekvat språk eller brukbare meningsgivende kategorier til å forstå omgivelsene. Offiseren vil være i et spenningsfelt mellom det kjente og hjemmelige og det ukjente og fremmede (van Gennep 1999:31). For å hankses med slike situasjoner, må det være et pedagogisk prinsipp at en i lærings situasjonen får en forsmak på disse utfordringene. Læringen må foregripe det spesielle ved utøvelsen av en fremtidig profesjon. Derfor må en alt i utdannelsen tvinges til refleksjon, og samtidig til å anvende gammel kunnskap, ikke bare i et nytt og ukjent område, men også på nye måter. Det handler om å se det kjente i det ukjente, improvisere og være kreativ. Mens hverdagssituasjonen, lang bak frontlinjene er preget av relativt fastlagte og kjente regler, rutiner og strukturer, noe som både gir muligheten for mestring og kontroll, vil frontlinjeerfaringen være preget av kaos, uorden og kompleksitet, og dermed også en langt større grad av usikkerhet.

Bortfallet av de ytre strukturer vil også true den *indre* stabiliteten. I den flytende liminalsonen er det få ytre støttepunkter å lene seg mot i valgsituasjonene og det er vanskelig å ha oversikt over de ulike variablene som på sikt vil bidra til å bestemme utfalle av konflikten. Indre kaos, frykt og usikkerhet vil fort kunne gjøre en både rådvill og handslingslammet. På tross av denne indre usikkerheten, tvinges en hele tiden til å gjøre konsekvensrike valg, samtidig som en i valgsituasjonen i stor grad overlatt til seg selv og sin egen vurderingsevne. Den

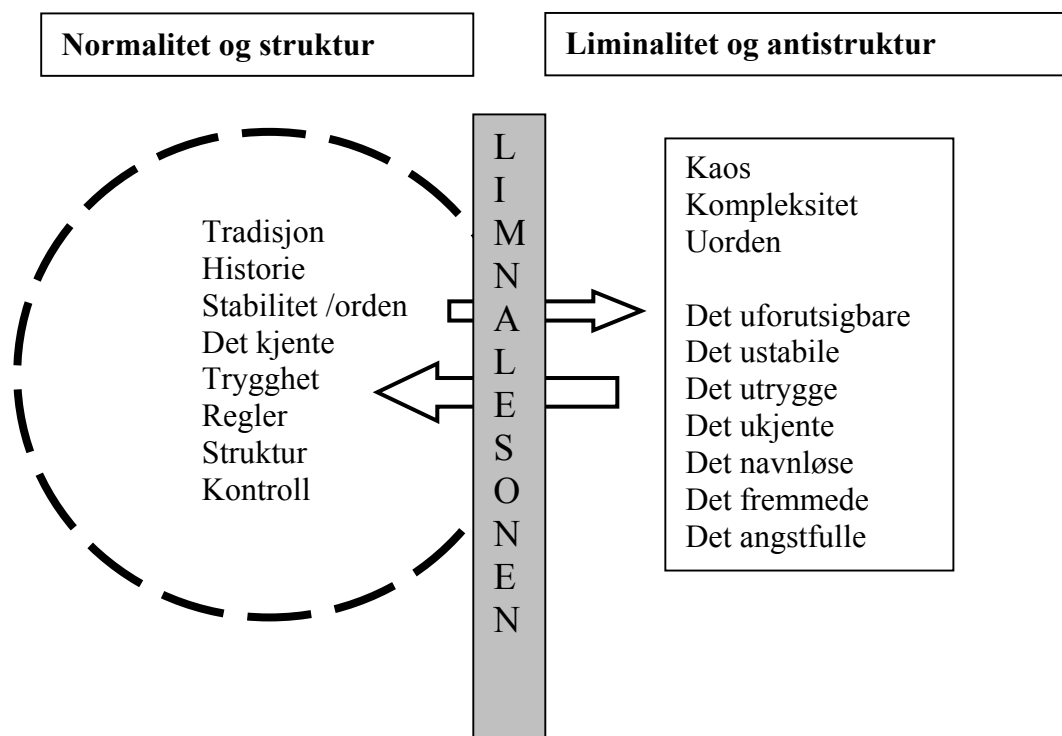
enkelte, så vel som fellesskapet, må i møte med kaos og kompleksitet, reprodusere en form for orden, mening og sammenheng i tråd med den intensjonen som lå til grunn for det opprinnelige oppdraget. Dette er noe av den sentrale problemområdet for en ledelsesfilosofi forankret i det vi kaller *oppdragsbasert ledelse* (FFOD 2000:52ff, del A). Målet er å kunne ha en situasjonsbevissthet preget av intuisjon, initiativ og handlekraft, særlig i rammene av en uoversiktlig kaos og konfliktsituasjon. Dette viser hvor relevant oppdragsbasert ledelse er i lys av forståelsen av krigens liminale grenseområder. Det vil være umulig for en overordnet leder å gi ordrer som vil kunne foregripe utviklingen av kamphandlingene i denne sonen. Derfor må underordnede ha frihet til å selv vurdere hva som er den beste og mest nødvendige handlingen i øyeblikket. Skulle den underordnede være avhengig av detaljstyring fra høyere offiserer, ville fokuset mer bli rettet mot den velordnede situasjonen bak frontlinjen, enn de utfordringen som kontinuerlig møter han eller henne i den aktuelle situasjonen. For å bruke et bilde: *Ordrebasert ledelse* vil være som å kjøre i feil kjørefelt på en sterkt trafikkert motorvei og med blikket festet stivt i speilet for å se hva sjefen i baksetet hele tiden mente ville være de beste unnamanøvrene. I en slik situasjon ville det ha vært smått med både frihet, fleksibilitet og selvstandige vurderinger, noe som nok hadde gjort turen til en heller kort seanse.

I lys av denne tenkningen ser vi også hvor viktig det er at militær utdanning alltid bevarer sin umiddelbare kontakt med det som vi her kunne kalle krigens natur (Brunstad 2005). Dette er et memento til det som synes å være et utviklingstrekk både ved krigsskolene og i den grunnleggende befalsutdanningen. Sivile bachelor- og masterstudier setter en ny standard og gjør at sivile læresteder får økt ansvar for deler av undervisningen. Gevinsten er sparte ressurser for Forsvaret og en lettere konvertering av militær utdanning til det sivile samfunnets krav. Dette er likevel ikke hensyn som kan vurderes isolert. De må veies opp mot kjerneoppgavene for militær ledelsesutdanning. Ren teoriundervisning er her ikke nok, noe vi senere skal komme tilbake til i forbindelse med utviklingen av en pedagogisk modell for militær utdanning. Undervisning av militært personell må frem for alt skje i en militærfaglig kontekst. Den sivile utdannelsens mål og rammer er ikke, og har aldri tenkt å være, krigens natur, men et stabilt og velfungerende demokrati. En økt «sivilisert» militær lederutdanning kan derfor bli problematisk (Brunstad 2005). Faren er at en etablerer en opplæring som nok er kostnadseffektiv for Forsvaret og praktisk for den enkelte soldat og offiser, men som ikke vil fungere optimalt innenfor rammene av skarpe og krevende militære operasjoner. Krigens natur og karakter må derfor være en integrert del av veiledning, øvelse og undervisning. Forsvaret må ta vare

på sin egenart. Det meste av det som finnes av taus, militær kunnskap og ferdigheter vil aldri kunne kjøpes i det sivile samfunnet. Selv om en kontinuerlig oppgradering av utdannelsen i Forsvaret er nødvendig, kan ikke dette skje ved at den stadig gjøres mer sivil.

Fagplanmessige og pedagogiske overveielser av denne art er mer enn interessante økonomiske og utdanningspolitiske spørsmål. Det dreier seg til syvende og sist om Forsvarets etiske ansvar for sitt mannskap gjennom utøvelsen av kommando og kontroll. Samfunnet må ta på alvor den forpliktelsen som ligger i å sende norske styrker i internasjonale operasjoner. Vi vet at grundig trening og utdanning er en avgjørende faktor for å løse oppdrag og komme velberget gjennom ekstreme fysiske og mentale påkjenninger (Shay1994:196).

Denne komplekse situasjonen som et militært mannskap befinner seg i ved frontlinjen og som vi til nå har forsøkt å beskrive ved hjelp av en del relevant teori, kan forsøksvis sammenfattes ved hjelp av en enkel modell.



Som figuren prøver å fremstille, representer senteret i sirkelen den militære organisasjonens hverdagsliv. Her der det forutsigbart, stabilt og strukturert. Selv om det også her vil være ulike frontlinjer og konfliktsoner preget av motstridende viljer og friksjon, er dette i denne sammenheng av underordnet betydning. I ytterkanten av militære organisasjonen, der en står ansikt til ansikt med en fiendtlig makt eller vilje, er situasjonen en helt annen og langt mer usikker. I lys

av denne modellen ser vi enda tydeligere at den militære utdannelsen må ha noe av grenseområdets variabler som sitt primære bakteppe.

Figuren er videre forsynt med piler som går både innover mot sirkelens kjerne og utover mot grenseområdet. I dette ligger det at den bevisste militære leder både må ha en forankring i sin egen tradisjon og historie, i sine verdier og normer, men samtidig være villig til å utfordres i det komplekse grenseområdet. Den som skal make grenseoppholdet i møte med fienden, må både være forankret og fleksibel på samme tid. Ingen kan leve i det liminale området for lenge uten å ta skade av det. Derfor er det vekslingen som gjør at en kan mestre oppgavene ved de ulike frontlinjene. Samtidig antyder modellen at militært lederskap heller ikke kan forbli i det stabile hele tiden. Det vil gjøre en uegnet til å lede i skarpe operasjoner.

Lederen som en liminal person

Det kan i denne forbindelse være nyttig å skjelne mellom lederskap og management. Management, som opprinnelig var det italienske ordet for en hesteoppdretter, kan da reserveres for den ledelse som skjer sentralt i organisasjonen, mens lederskap forbeholdes det som skjer ved organisasjonens yttergrense. Administrasjon/management og ledelse utfyller hverandre nettopp fordi det er former for kommando og kontroll som utøves i to ulike områder. De ulike kontekstene betinger ulike måter å lede mannskapet på, samtidig som det kreves ulike ferdigheter til hvert av de to områdene. En militær leder må derfor være en person som har nærkontakt med det grenseoverskridende, med det liminale. Han eller hun må være en person preget av det liminale.

Det betyr at den gode leder alltid vil være en person som selv har erfaringer fra livets grenseområder. Gjennom sitt liv og med sin erfaringsbakgrunn vil det merkes at lederen har vært i nærkontakt med det ukjente, skremmende og kaotiske, både innenfor sitt eget fagområdet, men også i eget liv. Lederen vil være bærer av en salgs liminal erfaringskapital. Den gode leder har møtt det fremmede både utenfor seg selv og i seg selv uten å bukke under eller latt seg ødelegge. Gjennom dette har lederen økt sin kompetanse og mestringssevne, noe som også har gitt selvtillit. Likevel er ikke denne selvtilliten prangende eller hovmodig. Den vet at marginene kan være små mellom å lykkes eller mislykkes. Møte med det fremmede vil hos den gode leder føre til økt ydmykhet og respekt for andre, både venner og fiender. En har selv kjent hvor små marginene er og vil ha forståelse for dem som ikke alltid har hatt marginene på sin side.

Situasjonsorientert lederskap og *situasjonsorientert læring* er begreper som nestoren innenfor veglederutdanning i friluftsliv, Nils Faarlund, understreker som en forutsetning for godt lederskap (2005). Det gjelder å kunne handle relevant og saksvarende i møte med det ukjente. Det er mulig ved at en i det ukjente er i stand til å gjenkjenne trekk og strukturer fra det kjente. Som Faarlund understreker «Hensiktsmessig handling i situasjoner som er uoversiktlige, og/eller som stiller uventede krav til lederen, kan ikke (alene) baseres på innlærte handlingsformler og drill. En åpen og *situasjonsorientert læring* må til for å kunne mestre det *situasjonsorienterte lederskapet*». Måten denne situasjonsbevisstheten opparbeides på, er altså å eksponere seg for det en i første omgang ikke ser ut til å mestre. En god leder må kunne sitt pensum, men samtidig ha vært «ute en høstnatt» før og kjent ubehaget og usikkerheten på kroppen.

Tekniske ferdigheter må øves, drilles og læres, men er i seg selv ikke nok til å kunne føre seg i et ukjent og komplekst grenseområde. Evnen til å hankses med menneskelige reaksjoner og relasjoner, samt mestre de tekniske utfordringene, forutsetter en erfaring fra og trygghet i vekslingen mellom det kjente og ukjente, mellom struktur og antistruktur. Det blir denne pendlingen mellom organisasjonens senter og periferi, mellom kultur og natur, som legger grunnlaget for initiativ, improvisasjon, kreativitet og nydannelser. Oppdragsbasert ledelse krever en dynamisk lærings situasjon. Ikke bare over en kortere periode, men over lengre tid. Læring krever *varighet*, skriver Nils Faarlund (2005). Han har rett. Det finnes ingen tekniske fikse løsninger som overflødiggjør evnen til å utholde de vanskelige periodene, der en ikke skjønner eller forstår helt hva en er med på eller hvorfor dette skulle være nødvendig. Men nettopp i disse periodene gjøres jordsmonnet klart for ny innsikt og forståelse. Det er også dette som er modningens og utviklingens hemmelighet.

Etter å ha beskrevet grenseområdets spesielle karakteristika og samtidig sett hvordan en pedagogisk tenkning må forholde seg til disse forholdene, vender vi nå tilbake til de etiske utfordringene som vi på en spesiell måte vil måtte forholde oss til i det liminale området.

Grenseområdets etiske utfordringer

En av de avgjørende ledelsesutfordringene i krigens grensesone er det etiske. Jeg vil i noen korte punkter peke på noen av de viktigste relasjonene der etisk lederskap blir utfordret. Til slutt vil jeg forsøke å vise hvordan dydsetikken kan gi oss en håndsrekning når det gjelder å komme til rette med de spesielle mellommenneskelige og sosiale utfordringene.

Situasjonen på grensen til fienden er kaotisk og kompleks, likevel unndrar dette oss ikke fra å tenke etisk. Jeg vil i denne sammenheng fokusere på tre relasjoner der ledelse og etikk får avgjørende betydning. Dette gjelder forholdet til seg selv, til fienden og til eget fellesskap. I alle disse tre relasjonene ligger muligheten for at en fanges av destruktive mønstre og reaksjonsformer. Faren for å utvikle negative og ødeleggende handlingsmønstre øker fordi en befinner seg utenfor stedet der en til vanlig mestrer livet og har kontroll på seg selv og sine omgivelser. En er utenfor regelettikkens klare område. Her hersker det mer en unntakstilstand enn en regeltilstand. Likevel skal regler anvendes og moralske verdier fastholdes. Dette stiller spesielle krav til både moralsk refleksjonsevne og til indre karakterstyrke, for at ikke egne etiske grenser skal gå i oppløsning. Faren er jo hele tiden at den som står opp imot og skal bekjempe det onde, selv blir ond (Shay 1994:86, Brunstad 2004). Denne problematikken blir klarere i lys av hvordan man forstår den fremmede. Det fremmede kan på ulike måter relateres til, ikke bare fienden, men også meg selv og mitt eget fellesskap. For den etiske refleksjonen og handlingsberedskapen er det viktig at dette aspektet ved fremmedhet klargjøres.

I krigens *ingenmannsland* står jeg overfor det fremmede, både som et møte med en ytre fiende som truer meg utenfra, men samtidig står jeg også på grensen til min egen fremmedhet. Jeg møter i meg selv krefter som til vanlig holdes i sjakk av hverdagens konserverende og beskyttende strukturer.

Et talende eksempel på hva som skjer med mennesker når ytre strukturer går i oppløsning, fikk vi i etterkant av den sterke orkanen som rammet New Orleans i 2005. Alle de stabile og regulerende strukturene som til daglig fikk millionbyen til å fungere, var på et øyeblikk ødelagt av vind og vannmasser. I etterkant av denne ytre oppløsningen, skjedde det en indre oppløsning av moralske strukturer hos store grupper av byens innbyggere. Det oppstod et skremmende anarki der mennesker midt i katastrofen ble utsatt for ran, voldtekt, drap og skjending. Dette skjedde med et slikt omfang og en slik styrke at ingen kunne ha forestilt seg dette på forhånd. En *fremmed* og skjult ondskap kom til syne blant kjente mennesker i etterkant av orkanens herjinger.

Når strukturer utfordres og hverdagens sperrer ikke lenger fungerer, vil jeg kunne stå ansikt til ansikt med en til nå ukjent og fremmed iboende ondskap. En ondskap som jeg i utgangspunktet bare trodde fantes hos fienden eller hos kriminelle mennesker. Den etiske utfordringen er å kunne se den fremmede i meg selv og meg selv i den fremmede (Kearney 2003:20). Det innebærer en forståelse av det onde og det gode som noe som finnes på begge sider av frontlinjen. Overser jeg dette faktum, kan jeg lett plassere all ondskap ensidig på den andre

siden av grensen. Fienden bli identisk med det onde, jeg selv identisk med det gode. En slik demonisering av den andre gjør situasjonen mer oversiktlig, men også langt farligere. Det å ensidig lokalisere det onde hos den andre part, fratrar den andre menneskelige egenskaper og dermed legitimeres mulighetene for overgrep.

Den etiske fordringen bryter sammen fordi den andre er definert utenfor mitt etiske ansvarsområdet. Den andre gjøres til et objekt, en ting, en gjenstand som med fordel bare kan fjernes gjennom drap og skjending. Den fremmede blir så fremmed at jeg ikke er i stand til å se den andre som en som ligner meg selv, på godt og ondt. Jeg mister dermed evnen til empati, evnen til å sette meg i den andres sted. Den andre blir noe absolutt forskjellig fra meg selv. Når en da vet at empati er noe av forutsetningen for å kunne handle moralsk, får fraværet av denne egenskapen dramatisk konsekvenser. Utslettingen av den onde kan da med enkelhet fremstilles som det høyeste gode. Bestialitet utøves slik i det godes tjeneste og for humanitetens fremme.

Faren i denne situasjonen er at jeg faktisk ødelegger meg selv. Det å forgripe seg på fienden på en måte som strider mot Krigens folkerett og grunnleggende moralske prinsipper, vil bidra til en indre korrumpert og ødeleggelse. Mine overgrep vil forlenge krigens redsler lenge etter at den er slutt. Det motstanderen forsøkte, nemlig å ødelegge meg, vil fullbyrdes av meg selv etter at jeg har skjendet ham. Min krenkelse av de moralske grensene i krigens liminalområde, vil generere min egen indre oppløsning. Jeg faller dermed ikke for fiendens hånd, men for min egen.

Der kampen mot det onde utarter til en umoralsk krenkelse av fienden, og dermed til oppløsning av min egen integritet, der vil også den tredje relasjonen jeg står i, nemlig forholdet til min egen militær organisasjon og mitt sivile nettverk hjemme, bli rammet. En meget sterk film som synliggjør denne problematikken er den danske filmen *Brødre* av Susanne Bier fra 2004. Den danske offiseren Michael, som har en trygg militær posisjon og et godt grep på livet sitt, blir sendt på et FN-oppdrag i Afghanistan. Det er hendelser under dette oppdraget som viser seg å få uante konsekvenser. Uten å røpe for mye av innholdet, er noe av hovedpoenget at overgrep begått i krigens liminalsoner får store og ødeleggende konsekvenser på hjemmebane. Det å overskride moralske grenser, selv om dette skjer under tvang eller etter ordre fra overordnede, kan utløse ødeleggende krefter som det i ettertid kan ha vanskelig å demme opp for.

Før vi sier noen ord om den vanskelige hjemkosten fra liminalsonen eller krigens frontlinje, kan vi sammenfatte den etiske utfordringen vi står overfor i en krigssituasjon på følgende måte. Den moralske utfordringen for enhver soldat

under oppholdet i den utsatte liminalsonen er å kunne utføre oppdraget på en måte som ivaretar egen integritet, fellesskapets beste og fiendens verdighet. Makter en dette, vil hjemkomsten til det sivile samfunnet kunne gå lettere. Det forteller noe om at *moralsk integritet og indre karakterstyrke har betydning langt utover den tiden krigen varer.*

Den vanskelige hjemkomsten

Det som skjer i *krigens ingenmannsland* vil merke mennesker for livet. Dette er noe av lærdommen som Jonathan Shay formidler i sine bøker *Odysseus in America: Combat Trauma and the Trials of Homecoming* fra 2003 og den noe eldre *Achilles in Vietnam: Combat Drama and the Undoing of Character* fra 1994. Bøkene bygger på samtaler med veteraner som har vært i det liminale, i det oppløste og oppløsende grenselandet mellom to krigende parter. Bøkene viser med all tydelighet den vanskelige tilbakekomsten og problemene med å bli reintegrert i samfunnet etter å ha vært i krig. Han peker i den forbindelse på et par faktorer som har relevans for denne artikkelens tema. Han sier blant annet:

There can be no doubt that rigorous, realistic training does provide significant psychological protection to people who must fight, not to speak of enormously raising their chances of survival (Shay1994:196).

Med god, realistisk og relevant trening vil en kunne øke både sjansene for å unngå seinskader og høyne mulighetene for overlevelse under selv kamphandlingene. Det å utvikle en militær utdanning som har denne realistiske tilnærmingen til faget, har altså mer enn bare pedagogisk interesse, det er også en moralsk plikt å utruste dem som skal sendes til krigens ingenmannsland med den beste treningen som er mulig å oppdrive. I tillegg til realistisk trening, understreker også Shay betydningen av et godt militært lederskap. Dette ut fra en forståelse av at «bad leadership is a cause of combat trauma» (ibid.). Lederutviklingen som drives ved våre ulike krigsskoler har altså en verdi som strekker seg langt utover den mer trivielle militære hverdagen. Den vil kunne bidra til å legge premisset for et bedre liv for våre fremtidige veteraner.

Sentralt i Shays tenkning om det å trene og utruste militært personell til å tåle påkjenningene i liminalsonen, står de militære lederdydene. Disse sammenfatter han på følgende måte: «Leadership is a matter of intelligence, trustworthiness, humaneness, courage, and sternness» (ibid.). Han finner disse lederideene blant annet i antikkens dydsbegrep, men også hos den gamle krigsfilosofen Sun Tzu. Det å kaste vrak på disse sentrale verdiene som de klassiske dydene representerer for en leder, vil uunngåelig lede til en oppløsning av ens men-

neskelighet. På grensen til den fremmede fienden, må jeg ha utviklet en strategi som kan hamle opp med, stagge eller begrense den fienden jeg bærer i mitt eget indre. Likevel vil den fremmede alltid ha noe tvetydig over seg. Den fremmede kan være en som trenger vår omsorg og beskyttelse, men også en som jeg har en moralsk forpliktelse til å bekjempe. Evnen til å skjelne her blir mer og mer viktig ettersom distinksjonen mellom sivile og militære stadig blir vanskeligere i dagens mange kriger og konfliktsituasjoner. Den fremmede er altså en svært tvetydig kategori. Faren er å gjøre denne kategorien for entydig. Her ligger evnen eller motet til å holde tilbake når det trengs, men også å kunne ta aksjon når det er nødvendig. Derfor trenger vi et språk, et speil, noe som kan hjelpe oss til å navigere i dette ugjestmilde og oppløste landskapet som frontlinjen utgjør.

Dydene som handlingsstyrende veivisere

Dette leder over til den betydningen som de klassiske dydene kan ha her i dette komplekse og uoversiktlige ingenmannslandet. I tråd med Shays tegning om lederdyder som vern mot menneskelig oppløsning, er man ved Sjøkrigsskolen i Bergen i ferd med å utvikle et eget karakterbyggingsprogram der nettopp dydene settes i fokus. Av de fire klassiske dydene, som er selvbegrensning, mot, visdom og rettferdighet, kan de to første være av spesiell interesse å se litt nærmere på, særlig i forhold til det liminale aspektet som her opptar oss.

Hvilke rolle spiller selvbegrensning i liminalsonen? Den strukturelle oppløsningen som vi har sett er et trekk ved grensesonen, gir en ny type frihet samt at det åpner for et større handlingsrom. Det er i dette kaotiske og komplekse grenselandet, der det meste flyter og en selv fremstår som en fremmed og anonym person som motstanderen ikke kjenner, at dydene spiller en viktig rolle. De blir markører eller veivisere i et terreng preget av det Clausewitz (1997) kaller *the fog of war*. Dette fraværet av rammer og klare strukturer stiller den enkelte overfor store utfordringer.

Selvbegrensningens kunst, kunsten å kunne besinne seg, er derfor helt avgjørende for å kunne handle sakssvarende i denne sonen. Selvbegrensning er knyttet til å ha makt, mulighet, frihet og anledning til å gjøre noe, men likevel avstå fra å gjøre det dersom det ikke tjener intensjonen med oppdraget. En offiser som ikke kan begrense seg, vil fort kunne sette seg selv, oppdraget og sitt eget menneskap i fare (Shay 1994:88). Hvem kan stole på en menneske som bare lar seg drive av uhemmede impulser? Hvem vil samarbeide og feste tillit til en som i alle saker selv vil ha forkjørsrett? Mangel på selvbegrensning vil kunne sette militære operasjoner i fare. Det at mediene hele tiden er nærværende i de ulike

konfliktsonene, gjør at mangel på selvbegrensning i forhold til maktanvendelse på det taktiske området, fort kan få uante konsekvenser på det strategiske og storpolitiske planet.

Dette gjelder ikke minst for internasjonale fredsbevarende styrker. I det uoversiktlige grenseområdet mellom de stridende partene er evnen til å dempe konflikt avgjørende. Denne egenskapen finner Mæland som et fortrinn hos de norske styrkene som tjenestegjorde i Kosovo for noen år siden (Mæland 2004). Her blir en slags traust norske sindighet en relevant aktualisering av denne gamle klassiske dyden. Evnen til å ta et steg tilbake, våge å være avventende, skaffe seg en bredere horisont, se hvilke elementer og problemer en står overfor, er avgjørende for det moralske handlende menneske.

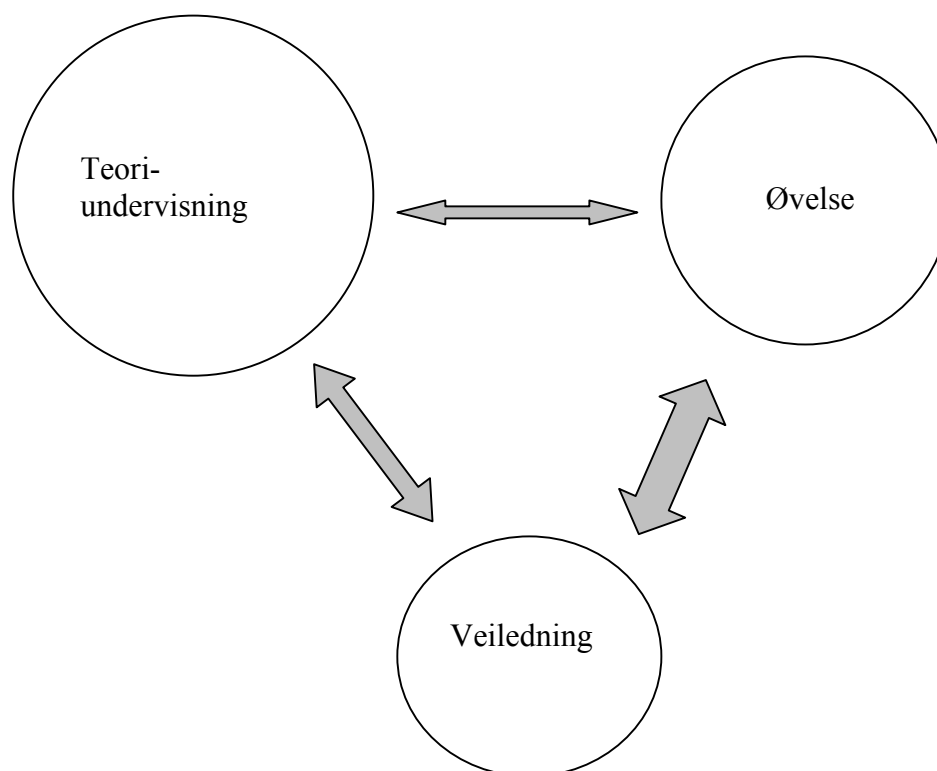
Selvbegrensning er videre en forutsetning for *oppdragsbasert ledelse*. Der som lederskapet i en militær avdeling ikke klarer å begrense sin egen innblanding og kontroll over sine medarbeidere, vil handlingsrommet som er nødvendig for å skape fleksibilitet, kreativitet og initiativ i liminalsonen, bli svekket. Motivasjon og pågangsmot vil avta og evnen til å tilpasse seg de aktuelle og konkrete utfordringene vil bli svekket. Den leder som mangler selvbegrensningens kunst, vil på lengre sikt være en dysfunksjonell leder, som kan bidra til å svekke organisasjonens evne til å løse oppdraget.

Likevel vil selvbesinnelsen ikke kunne stå alene. Den må utfylles av den andre dyden vi her fokuserer på, nemlig *mot*. I tråd med klassisk militærteori, må en i gitte situasjoner kunne aktivere all den slagkraft en har. Fienden skal da ikke beskyttes, men angripes med full tyngde. Til dette kreves det mot. Derfor trenger den gode offiser både evnen til å holde tilbake, som i gitte situasjoner nettopp er en form for mot, men også dristighet til å handle når situasjonen krever det. Vi ser dermed at den gode offiser utøver sitt lederskap i balansepunktet mellom besinnelse, som gjør det mulig å holde tilbake, og mot til å handle. Dette er ferdigheter som absolutt er avgjørende for å kunne operere i krigens frontlinje. Dydene gir hjelp til å finne dette balansepunktet. Det avgjørende er at en har utviklet en situasjonsbevissthet som gjør en i stand til å aktivere den dyden som kreves, alt etter hvilken situasjon en er i. I et øyeblikk kreves det mot til å handle i rette øyeblikk. Situasjonen er åpen, det er nå situasjonen kan endres, kortene spilles på nytt. I en slik situasjon er det ikke moderasjonen eller refleksjonen som teller, men aktiv handling. I neste sekund kan vinduet være lukket. Det å utøve mot vil da innebære å holde tilbake. Tiden er ikke lenger inne. En må nå vente, utholde tiden til neste mulighet byr seg.

En pedagogisk modell for utvikling av den gode offiser

Den foregående refleksjonen omkring grenseområdets spesielle natur og de kravene en der vil møte, kan til tider synes å være overveldende. Hvem kan makte, i en situasjon der en kanskje opplever tap og overgrep mot seg selv og eget mannskap, å bevare selvbesinnelsen og sin moralske integritet? Tematikken omkring krigens liminalzone, munner derfor ut i noen ord om den forberedelsen som er nødvendig for å møte slike utfordringer.

Ved Sjøkrigsskolen i Bergen har en gjort et forsøk på å utforme et didaktisk modell for hvordan en læringsarena som skal utruste til moderne krigføring bør se ut. Den som på en spesiell måte kan krediteres for utformingen av modellen er orlogskaptein Olav Kjellevold Olsen (Olsen 2005).



Modellen fremstiller det nødvendige samspillet mellom øvelse, undervisning og veiledning. Det er her snakk om en dynamisk modell der hver av de tre aktivitetene gjensidig skal bidra til å gi ny kunnskap, erkjennelse, erfaring, og dermed en bedre fremtidsberedskap i møte med påkommende utfordringer. Pilene mellom de tre elementene har ulik bredde, underforstått, vekselspillet eller dynamikken mellom de ulike faktorene vil variere i styrke og intensitet. *Teori-undervisningen* er en viktig del av den militære opplæring. Likevel er teoretisk kunnskap ikke nok. Derfor må det *øvelse* i tillegg. Øvelseskontorets utfordringer er å videreføre og aktualisere teorien i en øvelsesmessig sammenheng. Dette

krever at øvelsesstaben også deltar i teoriundervisningen. Teoriundervisningen må igjen forholde seg til erfaringer gjort i øvelsesområdet, for på sin side å kunne gi disse en dypere fortolkning i lys av teori. Teorien vil også måtte finne seg i å bli evaluert i lys av ny erfaring. Dersom teorien ikke er i stand til å integrere erfaringene i sin gamle paradigme, i rammene av tidligere kunnskap, vil teorien eller fortolkningsrammene revurderes (Brunstad 1998:74). Nye erfaringer kan dermed føre til et behov for ny teoriutvikling. Til disse to områdene legges det til veiledning. Veiledningen hovedmålsetting er å få kadetten til å reflektere over erfaringene de har gjort i skjæringsfeltet mellom teori og praksis. På hvilken måte kan teorien kaste lys over erfaringene og erfaringene på sin side utfordre teoriene? Den gode veileder er på den måten en som hjelper kadetten til å integrere kunnskapen i sitt eget liv, på en måte som forsterker innsikten i de moralske og ferdighetsmessige kravene som krigen krever. En slik integrering vil da kunne virke handlingsstyrende, handlingsendrende og handlingsforberedende, noe som vi har sett er en nødvendig forutsetning for å kunne operere i det vi i denne sammenhengen har kalt for *krigens ingenmannsland*.

Litteraturliste og bøker til videre lesning

Brunstad, Paul Otto (1998). *Ungdom og livstolkning. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventinger*. Trondheim: Tapir forlag.

Brunstad, Paul Otto (2003). Når seremoniene ikke lenger fungerer. *PACEM* 6:2.

Brunstad, Paul Otto (2004). «Hvordan bekjempe de onde uten selv å bli ond?», Aftenposten 9. april.

Brunstad, Paul Otto (2005). «'Sivilisert' militær utdanning problematisk», Aftenposten 5. august.

Clausewitz, Carl von (1997(1832)). *On War*, Herfordshire: Wordsworth Classics of World Literature.

Forsvarets Overkommando (2000). *Forsvarets fellesoperative doktrine*, del A. Oslo.

Faarlund, Nils (2005). «Vegledning eller situasjonsorientert læring og dannelsen av militære ledere», *PACEM* 8:2.

Gennep, Arnold van (1999(1909)). *Overgangsriter*, Oslo: Pax labyrint.

Kearney, Richard (2003). *Strangers, Gods and Monsters: Interpreting Otherness*, London: Routledge.

Mæland, Bård (2004). *Skadeskutt idealisme. Om offiseremoral i Kosovo*, Bergen: Eide forlag.

Olsen, Olav Kjellevoid (2005), «Mellom svik og moral - den vanskelege danninga - om moral som militærpedagogisk utfordring», *PACEM* 8:2.

Shay, Jonathan (1994), *Achilles in Vietnam: Combat Drama and the Undoing of Character*, New York: Scribner.

Shay, Jonathan (2003), *Odysseus in America: Combat Trauma and the Trials of Homecoming*, New York: Scribner.

Turner, Victor (1977), *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Ithaca, New York: Cornell University Press.

Turner, Victor (1999), «Midt imellom. Liminalfasen i overgangsriter», i Arnold van Gennep (1999(1909)), *Overgangsriter*, Oslo: Pax labyrint.

English summary.

War is always war *between* somebody. This article focuses *the no man's land*, the zone of friction and complexity, the borderline *between and betwixt* (Victor Turner) the fighting parts. To understand the nature of this area, normally connected with fear, darkness, death, and destruction, helps us to understand what kind of moral skills and abilities the fighting soldiers need in order to maintain their own integrity and humanity. These perspectives have important implications for military training and education. It has to be a close resemblance between the nature of war and the frame and content of the pedagogical and didactical work at military educational institutions.

Paul Otto Brunstad (f.1960). Sjøkrigsskoleprest/forsker ved Sjøkrigsskolen i Bergen. Dr.theol. på avhandlingen Ungdom og livstolkning. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventinger, 1998. Siste utgivelser: Seierens melankoli. Et kulturanalytisk essay (2003) og Å være voksen. I et kulturelt, sosialt og pedagogisk perspektiv (2005) sammen med Trude Evenshaug. E-post: pobrunstad@mil.no

Mellom svik og moral – den vanskelege danninga

- om moral som militærpedagogisk utfordring

AV OLAV KJELLEVOLD OLSEN

«Kva skjedde egentlig?» Min kollega sit lett melankolsk i bilen og fordøyer inntrykk. «Eg blir rett og slett i tvil eg, om det er mulig å handle moralsk i så pressa situasjonar». Erfaringane frå stridsøvinga til Sjøkrigsskolen våren 2003 var hard kost for oss begge. Fleire gonger hadde me sett kadettane «våre» drepe verjelause sivile. Me hadde og sett dei stå handlingslamme medan uskuldige vart slakta ned. Før øvinga var me godt nøgde med skuleåret og undervisninga vår i leiarskap og etikk. Tilbakemeldingane frå kadettane og staben var og positive. No opplevde me imidlertid at undervisninga ikkje hadde følgt kadettane ut på praksisfeltet. «Eg lurar rett og slett på om det er vits å undervise i etikk. Kadettane blir tydelegvis ikkje noko meir skikka til å sloss moralsk av den grunn», reflekterer eg, lett sjølvhøgtidleg.

Våre erfaringar er ikkje unike. Larsen (2001) rapporterer at 59% av kadettane på Krigsskolen avfyrte det dei trudde var skarpe skot mot menneske på stridskurset. Over halvparten av desse kadettane hevda etter angrepet at dei ikkje hadde sett at det var folk i målområdet, sjølv om dette var enkelt å sjå. Dei øvrige erkjente at dei hadde sett folk, men skaut likevel. Av dei 18 kadettane (41%) som ikkje skaut, prøvde kun ein å stoppe dei som fyrte av. Etter angrepet erfarte staben at få av dei utslitne kadettane var særleg uroa over etiske spørsmål knytt til angrepet og eigen handlemåte. Dette kom først etter at øvinga var kome meir på avstand.

Ei vanleg forklaring på slike moralske feilsteg er at kadettane ikkje er konsentrerte og skjerpa når det handlar om øving. I reelle situasjonar vil dei handle annleis og meir moralsk ansvarleg. Reaksjonane frå kadettane får meg imidlertid til å tvile noko på denne hypotesen. Mi erfaring er at mange strevar med skamfølelse i etterkant av øvingane. Dei har vanskar med å forstå og akseptere at dei

handla som dei gjorde. Til dels bitre lovnader om at dei no «har lært», understrekar realismen og alvorret i slike erfaringar.

Kadettane over hadde alle fått grundig undervisning i etikk og folkerett. Likevel handla dei som dei gjorde. Difor spør eg i denne artikkelen om me bør justere mål og middel i etikkutdanninga. Eg foreslår mellom anna eit sterkare fokus på moralsk intuisjon og praksistrening. Me bør og tenke over spørsmålet om det faktisk er mogleg å trene opp moralsk kampkraft som kan ivareta «*egen integritet, fellesskapets beste og motstanderens verdighet*» (Brunstad 2005)? Kan det tenkast at me overvurderer utdanninga si betydning? At menneske uansett vil utvikle «survival-instincts» som opphevar moral i møte med krigens brutalitet?

Moral i møte med det ekstreme – er det realistisk?

Tzvetan Todorov (1999) studerer moral i møte med det ekstreme. Han teiknar eit sterkt bilete av forholda mellom medfangane under Hollochost og i Stalin sine Gulag-leirar. Ein kontekst som på mange vis liknar den soldatar møter i krig. Vitnemåla frå dei overlevande viser at slike ekstreme kår fort døyver den enkelte sitt moralske samvit og handlekraft. Auschwitz-overlevar Tadeusz Borowski såg det slik:

In this war morality, national solidarity, patriotism and the ideals of freedom, justice and human dignity had all slid off man like a rotten rag (...) There is no crime that a man will not commit in order to save himself (i Todorov 1999, s.31).

Anatoly Marchenko, som på si side overlevde Gulag, beskriv korleis han reagerte på at ein medfange kutta pulsåra og kollapsa i ein blodpøl i cella:

A man pours out blood before my very eyes and I lick my soup bowl clean and think only about how long it is till the next meal. [I ettertankens refleksjon spør han:] Did anything human remain in me, or in any of us, in that prison (ibid., s. 33)?

Mitt innledande poeng er følgende: Desse beretningane syner at det ikkje er uvanleg, ja heller å forvente, at mennesker som står i ekstreme situasjonar mistar si moralske handlekraft. Kadettane viser sine menneskelige sider når dei i mangel av søvn og mat, i oppkokte situasjonar, feilar moralsk. I følgje Todorov er heller ikkje akademisk og filosofisk skolering nokon sterk garanti for moralsk handlekraft under slike forhold.

På ei anna side viser Todorov at livet i konsentrasjonsleirane og romma dei ueigennyttige og gode handlingane. Stundom som heroisme, der enkeltpersonar ofrar seg sjølv for at andre skal leve. Oftare i form av ein mindre prangande «kvardagsmoral» prega av omsorg, solidaritet og verdigheit. «Kampmiljøet» i

leirane besto med andre ord av ei spenning mellom det Auschwitz-fange Primo Levi såg som: «*a Hobbesian life, a continues war of everyone against everyone*» (ibid., s. 32), og medfange Laks si erkjenning at egen overleving var knytta til «*my encounters with a few countrymen with a human face and a human heart*» (ibid., s. 35). Denne spenninga knyttar Anatoly Marchenko til karaktertrekk:

People here vary, just as they do everywhere. You have marvellous people, and you have rotten ones, you have brave men and cowards, you have honest men with principles and you have unprincipled swine who are prepared for any kind of betrayal (ibid., s. 40).

Me lærer frå leirane at moralsk handlekraft er mogleg i møte med det ekstreme. Me lærer og at menneske endrar karakter i møte med det ekstreme. Mange mot einseitig fokus på eigen overleving, men nokre og i retning av sterkare moralsk integritet. Dette betyr at utdanning og erfaring kan bevege vår moral, også for møte med det ekstreme. Spørsmålet er imidlertid korleis dette kan skje? Som antyda i innleiinga trur eg svaret handlar om meir enn undervisning i moralteori og diskusjon av moralske dilemma. Den amerikanske psykologen Jonathan Haidt (2001) foreslår på si side å starte med eit «oppgjjer» med vår tenking om korleis me fattar moralske beslutningar.

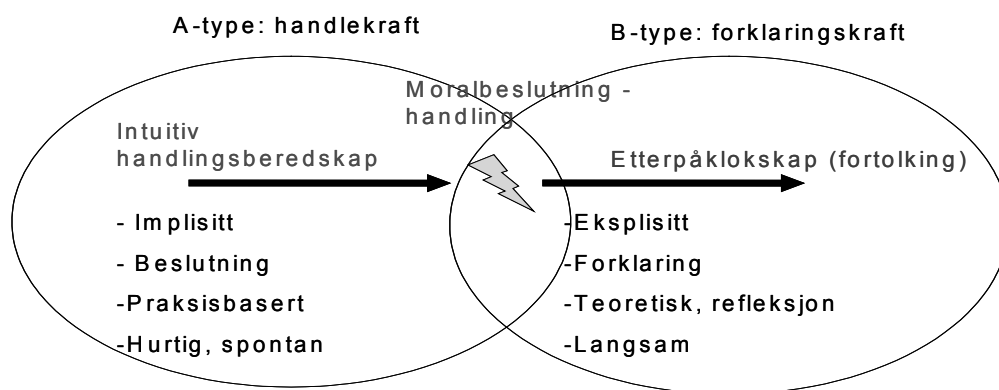
The emotional dog and its rational tail

Haidt (2001) utfordrar oss på følgande situasjon:

Julie og Mark er søster og bror. Dei reiser i lag i Frankrike i sumarferien, med fri frå universitetet. Ei natt dei overnattar ute i ei hytte ved stranda, bestemmer dei seg for at det vil vera interessant og moro å prøve å ha samleie. Det ville i det minste bli ei ny erfaring for dei begge. Julie var alt på P-pillen, og Mark bruker i tillegg kondom, for å være sikker på at Julie ikkje vert gravid. Dei har begge glede av samleiet, men bestemmer seg for ikkje å gjera det igjen. Dei held denne natta som deira spesielle løyndom, som får dei til å føle seg endå nærmare kvarandre.

Var det greit at Julie og Mark hadde samleie? Dei fleste som høyrer historia vil umiddelbart seie eller tenke at dette var galt. Deretter startar ein gjerne med å leite etter grunnar for kvifor dette var galt. Faren for innavl vert kanskje nemnt, til ein kjem på at prevensjon vart nytta. Faren for emosjonelle skader vert nemnt, sjølv om historia gjer det klart at ingen syntes å bli skada av dette. Til slutt endar ein gjerne opp med eit forklaringsproblem: «*Eg kan ikkje forklare det, det er berre moralsk galt*». Haidt ser dette som ei typisk beskriving av måten me fattar dei fleste av våre moralbeslutningar: intuitivt, spontant, ureflektert og umiddelbart. På same måte som med estetiske vurderingar veit me umiddelbart kva me meiner om eit moralsk problem. Om me likar det eller tek avstand frå det. Denne spontaniteten står i kontrast til rasjonelle beslutningsmodellar som vektlegg mo-

ralsk tenking og refleksjon som grunnlag for moralske beslutningar.¹ Desse rasjonelle modellane, der ulike argument vert vegde og vurderte, fungerer i følgje Haidt som ein eterrasjonaliserande *advokat*. Ein advokat som prøver å forsvare den på førehand fatta intuitive beslutninga gjennom refleksjon og argument. Ikkje som ein ugilda *domar* som søker den «objektive» sanninga. Desse bevisste vurderingane påverkar i liten grad den reelle beslutninga, som alt er fatta. I figur 1 illustrere me denne distinksjonen med forsøksvis å sonde mellom to typar kompetanse. *Type A* kan sjåast som *intuitiv handlekraft* i reelle og gjerne pressa situasjonar. Den amerikanske psykologen Garry Klein (1998) beskriv slike intuitive prosessar som «*naturalistic decision making*». Operative beslutningar baserer seg her på intuitiv mønster-gjenkjenning, og ikkje bevisst refleksjon og vurdering av ymse alternativ. *Type B* kan på andre sida sjåast som *forklaringskraft* etter situasjonane er avklarte og blitt historie. Altså ei form for fortolking og forklaring på kvifor ting vart som dei vart i ein gitt situasjon.



Figur 1: Handlekraft vs forklaringskraft, to kompetansetypar

Sirklane i figur 1 indikerar at dei to kompetansane støttar kvarandre i nokon grad. Teorien vert betre dersom teoretikaren har praksiserfaring, og praksis kan forbeholdt med støtte i teori. Likevel handlar dette om dels ulike kapasitetar. Den gode teoretikaren er ikkje nødvendigvis ein god praktiskar. Det er heller ikkje sikkert at den handlekraftige offiseren også er ein reflekterande og analytiske teoretikar. Handling og refleksjon er her ulike kapasitetar. Type A gir ikkje nødvendigvis type B, og omvendt.

Denne inndelingane syner konturane av uheldige sider ved tradisjonell klasseromsbasert etikkundervisning. Ei sterk rasjonell og teoribasert undervisning kan

¹ Skiljet mellom intuisjon og vurdering (reasoning) tilsvarar ikkje skiljet mellom emosjonar og kognisjon. Intuisjon og vurdering er begge former for kognisjon. Medan intuisjon er rask, spontan og implisitt (krev liten bevisst innsats); er vurderingsprosessen seinare, krev meir innsats, og er eksplisitt (bevisst) (Haidt, 2001).

resultere i at kadettane vert meir dugande til å forstå og forklare eigne moralske feilgrep i etterkant av operasjonen, enn å handle moralsk i kampens hete. Utfordringa vert difor å utvikle ein god moralsk intuisjon og handlekraft. Det vanskelege spørsmålet vert *korleis*. Eit startpunkt er å operasjonalisere moralsk intuisjon og handling.

Forståing av den moralske handling – utgangspunkt og rettesnor for pedagogisk praksis

Haidt (2001) vektlegg den intuitive «ryggmargsrefleksen» som grunnlag for moralsk beslutningstaking og handling. Utvikling av moralsk intuisjon vert dermed ei kjerneoppgåve for karakterbygging og utvikling av moralsk handlekraft. Problemet er imidlertid at «moralisk intuisjon» er eit uklart omgrep. Omgrepet gjev leiarutviklaren lita hjelp til å forstå kva som egentleg skal stimulerast, og då og korleis dette kan gjerast. Omgrepet kan med andre ord trenge operasjonalisering og nyansering for å fungere som rettesnor for utdanning. Ei kopling til den amerikanske psykologen James Rest sin «4-komponent – modell» for moralsk handling kan her vera nyttig. Rest (1986) meislar ut fire hovudårsaker til at menneske feilar (eller lukkast) moralsk. For Rest handlar det om (a) å sjå/oppdage den moralske utfordringa (*moral sensitivity*), (b) finne den beste moralske handlemåten (*moral judgement*), (c) ønske å handle moralsk (*moral motivation*), (d) evne til å omsette fromme intensjonar til moralsk handling (*moral implementation/ character*). Tanken er at desse fire kapasitetane samspelear som gjensidige og kvar for seg nødvendige betingingar for at moralsk handling skal skje. Modellen kan difor utvide og nyansere Haidt sitt perspektiv, som i hovudsak rettar seg mot beslutningstaking. Rest problematiserer også overgangen frå beslutning til faktisk handling (som ikkje nødvendigvis er to sider av same sak). Modellen kan nok synast rasjonell og sekvensielt orientert (først sjå, så vurdere, så beslutte, så implementere). Dei fire kapasitetane kan imidlertid sjåast som byggeklossar i intuitiv moralsk beslutningstaking og handling. God moralsk intuisjon aktiverar ubevisst og spontant alle desse fire byggeklossane samtidig i produksjon av moral. Ei novise manglar då ei eller fleire av kapasitetane i si intuitive beslutningstaking og handling.

Utvikling av operativ moralsk handlekraft får med dette to hovudutfordringar: (1) Utvikle dei fire kapasitetane og (2) Utvikle evna til å aktivere kapasitetane intuitivt, også i pressa situasjonar. I fortsettinga av artikkelen skal me fokusere på korleis me kan få dette til. Før me går inn på dei pedagogiske utfordringane skal me likevel stoppe opp endå litt til med kvar av dei fire moralske

kapasitetane. Dette gjer me fordi desse kapasitetane utgjer målet for den pedagogisk tenkinga og praksisen.



Figur 2: Fire forutsetnader (kapasitetar) for moralsk handling

Betinging 1: Moralsk synsevne – moral sensitivity

Ei kjent forklaring på umoral er at dei som svikta ikkje fekk med seg at dei dreiv med overgrep. Følgande utsagn er kan hende typiske: «*Dette har ingenting med moral å gjera*», «*Me trudde dei alle var terroristar*», «*Ho likte det (valdtekt)*» og så bortetter. Altså ei form for nedsett synsevne for den moralske dimensjonen i situasjonen. Den mykje omtala Elshani-saka i Kosovo våren 2000 kan være eit eksempel på slik manglande moralsk synsevne. Her teipa norske soldatar hovudet på ein albansk 19-åring og lenka han fast til eit gjerde som forsøk på avskrekking (Mæland 2004, s. 95). Det kan tenkast at dette ikkje var eit bevisst moralsk overtramp. Dette kan ha vore ein spontan reaksjon som vart sett som operativt nødvendig, utan at dei involverte såg at dette også handla om sjølvbegrensing og moral. Denne evna til å sjå moralske utfordringar (*moral sensitivity*) vert på eit vis «inngangsbilletten» til moralsk handling (Bergem 1995). Men å oppdage den moralske utfordringa i mylderet av operative omsyn og emosjonar er krevjande. For kadetten vert kunsten å integrere operativ fagkompetanse og taktisk skjønn med evne til å sjå dei ulike aktørane sine moralske rettar og behov.

Mange forhold kan svekke denne moralske synsevna. Manglande *erfaring* er ei generell feilkjelde. Kor mange av turistane i Thailand skjønna eksempelvis kva dei såg i horisonten jula 2004, då tsunami-bølga brusa mot land? Truleg skjønna ikkje ein gong dei som hadde lest om fenomenet kva dei såg før det var for seint. Manglande evne til å fatte kva dei såg hindra dei i å redde både seg sjølve og andre. Sjøsigøyningarane i området sansa på si side at noko var på gong, og flytta seg tidleg opp i høgda. Parallelt, kor mange av dei nederlandske FN-soldatane skjønna konsekvensen av å overgje innbyggjarane i Srebrenica til serbiske styrkar, då dei sto i situasjonen?

Emosjonar kan og ha ein forblindande effekt. Utsagn som: «*han var blind av hat*» eller «*love makes blind*» illustrerer dette. Me kan heller ikkje sjå bort frå innverknad frå ulike *situasjonsfaktorar*. Tzang (2002) minner oss mellom anna om betydinga av *autoritetspress*. Forskingsforsøk viser tydeleg kor lett mennes-

ke som vert eksponerte for ordregjeving frå autoritetar sluttar å sjå dei moralske dimensjonane i eigne handlingar (jf. Milgram 1974). Stanford prison studien (i Tzang 2002) viser at dersom me får tildelte ei klart definert *rolle*, så kan dette redusere vår evne til å sjå moralske forhold. Me vert fanga av rolla, som styrer vår atferd på bekostning av personleg ansvar. Me kjenner og frå mellom anna Holocaust at systematisk bruk av *rutinisering av arbeidsprosessar* kan føre til at ein ikkje ser at eigne handlingar og arbeidsoppgåver er del av systematiske overgrep (Tzang 2002). Me veit og at menneske som til dømes oppnår *anonymitet* i ein situasjon, eller inngår som *del av ei større gruppe*, fort mistar evna til å sjå moralske forpliktingar (Bandura 1999).² Gjenkjenning og forståing av verdinaden av slike emosjonar og situasjonstrekk, blir difor ei sentral utfordring i arbeidet med å utvikle moralsk synsevne.

Betinging 2: Moralsk vurderingsevne (Moral judgement)

I følgje Rest (1986) er det ikkje tilstrekkeleg å kunne sanse ein moralsk dimensjon. Den moralske vurderinga og beslutninga som følgjer, kan feile i møte med den moralske fordringa. Den amerikanske psykologen Lawrence Kohlberg (1981) hevdar at me menneske har ulike forutsetnader for moralsk tenking og vurdering, avhengig av kognitiv modning.³ Følgjer ein Kohlberg sin teori, vil nokre kadettar vera prega av umoden moralsk tenking med kognitive skjema prega av sjølvfokus og instrumentalisme («*det som er moralsk er det som til slutt gagnar meg og mine*»). Andre evnar i større grad å sjå ting i eit større fellesskapsperspektiv, med å ta meir omsyn til andre menneske og det kollektive i si tenking.⁴ Eit mål for utdanninga er derfor å modne kadettane sin moralske kognisjon. Frå eit instrumentelt sjølvfokus til meir fellesskapsforankra tenking. Like sentralt er det å stimulere deira evne til å gjere dette intuitivt i pressa situasjonar.

Ser me igjen på Elshani-saka, kan denne like gjerne ha si orsak i manglande evne til moralsk vurdering som manglande moralsk synsevne. Det er mogleg at befalet såg at situasjonen romma moralske aspekt, men at dei ikkje evna å beslutte ein god moralsk respons i situasjonen. For dei involverte kunne god moral bety å skremme Elshani slik at han ikkje lenger representerte eit problem i deira Area of Responsibility («*det som gagnar meg mest*»). Ei ubalansert *utilitaristisk*

² Bandura (1999) og Tzang (2002) peikar og på forhold som *eufemismebruk*, *dehumanisering* av fienden, *avstand* til offeret m.m. som mekanismar som verkar moralsk forblindande.

³ Merk at omgrepet «moralske vurdering», i Rest (Rest, Narvaez, Bebeau, 1999) sin språkdrakt, kan skje intuitivt ved automatisk aktivering av moralske skjema, og ikkje nødvendigvis som ein rasjonell (og treg) beslutningsprosess slik Haidt (2001) brukar begrepet.

⁴ Kjellebold Olsen (2004) beskriv dette teorigrunlaget ytterlegare, og presenterer samstundes resultat som syner skilnader både mellom offisersgrupper, og mellom offiserar og andre grupper i samfunnet.

tenking kan og vera medvirkande. Eit ønske om preventive tiltak for å skremme Elshani, i kombinasjon med overvurdering av faren han representerte, kan ha virka legitimerande på voldsbruken.⁵ Dermed misser ein dygds- og pliktetiske aspekt som og tek omsyn til Elshani sine rettar som menneske. Moralske aspekt som ivaretek fellesskapen sine interesser ved å ivareta kvar enkelt sine fundamentale menneskerettar, også dei ein hatar.⁶

Handsamminga av Elshani syner og lite omsorg for motparten. Carrol Gilligan (1982) vektlegg at moralske beslutningar også bør vera prega av varme. *Empati og omsorg* står som korrigerer til den meir nøkterne og kalde logiske moraltenkinga. Dette handlar om eit tillegg. Ei form for omsorg som stundom gir motparten meir enn han fortener, og har rett på. Balansen mellom rettferd og omsorg er difor ei sentral utfordring ved moralbeslutningar.

Betinging 3: Moralsk motivasjon

Umoral kan i følge Rest (1986) også forklarast som manglande vilje til å handle moralsk. Ikkje-moralske verdiar vert prioriterte framfor moralske (låg *moral motivation*). Det er rimeleg å forvente at moralske val vil koste dyrt i mange operative situasjonar. Til dømes kan forsiktig maktbruk gå på bekostning av personleg sikkerheit. Noko som igjen kan medføre at ein vel å gå hardare til verks enn ein bør (egen sikkerheit framfor moral). Me kan og tenke oss forsøk på å dekke til, eller teie om graverande forhold i tenesta, for som kompensasjon å oppnå raske opprykk (karriere viktigare enn moral). Mottak av bestikkingar kan og tene som døme her (pengar framfor moral). Frå Holocaust kjenner me og til situasjonar der foreldre stal brød frå borna sine, for å sikre seg sjølve (Todorov 1999). Ser me moralsk-motivasjon som forklaring på handlemåten i Elshani-saka, kan det tenkast at befalet både såg dei moralske aspekta i situasjonen, og kom fram til moralsk høveleg handlemåte, men likevel prioriterte å skape frykt (og respekt) i befolkninga gjennom audmjukinga av den albanske ungdomen. Ei prioritering som gjekk på bekostning av sjølvbegrensing og moralske prinsipp.

Ei sentral utfordring for Sjøkrigsskolen vert å operasjonalisere og stimulere kadettane sin indre motivasjon til å handle moralsk. Ei tilnærming er her å fokusere på kadetten sitt *verdihierarki* (kva er viktig for meg, kva betyr dette for

⁵ Bandura (1999) ser to strategiar innan utilitaristisk tenking som kan legitimere vold. 1. Ikkje-vold blir fort vurdert som lite effektivt, og derfor ekskluderte som alternativ. 2. Bruk av *fordelaktig samanlikning* i forhold til trusselen motparten representerer, slik at egne til dels brutale overgrep vert legitimerede som nødvendige «for å hindre meir lidning enn dei forårsakar».

⁶ Jf. Rawles (1971) som ser rettferd som grunnlag for stabilt samspel mellom menneske over tid. Også menneske som i utgangspunktet ser kvarandre som framande, og som kulturelt og religiøst står langt frå kvarandre.

meg i beslutningssituasjonar). Ei tangerande tilnærming er å stimulere *moralsk identitetsutvikling*. Aquino og Reed (2002) hevdar at verdien me tillegg det å vera eit moralsk menneske varierer frå individ til individ, avhengig av styrken på vår moralske identitet. Denne identiteten er igjen ein større eller mindre del av den enkelte sitt sjølv-konsept.⁷ Tanken er at styrken på vår moralske identitet påverkar vår motivasjon til å handle moralsk, der sterk moralsk identitet gir sterk moralsk motivasjon. Ein sterk moralsk identitet vil og virke styrande på sjølv-sanksjoneringsmekanismer. Desse slår inn som skuldføling og liknande dersom me handlar i strid med moralske ideal og «det som er oss». Ein svak moralsk identitet vil i liten grad virke korrigerande på eventuell umoralsk praksis, og i beste fall vera orientert mot å unngå å bli teke i umoral. Dette skil seg frå ei *proaktiv moralsk orientering*, som i følgje Bandura er kjenneteikna med folk som:

Invest their sense of self-worth so strongly in humane convictions and social obligations that they act against what they regard as unjust or immoral even though their actions may incur heavy personal costs (1999, s. 194).

Betinging 4: Moralsk implementeringsevne og karakterstyrke

Kva hjelp det med god moralsk syns- og vurderingsevne og sterk motivasjon til å handle moralsk, om ein manglar mot eller makt til å gjennomføre handlinga? Vegen til helvete er som kjent fylt av gode forsett. Med dette i mente peikar Rest også på evne til å implementere moralske beslutningar som viktig moralsk kompetanse. Omsette gode forsett til praksis og resultat. Denne evna beskriv han som *moral character* eller *moral implementation*. For leiarar (og andre) krev dette sosial innflyting og makt for å overvinne motstand som søker «minste motstands veg». Det fordrar også evne til positivt å inspirere dei andre til å støtte opp om og gjennomføre den moralske handlinga. Leiarskap har med andre ord ein viktig moralsk funksjon i denne konteksten.

Motstand mot moral som ber i seg risiko for eigne liv, er ikkje vanskeleg å sjå for seg i ein pressa operativ kontekst. Ser me igjen på Elshani-saka, kan det tenkast at dette overgrepet ikkje handla om begrensa moralsk synsevne, svak moralsk vurderingsevne eller låg moralsk motivering. Det er mogleg at overgrepet snarare var eit resultat av at sjefen, eller dei andre involverte, ikkje klarte å stå mot majoriteten si sterke trong til å hemne seg på albanaren.⁸ Svak «ryggrad» eller manglande evne til å motivere kan altså ha ført til overgrepet.

⁷ Sjå gjerne Kjellefeldt Olsen, Eid og Johnsen (2005) om tenkinga rundt «the self-importance of moral identity», verktøy for måling av denne og empiri frå kadettutval på Sjøkrigsskolen.

⁸ Aggresjonen mot Elshani var truleg sterk sidan han mellom anna var mistenkt for å ha voldteke og torturert ei jente i området (Røkenes 2004).

Korleis kan me lære moralsk handlekraft ?

Me har til no argumentert for relevansen av intuitiv moralsk beslutningstaking som grunnlag for moralsk handlekraft. Me har og sagt at den moralske intuisjonen bør romme element som moralsk synsevne, vurderingsevne, motivasjon og implementeringsevne. Det store didaktiske spørsmålet er imidlertid korleis me kan stimulere denne handlekrafta. Korleis kan me forbetre kadettane si evne til å handle rett, sjølv i situasjonar der det mest freistande er å bøye unna?

Sokrates såg undervisning i moralske forhold som vegen til moralsk handlekraft (i Kohlberg 1981). Overfører me denne tenkinga til Sjøkrigsskolen, vert oppgåva å styrke moralsk kunnskap og refleksjonsevne. Denne innsikta vil, i følge Sokrates, gi kadettane eit solid grunnlag for å kunne handle moralsk, sjølv i pressa operative situasjonar. Rota til umoral ligg i manglande moralsk innsikt, noko som oppskattar betydninga av undervisning i moral. Denne tenkinga kjenner me igjen i tradisjonell klasseromsbasert etikkundervisning, som inntil nyleg har stått sterkt, også på Sjøkrigsskolen. Det kritiske spørsmålet er om slik kunnskapsfokusering er ein god læringsstrategi. I figur 1 argumenterer me for at Sokrates sitt bidrag vil vera stimulering av «arkivkunnskap» til etterrasjonalisering og forståing av egne feilsteg (Type B-kompetanse). Problemet er at slik etterpåkløkskap ikkje kan gjera noko med det som faktisk har skjedd. Den gjev lite støtte til beslutningstaking i pressa operative situasjonar (Type A-kompetanse). Spørsmålet vert difor korleis me kan stimulere moralsk intuisjon og handlekraft. Mange vil meine gjennom realistiske praksiserfaringar.

Praksistrening som grunnlag for framtidsberedskap

Alt for 2300 år sidan peika Aristoteles på praksis og den gode vanen som grunnlag for utvikling av dygd. Han hevda eksempelvis at vegen til rettferd gjekk gjennom praktisering av rettferd. Gjerne under vegleiing frå ein eldre og visare lærermeister. Tanken er at vanen over tid vil gå oss i blodet, slik at me etter kvart vert det me først etterliknar (Comte Spongville 1998).⁹ Kurt Lewin (i Forsvarsmakten 2000) bygger på same erkjenninga når han ser læring som ein integrert prosess som startar med *konkrete erfaringar*. Erfaringane må då fastholdast gjennom observasjonar og refleksjonar, som igjen dannar grunnlag for ny og forbetra handling og erfaring. Startpunktet for utvikling av moralsk handlekraft er med andre ord *praksiserfaring*. Utan denne erfaringa vil ein stå igjen med *teoretikarar*, som elegant, i fred og ro på kontoret, vil kunne forklare kvifor Elshani

⁹ Comte-Spongville (1998) poengterar at dette er ulogisk. At det er umogeleg å vera noko ein ikkje er. Han slår her eit slag for høfligheten som porten inn i sann moral, som etterligning av sann moral, som med tida endrar form til sann og naturleg moral (ikkje lenger etterligning eller kopi).

vart mishandla. Men utan nødvendigvis handlekraft til å handtere tilsvarande utfordring i praksisfeltet.

Denne verdsettinga av praktisk erfaring finn me igjen hos Klein (1998). I hans forskning på naturalistisk beslutningstaking, peikar han på realistisk erfaring som inngangen til intuisjon og operativ handlekraft. Ikkje minst fordi denne praksisen dannar situasjonsmønster (bilder) som følgjer ein i nye situasjonar. Mønsteret fungerer då som ein intuitivt tilgjengeleg mal, som «informerer» om truande situasjonsmønster som fordrar handling. Mønsteret består gjerne av taus kunnskap, som det er vanskeleg å beskrive med ord. Like vel utgjer dette tause indre mønsteret ein viktig intuitiv beslutningskompetanse. Ein taus kunnskap som nærer seg på erfaring. Noko som inneberer at utvikling av operativ moralsk handlekraft på krigsskulane krev god øving og praksistrening. Men om læring fordrar slik realistisk erfaring – kva er då vitsen med teoriundervisning?

Teori og praksis - litt om samanhengen

Teori er størkna erfaring. Systematisert og generalisert gjennom vitenskapelig metode og diskurs. Teori er i så måte kollektiv hukommelse som fastheld fortida. Feilsteg og suksess. Dette skaper ein foreløpig framtidsberedskap som er viktig, særleg der erfaringane er sjeldne (til dømes krigserfaringar). Denne forma for framtidsberedskap kallar den franske filosofen André Comte-Sponville (1998) *troskap*. Teorien er bærar av ei foreløpig innsikt. Noko som tiltaler oss utanfrå som tidlegare liv. Noko som skaper eit grovt fokus for egen framtid.

Teorien set oss i beveging, og hjelp oss med grovnavigering. Som ein første bevegjar viser den veg mot nye praksisfelt. Clausewitz (i FFOD, del A, s. 39) ser dette:

Teorien er for hånden for at ikke alle skal starte på bar bakke med å rydde opp og arbeide seg igjennom alt, men kan finne saken ordnet og belyst. Den skal gi den fremtidige fører i krig hans åndlige utdanning, eller snarere lede ham under hans selvstudium, men ikke lede ham på slagmarken.

Eit møte med teori som generalisert erfaring kan bevege kadetten til sjølv å gå i den retninga teorien peikar. Slik virkar teori drivande på praksistrening.

Teorien er rådgevar som hjelp oss til å erfare bedre. Då eg i sumar var med familien min i Thessaloniki på badeferie, tok eg meg i å tenke på kor høgt hotellet låg frå stranda, og kva etasje me budde i. På stranda såg eg meg nesten automatisk ut ei fluktrute i tilfelle ei kjempebølgje skulle vise seg i horisonten. Eg skotta og tidvis ut over sjøen etter tsunami-teikn. Det underlege var jo at eg aldri hadde erfart noko tsunami sjølv. Eg hadde heller ikkje vener eller kjente i Thailand då bølga kom. Korleis kunne det då ha seg at eg hadde lært denne nye at-

ferden? For det første erfarte eg tsunamien gjennom møte med overlevande. I møte med dei skjøna eg at dette kunne vore meg. Utan noko meir ville dette møtet imidlertid forblitt eit inntrykk. Erfaringa vekka behovet for å lære meir om fenomenet. Eg sette meg inn i både teori om tsunami, og merka meg historiane til dei overlevande og korleis dei hadde redda seg sjølve. Denne vekselverknaden mellom andre si konkrete erfaring, som traff meg, og teori som eg sjølv oppsøkte, vekka ein gryande handlingsberedskap. Teorien hjalp meg til å forstå og planlegge ein strategi. Som ein foreløpig innsikt før eg eventuelt møter ein tsunami sjølv.

Teori spelar ei viktig rolle i læring, men utan kopling til erfaring vil innsikta ha noko kunstig over seg. Noko som peikar på praksisfeltet, men som ikkje heilt kan handtere det. Kopling til praksis vert ein forutsetnad for omsetting til handlingsberedskap. Gjerne mykje praksis, slik at mønster og intuisjon kan utvikle seg. Erfaringar frå Sjøkrigsskolen viser imidlertid at denne koplinga er vanskeleg å få til. For kadetten sin del handlar dette om *fortrenging av negative erfaringar*, slik at erfaringane går i gløymeboka. For skulen sin del handlar det mellom anna om *ubalansert og statisk læringsmiljø*. La oss sjå på kadetten først.

Om fornektig og gløymse som nøytralisering av erfaring

Erfaringslæring krev at me held fast på erfaringane. Dette gjeld erfaringar som stadfestar vår eigen dugleik og positive sjølvbilete. Det gjeld også erfaringar som fortel oss at me må få betre bukt med dei destruktive og vonde sidene i oss sjølve. Bandura (1999) peiker på kor lett me menneske fornektar – og aktivt gløymer våre eigne svik. Som sjølvforsvar omdefinertar me eller fortrengrer me gjerne situasjonar der me har feila moralsk. På den eine sida for å bevare bilde av oss sjølve som gode og moralske menneske (få definerar seg sjølve som vonde). På den andre sida for å sleppe vekk frå den knugande kjensla av skam og sjølvfordøminga, som lett følgjer i kjølvatnet av svik mot eigne moralske standardar. Slik fortrenging, i form av bagatellisering, aktiv gløymse, ansvarsfråskrivning og så bortetter er ikkje uvanleg å sjå i samband med øvingar.

Desse fortrengingsmekanismane må møtast. Ei viktig oppgåve er å fungere som hukommelse for den enkelte, slik at erfaringane blir teke vare på. Fasthalding av fortid som ledd i framtidsberedskap. Like viktig er det å synleggjere, og fasthalde, alvoret i det enkelte overgrepet. Erfaringsmessig er det lett å introdusere nye øvingsmoment, utan å markere at overgrep og brot på eksempelvis folkeretten har skjedd. Fleire tiltak kan hjelpe oss her. Smak på eigen medisin er sjølv sagt ei primitiv tilnærming. Eit alternativ som ivaretek omsynet til hukommelse, og markerer alvoret med krenkingane, er ei realistisk rettssak i etterkant

av øvinga. På same måte som i ein reell situasjon. Erfaringa frå Sjøkrigsskolen er at dette vekker ettertanke og hukommelse både for dei tiltalte, og dei kadettane som sit på tilhøyrarbenkene.

Den store snublesteinen - eit statisk og ubalansert læringsmiljø

Dei fleste pedagogane i Forsvaret er nok einige i at god læring krev ein vekselverknaden mellom erfaring og teoretisk refleksjon. Dette er opplest og vedteke barnelærdom alt frå befalsskulen. Vanskelegare er det å få dette til å fungere på skulane. Det fordrar, slik eg ser det, eit samspel mellom dei tre byggeklossane (1) undervisning (teori), (2) vegleining (syntese) og (3) øving (erfaring). *Undervisning og teori* tener her som fortolkar av erfaring og som kunnskapsgrunnlag for praksistrening. *Øving* skal produsere realistiske og utfordrande erfaringar. *Vegleining* skal hjelpe kadettane til å kople erfaring og teori på ein måte som gjev personleg mening og samanheng. Ei brubyggjar-rolle med andre ord.

To forhold må kjenneteikne relasjonen mellom desse komponentane, for at læringsmiljøet skal virke stimulerande på moralsk handlekraft. For det fyrste bør omfanget og vektlegginga av dei vera relativt jamn. For det andre må det vera ei kontinuerlig utveksling mellom dei, slik at det oppstår synergi.

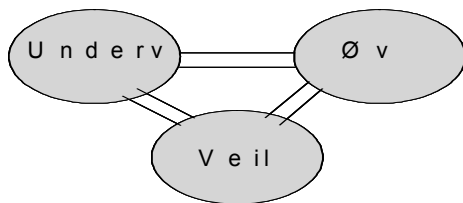


Fig 3: Balansert læringsmiljø - høg utveksling

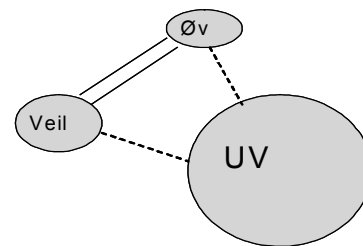


Fig 4: Ubalansert læringsmiljø - lav utveksling

Figur 4 illustrerar eit ubalansert læringsmiljø prega av stor skilnad i vektlegginga av dei tre komponentane. Dei stipla linjene indikerar også at læringsmiljøet er prega av lite samspel knytt til felles prosessar og mål. På denne skulen er læringsarbeidet i det store og heile bygd opp rundt teoriundervisning, på same måte som me finn det på sivile høgskular og universitet. Eksamensresultat er her avgjerande kriterium på dugleik. Øving og vegleining er i dette læringsmiljøet marginale storleikar, som berre periodisk vert aktiverte (typisk i samband med store øvingar). Kvardagen består med andre ord av teoretiske studiar i figur 4. Noko som nok harmonerar godt med det nye fokuset på sivile vektal som me har sett i militær utdanning den siste tida (jf. Brunstad 2005). Ulempa med denne fordelinga er imidlertid at teorien vert avskoren frå erfaringsfeltet. Den kompetansen som kjem ut i andre enden vert «arkivkunnskap», som nok kan

forklare kvifor me mista eit fartøy, men som er mindre til nytte i situasjonen der båten går ned. Resultatet vert med andre ord at me uteksaminerar *teoretikarar* og ikkje *reflekterande praktikarar*.

Me ser og at teorien og lærarane i liten grad har samspel og utveksling med øving og vegleing i situasjonen illustrert i figur 4 (i motsetnad til figur 3). Ei ulempe med dette er at øvingsaktiviteten i liten grad reflekterar teorien (og omvendt). Liten utveksling mot vegleing kan og resultere i at viktige moralske moment i mindre grad vert bearbeida i debriefing og mentorering. Gjerne til fordel for reint ledarskapsmessige og taktiske fokus. Gjennom relevant spørsmålsstilling, og ikkje minst som hukommelse for kadettar som har fortrent moralske feilgrep, vil vegleiaren både kunne stimulere til sunn skamføling som motiverer til utvikling – og til ettertanke som skaper utvikling.

Epilog

«Det er nesten rart kor vanskeleg det var å få noko på dei i år. Det virka nesten som dei hadde fått utlevert dreieboka på forhånd. At dei kjente situasjonane. At dei intuitivt visste korleis dei skulle opptre». Min kollega oppsummerer, lett oppstemt, erfaringane etter stridskurset til Sjøkrigsskolen 2005. «Kanskje simulatoreninga med alle etikk-momenta har gjort det for lett for dei?», repliserer eg. «At dei har knekt koden. Kanskje me bør halde igjen litt på etikkmomenta på dei tidlege øvingane, og kutte ned på simulatoreninga? Så får me meir på dei, på ein måte.»

«Nei, kvifor det. Er det ikkje dette mønsteret me har håpa på?»

Referansar

- Aquino, K., Reed, A. (2002). «The Self-Importance of Moral Identity», *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1423-1440.
- Bandura, A. (1999). «Moral disengagement in the perpetration of inhumanities», *Personality and Social Psychology*, Vol. 3, s. 193-209.
- Bergem, T. (1995). *Tjener - aldri Herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Brunstad, P.O (2004). «Hvordan bekjempe det onde uten selv å bli ond?», *Aftenposten*, 10. april.
- Brunstad, P.O (2005). «Sivilisert militær utdanning problematisk», *Aftenposten*, 5. august.
- Comte-Sponville, A. (1998). *En like bog om store dyder*, Samleren (dansk utgave).
- Forsvarets overkommando (2000). *Forsvarets fellesoperative doktrine*.

- Forsvarsmakten (2000). *Pedagogiska grunder. Utbildningsreglemente*.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Klein, G. (1999). *Sources of power: How people make decisions*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Larsen, R.P (2001). «Decision making by military students under severe stress», *Military psychology*, Vol. 13, s. 89-98.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*, New York: HarperPerennial
- Mæland, B. (2004). *Skadeskutt idealisme. Norsk offisersmoral i Kosovo*, Bergen: Eide forlag.
- Olsen, O.K. (2004). «Er ein god offiser ein god offiser», *PACEM* 7:1, s. 57-73.
- Olsen, O.K., Eid, J. & Johnsen, B.H. (2005). «Moral Behavior and Transformational Leadership in Norwegian Naval Cadets», *Military Psychology* (under publ.).
- Røkenes, T (2004). *Sønner av Norge. En studie av den norske bataljonen i Kosovo 2002-2003*, Hovedfagsoppgave i administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Rawles, J. (1971). *A theory of justice*, Cambridge, MA: Harvard University press.
- Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York: Praeger.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J. & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Todorov, T (1999). *Facing the extreme: Moral life in the concentration camps*, Phoenix.
- Tsang, J.A. (2002). «Moral rationalization and the integration of situational factors and psychological processes in immoral behavior», *Review of General Psychology*, Vol. 6, s. 25-50.
- Kohlberg, L (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. Essays on Moral Development 1*, San Fransisco: Harper & Row.

English Summary

This article focuses on how operational moral behaviour can be stimulated by training. Initially the article emphasises the difficulties connected to moral behaviour when facing an extreme environment. The author then suggests in line with Haidt (2001) that moral judgements and decisions, especially in tense situations, draws heavily on moral intuition. This is a quick and automatic judgement

and response to moral challenges, in contrast to slow rationalist models which according to Haidt only functions as a post hoc construction, generated after a (intuitive) judgement has been reached. Rest (1986) 4-component model of moral behaviour is then proposed as a finer grained operationalization and evolvement of this moral intuition. The components: (1) Moral sensitivity (2) Moral judgement (3) Moral motivation (4) Moral character/implementation is postulated as potential building blocks in the moral intuition. Two educational challenges are then identified: 1. Stimulate the four components. 2. Stimulate the ability to activate them intuitively, also in tense operational contexts. The author finally emphasises the importance of realistic practice and training as precondition to moral development, and highlights the importance of a learning environment that balances between (1) Theory (2) Training and (3) Mentoring/coaching. He particularly worries about imbalances (for example too much theory) and/or too little exchange between these three pillars in military education.

Olav Kjellevold Olsen (f. 1968). Orlogskaptein. Lærer i lederskap ved Sjøkrigsskolen og stipendiat ved Institutt for samfunnspsykologi ved Universitetet i Bergen. Luftforsvarets befalsskole 1987, Sjøkrigsskolen KS 1 1989-91, Cand. philol med hovedfag i kristendom 1999. Gjennomført Forsvarets B-kurs i russisk, samt studier i ledelse ved NHH og BI.

Vegledning eller situasjonsorientert læring og dannelsen av militære ledere

AV NILS FAARLUND

PACEM har fortjenestefullt gjort pedagogikk og dannelsen av fremtidens militære ledere til hovedtema for denne utgivelsen. Med dagens endevending av det norske forsvaret, *transformasjon* som det heter i aktuell, militær nytale, er oppmerksomheten rettet mot struktur og levering etter spesifikasjoner til avtalt tid i henhold til budsjett. De politisk og militært ansvarlige for den hastige omstillingen, som ligner mye på ryddeguttenes aktiviteter i næringslivet, forserer utviklingen fra et vernepliktforvar til internasjonalt operative *nisjekapasiteter* basert på et økende antall profesjonelle mannskaper, uten å hefte seg særlig ved HVORFOR-spørsmålet. Det er også påfallende i hvilken grad utformingen av læring og lederskap i det nye Forsvaret (HVORDAN-spørsmålet) er overskygget av HVA-spørsmålene. Når en så stor organisasjon som Forsvaret gjennomgår «den mest omfattende omstillingen hittil» i noen offentlig etat, dreier det seg vel om mer enn en transportetappe fra A til B?¹

På vegne av NORGES HØGFJELLSSKOLE takker jeg for invitasjonen til å delta i drøftingen av dannelsen av fremtidige, militære ledere. Men – hvordan gikk det til at en skole som hadde satt seg fore å vinne venner for natur, fikk forståelse for hvor avgjørende utformingen av læreprosesser er, og derfor kan ha noe å bidra med i denne sammenhengen? Svaret er at vi sommeren 1967 etter å ha instruert (!) kadetter ved Hærens Krigsskole i å ferdes i stupene, innså hvor avgjørende HVORDAN-valgene er i læring. Ikke bare virker HVORDAN tilbake på HVA- og HVORFOR-læring, men også på lederskap og dermed dannelsen av ledere. Leseren inviteres først med på et tilbakeblikk på Høgfjellsskolens tilblivelse og erfaringer, før vi kommer til et forsøk på å bruke bokstaver og ~~papir til å formidle noe om~~ *vegledning* (med g!) og syn på læring og lederskap i

¹ Sookermany, A. McD., *Fra vernepliktig rekrutt til ekspertsoldat*, NIH 2003.

til å formidle noe om *vegledning* (med g!) og syn på læring og lederskap i Det norske forsvaret i *transformasjon*.

Ja, vi elsker dette landet!

Motivet for å forlate en stilling som forsker i mikrobiologi og biokjemi og dra i gang en skole som ville vinne venner for natur, var ikke noe mindre enn å ta et tak for en kursendring for samfunnsutviklingen i 1960-tallets Norge. På denne tiden syntes følgene av en «teknokratisk samfunnsplanlegning»² stadig mer grelt: Tungt forurensende (elektro)kjemiske fabrikker (så som aluminiumsverkene med fluorutslipp), tørrlagte elver og fosser, svære vannmagasin som oversvømte skog og mark, høyspente overføringsledninger som edderkoppnett over landet, et ekspanderende vegnett som la norsk natur under asfalt og spredde støy og eksos...

Men hva kunne en skole som inviterte til noe så unyttig som ferder i den norske tinde- og breverdenen, til og med ferder som av mange ble oppfattet som livsfarlige, bidra med i forhold til en kultur på kollisjonskurs med naturen? «Visjonen», som det heter i 2005, ga seg ut fra erfaringer fra den første, åpne sammenslutningen for tindenes friluftsliv i Norge – «Tindegruppen» ved Norges tekniske høgskole (NTH), stiftet 1959. Fordi vi der ikke begrenset oss til sportsklatring innendørs eller i utendørs «klatreanlegg», men stadig var på jakt i den norske fjellheimen etter stup der ingen før hadde vært, fór vi vidt omkring. Da hendte det at vi støtte på tørre elveleier, tunneltipper, høyspentledninger eller massive demninger som skjermet for utsikten. Merkelig nok var det ikke bare vi som studerte kjemi eller fysikk som ble harme. Reaksjonene fra taukamerater som hadde valgt bygningsingeniørfag, kanskje også med «vassbygging» som spesialisering, var vel så sterke.

Dersom de som hadde strebet seg gjennom skoleverket til en studieplass i tidens Mekka for den som ville gjøre karriere i samtidens «vekstnæringer», reagerte aggressivt når de kom over naturinngrep som hørte til i deres pensum på NTH, måtte dette være en måte å engasjere til vern om «landet som det stiger frem». Jeg visste at det i 1967 var en del som så lengselsfullt mot tindene, men som ikke fant noen taukamerat som «... på betryggende måte kunne tage ledelsen på vanskeligere ture...» (opptakskravet til den lille, eksklusive Norsk Tindeklub). Med den posisjonen «Tindegruppen» hadde opparbeidet på den tid, var jeg ikke i tvil om at de interesserte ville melde seg som deltakere om vi inviterte

² Slagstad, R., *De nasjonale strateger*. Oslo, Pax 1998, s.191-233 og Alnæs, K., *Historien om Norge*, Bind 5, Gyldendal, Oslo 2000.

til kurs. De ville nok også følge våre anvisninger med den største oppmerksomhet. Når vi på kveldstid kom med vår argumentasjonen mot en samfunnsutviklingen som truet de gleder og verdier kurset hadde utløst, burte det anspore deltakernes engasjement.

Ikke et øyeblikk under forberedelsene falt det meg som initiativtaker til Høg-fjellsskolen inn at vi burte ha oppmerksomheten vendt mot annet enn tindefri-luftslivets ferdigheter og en påkrevet samfunnsendring (HVA- og HVORFOR-temaene). Det som opptok meg mest den gangen var argumentasjonen for en nødvendig endring av livsstil. Denne forankringen fant jeg i den til da i Norge praktisk talt ukjente naturvitenskapen *økologi*, som jeg hadde kommet over under et stipendår ved en høgskole i Tyskland. Den idehistoriske ryddigheten og logiske holdbarheten kunne jeg takke et flerårig taulagsfelleskap med profes-soren Arne Næss for.

Om å gripe fjellet og bli grepet av fjellet

Vi skriver sommeren 1967 (Høg-fjellsskolen er en 67'er!) og i den storsteinete ura ved Fossheim i Hemsedal er det folksomt. Et titalls deltakere øver i håndte-ring av sikringsmidler og sikringsmetoder i det rette element, anført av to tidli-gere *oppmenn* i «Tindegruppen», Per Vigerust (dosent i termodynamikk ved SKSK i mange år) og forfatteren. Ganske riktig, ivrige og takknemmelige delta-kere lyttet oppmerksomt og fulgte kurslederne i hver bevegelse. Da uken var slutt, hadde de fått med seg forutsetningene for å gjøre selvstendige turer i den norske tindeverdenen etter den nye høg-fjellets skoles norm: *Ferd etter evne!* Våre forventninger om å vinne venner, ikke bare for «livet blant tinderne»,³ men for hva vi senere kom til å betegne som *fri natur*, ble også innfridd. De to kurse- ne som fulgte hakk i hæl, instruktørkurs og kurs i alpin fjellredning, bekreftet at *visjonen* lot seg omsette til virkelighet. Snart var kursdeltakerne og instruktørene (merk betegnelsen!) blant de sterkeste pådriverne i «samarbeidsgruppene for na- tur og miljøvern». Det var disse gruppene som i 1970 dro i gang Mardøla- aksjonen og utløste en grønn bølge i Norge de følgende år.

Det kom ikke bare nok deltakere til at det ble folksomt på Høg-fjellsskolens kurs allerede den første sommeren. Journalister fra alle slags media strømmet til i slikt antall at de kunne bli til heft. I løpet av et par sommermåneder var Høg- fjellsskolen derfor kjent fra landsende til landsende! Takket være tidens journa- lister kom vårt HVORFOR-budskap også «uvinklet» frem. Snart fikk vi henven- delser, ikke bare fra enkeltpersoner, men også fra etablerte samfunnsinstitu-

³ Rubenson, C. W., *Vor sport i Norsk Fjeldsport 1914*, Grøndahl, Oslo 1914.

sjoner som Norges Røde Kors og Forsvaret. Hærens Krigsskole ved sin sjef, Tønne Huitfeldt, ønsket kurs i ferdsl i klatrelende for kadettene – og det allerede sommeren 1967. Med erfaringene (og selvsikkerheten) etter de første kursene bød det ikke på noen vanskelighet å legge frem et program. Skolesjefens kommentar til opplegget var da også: «Utmerket!» Til min forbløffelse la han imidlertid til: «Men her mangler en post – *evaluering*.» Det var et begrep jeg til da aldri hadde hørt i noen undervisningssammenheng, verken her hjemme eller ved høyskoler og universitet jeg hadde besøkt i Europa. Før jeg rakk å kommentere, fortsatte han: «Ja, De skjønner at det er i vår interesse å høre kadettene kommentarer til undervisningen.» Mine erfaringer fra førstegangstjenesten noen år tidligere var at befalet, også offiserer med KS-bakgrunn, holdt seg til en instruerende stil uten tanke på hvordan vi vurderte undervisningen (en annen sak var at vi sa fra, fordi vi var 18 nyutdannede sivilingeniører med stor selvtillit på befalskurset på Hvalsmoen).

1967: Krigsskolen overrasker med evaluering og situasjonsorientert lederskap

Høgfellsskolen fikk en entusiastisk evaluering fra kadettene etter de første kursene i 1967. Men den pedagogiske tenkningen ved hærkrigsskolen overrasket ikke bare med å slippe de lærende til med sine kommentarer til prosessen. I samtaler med følgeoffiserene kom det frem at skolen for offiserer i Hæren hadde revidert opplegget for militært lederskap.⁴ Skolesjef Huitfeldt, med støtte fra den nyansatte pedagogen Rieber-Mohn, hadde tatt konsekvensen av at det eneste som er sikker i en militære ledersituasjon, er at det meste er usikkert. Hensiktsmessig handling i situasjoner som er uoversiktlige, og/eller stiller uventede krav til lederen, kan ikke (alene) baseres på innlærte handlingsformler og drill. En åpen og «situasjonsorientert læring» må til for å kunne mestre det «situasjonsorienterte lederskapet».

For meg tilfredsstilte innføringen av *evaluering* som en fast post i undervisningen et lenge følt savn. Det var derfor ikke tvil om at vi i fremtiden ville invitere Høgfellsskolens kursdeltakere til det vi snart kom til å betegne som en (kurs)*vurdering*. Krigsskolens tenkning rundt situasjonsorientert lederskap utgjorde imidlertid en skjellsettende utfordring til en sivilingeniørs kontrollforståelse av lederrollen (det var jo kun et snaut år siden jeg hadde «meldt meg ut» av profesjonen). I min Trondheimstid hadde jeg riktig nok hørt om en dosent Thorsrud som arbeidet ved et nyopprettet institutt ved NTH og hans studier av arbeidslivet (senere kjent som lederguru i Japan etter deres næringslivssuksess

⁴ UD 3-1, *Veiledning i militært lederskap*, FO, K/Hærstaben, Oslo 1974, s. 277-308.

på 1970 og 1980-tallet). I granittborgen på Gløshaugen var det imidlertid underforstått at solid naturvitenskapelig kunnskap, supplert med sivilingeniørdyder som trening i logisk manipulering av abstrakte representasjoner av virkeligheten og en selvsikker ro som fulgte med sosialiseringen der, var det som skulle til for å overta lederansvar.

Det *var* dramatisk, uforvarende å bli utfordret på selve identitetsmarkørene for nøkkelpersonene i moderniseringen av Norge. Likevel ble det en begeistrende aha-opplevelse. Selvfølgelig! For Høgfjellsskolens virke i krevende fri natur, var tenkningen bak situasjonsorientert lederskap umiddelbart nyttig og overbevisende. I høgfjellets friluftsliv møter vi det uvisse i været, og merker hvordan meteorologenes «regnvær» stadig kommer skjevt ut med sitt sviktende formelgrunnlag når vinden skaper virvler mellom fjellene. Når vi skal vurdere fjellgrunnen med hensyn til steinsprang og løse tak, faller det heller ikke den alpine klatreren inn at innsamling av data og beregninger skulle være noen form for realistisk alternativ.

Høgfjellsskolen utvikler «situasjonsorientert læring» til fjells

Vinteren 1967-68 var ikke gammel før vi kunne gjøre alvor av å prøve oss på situasjonsorienterte læringsformer. Etter den tragiske ulykkespåsken 1967 kom det forespørsler fra mange hold til landets eneste heltidsarbeidende institusjon med ferdsel i krevende natur som virkefelt. Den nyetablerte Norges idrettshøgskole, lærer- og ungdomsorganisasjoner, fjellredningstjenesten, Forsvaret med flere ba om at Høgfjellsskolen arrangerte kurs for å styrke forutsetningene for å ferdes i vinterfjellet. Vi fikk dermed god anledning til å prøve oss frem på vegen fra instruksjon («jeg viser, dere øver» i mer eller mindre adferdspsykologisk taping) og forelesning (med tilhørerne sittende med ryggen til hverandre og vendt mot kilden til informasjonen) i retning av læring i situasjonen.

Det tok sin tid å avlære tilbøyeligheten til å komme med «skolens løsning» (som de sa i KS-miljøet), men oppfordre gruppemedlemmene til å finne ut av situasjonen. Skulle gruppen komme noen veg med spørsmålene som dukket opp under vegs, eller som lederen for gruppen fant det aktuelt å stille (det tok sin tid før vi skjønnte at vi trengte å bytte ut betegnelsen *leder*), kom vi snart til at *sammensetning* og *størrelse* av gruppen var vesentlig. Den som ledsaget gruppen i læringsprosessen måtte nok være forberedt på å ta ledelsen, vise veg og trække sporet, dersom situasjonen vokste deltakerne over hodet (i KS-språket betegnet man som kjent dette som «A-lederskap»). For å gjøre dette til en sjeldenhet og åpne for deltakende læring, måtte derfor *ledsageren* invitere gruppen, stor nok til å være mangfoldig, men liten nok til å forbli *en* gruppe, til å begynne *i det nære*

og kjente. Videre måtte alle ha *saksdokumenter* (kart) og delta i en *turplanlegning* (regeltenkningen hang igjen) der alle ble gjort kjent med nye tema for læringen neste dag, hvilke situasjoner gruppen skulle arbeide i, hvilke vegvalg som var aktuelle og hva for utstyr som måtte til.

Fordi vi til å begynne med hadde for få kvalifiserte ledsagere på vinterføre, ble det til at vi lot gruppene løse gruppeoppgaver (for eksempel om bekledning og førstehjelp) og utendørs besøke et antall poster (som snøprofilgraving, søkemotoder i skred, fremgraving av skredtatt). Etter hvert kunne vi med kvalifiserte ledsagere legge læringen til gruppen og komme bort fra det som senere skulle bli kjent under betegnelsen «det skolastiske paradigme», med det typiske skillet mellom teori og praksis.⁵ Turplanlegning blir til *ferdråd*, med rådslagning i gruppen med ledsageren (som ekte medlem), i forkant av det følgende møte med fri natur. I tråd med høgfjellsskolens norm om *ferd etter evne* oppsøker gruppen lende, som aktualiserer slike tema som passer inn i lærevegen til *det fjerne og ukjente*.

Etter for eksempel å ha gravet snøprofil, gjort seg kjent med snøen ved å trå i snøen, ta i snøen, grave i snøen, se på snøen og *i situasjonen* å ha satt navn på korn og krystaller, følger så *ettertanker*. Innenfor den enkelte gruppen og/eller i samlingen av flere grupper i en *storkrets*, deler deltakerne erfaringer, *kvalifiserer* erfaringene til holdbar *kjennskap*, leter etter sammenhenger og utvikler *mønster* til fremtidig bruk.

Vegledning med g (!) demrer

I 1970 var tiden inne til å sette navn på «ledsageren» i den situasjonsorienterte læreprosessen. Siden det skjellsettende møtet med det nyskapende miljøet ved Hærens Krigsskole for snart tre år siden, hadde vi i Høgfjellsskolen fulgt oppmerksomt med i den opphetede diskusjon om pedagogikk som 68-erne hadde provosert frem. Vi hadde også rukket å orientere oss innenfor fagfeltet pedagogikk, og frem for alt hadde vi samlet erfaring med det første tusentallet deltakere på våre egne kurs. Den dag i dag imponerer det meg at Norges eldste, høyere læreanstalt, Hærens Krigsskole, foregrep studentopprørernes kritikk mot skoleskoleverkets instruerende, adferdspsykologisk pregede pedagogikk og hva de med sans for retorikk, kalte «undervisitetet».⁶ Kravet fra 68-erne om en undervisning som skulle være *elevsentrert* og *problemorientert* var jo allerede i KS situasjonsorienterte læring anskueliggjort med de tre overlappende sirklene: Den enkelte/Gruppen/Oppgaven. Også kravet om *flat struktur* var innebygd i det si-

⁵ Nielsen, K. og Kvale, S. (red), *Mesterlære*, Gyldendal, Oslo 1999, 1. utg.

⁶ Slagstad, R., *Kunnskapens hus*, Pax, Oslo 2000.

tuasjonsorienterte lederskapet, med tanken om lederen som et ekte medlem av gruppen.

Innenfor fagfeltet pedagogikk var det på denne tiden først og fremst den brasilianske pedagogen Paolo Freire, med fremhevingen av dialogen mellom elev og lærer som veg til å fremme overskudd til å tenke og handle uavhengig av det politisk korrekte, som fanget oppmerksomheten. Snart viste det seg imidlertid at det ikke var nødvendig å krysse Atlanterhavet for å finne henvisning til dialogens betydning. Vossingen Hans Skjervheim, som allerede på slutten av 1950-tallet i sin magisteravhandling kritiserte «objektivismen» (les naturvitenskapelig tenkemåte) i studiet av mennesket, fremhevet at vi i vårt forhold til «den andre» bør velge «overtydning», fremfor «overtaling».⁷

En annen fagpedagog som vi festet oss ved, var tyskeren Friedrich Bollnow⁸ som gikk videre med det dialogiske forholdet i læring med henvisning til Martin Bubers *møte*-filosofi.⁹ Etter et Bubersk møte er «den andre» ikke lenger et *det*, men et *Du*. Mens Bollnow arbeidet med pedagogikk som møte mellom mennesker, var Buber også opptatt av møte med natur. Her fant vi en tenker som bekræftet Høgfjellsskolens forståelse av at man ved å gripe fjellet, kan bli grepet av fjellet.

Lederen for gruppen/ledsageren blir veglederen (med g!)

Tiden var moden i 1970 til å døpe «iscenesetteren» i situasjonsorientert læring. Betegnelsen *leder* ga ut fra tidens bruksmåte for sterke henvisninger til en pyramidal organisering. I KS-miljøet hadde man beholdt betegnelsen *instruktør*, selv om det viser til en helt annen rolle. *Ledsager* ble etter vårt syn for «tamt» for den som var regissøren og en kjenner av naturen der læringen var lagt. Valget falt til slutt på *vegleder*. Denne betegnelsen hørte man sjelden på denne tiden. Jeg hadde lært ordet å kjenne i norske forskermiljø jeg hadde arbeidet i eller hadde besøkt. Bruksmåten var nettopp knyttet til dialog og handling i praktiske situasjoner, nemlig til samtalen mellom den yngre og den eldre (les mer erfarne) forskeren – gjerne i laboratoriet. Og *vegleder* skal skrives med g! Forklaringen er så enkel som at Høgfjellsskolen på 1970-tallet hadde en større gruppe vegledere fra Sunnmøre.

I dag er jeg glad for at de språkbevisste vestlendingene ikke lot seg avspise med en skarve *i*, slik som udannede stavekontroller nå til dags insisterer på.

⁷ Sørbo, J. I., *Hans Skjervheim – En intellektuell biografi*, Samlaget, Oslo 2002.

⁸ Bollnow, O. F., *Existenzphilosophie und Paedagogik*, Kohlhammer, Berlin 1968, 4. oppl.

⁹ Buber, M., *Jeg og Du*, Cappelen, Oslo 1968.

Vegledning med g står ikke bare for gruppeorienterte arbeidsformer som nå er utbredt fra omsorgsyrker til ordensmakt og skoleverk, men også for læring i møte med den praktiske virkeligheten, fortrinnsvis *fri natur*. Fri natur står for den natur som er seg selv, som har frie rytmer som vekstrytmer, årsrytmer og døgnrytmer. I Høgfjellsskolen fant vi snart frem til *kretsen* som den beste måten å samles på under vegledning. Når en gruppe er under vegs, og prøver å finne ut noe om ett eller annet som har fanget oppmerksomheten, gir det jo størst nærhet, når man danner en krets. Vi ser og hører hverandre best, og kan samråde oss, selv i sterk vind og snøføyke.

Om det stormer i fjellet eller i dagliglivet er «krinsen», som det heter i KS-kretser, en virksom formasjon. Stående skulder til skulder symboliserer vi også forventningen om at alle i kretsen har noe å bidra med, samtidig som alle har den beste muligheten til å komme til orde. I Høgfjellsskolen holder vi på kretsen som symbol, også fordi den synliggjør *likeverd* eller *menneskeverd* som sammen med *naturverd* er «kjøl og rør» for tanke og handling for vegledning i friluftsliv.

Innledningsvis refererte jeg til fagpedagogiske retninger og filosofiske impulser som bidro til videreutviklingen av situasjonsorientert læring til vegledning (i friluftsliv). Allerede året etter at vi tok betegnelsen vegledning i bruk, ga *Ferden til Tseringma 1971* bekreftelse for at vi var på god veg.¹⁰ Møtet med hellige fjell og sherpaene, Himalayas *edle ville* (uttrykket Rousseau brukte på 1700-tallet om Europas naturnære kulturer) ble en dramatisk kontrast til vår vestlige livsstil. Vi nærmet oss verdensproblemene ved å fjerne oss fra dem som professor Arne Næss (som også deltok på *Ferden* i 1971) ordla seg overfor det fullsatte Studentersamfunnet i Trondheim etter Tirich Mir-ekspedisjonen i 1964. I samfunn som levde i grenselandet for hvor vi mennesker kan greie oss, landsbyen under Tseringma med et hundretalls innbyggere lå i en høyde av 3700 meter over havet, var læring for livet absolutt livsviktig. Ikke overraskende var det «situasjonsorientert læring» i mangfoldige grupper (barn, foreldre, besteforeldre) som preget hverdag og helligdag. Og situasjonene var mangfoldige fra sanking i hva vi ville kalle alpint lende til potetonn på små åkerlapper mellom kampestenene, fra muring av bolig for familien (les steinbu) til ukelange, buddhistiske seremonier.

Fremragende dyktige «vegledere» med langvarig kvalifisering – livet som barn, livet som foreldre – var iscenesettere av læring i og av en virkelighet hvor bare de beste løsningene var gode nok til å tjene overlevelse. Overrasket ble vi likevel over at en slik «livsnødvendighetspedagogikk» hadde råd til å la halve året være «uproduktivt» i form av buddhistiske seremonier. Etter å ha lært å

¹⁰ Faarlund, N., «*Ferden til Tseringma 1971*», i *Mestre fjellet* (1972), 1-2:6-7.

kjenne sherpakulturen, som tålmodig venter med å forsyne seg til treet eller dyret dør mette av dager, skjønnte vi hva dette skulle bety. Et så lite samfunn som levde i grenselandet for menneskelig eksistens, hadde lært i livets harde skole at tanker og handlinger trenger *kjøøl og ror* – en grunnfestet verdiorientering. Forståelsen av at vi er av samme slag som treet og dyret, kommer ikke som resultat at man i en konkurransedrevet skole husker de riktige svarene til eksamen. Trygghet, vennskap og omsorg renner av nærhet, kjennskap og en innforståthet, som på ettertankens og mønstertenkningens veg og ikke med fremmedgjørende regeltenkning, griper oss og forplikter oss.

Mot slutten av 1970-tallet kom vi i Høgfjellsskolen over en bekreftelse for vår arbeids- og tenkemåte som hadde en opprinnelse som ikke bare geografisk, men også tankemessig stammet fra en annen verden: Universitetene Stanford og Berkeley! Opphavsmennene til disse tankene var brødrene Dreyfus – den ene matematiker, den andre filosof. Allerede i 1972 ga de ut boken *What Computers can't do* og i 1993 kom oppfølgeren *What Computers (still) can't do*.¹¹ Hva regnemaskiner ikke kan? Det er enklere å si hva de kan. De kan regne. Det vil si at de har de samme begrensningene som enhver maskin. De kan ikke annet enn å følge regler. Til gjengjeld kan de elektronisk drevne maskinene regne fort – så fort at vi i vår beundringsrus overser at de i prinsippet ikke kan finne svar på spørsmål som ikke reglene dekker. Det er derfor vi stadig utsettes for «uante konsekvenser» i modernitetssamfunnet.

Stuart og Hubert Dreyfus kom altså egentlig ikke med noe nytt. De avslørte imidlertid en av tidens storsatsinger innen forskning – kunstig intelligens (AI). Mangfoldige *system* som fri natur eller mennesker/grupper av mennesker lar seg ikke beskrive uttømmende på denne naturvitenskapelige måten. Reglene og regeltenkningen kommer til kort. Bare «*ekspert*»erfaring (brødrene Dreyfus bruker betegnelsen *expert*, som kommer av *experience*), mangfoldig og kvalifisert erfaring, strekker til for å finne svar på spørsmål uten fasit.¹² På norsk kan vi si at det trengs mangfoldig *kjennskap* for at vi med mønstergjenkjennende tenkning skal være i stand til å *mestre* det uvisse. Vi snakker om Askeladdens egenskaper – han som hadde gått i lære hos *de gode hjelpere*: Den gamle kjerringa (les kulturen) og dyrene (les den frie naturen). *Serendipity* heter det på engelsk, ordet ble importert til England på 1600-tallet fra Serendip, landet som i dag heter Sri Lanka.

¹¹ Dreyfus, H. og S., *What Computers (still) can't do*, MIT Press, Cambridge 1993.

¹² Dreyfus, H. og S., «Mesterlære og ekspertens læring», i Nielsen, K. og Kvale, S. (red), *Mesterlære*, Gyldendal, Oslo 1999, s. 52 – 69.

En tradisjonsrik læreprosess som har fått sine talsmenn blant vår samtids pedagoger, er *mesterlære*. Vi snakker om en læringstradisjon som i form av håndverkslaug er minst ett tusen år gammelt. Som vegledere i friluftsliv kjenner vi oss igjen i læring i en mangfoldig, mindre gruppe (lærling, svenn, mester) i en praktisk arbeidssituasjon («situert læring»). Veglederen kalles her *mester* og læringssituasjonen har det til felles med oss som driver vegledning i fri natur at gruppen av håndverkere ikke bare leker, men må *få til noe*. Snekkerne må innfri forventningene fra oppdragsgiveren, vi må velge veg etter evne, en veg som vi mestrer i *fellesskap*.

Om KS-kadettene umiddelbare vurderinger etter høgfjellsskolens vegledning

Når vi i dag er fortrolige med evaluering og vurdering i mange sammenhenger, er vi også klar over at den umiddelbare kommentaren til et læringsforløp har sine begrensninger. Med ny egenerfaring og skiftende vilkår i en mer og mer globalisert virkelighet kan og vil vår vurdering endre seg. En gledelig erfaring for Høgfjellsskolen i møte med deltakere i grønn drakt 10, 20 og 30 år senere, er at en liten uke om vinteren og en til sommerstid gir varige minner. «Det er dette med naturen», som skolesjef Hope i sin tid ordla seg, da han kom for å avskaffe samarbeidet. «Det (dette med naturen...) må stå i programmet...», sa skolesjefen etter først å ha deltatt i en hel uke. Det står ikke bare i programmet siden midt på 1970-tallet, men det har tydeligvis sin virkning med disse ti dagene uten fiender, men med møte med mange nye venner. Riktig nok føyer mange til etter å gått seg selv etter i sømmene: «Men du skjønner at det er så mange kryssende hensyn!» Og det skjønner jeg – vi lever jo alle i en *anything goes*-verden. En betraktning som går igjen er: «Jeg har tenkt mye på det...», og så følger den ene og andre henvisningen til verdiorientering, læring og vegvalg i fjellet og i livet.

Da vi avrundet *Øvelse Fjell – Sommer* i storkrinsen på stølen til Bygdatunet i Hemsedal sommeren 2004, fikk vi umiddelbar bekreftelse for at øvelsen «ga veldig god ballast med hensyn til natur og naturkjennskap – uken har vært inspirerende og den har gitt lyst til å ferdes mer i fjellet». Det kom ikke som noen overraskelse for vegledere som hadde deltatt noen år. Går vi tilbake til 2001 sa kadettene at «naturopplevelsen har gitt mer respekt for fjellet – ærefrykt for fjellet». Samtidig mente kullet også at «øvelsen er vel den *skarpeste* på KS I». De gir forklaringen på at møtet med de krevende situasjonene ikke hadde latt angsten drepe læringsprosessen og naturopplevelsen, med henvisningen til en læringsprosess som var «fri og ledig», takket være «særdeles imøtekommende vegledere» med en arbeidsstil preget av «dyktighet og ro». Det samme kullet pekte på at «læringsmiljøet i små grupper gir *trygghet* – det er særlig viktig når

en ferdes i utsatt lende». Under henvisning til programmet for øvelsen, å «styrke evnen til hensiktsmessig handling i situasjoner som oppleves som risikable», rapporterte kullet at «etter å ha kjent frykt, opplevde vi mestringsfølelse og trygghet». En kadett mente at det hadde gitt bedre selvinnsikt og selvbylde. Om temakretsen for øvelsen sier kullet de at «nyttens er åpenbar og arbeidsmåten gjør at det kommer til å sitte».

KS I-kullet som deltok i *Øvelse Fjell – Vinter* i 2004 gir uttrykk for at øvelsene vinter og sommer har hver sin egenart: «Under *Øvelse Fjell – Vinter* er fokus på naturkjennskap – om sommeren tar ferdighetene knyttet til klatring forholdsvis mer plass». Denne vurderingen stemmer godt overens med tenkningen bak de to øvelsene, som ikke bare har en tanke om *fra det nære og kjente til det fjerne og ukjente* innenfor hver uke, men også fra den ene øvelsen til den andre. Samtidig gjør kadettene oss oppmerksomme på at møte med krevende natur kan gi den som har overskudd i situasjonen de beste læringsmulighetene og opplevelsene, mens den som presses over evne til å *sprengre grenser*, ikke til å *flytte grenser*, merker hjertet i halsen og har nok med å *stå han av* (den sosialpsykologiske bruken av mestring for om den som *sliter*, men greier å holde hodet over vannet).

Når det gjelder læring og lederskap konkluderte kadettene sommeren 2004 med at deres erfaring med vegledning var så god at de etterlyste mer av Høgfjellsskolens arbeidsmåter i virksomheten på KS: «I det nye, treårige KS-opplegget bør Høgfjellsskolens kvaliteter gis mer plass.»

Tanker om læring og lederskap i et Forsvar i transformasjon

Med årene har det blitt mange samtaler med norske offiserer med sjefsansvar, særlig sjefene ved hærkrigsskolen, om læring og lederskap i Forsvaret. Mitt anliggende har ikke vært av taktisk slag. Mitt engasjement har dreiet seg om den militære organisasjonen som kultur og som innslag i norsk kultur. Denne vel etablerte institusjonen har bidratt vesentlig til *dannelsen* i bygd og by gjennom førstegangstjenesten, og ikke minst i form av lederkvalifiseringen på ulike nivå (jamfør den tysk/prøyssiske dannelsesstradisjonen som vi forbinder med både militær kultur og Wilhelm von Humboldts universitetsfilosofi).¹³ I programmet for *Øvelse Fjell*, sommer og vinter, der Høgfjellsskolen har veglederansvaret, er således ett av de uttalte HVORFOR-temaene: «Hensiktsmessige lederskaps- og læringsformer som fremmer et positivt forhold mellom kultur og natur hos personell i Forsvaret og dermed i Norges befolkning». Vårt bidrag som vegledere

¹³ Se Jensen, Aa., *Naturverdfilosofien og Vegledning i Friluftsliv*, Trondheim 2000, s. 84-93.

(eller veg-gledere...) består i denne sammenhengen ikke i seminarvirksomhet «ute i huset», men læring flettet sammen med utvikling av programpunktet «kjennskap til norsk fjellnatur» ved hjelp av situasjonslæring «inne i naturen».

Det norske forsvaret som organisasjon i *transformasjon* vil i løpet av det inneværende året 2005 ha blitt vesentlig redusert i antall ansatte og i antall soldater i førstegangstjeneste. Kravene til mangfold og kvalitet i omstillingen er etter ambisjonene og den prosjekterte strukturen å dømme, ikke mindre enn formidabelt. Forsvaret skal i tillegg til å fylle kravene til militærmakt nasjonalt, kunne drive alt fra humanitær virksomhet til *skarpe* oppdrag verden over. En mangfoldig og stor organisasjon som Det norske forsvaret, også etter nedbemanningen (!), står derfor i den moderne virkeligheten overfor et mylder av *valg*: Et jegerlag må der og da gjøre et vegvalg i forhold til skredutsatt lende, en fotpatrulje i FN-tjeneste står overfor en aggressiv menneskemengde, en offiser i Forsvarssjefens stab kan i farten avgjøre om det skal satses nok midler til at Norge kan mønstre et vintertjenestesenter som møter forventningene til et NATO *Centre of Excellence*. Vi kan fortsette i det uendelige.

Så langt i omkalfatringen av den norske, militære kulturen har oppmerksomheten vært rettet mot «levering» av den prosjekterte strukturens mange fragmenter/«produksjon» av militære styrker etter spesifikasjoner til fastsatt tid og i henhold til budsjett. Enten man følger utviklingen i mediene, eller som æreskadett ved KS med innsyn i virkningene innad i organisasjonen, melder spørsmålet seg om hva slags tenkning *lederskapet* er forankret i og hva slags *læring* som blir og vil bli prioritert i fremtiden.

Vi lever i Per-og-Pål-tider. Har dere tenkt over hvordan dere tenker?

I årenes løp har høgfjellsskolen av og til fått i oppdrag å bidra til utvikling av læring og lederskap for større bedrifter i næringslivet. I omgang med dem som skal bli verksdirektører i ELKEM (storforbruker av elektrisk strøm, leverandør ikke bare av nyttige produkter, men også av forurensende «ledsagestoffer») eller oljeselskaper som STATOIL og CONOCO (listen over alvorlig naturpåvirkning er lang), er det nærliggende for den som har forutsetninger for å se rekkevidden av slike virksomheter å bruke Bellona-stilen. Men så var det dette med *overtala* og *overtya* som filosofen Skjervheim minner oss om.

I et tre dagers samvær på ski i et vårlig vinterfjell med overnatting i knappetelt har vi begynt i det *nære og kjente*, med å bli kjent med hverandre, å bli kjent med den nære, frie naturen og i mindre grupper prøvd ut Høgfjellsskolens form for *vegledning* som aktualisering av læring og lederskap for *et liv i lage*.¹⁴ I et-

¹⁴ Faarlund, N., «Friluftslivets *naturmøte* som veg til et liv i lage», i *Mestre fjellet* (2000), 44:21-26.

tertanker om kveldene har veglederne reist spørsmålet overfor ledere med høyere teknisk og økonomisk utdannelse om de noen gang har tenkt over hvordan de tenker. Etter hvert som dybden i spørsmålet har demret, har så langt alle som en kommet til at det har de ikke! Noen reagerer med (hard) kritikk mot de høyere læreanstaltene hvor de var studenter, andre «tar sjølkritikk» for sin skoleflinkhet, mens noen straks er i gang med å undersøke følgene av forsømt ettertanke.

Som man reder, så ligger man. Tenkemåten bestemmer våre valg!

Legger vi erfaring til grunn – med alderen kan vi stole på vår egen erfaring, mens de yngre som har øye eller øre for andres erfaring, kan øse av rike kilder fra tallrike generasjoner verden over – er det en åpenbar sammenheng mellom vår tenkemåte og de valg vi gjør. Mønstrer trer tydelig frem. Er vi regeltenkere, har vi ikke noe valg når vi skal konkludere – reglene leder oss uten avvik til konklusjonen. Det norske forsvaret er i dag ikke låst i valg av tenkemåte for læring og lederskap, selv om organisasjonen på slutten av 1980-tallet ikke ble unntatt fra Statskonsults innføring av den maskinmessige regeltenkningen som kalles *målstyring*. Hans Skjervheim minner oss i 1990 om hva målstyring fører til i kritikken av et virksomhetsplanlagt universitet: «Hovedvekten ligger på strukturer, dokumenter, ansvars- og myndighetsområder, rutiner og systemer».¹⁵

Allerede tidlig på 1990-tallet innførte NATO-alliansen sin nye *manøverdoktrine* som åpner for/som krever *situasjonsorientert tenkning*, eller på vegledersk: *Mønstergjenkjennende tenkning*.¹⁶ Slik tenkning er som kjent ikke noe nytt i norsk kultur. Vi har dramatiserte fortellinger i vår kulturarv som fremhever betydningen av evnen til å finne svar på spørsmål uten fasit. Når Per og Pål lever i den tro at Espen snubler over løsningene (den samme mistanken er de tre prinsessene fra Serendip utsatt for...), er det (selvfølgelig) fordi de ikke har vært tilstede undervegs og samlet kvalifisert erfaring som forutsetning for å bli vår mønstrene. Einstein, en mester i regeltenkning, sa det slik:

*Zu den grossen Geheimnissen der Natur fuehrt kein logischer Weg, sondern nur die Einfuehlung in die Erfahrung sich stuetzende Intuition.*¹⁷

Når vi ønsker å finne ut av hvordan *et komplekst system* som fri natur virker, må vi etter den store naturvitenskapsmannen Albert Einsteins syn innse at regeltenkning ikke strekker til. Vi må gå erfaringens veg. Uten å gi oss noen oppskrift på hvordan vi finner ut av slik situasjonsorientert læring, viser han til nytten av å

¹⁵ Se Sørbø, J. I.: *Hans Skjervheim – En intellektuell biografi*. Samlaget, Oslo 2002.

¹⁶ Se Lind, W. S., *Maneuver Warfare Handbook*, Boulder 1985, Naveh, S., *In Pursuit of military Excellence*, Cass, London 1997 og Coran, R., *Boyd*, Little, Brown & Co, London 2002.

¹⁷ Einstein, A., Sitert i *Bild der Wissenschaft*, 2005:1, s. 22.

være tilstede undervegs, av å ha våkne sanser, av å være *årvåken* – eller som vi på norsk kan uttrykke det med de enkle ordene: *Å bli vår* (tysk: Einfuehlung). «Intuition», sier Einstein, og vi får vanskeligheter med oversettelsen. Noen prøver seg med «magafølelse», andre viser til noe i ryggmargen. I sin tid som infanteriinspektør sa Trond Furuhovde: «Intuisjon er ikke bare noe kvinnfolk har.» Intuisjoner er vel ikke annet enn et fremmedord for evnen til å gjenkjenne mønster i et mer eller mindre myldrende mangfold. Det er *what computers (still) can't do* (brødrene Dreyfus om ekspertenes evner), og som en *mester* er god for. Det er noe som har bevist sin *bærekraft* i de naturnære kulturene i grenselandet for menneskelig eksistens i årtusener.¹⁸ Det er en evne som vi kun kan øve gjennom å erfare, og som derfor i modernitetssamfunnet blir mistenkeliggjort som subjektivitet. Da er det betryggende å kunne støtte seg til en mester som fysikeren Einstein.

Tenkning i en manøverorganisasjon trenger kjøl og ror – verdiorientering

Hærens Krigsskole foregrep, som vi har vært inne på, manøvertenkningen med utviklingen av *situasjonsorientert lederskap* bygget på *situasjonsorientert læring* allerede på slutten av 1960-tallet. Her er ansatsene til et handlekraftig lederskap i møte med modernitetens uvisshet,¹⁹ ikke bare i utøvelsen av institusjonell vold, men for dem som på organisasjonens vegne skal stake ut kursen og manøvrere i det urene farvannet som en globalisert virkelighet byr på. Til et handlekraftig lederskap på alle felt der Forsvaret er engasjert, trengs imidlertid ikke bare en tenkemåte som er tjenlig for de mange valg som krever hensiktsmessige løsninger. Tanker og handlinger som preger og danner organisasjonenes kultur og virke, trenger *kjøl og ror*. Uten en verdiorientering som gjør det mulig å overskride en byråkratisk og kontrollerende lederstil, faller bunnen ut av en manøverorganisasjon. Gudmund Waaler, tidligere sjøforsvarsprest, pekte allerede kort tid etter at Forsvarets fellesoperative doktrine hadde trådd i kraft på mangelen av «en felles arv av holdninger og verdier» i tidens «fleksible og endringsrelaterte» norske kultur.²⁰ *Forsvarets verdigrunnlag*, utgitt av Forsvarets overkommando i 1998 og som kom ut før Regjeringens verdikommisjon hadde rukket å markere seg, er i denne sammenhengen et *alt for vagt* dokument til å utgjøre tjenlig *kjøl og ror* for valg av alle slag, og på de mange felt Forsvaret er virksomt.

¹⁸ Fuerer-Haimerndorf, *The Sherpas Transformed*, Sterling, New Dehli, 1984.

¹⁹ Beck, U., *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København 1997

²⁰ Waaler, G., «Forsvaret – en dårlig kulisse for et foreldet drama?» i *PACEM* 4:2 (2001), s. 219-230.

Dannelse er å levendegjøre verdiorientert tenkning – vegen til mestring

Dannelse får i det nye årtusen ny aktualitet fordi vi ikke lenger makter å *kontrollere* alle følgene av våre inngrep i kultur og natur. Vi kan i dag forstå *dannelse* som levendegjøring av verdiorientert tenkning. Dannelse er dermed en forutsetning for *mestring*. Enhver som vil forsøke å hamle opp med den moderne virkeligheten, må øve seg i mestring. I Høgfjellsskolen bruker vi ikke betegnelsen mestre om en som sliter og er i stand til å «stå han av». Vi kan heller ikke være med på å si at den som lukker øynene og «lar det stå til» i et strikkhopp, er i nærheten av å opptre mesterlig. Levendegjøring av verdiorientert tenkning må til for å gjøre de valg og utføre de handlinger som leder til hensiktsmessig håndtering av det kjente, men også det som det uvisse krever.

Læring som skal være i stand til å utløse en dannelse som viser seg i mestringsevne, må legges til *virkeligheten* – kulturens allsidige virkelighet, den frie naturens mangfoldige virkelighet. Det trengs mestre som har fortrolighet med virkeligheten (*eksperter* eller *vegledere*) som kan regissere vegen fra det nære og kjente.²¹ Det trengs forståelse for at slik *situert læring* i mindre grupper krever en mester i den enkelte gruppen og tilstrekkelig tid til ettertanker og fordypning.²² Slik situasjonslæring kan ikke gjøres til en budsjettmessig salderingspost etter målstyringslogikk uten at utviklingen av den avgjørende evnen til å *skjelne* og å utøve *skjønn* hemmes. Læreprosessen krever varighet. I det sivile, som i den militære kultur, er det åpenbart stor vilje til å investere i strukturer, mens sansen for å satse penger på kvalifisering av de utøvende er mangelfull. Læreprosesser som skal føre til dannelse *må* ha den varighet som skal til for å sette ord på situasjonen, å kvalifisere erfaring i ettertankefasen til holdbar *kjennskap*, å modne evnen til mønstertenkning og å gi tenkningen kjøll og ror. Kjennskap, å lære å kjenne menneskelig væremåte og den frie naturens væremåte, er en nødvendig forutsetning for å kunne utvikle en verdiorientert tenkemåte. Det er også en nødvendig forutsetning for å opparbeide den tryggheten som situasjonsorientert lederskap krever, å møte det uvisse med hensiktsmessig handling. Dette er mestring. Kontrolltenkningens praksis med konkurransemotivering som pedagogisk virkemiddel, må derfor vike for skulder-til-skulder-læringen, og *prøving og feiling* må i situasjonslæringen byttes ut med *fumling og famling* (!) som skal til for å fremme kjennskap og mestringsevne.

²¹ Faarlund, N., «En tilståelse – og tanker om læring i møte med livsfare», i Sookermany, A. McD. og Morstad, M. (red): *Fremtidens soldat – fra barnehage til Kabul*. NIH, Oslo 2004, upaginert. Se også Faarlund, N., «Læring og lederskap for transformasjon: Spør fjellet!», i *NMT* (under trykning).

²² Sookermany, A. McD., *Fra vernepliktig rekrutt til ekspertsoldat*, NIH 2003.

Fumling og famling kan og bør i en lærende organisasjon, i møte med den moderne virkelighetens mangfoldige uhyre, også foredles til den formaliserte læringen som vi kaller forskning. Akkurat som den lærende gruppen i sine ettertanker deler og kvalifiserer erfaring til gruppens og den enkeltes «innvortes» bruk, kan dette mønsteret med sosialantropologiens *deltakende observasjon* foredles til forskningsarbeider til bruk i egen organisasjon, så vel som i det sivile liv. Det norske forsvaret har i dag skole- og forskningsmiljø på akademisk nivå som i samarbeide med operative enheter og alle slags støtteenheter med fordel kan dokumentere endringsprosesser og forberede nye tiltak for en fremtid i endringens tegn.

Det er dette med naturen

Hva har Rousseau (fra den industrielle revolusjonens tid), Einstein (i år er det ett hundre år siden han ble født) og brødrene Dreyfus (stadig oppegående) felles? Med ordene til Nobelprisvinneren i biologi/etologi fra 1970-tallet, Konrad Lorenz, kan svaret uttrykkes slik: *Naturen er umiddelbart forståelig*. Vi er ikke avhengige av å følge Descartes påbud for naturvitenskapelig observasjon som begrenser oss til «de primære sansekvaliteter» (les det som er målbart). Det er «de sekundære sansekvaliteter» (form og farge) som vi u-middelbart er i stand til å merke, og som gir oss muligheter til å oppfatte mønster. Og det er mønstrene som vi gjenkjenner ut fra den erfaring vi har samlet og kvalifisert, som setter oss i stand til å finne ut av det som i sitt store mangfold synes kaotisk, som gjør at vi mennesker kan *skjelne*. Maskinen med sine regler er begrenset til atskillende tenkeregler. Den blir derfor en sinke og en kløne i forhold til oss mennesker, når det handler om å finne ut av fenomenet i kultur- eller natursammenheng. Fysikeren Einstein og matematikeren Dreyfus bekrefter ut fra sine betraktningmåter det besteforeldrene i sherpasamfunnet og vegledere i kunsten å ferdes i fri natur er enige om: Læring i natur og av natur er vegen til en dannelse med overføringsverdi for den som også ønsker å mestre kulturenes mangfold.

English Summary

The Norwegian Armed Forces are in *transformation*, like all other NATO member nations. The focus of this dramatic change is in Norway on structure, logistics and economics. The author, a former thinking-by-rules natural scientist/engineer and since 1967 a professional mountain guide and *conwayor* of *outdoor life* ("vegledning" in the Norwegian tradition of Nature encounter), re-

minds of the importance of the quality of leadership and learning in a *manoeuvre* organisation. Referring to the initiative of the former commander of the Norwegian Military Academy, Tønne Huitfeldt, who introduced "situation orientated leadership" to the Army 1967 and the development of *conwayorship* ("situation orientated learningship") in the Norges Høgfellsskole circle, suggestions are made towards a values orientated thinking-by-patterns qualification process (German: *Bildung*) for military.

Nils Faarlund (f. 1937). Høgfellsskolerektor/universitetslektor II, NIH/F. Sivilingeniør NTH 1961, forsker i mikrobiologi og biokjemi ved NTH og NLH til 1966, høgskolelektor/høgskolestipendiat i friluftsliv ved NIH (hel- og deltid fra 1970 – 1966, universitetslektor II ved Forsvarets institutt/NIH (2004 -). Initiativtaker til den første, åpne tindefriluftslivgruppen i Norge, Tindegruppen ved NTH 1959, etablerte Norges første heltidsarbeidende institusjon for vegledning i friluftsliv – Norges Høgfellsskole 1967, tok initiativ til friluftsliv som høgskolestudium 1970, innførte alpin fjellredningstjeneste i NRKH og medvirkning i Den internasjonale Fjellredningskommisjonen IKAR (delegat siden 1974), initiativtaker til det norske forbundet for internasjonalt godkjente tindevegledere – Norske Tindevegledere (1978) – delegat siden 1982 og æresmedlem av det internasjonale forbundet (2000), æreskadett ved Krigsskolen 1998.

Den militære organisasjons møte med den nye individualismen

AV JAN OTTO JACOBSEN

Forsvaret er en av de mange organisasjoner som eksisterer i samfunnet – og som endrer seg kontinuerlig i mer eller mindre takt med samfunnet. En organisasjon som ikke er villig til å tilpasse seg de endringer som skjer i verden rundt seg, vil over tid gjøre seg selv overflødig. Men like sikkert er det at en organisasjon som bare lar seg drive med av utviklingen vil miste sin egenart og derfor miste sin begrunnelse.

Den militære organisasjon er naturligvis stilt overfor en rekke utviklingsstrekk den må utvikle svar på. Et av de viktigste er naturligvis fienden – hvordan kan vi forestille oss at en fiende vil opptre for å knuse oss – og hvordan organiserer vi oss for å møte den trusselen. Når det ofte sies at generaler alltid trener på å vinne den forrige krigen, er det en ironisering over denne manglende tilpasningen.

Videre må en militær organisasjon tilpasse seg utviklingstrekk i samfunnet knyttet til demokrati. En militær organisasjon kan aldri bli helt demokratisk. Vi utstyrer en militærorganisasjon med det beste vi har av våpen, vi gir den våre ungdommer og vi ber den militære organisasjon lære dem opp i hvordan de mest effektivt kan bruke disse våpnene. Det må selvfølgelig være en kontroll med denne organisasjonen – den kan ikke bruke denne makten til hva den vil. Og det innebærer kontroll av generalene, som igjen forventes å kontrollere offiserene, som igjen forventes å kontrollere soldatene. Uten denne kontrollen ville vi ikke våget å ha en effektiv militærorganisasjon – og en ineffektiv militærorganisasjon er neppe verd å bruke penger på. Det er nok av samfunnsoppgaver vi ønsker skal

løses bare litt effektivt, som for eksempel kriminalitetsbekjempelse,¹ helse² og utdanning³ (fordi prisen på for stor effektivitet ikke er forenlig med vårt syn på et fritt samfunn), men forsvaret av landet hører ikke til disse.

Overgangen til en stadig sterkere individualisme kan lettest illustreres med kontrasten til den førmoderne tid. Da var individene i langt større grad født til sine liv. Det var i fødselsøyeblikket bestemt hva du skulle bli (det samme som din far), hvor du skulle bo (fødestedet) og hvem du skulle gifte deg med (arrangerte ekteskap).

Kontrasten til det moderne samfunn er stor – vi velger i større grad våre egne liv. Både hva vi skal bli, hvor vi skal bo og hvem vi skal bo sammen med (selv om vi gjør disse valgene mindre fritt enn hva vi selv tror).⁴

Men denne friheten kommer ikke uten omkostninger. Jeg skal her tematisere en av disse som jeg tror har stor betydning for den militære organisasjon – forholdet mellom plikter og rettigheter, forankring i det institusjonelle eller det individuelle.

Plikter og rettigheter

Plikten hører til den klassen av begreper som er umoderne. Det er forankret i samfunnsformer vi ikke kjenner oss igjen i. På et vis er begrepet førmoderne. Det er forankret i hierarkiske samfunnsformer der individene ble født inn i en rolle som det var deres plikt å videreføre. Veien til frelse, veien til tilfredshet, veien til et godt liv og veien til samfunnets fortsatte eksistens for framtidige generasjoner var å gjøre sine plikt, være den man var, kjenne sin plass og fylle den. Skomakerens sønn skulle ble skomaker, bondesønnen skulle overta slektens gård når fedrene ble slitne, og levere den videre til sine barn. Pliktene strakte seg derfor bakover – å ta vare på det som var overlevert gjennom slit og savn – og framover for å levere det videre til nye generasjoner. Samfunnet var forankret i plikter.

Moderniseringen kan i en stor grad leses som en frigjøring fra pliktene. Individene fødes ikke lenger inn i plikter, de fødes til frihet. Rettighetene, som i utgangspunktet ikke kom fra oven, men ble kjempet fram, var nettopp vanlige

¹ Vi ønsker ikke at politiet er så effektive i å bekjempe kriminalitet at det rammer borgernes rettsikkerhet og beskyttelse mot overgrep.

² Vi ønsker ikke en så effektiv bekjempelse av sykdom at det går ut over personvern og etiske grenser.

³ Utdanning er et mål som står sammen med skapelse av holdninger, samarbeidsevne og trivsel.

⁴ Vår sosiale arv slår i dag sterkere gjennom enn for 20 år siden, både hvilke skoler vi tar, hvordan vi gjør det på skolen og hva vi ender opp som.

folks måte å beskytte seg mot makten, mot despotiet. En rettighetsbasert utvikling er nettopp en utvikling som begrenser makten i forhold til individene.

Men pliktbegrepet trenger ikke å bli forstått som et krav fra makten til undersåttene. Pliktbegrepet kan også forstås – og bør forstås – som indre krav om å gjøre det rette.

Pliktbegrepet var mer sentralt i noen yrker enn i andre, ved at det var mer omfattende. De tradisjonelle profesjonene var forankret i et pliktbegrep. De hadde ikke yrker, *men de var sitt virke*. Læreren, presten, offiseren, politimannen og legen var det de praktiserte. Deres yrkesidentitet sluttet ikke å virke ved arbeidstidens slutt – det var dem.

Læreren hadde en plikt til å formidle tidligere generasjoners kunnskap til de nye, presten var sjelesørger og oppdrager, offiseren oppdro den mannlige delen av befolkningen til fysisk form og skyteferdigheter, lensmannen var øvrighetens representant til alle døgnets tider, legen behandlet de syke når han så dem – uavhengig av tid og sted. Det var forankret i deres yrkesetikk. De var bærere av samfunnspliktene overfor borgerne.

Hvis plikten forvitrer, er det derfor alvorlig for hele samfunnet – men også for de pliktbaserte yrkesgruppene. Men hva er egentlig plikt?

Pliktbegrepet

Plikten henger sammen med det moralske – med at vi vet at noen handlinger er riktige, men ikke nødvendigvis de vi har mest lyst til å utføre.

Cicero innleder sin studie av plikten ved å gi en definisjon av den – og han kritiserer tidligere forfattere om emnet for ikke å ha gjort det.

Han skiller pliktbegrepet i to. For det første det som har med det høyeste gode å gjøre – spørsmålet om en plikt er viktigere enn en annen, ut fra en rangering av hvilke goder de vil fremme. Cicero følger her grekerne som definerer denne plikten som å gjøre det rette – og det er en fullkommen plikt (Cicero 1971: 24-25).

For det andre eksisterer de pliktene som har reguleringen av det daglige liv for øye. Og særlig gjelder det i situasjoner der det gagnlige er i strid med moralske regler (når det er mest behagelig, mest lønnsomt å gjøre en handling, men der det moralske vil være å gjøre en annen) (Cicero 1971: 25). Og det er dette som skiller oss fra dyrene: Fordi de ikke kan beregne følger og innse årsaker, kan de alltid gjøre det gagnlige. Fordi vi kan dette, blir det mer komplisert.

Den viktige bestemmelsen blir da av hva som er moralsk. Og Cicero mener at det har fire kilder:

Men alt som er moralsk riktig, stammer fra en av følgende kilder: Enten finnes det i erkjennelse av sannhet og i innsikt, eller i trangen til å opprettholde samfunnet mennesker imellom, slik at enhver får hva som tilkommer ham og man kan stole på at man holder hva man lover, eller i en opphøyet og uovervinnelig sjels storhet og styrke, eller i orden og beherskelse i alt som blir sagt og gjort, altså i måtehold og besindighet (Cicero 1971:27).

Det Cicero her vektlegger er de fire klassiske hoveddydene – og plikt må nettopp sees i relasjon til dyd. Å dyden må vi søke å ivareta av fri vilje. For en i og for seg god handling kan først bli regnet som moralsk riktig når man foretar den av sin egen vilje (Cicero 1971: 31).

Plikt må knyttes til begrepet om ære. Og ære må knyttes til samfunn, ære kan vanskelig ha en meningsfull eksistens utenfor. Adam Smith er i våre dager kjent for boka *The Wealth of Nations*. Der hevder han at alles egoisme i sum vil gi det gode liv – ved at den usynlige hånd sørger for at det som tjener en selv også vil tjene fellesskapet. Men før han skrev denne boka, skrev han en annen som het *Of the Sense of Duty*. Her hevder han at det er en følelse som er sterkere enn egeninteressen, og det er vårt behov for andres menneskers kjærlighet og respekt. Og nøkkelen til det er Plikten – det er vår evne til å gjøre det som er rett (men ikke nødvendigvis naturlig for oss), som gir oss andre menneskers kjærlighet og respekt. Det er derfor ikke tilfeldig at det er et bud som sier at vi skal akte våre foreldre, men ikke ett som sier vi skal elske våre barn. Det siste faller oss naturlig, men ikke nødvendigvis det første.

Plikt er en forventning om å gjøre noe, enten vi vil eller ikke. Plikt er det motsatte av lyst. Vi er ikke født med pliktfølelse, det er noe som oppstår i et spesifikt samspill med andre mennesker. I følge Kant er det nettopp moralen som forteller oss våre plikter – det som er rett å gjøre.

Hos Hume og hos Hegel er pliktbegrepet noe mer. Det er nært knyttet til vår menneskelige eksistens – det at vi bare eksisterer i relasjon til andre. Og innholdet i våre relasjoner til andre er nettopp pliktens domene – plikter i forhold til oss selv, til familie, stat og menneskeheten. Plikten er det som gjør oss til mennesker (Hegel 1986). Vår evne til å føle omsorg, til å bry oss, er det som gir oss en forpliktelse til å vise dette. Mens plikten hos Kant er knyttet til rasjonalitet, er den hos Hume og Hegel knyttet til følelser – vår følelse av tilhørighet med de andre. Og gjennom den felles opplevelse av tilhørighet med hverandre oppstår tillit, og tillit i det små vokser til tillit i det store og tillitens form er alles forpliktelse mot hverandre. Fordi tillit er noe som finnes i det små (de vi kjenner), men trengs i det store (alle de vi ikke kjenner og aldri vil møte), er det samfunnets oppgave å lage fortellinger, lover og institusjoner som gjør forpliktelsene følel-

sesmessig bindende, noe som vil forstreke tilliten mellom menneskene, skrev Hume i 1739. Med andre ord en svært gammeldags tanke.⁵

Rettighetsbegrepet

Som en motsats til pliktbegrepet kan vi sette opp rettighetsbegrepet. En rettighet er forankret i enten en naturgitt eller menneskegitt rett. Mens pliktbegrepet handler om våre plikter mot et felles gode, handler rettigheter om dette felles godes plikter overfor oss. Rettigheter er derfor pliktbegrepet snudd på hodet. Rettigheter er der for å begrense pliktens omfang, og sier noe av hva staten skylder oss heller enn omvendt.

Mens plikt er et aktivt begrep, som fordrer en handling, er rettighetsbegrepet et passivt begrep (noe som fordrer andres handling overfor oss). Hvis vi har en forpliktelse til å gi omsorg til våre gamle, er det et handlingskrav til oss alle – har den gamle en rettighet til omsorg, så er ikke det et krav til andre enn de som har utstett rettigheten.

Alene er rettighetsbegrepet meningsløst. En rettighet som ikke er forankret i andres forpliktelser, blir bare et godt ønske. Vi har menneskerettigheter, den østtyske Jon Blund kom med rettigheter til barna, men uten et samfunn som føler forpliktelsen, er det ingen ting. Rettighetstenkingen forutsetter derfor plikten som grunnlag. Som den svenske journalisten Göran Rosenberg påpeker: Det er ikke tilfeldig at vi har 10 bud og ikke 10 rettigheter (Rosenberg 2003: 113). For min rett til ikke å bli drept er innholdsløs hvis ikke de andre har en forpliktelse til ikke å drepe.

Men det rettighetsbaserte samfunn er ikke noe samfunn. Det er frittstående individer uten følelsesmessige bånd til hverandre som hevder sine rettigheter, og ser til det legale system for ivaretagelse av rettighetene heller enn samfunnets (det vil si medmenneskenes) forpliktelser. Et samfunn som bare er holdt sammen av jussen og politiet, er ikke noe samfunn – det er bare stat. Vi fødes kanskje med bestemte rettigheter, men som små barn er vi rettsløse og helt avhengig av våre foreldres følelsesmessige tilknytning, det vil si opplevelse av plikt. Det er den som avgjør – ikke rettighetene våre.

Göran Rosenberg setter også opp profitt som motsatsen til plikt. I Oliver Stones film *Wall Street* lar han figuren Gordon Gekko spilt av Michael Douglas si at «greed is good». For grådigheten eller profitten er det som skaper framskritt, og bryter våre falske emosjonelle bånd. Profitt eller grådighet betyr i denne sammenheng alt vi gjør for vår egen del, for egen vinning, egen fornøyelse.

⁵ Denne framstillingen hviler tungt på Göran Rosenberg 2003.

For Gekko er de falske emosjonelle bånd de forpliktelser en annen av rollefigurene føler til sin far og hans arbeidskamerater. Pliktens motsats er altså rettigheter på den ene side og grådighet på den andre.

Plikter og rettigheter i den militære organisasjon

Nå skal jeg ikke si noe galt om verken trangen til egen vinning eller om rettigheter. Egen vinning, ønske om å forbedre sitt liv, er ett trekk ved mennesket som forklarer at vi utvikler samfunnet rundt oss. Behovet for å komme seg framover, skape velstand for sine barn, er en dyp menneskelig egenskap som alle mennesker nyter godt av.

Rettigheter er heller ikke et negativt ord i min verden. Hele den lange og seige kampen for å frigjøre mennesket fra autokratier, høvdinge, konger og despoter som mente de eide mennesker og kunne bruke dem til hva de ville, har vært en kamp for rettigheter. Og de rettighetene som en generasjon tilkjemper seg, skaper plattformen for hva den neste generasjon kan klare. Og i vår del av verden hvor denne kampen har vært vellykket, fødes vi i dag med rettigheter som bidrar til et godt samfunn.

Men det er min hypotese at samfunnets behov for forpliktelse for å fortsette å være et samfunn, i mye sterkere grad gjelder for den militære organisasjon.

For den militære organisasjon er Plikten kritisk. Det er den følelsesmessige forpliktelse overfor hverandre – og tilliten til at den er der hos alle – som skaper det som kalles cohesion. Det er det som gjør deg trygg på at du ikke blir sviktet og derfor tør å vise mot. Og denne tilliten i det små er igjen forankret i tilliten i det store – tilliten til at de andre avdelingene kjenner en forpliktelse til å gi den støtte og hjelp som trengs.

Johnathan Shay har i sin studie av Vietnamveteraner med PTSD vist at nettopp tapet av *themis*, som han oversetter med «what's right», og som vi like gjerne kunne ha oversatt med en opplevelse av en forpliktelse som ikke ble holdt, som leder til mentalt sammenbrudd. Og Shay viser hvordan dette er det grunnleggende tema i Homers *Illiaden* – at den felles forpliktelse er det som bærer en militær organisasjon under det ekstreme press den utsettes for i krig (Shay 2003). Tillit og forpliktelse, og tillit til den felles pliktfølelse, er altså sentralt for å forklare hvordan en organisasjon kan fungere under press.

En militær organisasjon krever av sine medlemmer det ekstreme – som ikke lar seg måle i verken penger eller rettigheter – å dø, å drepe, å ofre, å redde kameraters liv, å se kamerater dø. Uten forpliktelser til fortid (alt hva fedrene har kjempet), forpliktelser til fremtiden (frihet og rettferd for våre ufødte barn) og

uten forpliktelser til hverandre som gir en følelse av trygghet i det utrygge, vil alt forfalle, gå i oppløsning. Tillit i en hierarkisk organisasjon må ta form av plikt, og trygghet på at forpliktelsen er over alt. Og tillitssviket vil nettopp være forpliktelsens forvitring – som er tapet av *themis*: Vi ofrer alt, mens de andre skummer fløten. Som Shay viser: Organisasjonen kan fortsette å slåss, men de mentale skadene for den enkelte blir enorme.

Pliktbegrepets sentrale stilling i den militære organisasjon er derfor ikke tilfeldig. Spørsmålet blir derfor om de endringer i samfunnet, som har gått mer i retning av rettigheter og egennytte og har skjedd parallelt med at begrepet krig har blitt fjernere, har svekket pliktfølelsen. Eller sagt med andre ord: Om den nye individualismen som finnes både i rettighetstanken og egennytten, har fått fotfeste i militærorganisasjonen, eller om den fortsatt er en øy av plikt i et hav av rettigheter og egennytte.

I-O hypotesen og den nye individualismen

I 1977 formulerte den amerikanske militær sosiologen Charles Moskos I-O hypotesen. Den bærende antakelse i hypotesen er at den militære organisasjon er utsatt for endringer på mange plan, fra å bli sett mer på som en særskilt institusjon i samfunnet, til mer å bli sett på som en blant mange organisasjoner. Fra å ha blitt styrt ut fra militærprofesjonenes egne kriterier, til å bli underlagt økonomenes instrumenter og fra å rekruttere folk ut fra en kallsidentitet, til å rekruttere som om soldatyrket er en jobb som andre yrker. I 1988 publiserte han en empirisk dekning for hypotesen. Jeg skal her se på norske offiserers motivasjon for sin yrkesutøvelse. Hypotesen til Moskos er her at offiserene har beveget seg fra å ha institusjonelle motivasjoner og over til å ha det han kaller *occupational* motivasjoner. Den enkleste måten å illustrere dette på er å sette opp det klassifikasjonsskjemaet som Moskos bruker:

Tabell 1: Den militære sosiale organisasjon: Institusjonell vs. Yrkesmessig

Variabel	Institusjonell	Yrkesmessig
Legitimitet	Normative verdier	Markedets økonomi
Samfunnets syn på medlemmene	Respekt basert på begrepet tjeneste	Prestisje basert på lønnsnivå
Rolleforpliktelse	Diffus, generalist	Spesifikk, spesialist

Referansegruppe	«Vertikal» innenfor Forsvaret Forsvaret	«Horisontal» med yrker utenfor
Rekrutteringsappell	Karaktertrekk, livsstil-orientering	Lønn under utdanning, tekniske ferdigheter
Evaluering av opptreden	Hollistisk og kvalitativ	Segmentert og kvantitativ
Grunnlag for lønn	Grad og ansiennitet, med grad som styrende	Tekniske evner og press på arbeidsmarkedet, med grad som styrende
Typer av belønninger	Mye ikke-materielle, respekt-skapende	Lønn og bonuser

(Basert på Moskos/Wood 1995:16)

Begrepene om det institusjonelle og det yrkesmessige vil jeg her koble til begrepet plikt og rettigheter. De institusjonelle motivasjoner, som vi kjenner fra alle de profesjonelle yrkesgruppene, er nært knyttet til at de gjennom valg av yrke har påtatt seg forpliktelser mot samfunnet og medmenneskene og som det er en del av deres yrkeskodeks å opprettholde. Denne er ikke begrenset av arbeidstid og heller ikke et forhandlingsgrunnlag ved lønnsforhandlinger. Profesjonenes privilegier var i sterk grad knyttet til denne forpliktelsen.

Det yrkesmessige derimot handler i liten grad om plikt. Göran Rosenberg mener motsatsen til plikt er profitt – eller det som skal tjene en selv. I den yrkesmessige motivasjon er det altså rimelig å finne holdninger som avspeiler egennytt og holdninger som avspeiler rettighetstanken – hva forsvaret skylder meg mer enn hva jeg skylder forsvaret. Den yrkesmessige motivasjon er mer den vi forventer å finne hos arbeidstakere som ikke kjenner noe pliktmessig med arbeidsoppgaven, selv om de kan kjenne plikt i forhold til egen måte å utføre den på. Som Adam Smith sier: Pølsemakeren lager ikke pølser for å fø befolkningen, men for å tjene penger, skomakeren lager ikke sko fordi befolkningens føtter må spres, men for å tjene penger på det. Jobben er en jobb – og inntekt er motivasjonen for å gjøre den. Og i forhold til samfunnet og arbeidsgiver blir naturlig nok rettigheter et sentralt tema.

Den italienske militær sosiologen Fabrizio Battistelli har utvidet I-O Hypotesen med en tredje motivasjon som han kaller den postmoderne. Denne er individualsentrert som den yrkesmessige, men ikke-materiell som den institusjonelle. Motivasjonen her er mer selvrealisering – forankret i en tid hvor materielle behov er innfridd, men hvor det søkes mot noe mer. Dette kan være spenning, ut for å se verden og andre måter selvrealisering kan oppnås på.

Hvor befinner så norske offiserer seg i spenningen mellom plikter, rettigheter og egen vinning. I 2002 hadde jeg et spørreskjema ute til 1400 norske offise-

rer. 900 besvarte det, noe som gir en svarprosent i underkant av 65. Dette er ikke veldig bra, men akseptabelt for dette formålet. Undersøkelsen skulle undersøke offiserenes motivasjon ut fra tre dimensjoner:

- Hva motiverte dem for valg av yrke
- Hva motiverer i den daglige tjenesten
- Hva motiverer for å dra i internasjonale operasjoner.

Under alle disse overskriftene var det en rekke spørsmål som skulle si noe om motivasjonen var institusjonell, yrkesmessig eller postmoderne.

Ser vi på hva som motiverte for å ble offiser, så er det 31% av offiserene som oppgir institusjonelle grunner. Det betyr at de var enig i utsagn som at de ble offiserer for å forsvare landet, gjøre verden bedre, bli en meningsfull organisasjon med større mål enn seg selv og alltid hatt interesse for militære spørsmål. Disse fire hang så godt sammen at det gir mening å sette dem sammen. Vi finner noen flere (38%) blant de over 45 år – altså de som vokste opp i en tid med større vektlegging av plikten enn i dag.

43% oppga klassiske yrkesmessige grunner. De var enig i utsagn som sa at fast jobb og betaling under utdanning var viktige motivasjoner. Også dette varierer noe ut fra alder. Mens det er 48% av de over 37 år som svarer dette, er det 38% blant de under 37 år. De klassiske yrkesmessige motivasjoner sto altså noe sterkere under den kalde krigen, enn etter. Og dette er jo ikke helt overraskende – paradokset er jo at det under den kalde krigen var tryggere å være offiser enn etterpå.

Det var 17% som oppga postmoderne motivasjoner, der spenningssøking og det å få mulighet til å reise og se verden er de viktigste spørsmålene. Men her varierer det med alder. Mens det er 27% blant de mellom 19 og 27 som svarer dette, er det er det 11% blant de over 36 år som svarer det samme.

Hvis vi her forutsetter at respondentene husket hva som motiverte dem når de tok valget om å begynne i Forsvaret (en forutsetning som er problematisk fordi vi hele tiden rekonstruerer vår egen historie), så har det skjedd en glidning fra institusjonelle og yrkesmessige grunner i retning av postmoderne ikke bare i samfunnet, men også i offiserenes motivasjoner.

Hvordan er så opplevelsen av yrkesutøvelsen. Her vil jeg skille mellom de som har en klar opplevelse av plikt og de som har en klar opplevelse av rettigheter.

Plikt måles gjennom i hvilken grad offiserene opplever at det å være offiser stiller krav til dem som går ut over hva vi vanligvis vil kunne forvente av arbeidstakere – pliktfølelse knyttet til beordring nasjonalt og internasjonalt, at man

ikke bør kunne nekte beordring til internasjonale operasjoner og at man som offiser må kunne forvente fravær fra hjemmet utover 3-6 måneder.

Det er 26 % av offiserene som oppgir å ha denne pliktfølelsen. Det er noen flere i de øverste og laveste gradsnivåene, det er markant flere blant de som har deltatt i internasjonale operasjoner (38%) enn de som ikke har (21%), og det er flere i Sjøforsvaret enn i de andre forsvarsgrenene (36% mot 26% i Hæren og 20% i Luftforsvaret).

Rettigheter måles gjennom at personlige og familiære forhold går foran Forsvaret, at lojaliteten til en selv settes over lojaliteten til Forsvaret, og at forskjeller i grad ikke betyr noe etter arbeidstidens slutt. Dette er tradisjonelle arbeidstakerverdier.

Det er 57% av offiserene som er enig i disse tre spørsmålene. Vi finner ikke noen signifikant forskjell mellom gradsnivåene, det er noen flere i Luftforsvaret (66%). Ellers er dette jevnt fordelt. Rettighetstanken står derfor veldig mye sterkere i det norske offiserskorps enn pliktfølelsen

Hvis jeg til slutt ser på hva som motiverer for deltakelse i internasjonale operasjoner, så er bildet det følgende:

Det er 21% som oppgir institusjonelle motiver – at det er en plikt som offiser å delta, at de ønsker å gjøre en innsats for landet og at de vil bidra til å gjøre verden til et bedre sted. Det er 32% som oppgir yrkesmessige grunner – at det er karriere og kollegers vurdering som vil motivere dem.

De unge synes å være signifikant mer yrkesmessige enn de eldre (40% blant de under 27 år, mot 26% blant de over 36 år). Hæren synes å være langt mer yrkesmessig enn Sjøforsvaret (48% mot 17%) – og de operative i større grad enn de andre. Og det er 26% som oppgir postmoderne motiver, reise, opplevelser, teste egne grenser.

De unge er her signifikant mer postmoderne enn de andre (41% mot 18%) – og dette viser seg også igjen i grad. Den nye individualismen, med fokuset på seg selv og sine rettigheter heller enn på fellesskapet og sine plikter, har med andre ord slått inn i den militære organisasjon. Og det gjør seg mer gjeldende blant de yngre offiserene, enn blant de godt voksne.

Dramaet i disse tallene blir større når vi kombinerer dem med den militære ledelsesmodell Forsvaret har. Oppdragsbasert ledelse er en filosofi som krever en desentralisert ledelse, der den enkelte offiser har stor frihet til selv å vurdere situasjonen og gjøre det som er nødvendig. Det forutsetter offiserer med handlekraft som kan vise initiativ og selvstendighet. Forutsetningen for å få dette til er en grunnleggende lojalitet hos den enkelte til foresattes intensjon, og en sterk

tillit i systemet som gir trygghet for et egne handlinger vil bli fulgt opp av de ved siden av.

Men hva er tillit i en militær organisasjon annet enn plikt. Hva er tillit annet enn den faste overbevisning om at det som driver de over deg, under deg og ved siden av deg er den samme pliktfølelse som du selv bærer. Og behovet ditt for å stole på denne felles pliktfølelsen, og oppleve denne tilliten, vokser hvis den enkelte skal ta selvstendige beslutninger.

Og hva er handlekraft annet enn plikt? Det er plikten som reiser kravet om handling – plikten som er imperativet som gjør at vi handler der det mest behagelige ville være å vente og håpe at noen andre handlet istedenfor og påtok seg ansvaret.

Og den veranwortungsfreude som tyskerne utviklet – hva annet var det enn en sterk opplevelse av plikt som gjorde at de med glede påtok seg sine byrder – som utfra plikten ikke ble en byrde, men en glede.

Jeg er overbevist om at menneskets evne til å ville skape en bedre framtid for seg selv, er grunnleggende for menneskehetens framskritt. Jeg er overbevist om at den framvoksende rettighetsbevegelsen var avgjørende for å skape deltakelse og solidaritet. Men grådighet og rettigheter skaper i seg selv ikke noe samfunn. Det er det bare pliktene som kan gjøre, og det pliktene er forankret i – sosiale normer og moralsk etikk. Dette gjelder for et samfunn. Men det gjelder langt sterkere i en militær organisasjon. Og det er en avgjørende nødvendig forutsetning hvis vi skal makte å utvikle handlekraft, initiativ og selvstendighet innenfor rammen av en intensjon.

Litteratur

Battistelli, Fabrizio et. al (2000). «The Fuzzy Environment and Postmodern Soldiers: The motivations of the Italian Contingent in Bosnia», i Erwin Schmidl *Peace Operations between War and Peace*, London: Frank Cass.

Cicero, Marcus Tullius (1971). *Om pliktene; Om alderdommen*, Oslo: Aschehoug.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986). *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*, Frankfurt an Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Moskos, Charles & Frank Wood (1988). *The Military: More than just a job?* New York: Pergamon-Brassey's.

Rosenberg, Göran (2003). *Plikten, profiten och konsten att vara människa*, Stockholm: Bonnier.

Shay, Johnathan (2003). *Achilles in Vietnam. Combat Trauma and the Undoing of Character*, New York: Scribner.

Jan O. Jacobsen (f. 1956). Dr.polit, 1.amanuensis SKSK. Han har tidligere forsket på sivil-militære relasjoner og ledelse og organisasjonsformer i militære organisasjoner, og arbeider nå med en undersøkelse om offiserenes holdninger til yrkesutøvelse. E-mail:jan.jacobsen@sksk.mil.no

Changing peoples attitudes toward authority or rebelliousness

BY OLE BOE AND ULRIKA GANNING

Why do we obey? There is no simple answer to that question. Many factors are to be considered when trying to find out why people obey. The problem with obedience is not altogether psychological, the structure and development of society also plays a great part (Milgram, 1974). All throughout history there have been a lot of incidents that have made normal people conduct evil and horrible acts of violence against other people.

The main reason for studying this subject came up after having read "Albert Speer: *His Battle with Truth*" (Sereny, 1995). A friend of Speers who had been in Auschwitz, told Speer about what he had seen and Speer immediately told his friend not to say anything more about it. The book deals not only with Albert Speer himself but it also describes many of the people involved with Hitler during World War II. These people seemed to be normal people with families and developed social lives, but they were in fact doing horrible things and performing abnormal activities. Still, when the allies invaded Europe at the end of the war most of these men (they were mostly men) either lost their lives or were sentenced to prison for many years. Dwight MacDonald stated in 1945 that "now we must fear someone that follows the law more than someone who does not" (Bauman, 1994). After having read Sereny's book, an idea occurred about doing research on how to change people's attitudes.¹ The purpose of the present empirical study was to see if it was possible to change a participants' attitudes towards authority or rebelliousness. It was assumed that exposing participants to

¹ This article is a shortened version. Most of the method section including the results section was not included due to the notion that it was not needed for presentation in *PACEM*. A full version of the article can be obtained from Ole Boe. E-mail: olboe@mil.no.

either authoritarian or rebellious statements would enhance their initial attitudes towards authority or rebelliousness. Furthermore it was assumed that men would conform easier and as a result of this express stronger attitudes towards authority or rebelliousness.

Background on obedience

Stanley Milgram grew up during the war and went into social psychology. He had worries about the Nazi problem during World War II. He soon realised that it wasn't the Nazis that worried him; it was ordinary people in everyday life. He took an interest in trying to show obedience as something that was special for the Germans; he also wanted to prove that scientifically the Germans were different. He wanted to prove that they consisted of people ready to obey authority without asking any questions (Milgram, 1974).

Milgram set up a laboratory experiment to measure obedience. He first wanted to try it out on people in America and then move on to Germany and do the same. He found so much obedience among the Americans that he soon realised that he did not have to take it abroad. A total of 40 men participated in the experiment. Each session of the experiment consisted of a learner, a teacher, and an experimenter. The experimenter was always the same person, a 31-year male dressed in a white lab coat. The teacher was supposed to give electric shocks to the learner, when the learner had given a wrong answer. The experimenter told the teacher that the idea with the experiment was to study the effects of punishment on learning. The experiment really tested how far a participant (the teacher) would go in order to administer electric shocks to another person (the learner), when the experimenter insisted or ordered the teacher to do so. In this test only 35 % of the teachers disobeyed when told by the experimenter to keep on giving electric shocks to the learner. Milgram then decided to change the situation so the teacher could see the learner. Now 37.5 % disobeyed when they were told to continue with the shocks. He then changed the situation again by letting the learner sit close to the teacher. In this different situation 60 % of the teachers disobeyed. The final test meant that the teacher would have to force down the hand of the learner on the electric plate that gave the electric shocks. At this point 70 % of the teachers disobeyed.

Milgram also stated that the teachers did not feel that they were acting immoral against the learner. The reason for this was that they saw him as being stupid when he couldn't give the right answer. All the time the experimenter kept pushing the teacher to keep giving the learner the electrical shocks. When the

teacher protested against this and said that he didn't want to continue, the experimenter told him that it was absolutely necessary that he kept on. There are many reasons why the teacher continued giving the shocks. One was politeness - he wanted to keep his promise to the experimenter, he felt it was embarrassing if he quit too early, the engagement in the task made him forget about the moral judgement and, most important, he made the experimenter responsible for the effects of the shocks.

The conclusion in Milgrams experiment was that participants showed a much higher level of obedience than expected.

The Stanford Prison study

Philip Zimbardo is known for his famous study, the Stanford Prison Experiment in 1971. He used this study to try to understand how ordinary people could become perpetrators of evil such as the transformation of Nazi guards in the Holocaust (Maslach, 1997). He also wanted to focus on the power of roles, rules, symbols, group identity and situational validation of behaviour that generally would repulse ordinary individuals. Zimbardo wanted to find out what happened if, in a group of people, some subjects were made to feel de-individualized and others were made to feel dehumanised in an anonymous environment.

In Zimbardos experiment all the participants were randomly assigned into two groups, one group consisting of guards and the other consisting of prisoners. None of the participants knew if they would become a prisoner or guard.

The prisoners had to wear a dress with nothing under and a stocking cap, everything to make it as real and humiliating as possible. There were three prisoners in each cell and three guards on every shift. The experiment was originally to last for two weeks but Zimbardo had to end it after only six days (Zimbardo, 1999). Why was that? Since the prisoners were suffering both emotionally and psychologically in the prison the experiment had become unethical. The guards had become harsh, using every possible way they could think of to make the prisoners feel degraded and humiliated. Zimbardo and his staff played their roles so well that they too, forgot that it was only an experiment. The conclusion was that it had worked out too well. Obviously it needed someone from the outside to see how far everything had gone. After the experiment had ended the staff met with the participants a couple of times to discuss their experiences. The prisoners felt that they had lost their identity when being imprisoned and they also felt that everything became too real (Zimbardo, 1971).

Although Milgrams study probably contains one of the most interesting and known experiments in social psychology, it has caused a lot of controversy. Mil-

grams study has been condemned as “dangerous, dehumanising, and unethical research” (Ross, 1988). Today it is ethically unacceptable to perform studies on human obedience similar to those performed by Milgram and Zimbardo. Therefore, the rest of the present study is going to concentrate on whether it is possible to change peoples’ attitudes towards being more authoritarian or rebellious.

Many studies also suggest that the more frequently people talk and participate in a group, the more likely they are to be perceived as leaders. Freud believed that groups sometimes engaged in destructive, irrational activities because of their attachment to their group leader. Many of Freud’s ideas about group behaviour arose after he had read work done by Le Bon. Le Bon (quoted in Lippa, 1990) tried to analyse processes leading to mob behaviour. He proposed that people in a crowd acted more violently because they felt anonymous and invulnerable. Newcomb offered another account of group behaviour. He believed that peoples’ attitudes changed as their reference groups changed. The reference groups provide us with guidelines or standards for evaluating our attitudes, our beliefs and ourselves. Zimbardo has also done a lot of research on deindividuation in man. For instance, having your head shaved in the army is one way of lowering your sense of personal identity (Forsyth, 1998).

Changing attitudes

Many studies have been conducted on how to change peoples’ attitudes. People that are exposed to a stimulus for a repeated amount of time will eventually change their attitude toward that subject. This is called the *mere exposure effect* and it occurs for a broad range of stimuli such as sounds, symbols and people (Zajonc quoted in Lippa, 1990). But if someone is exposed to a stimulus at a very high level it could make that person turn against liking it, i.e. it could have the reverse effect.

Festinger (quoted in Kiesler, Collins and Miller, 1969) developed the *theory of cognitive dissonance*, which is a motivational theory of attitude change. The main proposition of this theory is that when people hold inconsistent beliefs they experience a negative drive state. This is an unpleasant state of motivational arousal that goads someone to act to reduce the drive state. It goads you for example to drink something when you are thirsty to prevent yourself from being thirsty. How is it possible to reduce this dissonance? Festinger suggested two major routes to reduce dissonance, 1) people can change their behaviour, or 2) people can change their beliefs.

The dissonance theory (Festinger quoted in Kiesler et al, 1969) gives us a somewhat unsettling prediction stating that if we behave badly toward another person, particularly with little justification, we will then shift our beliefs and attitudes to justify our bad behavior. It also means that we will come to think more badly of our victims. Most people consider themselves to be decent, moral individuals who would never be able to harm another innocent person. If we find ourselves in a situation where we have harmed another person, then dissonance is aroused. If it is impossible to change the harmful behaviour toward that person, the only way to reduce dissonance is to decide that the person was "bad" and deserved the evil treatment. This is in line with how participants in Milgram's (1974) experiment justified their actions to give the learners shocks. Participants, who do not behave in a way that they believe in, experience the highest level of dissonance when they believe they have freely chosen this behaviour. This could be explained by considering the statement "if you are given an order to perform an act you will feel less dissonance when it feels like you had no choice, meaning that you only did what you were told". Counter - attitudinal behaviour seems to arouse the most dissonance and also leads to the highest level of attitude change among men. This is explained in the way that something which has real life consequences affects people more than something described as an exercise.

The *forced compliance paradigm* refers to the case where a person is induced to behave in a manner that is contrary to his beliefs or attitudes. The induction usually takes place when a person is either promised a reward for taking part or threatened punishment for not taking part. If little pressure is put on a person to perform an act, the degree of dissonance increases. When the behaviour that a person should perform increases in negativity the dissonance increases even more. In each case the theory predicts greater attitude change towards consonance with the act.

Research by Schulz – Hardt, Frey, Luthgens & Moscovici (2000) has also shown that people prefer decision supporting information compared to information conflicting with their choice. They had a hypothesis that group composition affects the confirmation bias, and this hypothesis was supported in their study.

Based on the above-mentioned studies, the following assumptions were postulated for the present study:

Assumption 1: After having been exposed to authoritarian statements, participants will express a stronger authoritarian attitude.

Assumption 2: After having been exposed to rebellious statements, participants will express a stronger rebellious attitude.

Assumption 3: After having been exposed to authoritarian statements, men will express a stronger authoritarian attitude than women.

Assumption 4: After having been exposed to rebellious statements, men will express a stronger rebellious attitude than women.

Method

Participants

In this survey 30 undergraduate students (12 women and 18 men) from the University College of Borås and from the Göteborg University in Sweden participated. Participants were randomly assigned to six groups. The mean age of the participants was 25.9 years ($Sd=3.8$) and fell in the range between 19 and 32.

Procedure

By offering a small reward for taking part in the experiment, it became possible to recruit students to take part in the experiment. The design of the experiment was factorial. A between subject's factor was whether participants were assigned to control groups, authoritarian experimental groups or rebellious experimental groups.

When the participants arrived at the room where the experiment was to take place, they were given general instructions about how to perform in the experiment. The participants were told that they first should fill out a questionnaire asking general questions about authority and morals. After having filled out the questionnaire, they watched the film "Quiet rage". After having watched the film, they were requested to answer the second questionnaire asking specific questions about the film. After having filled out this second questionnaire, participants in the experimental groups had to take part in a discussion. Participants in the authoritarian experimental groups were exposed to authoritarian statements. A "mole" was used to express these statements and in this way try to change participants' point of view towards being more authoritarian. Likewise, in the rebellious experimental groups, participants were exposed to rebellious statements. This time, the "mole" had the aim to try to change the participants' attitudes towards being more rebellious. Again, the same "mole" was used. The "mole" had learned the different authoritarian and rebellious statements in advance in order to be able to manipulate the participants. This was done in order to avoid participants being aware of being manipulated and further to avoid that participants would guess the assumptions in the experiment. During the discussion everything the participants said was

sion everything the participants said was recorded. The reason for recording the discussions was to check that the mole had expressed either all the authoritarian or rebellious statements to the participants in the different experimental groups.

Participants in the control groups were not exposed to any authoritarian or rebellious statements. All participants were finally requested to fill out the A-R scale. Participants were finally debriefed before they left the experiment.

Instrument

Three questionnaires were distributed to the participants in the experiment. In the first questionnaire the participants had to answer ten general questions about obedience and moral (e.g. *To what degree do you feel that one should follow one's instincts?*). Participants were requested to indicate their answer on a scale ranging from 1-7 (not important-very important). In the second questionnaire they were asked to answer ten questions concerning the film "Quiet rage, The Stanford Prison study". "Quiet rage" is a film about a prison experiment where the people responsible for the experiment wanted to study the psychological effects of becoming a prisoner or prison guard (Zimbardo, 1971). The film lasts approximately 50 minutes. The questions asked for opinions about whether the participants felt it was moral or immoral to conduct such an experiment (e.g. *What is your impression of the theme in the film?*). Participants were again requested to give their answer on a scale ranging from 1-7 (unethical-ethical). The reason for giving these two questionnaires to the participants in all the groups was to check that the control and experimental groups did not differ from each other before the experimental groups were exposed to either authoritarian or rebellious statements. If a difference between the groups were revealed after the first or second questionnaire, this would make it impossible to test the assumptions postulated in the study. During the discussion that followed in the experimental groups after the two first questionnaires, participants were either exposed to 15 authoritarian or 15 rebellious statements, depending upon which group they belonged to. An example of an authoritarian statement was *"Obedience is absolutely necessary for success"* whereas a rebellious statement was *"People have every right to do what they want"*. Finally the participants had to fill out a Swedish version of the Authoritarian-Rebellion scale questionnaire (henceforth referred to as the A-R scale). The A-R scale was administered to the participants in the experimental groups in order to see whether being exposed to either authoritarian or rebellious statements would have an effect upon the participants. As mentioned before, the assumptions were that participants would change their attitudes toward authority or rebelliousness after having been exposed to authori-

tarian or rebellious statements. The A-R scale (Kohn, 1972) consists of 15 different statements concerning authority (e.g. *Obedience and respect for authority are the most important virtues children should learn*), and 15 different statements concerning rebelliousness (e.g. *What we need least is an authority to tell us what to do or how to do it*). Each statement was to be answered on a scale ranging from 1-6 (disagree strongly-agree strongly).

Results

An index measure named “common questions” was constructed out of the mean value of the ten general questions towards obedience and moral. Likewise, a second index measure named “film questions” was constructed by setting up a mean value out of the ten specific questions about the film. Constructing a mean value of the 15 statements in the A-R scale concerning authority also made a third index measure. A fourth index measure concerning statements about rebelliousness was constructed by summing up the 15 statements in the A-R scale concerning rebelliousness. Finally a fifth index measure (A-R scale) was constructed by taking the mean value of the third and fourth index measures. Table 1 gives an overview of the participant’s answers to the different questionnaires used in the experiment.

Table 1. Mean value and standard deviation for the three different groups used in the experiment

	Control groups		Authoritarian groups		Rebellious groups	
	Mv	Sd	Mv	Sd	Mv	Sd
Common questions ¹	3.84	0.65	3.87	0.48	3.55	0.41
Film questions ²	3.18	0.87	3.51	0.55	2.96	0.67
Authoritarian	1.84	0.44	2.50	0.56	2.24	0.61
Rebellious	3.51	0.53	3.17	0.53	2.80	0.40
A-R scale	2.68	0.34	2.84	0.45	2.52	0.44

¹Scale ranging from 1 (not important) - 7 (important)

²Scale ranging from 1 (unethical) - 7 (ethical)

³Scale ranging from 1 (disagree strongly) - 6 (agree strongly)

Common questions regarding obedience and moral

When taking the results into consideration regarding the common questions it was found that the participants’ answers in the rebellious experimental groups were somewhat lower than the answers from the other two groups. Separate one-way ANOVAs (Analyses of Variances) were performed for each of the ten ques-

tions measuring the general attitude toward obedience to further investigate whether there existed any differences between the groups. For the question "Is it your opinion that children owe their parents something"?, a reliable difference was revealed between the control and the rebellious groups. However, a significant difference between the control and the rebellious groups on only one out of ten questions means that there were no significant differences between the groups for all the questions. The results from the analyses regarding common questions indicated that the participants had been randomly assigned to the three conditions in the experiment.

Questions related to the film

Analyses from the answers to the film questions showed a higher mean value in the authoritarian groups than in the other two groups. However, the analyses yielded no significant differences between the different groups for the ten questions that were related to the film. The results from the analyses indicated again that the participants were randomly assigned to the three conditions in the experiment.

Authoritarian statements

In the authoritarian part of the A-R scale the analyses revealed that the authoritarian groups showed a significantly higher mean value in their answers than the other two groups. This means that the participants in the authoritarian experimental groups agreed more with the authoritarian statements than the control and rebellious experimental groups. In this way, the assumption that participants after being exposed to authoritarian statements would express a stronger authoritarian attitude received support.

Rebellious statements

When considering the answers concerning the rebellious part of the A-R scale, it was revealed that the participants in the control groups showed a higher mean value than the other two groups. This means that the participants in the rebellious experimental groups disagreed more with the rebellious statements. It must be remembered that the rebellious statements were of such a nature that if you disagree you are more rebellious. This indicated that they became more rebellious after having been exposed to the rebellious statements. The assumption that participants after being exposed to rebellious statements would express a stronger authoritarian attitude thus received support.

A – R scale

Finally, when analysing the answers from the total A – R scale again the authoritarian groups showed a higher mean value than the other two groups. Separate one-way ANOVAs were performed for each of the 30 statements in the A-R scale. The dependent variables were the answers to the 30 statements, and the independent variable was the three groups in the experiment. Table 2 reveals the participants' answers to the five rebellious and the three authoritarian statements in the A-R scale, where a significant difference between the groups was found. For the rest of the statements no significant differences were yielded, and therefore the remaining statements are not included in table 2.

Table 2. Mean value and Standard deviation for the statements showing significance between the groups

Statements	Control groups		Authoritarian groups		Rebellious groups	
	Mv	Sd	Mv	Sd	Mv	Sd
Rebellious statements						
No principle is more immoral than that of obedience	4.30	1.31	3.25	0.89	2.62	1.06
Sweden can't exert moral leadership among nations until it abandons its corrupt material values	4.30	1.03	3.87	0.83	3.00	0.76
To know people well is to love them	3.85	1.62	3.25	1.83	2.00	0.76
Obedience is the mother of enslavement	4.23	1.43	2.87	1.89	2.50	1.19
True morality only develops in a fully permissive environment	4.30	1.50	3.12	1.45	2.12	0.64
Authoritarian statements						
There is hardly anything lower than a person who does not feel a great deal of love, gratitude and respect for his parents	1.69	0.63	2.87	1.13	3.37	1.40
The true Swedish way of life is disappearing so fast that force may be necessary to preserve it	1.70	1.03	3.37	1.60	2.25	1.39
No principle is more noble or holy than that of true obedience	1.15	0.38	2.12	1.36	1.37	0.52

Rebellious statements with significant differences between the groups

For the statement "No principle is more immoral than that of obedience", it was found that participants in the rebellious groups expressed the attitude that they

thought that obedience was more immoral as compared to participants in the control groups. For the statement "Sweden can't exert moral leadership among nations until it abandons its corrupt material values", a significant difference between the three groups was found. This difference revealed that participants in the rebellious groups expressed the attitude that they thought that Sweden cannot exert moral leadership among nations until it abandons its corrupt material values, at a higher level than participants in the control groups did. For the statement "To know people well is to love them", it was revealed that participants in the rebellious groups expressed the attitude that they thought that knowing someone well also meant loving that person compared to the control groups. The statement "Obedience is the mother of enslavement" showed that participants in the rebellious groups as compared to the control groups expressed the attitude that they thought that being obedient would be to confess that people were slaves under an authority. For the statement "True morality only develops in a fully permissive environment", the participants in the rebellious groups expressed the attitude that they thought that true moral only developed in a fully permissive environment, as compared to the control groups. These results also gave support to the assumption that participants who were exposed to rebellious statements would express a stronger rebellious attitude.

Authoritarian statements with significant differences between the groups

For the statement "There is hardly anything lower than a person who does not feel a great deal of love, gratitude and respect for his parents" participants in the authoritarian groups expressed the attitude that they thought that there was nothing lower than people that did not feel a great deal of love, gratitude and respect for there parents compared to the control groups. For the statement "The true Swedish way of life is disappearing so fast that force may be necessary to preserve it", it was revealed that participants in the authoritarian groups expressed the attitude that they thought that force might be necessary to prevent the true Swedish way from disappearing as compared to the control groups. For the statement "No principle is more noble or holy than that of true obedience", participants in the authoritarian groups expressed the attitude that they thought that there was nothing more true than that of true obedience compared to the control groups. These results gave support to the assumption that participants who were exposed to authoritarian statements would express a stronger attitude toward authority.

Additional analyses revealed that there were no significant main effects of gender or group. This means the results did not give support to the assumption

that men will to a greater degree express positive attitudes towards authority than women after having been subjected to authoritarian statements. Furthermore, the assumption that men will be more likely to change their attitudes towards rebelliousness than women after having been subjected to rebellious statements also did not receive any support.

Summary

The purpose of the study was to see if it was possible to change the participants' attitudes towards authority or rebelliousness. The first assumption in the study dealt with the belief that if participants were exposed to authoritarian statements they would express more positive attitudes toward authority. The study verified that this was true. It was revealed that participants in the authoritarian groups expressed a strong attitude in that they thought that force might be necessary to prevent the true Swedish way from disappearing, and they also expressed the attitude that they thought that there was nothing more noble or holy than true obedience. This result corroborates with Sereny's (1995) notion that seemingly normal people were able to perform horrible things and to execute abnormal activities.

The participants in the authoritarian groups also believed that there was hardly anything lower than a person who did not feel a great deal of love, gratitude and respect for his parents. This showed that the most important factors that participants in the authoritarian groups felt were that one should obey, that force might be a way of solving problems, and that the most important thing in life should be to act grateful towards your parents. This has also been verified in a study by Van Dijk and Wilke (2000). Van Dijk and Wilke conducted research on the *good public dilemma* and the *resource dilemma*, and these dilemmas refer to the similar conflicts between personal and collective interests as in the present study.

The second assumption claimed that participants exposed to a rebellious statement would express a more positive attitude toward rebelliousness, and this was also verified. It was revealed that participants in the rebellious groups thought that Sweden cannot exert moral leadership among nations until it abandons its corrupt material values. This would indicate that one first has to take care of one's own problems before trying to take control over others. It could also be seen that the participants in the rebellious groups expressed the attitude that they thought that being obedient would be to confess that people were slaves under an authority. Thus, participants in the present study revealed very

different attitudes as compared to participants in the experiment conducted by Milgram (1974). If one continued to analyse what the participants in the rebellious groups expressed, they thought that knowing someone well also meant loving that person which is interesting, since if you love someone then you also show gratitude towards that person and is careful not to hurt him or her. Furthermore, participants in the rebellious groups expressed the attitude that they thought that true morality only developed in a fully permissive environment and they thought that obedience was immoral. This indicates that people want to be rebellious, but if that is the truth in society today is still to be answered. Other researchers have shown that people may express a stronger attitude towards something after taking part in a discussion. Myers and Lamb (1976) showed that a shift towards a more extreme position took place after a group discussion. This effect is known as the group polarization phenomenon.

The third assumption stated that after having been exposed to authoritarian statements, men would express a stronger authoritarian attitude than women. This assumption was not supported in the study. The fourth assumption stated that after having been exposed to rebellious statements, men would express a stronger rebellious attitude than women. Neither this assumption did find support in the study. It is possible that these two assumptions did not receive any support simply because of the small number of participants that took part in the study. Only 20 participants took part in the four different experimental groups. However, it is also possible that the participants in the present study suffered from some form of groupthink rather than changing their attitudes (Janis, 1982). This may also be a plausible explanation of why the assumption that men would express a stronger rebellious attitude than women after having been exposed to rebellious statements did not receive support.

We also believe that in every human being lies a hidden wish to act rebelliously against all kinds of authorities. On the other hand, there is also a dark side that wants to act with authority over other people. As Dwight MacDonald stated "now we must fear someone that follows the law more than someone who does not" (Bauman, 1994). The results found in this study are interesting and suggests that further investigations regarding authority and rebelliousness should be carried out, since it is of utmost importance to understand these aspects of human behavior.

References

Bauman, Z. (1994). *Auschwitz och det moderna samhället*, Göteborg: Daidalos.

- Forsyth, D.R. (1998). *Group Dynamics*, California, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascos*. Boston Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Kohn, P.M. (1972). «The Authoritarianism – Rebellion scale: A balanced F scale with left – wing reversals», *Sociometry*, 35, 176 – 189.
- Kiesler, C.A., Collins, B.E., & Miller, N. (1969). *Attitude Change. A critical Analysis of Theoretical Approaches*, USA: Wileys.
- Lippa, R.A. (1990). *Introduction to Social Psychology*, California, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Maslach, C. (1997/ 1/8). *Web Extension to the Stanford Prison Experiment. The Stanford Prison Experiment: Still powerful after all these years (1/97)*,
[Http://www.stanford.edu/dept/news/relaged/970108prisonexp.html](http://www.stanford.edu/dept/news/relaged/970108prisonexp.html)
- Milgram, S. (1974). *Lydnad och auktoritet*, Lund: W&W förlag.
- Ross, L. D. (1988). «The obedience experiments: A case study of controversy», *Contemporary Psychology*, 33, 101-104.
- Myers, D. G., & Lamm, H. (1976). «The group polarization phenomenon», *Psychological Bulletin*, 83, 602-627.
- Schulz-Hardt, S., Frey, D., Lüthgens, C., & Moscovici, S. (2000). «Biased information search in group decision making», *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 78, (4), 655-669.
- Sereny, G.(1995). *Albert Speer och sanningen*. Bonnier Pocket. Denmark: Norhaven a/s Viborg
- Van Dijk, E., & Wilke, H. (2000). «Decision – Induced Focusing in Social Dilemmas: Give – Some, Keep – Some, Take – Some and Leave – Some Dilemmas», *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 78, (1), 92 – 104.
- Zimbardo, P. (1999). *Web Extension to Stanford Prison Experiment. A Simulation Study of the Psychology of Imprisonment conducted at Stanford University*. <http://www.prisonexp.org>.
- Zimbardo, P. (1971). *Quiet rage. The Stanford Prison Experiment*.

Ole Boe (PhD in psychology, Göteborg University, Sweden, 2000) is Associate Professor of leadership at the Norwegian Military Academy, Pb 42, 0517 Oslo, Norway. E-mail: olboe@mil.no. Ulrika Ganning (BSc in psychology) is a graduate student of the University College of Borås in Sweden.

Betydningen av moral for oppdragsbasert ledelse og implikasjoner for trening*

AV TOMMY KRABBERØD

Det er av største viktighet at vi vinner denne krigen. Like viktig er det hvordan vi vinner den (...) Dette er den tøffeste utfordringen for oss: Å bevare vår menneskelighet midt i konflikten. Aldri før har balansegangen vært så vanskelig som nå mellom å beskytte livet til uskyldige israelere som er truet av terrorisme og vold og å skåne palestinske sivile som bor der terroren har sitt utspring (Melchior i Mæland 2002: 240).

Sitatet går til kjernen av det som anses å være den store utfordringen for væpnede styrker i konflikter: det å orientere seg.¹ Militært personell forventes å takle usikkerhet, omskiftelighet og kanskje det vanskeligste: tvetydighet. Jeg skal i denne kommentaren drøfte forholdet mellom effektivitet, legitimitet og moral i lys av normene som gis i Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD) om oppdragsbasert ledelse og manøverteori. Normer som legger opp til høy grad av desentralisering, initiativ og kreativitet hos den enkelte.²

Under den kalde krigen besto utfordringen hovedsaklig i å finne ut hvordan utmanøvrere fienden – hvem som var fiende ble ikke ansett som et like stort problem. I fremtidige konflikter antas utfordringen knyttet til orientering å være vesentlig større. Ikke bare skal man kunne utmanøvrere en motstander, man må også kunne identifisere denne: skille trussel fra ikke-trussel, skille sivil fra militær, skille lovlige fra ikke-lovlige combatante for å nevne noen av utfordringene.

* Takk til Jan O. Jacobsen, Olav K. Olsen, Anders K. Krabberød og Tone H. Røkenes for konstruktive kommentarer.

¹ «Orientation is the schwerpunkt. It shapes the way we interact with the environment – hence orientation shapes the way we observe, the way we decide, the way we act» (Boyd 1987, plansje 16).

² For eksempel var massakren i Srebrenica i 1995 kanskje effektivt utført, men ble neppe oppfattet som legitim og satte en i hvert fall foreløpig stopper for enkeltes drøm om et stor-Serbia. Så en mindre aksjon som i seg selv kanskje var effektiv, viste seg å være ineffektiv på strategisk nivå.

ne³ (Lind et.al 1989, Creveld 1991, Battistelli et.al 2000, Richards 2004, St.prp 42: 21-24).

I tillegg til utfordringen med distinksjon, er det (minst) to kompliserende faktorer til: krav om hurtig handling og at en enkel handling kan tenkes å få vidtrekkende konsekvenser. Den siste faktoren dekkes gjerne med betegnelsen «den strategiske korporal». ⁴ Drøftingen vil i hovedsak avgrenses til hva som er rett å gjøre i en konflikt/krig. ⁵

Manøverteori og oppdragsbasert ledelse

Kort fortalt er essensen i manøverteori å demoralisere motstanderen slik at han mister viljen og evnen til å fortsette motstanden – makt handler om å kunne påtvinge en annen sin vilje – gjennom å spille på hurtighet og overraskelse for derigjennom å skape panikk og psykologisk lammelse hos motstanderen (FFOD 2000: 50-51). ⁶ Blietzkrieg'en under andre verdenskrig er et kjent eksempel på vellykket manøverkrigføring hvor motstanderen ble forsøkt slått ut på det mentale plan, i moderne sjargong kan man si at motstanderen skal «psykes ut» (Richards 2004: 14-24). Videre heter det i doktrinen:

For å kunne fremstå som uforutsigbar må vi ideelt sett unngå et sett av regler og handlingsmønstre som hemmer kreativitet og initiativ (FFOD 2000:51-52).

En slik norm kan oppfattes som at alt som er av regler og rutiner først og fremst er hemmende for utførelse av oppdrag. Et spørsmål som da reiser seg, er om moral primært virker hemmende på militærorganisasjonens evne til å løse oppdrag. ⁷

³ Hvor mange hadde for eksempel sett for seg at NATOs artikkel 5 skulle trå i kraft for første gang som følge av at en ikke-statlig organisasjon (al-Qaida) angrep et sivilt mål (WTC) – i selveste USA – med sivile midler (passasjerfly)?

⁴ «[...] media-amplified «strategic corporal» (junior officers and soldiers at the forward edge of the battle area) whose words and actions can affect strategic outcomes» (Sargent 2005: 12).

⁵ I drøftinger om rett og galt knyttet til krigføring, er en mulighet å skille mellom (moralske/rettferdige) grunner til å gå til krig (ius ad bellum) og hva som er rett å gjøre i krigen (ius in bello) (Syse 2003: 32). En problemstilling som har blitt aktualisert gitt den type intervensjonsoperasjoner Forsvaret forventes å delta i (St.prp.41:23). I en forsvarskrig der oppdraget er å forsvare territoriet Norge vil jeg anta at drøftinger rundt «ius ad bellum» og «ius in bello» neppe ville fått særlig oppmerksomhet.

⁶ Manøverteori «[...] dekker bruk av militære styrker i alle former for operasjoner» (FFOD 2000: 49). Jeg vil ikke her gå inn på en diskusjon om manøverteori og oppdragsbasert ledelse er hensiktsmessige normer for å koordinere militær innsats i for eksempel stabiliseringsoppdrag. Men dersom man skal tillegge «den strategiske korporal»-dimensjonen noen betydning vil jeg anta at det å trene opp selvstendighet, handlekraft (som også innebærer å kunne la være å handle) vil være viktig (Merida 2000, Sargent 2005).

⁷ Det er interessant å tenke på at moral også brukes for å betegne soldatenes kampånd uten at det i den sammenheng tillegges noe moralsk rett og galt. På engelsk skilles det mellom «morale» som viser til entusiasme/motivasjon og «moral» som viser til rett og galt. Kanskje det ikke er tilfeldig at disse ordene er så like. Kanskje dette viser til nettopp at moral og «morale» henger nøye sammen?

For å oppnå nødvendig tempo og å utnytte muligheter som oppstår for overraskelse er det i følge FFOD (2000: 48, 51) nødvendig med desentralisering og det er her oppdragsbasert ledelse kommer inn. Oppdragsbasert ledelse er en ledelsesfilosofi som skal åpne opp for at den som står i situasjonen kan handle slik at han kan utnytte situasjonen best mulig for å løse oppdraget. I stedet for at det gis konkrete instruksjoner for hva som skal gjøres, legges det i oppdragsbasert ledelse vekt på å formidle intensjonen med oppdraget, så skal den undergitte selv finne ut hva som er den beste framgangsmåten (FFOD 2000: 52-57).⁸ Richards (2004: 113-115) omtaler oppdraget som ledelseskontrakten hvor kjernen er å gi mest mulig ansvar til den undergitte, til gjengjeld lover den undergitte å bruke all sin kreativitet og initiativ for å løse oppdraget i tråd med den foresattes intensjon. Fyndord er initiativ, selvstendighet og handlekraft.

Med kombinasjonen manøverteori og oppdragsbasert ledelse åpnes det opp for et stort handlingsrom for den undergitte, noe som forsterkes av imperativet om å utnytte de muligheter som oppstår ved å utvise kreativitet og initiativ.⁹ Manøverteori og oppdragsbasert ledelse er i følge FFOD den teoretisk sett mest effektive måten å organisere Forsvaret på. Men begrepet effektivitet inneholder mange nyanser og kan ikke drøftes isolert, effektivitet er et relativt begrep (Andersen og Abrahamsson 1996: 189-210).

Effektivitet og moral

Sentralt i profesjonsbegrepet står et teoretisk fundert håndverk. For offiseren er håndverket krigføring, potensielt bruk av dødelig vold for å påtvinge en annen ens vilje. Man kan da tenke seg at for offiserer er fokuset i utdanningen å kunne drepe mest mulig effektivt. Men det kan også tenkes at det å være soldat i dagens konflikter handler om å avstå fra å bruke makt (Brunstad 2005, Lind 2005). For, som sitatet innledningsvis indikerer, det handler også om hvordan vi vinner. I operasjoner av typen *Peace Support Operations/Internasjonale operasjoner* der Forsvaret i stor grad har en stabiliserende og humanitær rolle, vil legitimitet være avgjørende både for situasjonen på stedet der operasjonen pågår, men også med tanke på opinionen i Norge (St.prp 42: 23-24). Med de krav som ligger i manøverteori og oppdragsbasert ledelse til kreativitet og initiativ for å være ef-

⁸ Dette utelukker ikke en foresatts mulighet til å gi direkte konkrete ordre ved behov, men ordrer som detaljstyrer skal være unntaket ikke regelen.

⁹ Når det gjelder handlingsrommet er FFOD noe tvetydig i forhold til om oppdragsbasert ledelse kun er en ledelsesfilosofi som gjelder relasjonen mellom sjefer eller om det er en filosofi som skal gjelde for relasjonen mellom foresatt og undergitt generelt. Man kan også tenke seg at det finnes andre ledelsesfilosofier som kan benyttes sammen med manøverteori; oppdragsbasert ledelse er det Forsvaret har valgt.

fektiv, aner vi betydningen av at befal også har en utdanning som er solid forankret moralsk: handlinger korporalen gjør kan få strategiske konsekvenser.¹⁰

Mæland (2002) drøfter spenningen mellom det å handle effektivt militært sett og det å ikke forårsake unødvendige lidelser i relasjon til Israel Defence Force (IDF) og deres etiske kodeks. Mæland (2002: 237) drøfter om kodeksen kan være til hjelp som en rettesnor når man nærmer seg et sentralt etisk problem i militære operasjoner:

Når blir de militære målsetninger så viktige at andre hensyn må vike, hensyn som man normalt ville tatt hensyn til, og som man er forpliktet til å ta hensyn til, slik som for eksempel beskyttelsen av forsvarsløse ikke-stridende?

Mæland (2002: 237-242) hevder at det i den (skriftlige) etiske kodeksen er mange runde formuleringer og at det meste må tolkes i henhold til situasjonen. Det finnes altså ikke en etisk regel for alle situasjoner. På et eller annet tidspunkt må soldatene selv vurdere hva som er rett og galt å gjøre, det finnes ikke alltid en regel å henvise til.¹¹ I en slik situasjon må man knytte hva som er riktig til hva man ønsker å oppnå med operasjonen, altså intensjonen i oppdraget.¹² Men når situasjonene blir komplekse og kravet til hurtig handling stort, vil det neppe være tid til en eksplisitt drøfting av hva som er rett og galt – det må ligge implisitt i handlingsrapportoarten til offiseren (March og Olsen 1995: 29-33, Klein 1998: 15-30, Richards 2004: 64, 108-109). «Morale ligger i sjølve handlingene ikkje etikken»¹³ (Ebbing 2005).

¹⁰ Et illustrerende eksempel er det fokuset hundeevlingen i Kosovo fikk. Mange, kanskje spesielt i Forsvaret, vil hevde at dette var storm i vannglass skapt av norske media. Men det illustrerer medias makt til å sette dagsorden. Hendelsene i Abu Ghraib fengselet er et annet langt mer alvorlig eksempel.

¹¹ I tillegg er regler gjerne orientert mot fortiden i den forstand at konsekvensen av et utfall ved regelanvendelse ble det tatt høyde for da reglen ble utformet. Et illustrerende eksempel er hvordan begrepene «unlawful combatants» ble oppfunnet i forbindelse med krigen mot «terrorisme» da man ikke hadde en passende kategori i krigens folkerett. (For en meget god drøfting av regler og konsekvenser se Echoff og Dahl Jacobsen (1960)). I dette ligger det også at reglene har en statisk natur, så når situasjonene endres må aktøren vurdere når en regel eventuelt skal brytes.

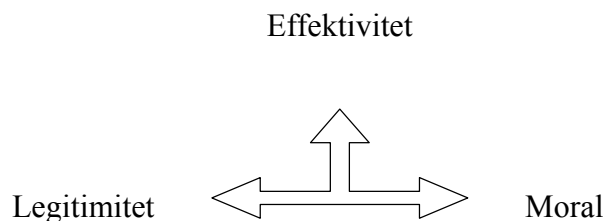
¹² Jeg åpnet tidligere opp for at Forsvaret kan velge andre ledelsesfilosofier. I denne sammenheng er det interessant å grunne litt over en kommentar daværende Forsvarssjef General Bull Hansen (i Jacobsen 1996: 210) kom med etter Vassdalulykken:

For en vurdering av en undergitts rett til å ha nektet å utføre en ordre er det vesentlig om det dreiet seg om en handling som han visste eller burde ha visst, medførte en klart rettstridig (straffbar handling). Ut fra den skoloring som gis norsk befal, og ut fra praktisk erfaring, må vi kunne forutsette at det er meget lite sannsynlig at en åpenbar rettstridig (straffbar) ordre vil bli gitt.

Altså: en ordre skal følges! En slik uttalelse legger opp til at det er detaljstyring som skal gjelde – det stikk motsette av oppdragsbasert ledelse. Dette vil igjen (teoretisk) frita mannen på stedet for ansvar. Han skal bare gjøre det han får beskjed om, moralen ivaretas på et høyere organisatorisk nivå. Så kan man spørre seg om det er realistisk og ikke minst effektivt å forvente at sjefen skal ha detaljkontroll på den enkelte soldats handlinger eller ikke? Hvis det ikke er realistisk vil desentralisering (oppdragsbasert ledelse) også være nødvendig moralsk sett.

¹³ «[...] vi kan si at etikk er «faget» mens moralen er vårt eget forhold til fagets innhold. Det er således mulig å kunne masse om etikk, men likevel ha slett moral» (Syse 2003: 190).

Mæland (2002: 242) hevder at intensjonen (i hvert fall for IDF) må være å oppnå «forsoning og ny start», og han knytter legitimitet og moral til effektivitet i militære operasjoner. Vi kan da tenke oss følgende relasjoner (se også Lind 2004: 15):



Gitt at sammenhengene i figuren over er relevante, kan vi drøfte moralens, da med tanke på dydig atferd, innvirkning på 1) ren militær effektivitet, da tenker jeg først og fremst på organisasjonens evne til å løse oppdrag og 2) hvordan moralsk atferd virker inn på legitimiteten både internt i organisasjonen og eksternt. En betydelig utfordring knyttet til legitimitet er at det er «de andre» som bestemmer om noe er legitimt eller ikke (Karlsson i Andersen og Abrahamsson 1996: 214). Jeg kan ikke selv avgjøre om mine handlinger er legitime. Dette gjør det etter min mening vanskelig i praksis å operere med et klart skille mellom legitimitet og effektivitet, noe figuren kan gi inntrykk av.

Et spørsmål som reiser seg, er om det er et nullsum-forhold mellom de tre faktorene: om for eksempel 5 % økning av effektivitet må innebære en tilsvarende reduksjon av moral og/eller legitimitet, eller kanskje er det slik at desto høyere moral desto høyere effektivitet, som igjen fører til høyere legitimitet? Jeg skal under nærme meg spørsmålet uten at jeg dermed har ambisjoner om her å kunne gi et uttømmende svar.

Er moral hemmende på effektivitet ?

En mulig antakelse er at moral virker hemmende på militær effektivitet, en potensiell begrensning som understrekes av Mæland (2002: 237) i forhold til IDF når han hevder at:

Erfaring viser at veien fra det å påvise spenninger mellom (ideal)verdier og militær praksis, til det å utnytte dette til å skaffe seg handlingsrom, ofte er meget kort.

Dette blir enda tydeligere dersom vi tenker på noen av de eksempler på krigere/organisasjoner som fikk til manøverkrigføring (Blietzkrieg'en er allerede nevnt): Hannibal, Djengis Kahn, Timur, afghanerne mot Sovjet, tsjetsjenere mot Russland, for å nevne noe. Eksempler der moral nok ikke har stått i høysetet.

For å få til et klima¹⁴ i organisasjonen som gjør det mulig å operere effektivt i henhold til manøverteoriens prinsipper, hevder Richards (2004: 100-140) at følgende faktorer må være tilstede:¹⁵

- Det må være grunnleggende samhold og gjensidig tillit i organisasjonen, Richards bruker det tyske ordet *Einheit*.
- Organisasjonsmedlemmene må ha meget god fagkunnskap, en intuitiv kompetanse, noe som også er sentralt i profesjonsbegrepet. Om dette bruker Richards begrepet *Fingerspitzengefühl*.
- Det neste elementet er fokus og retning, det spiller tross alt ikke noen rolle hvor mye fagkunnskap den enkelte har eller hvor høy grad av tillit det er mellom individene/gruppene i en organisasjon dersom dette ikke brukes for å løse oppdraget. Richards bruker her begrepet *Schwerpunkt*.
- Når de ovennevnte forhold er på plass kan man begynne å desentralisere gjennom å gi oppdrag til undergitte. Richards betegner dette med *Auftrag*.

En organisasjon som har et klima preget av disse fire kjennetegnene vil kunne operere effektivt. Spørsmålet blir da om moral virker begrensende i forhold til ovennevnte faktorer?

Richards (2004: 103) er helt tydelig på betydningen av moral for å oppnå *einheit*. Grunnen er at moral foster tillit. Cameron et.al. (2004) argumenterer tilsvarende som Richards og understreker betydningen av et positivt samhold for organisasjonens effektivitet. Cameron et.al (2004) hevder at moralsk atferd blant annet bidrar til økt sosial kapital og verdsetting, positive relasjoner i organisasjonen, som igjen bidrar til økt effektivitet.

Neste punkt er *fingerspitzengefühl*.¹⁶ For offisersprofesjonen kan vi analytisk dele *fingerspitzengefühl* i to, hvor det ene er militære fagkunnskap: formelle håndgrep, prosedyrer, taktikk oo så videre. Den andre delen forholder seg til det

¹⁴ Jeg velger her ikke å gå inn i en drøfting av forskjeller mellom klima, kultur og organisasjonsstruktur (se for eksempel Skogstad og Einarsen 2000: 102-106, Alvesson 2002: 14).

¹⁵ Dette er en veldig forenkling, anbefaler å lese Richards' (2004) bok *Certain to Win* som er en elegant innføring i manøvertenkning og hvordan bygge opp en organisasjon som er i stand til å operere etter disse normene.

¹⁶ Aristoteles (i Grimen 1991:25) skilte mellom 3 typer kunnskap: *episteme*, *techne* og *phronesis*. *Techne* og *phronesis* er praktiske kunnskaper: *techne* handler om hvordan man skal lage eller produsere ting og *phronesis* dreier seg om å handle moralsk. *Fingerspitzengefühl* har først og fremst paralleller til *techne*, men jeg skal komme tilbake til koblingen til *phronesis*.

å lede/bli ledet.¹⁷ I forhold til formelle prosedyrer er det først og fremst legale aspekter som kommer inn i bildet, men jeg vil tro også moralen spiller inn i forhold til oppfattelser av hva som er rett og galt å gjøre. Her kan man selvfølgelig tenke seg at moralen i hvert fall på kort sikt har en begrensende faktor, i den forstand at man ikke kan utforme de prosedyrer man vil. Eksempelvis legger krigens folkerett klare bånd på hva som er lov og ikke. Men tatt i betraktning kommentaren til Mæland (2002: 242) om at målet med operasjonen gjerne vil være «forsoning og ny start» vil nok moralen ha en fremmede virkning i det minste på lang sikt – desto mer brutalt man har gått fram, desto vanskeligere vil det nok være å skape forsoning (Brunstad 2005, Lind 2005). Her ser vi hvordan legitimitet også spiller inn på hva som er effektivt. Til den andre delen av offiserprofesjonens fagkunnskap, ledelse, vil moral utvilsomt ha en fremmede virkning, argumentet vil være tilsvarende som for *einheit* (Cameron et.al. 2004, Richards 2004).

Hvordan forholder så moralen seg til det vi ønsker å oppnå, organisasjonens *schwerpunkt*? De oppdrag Forsvaret i nærmeste framtid er forespeilet å løse, vil i stor grad dreie seg om stabilisering og gjenoppbygging utenfor Norges grenser (St.prp 42:23). En (tredje-)part som deltar i en slik operasjon vil jeg anta må ha et oppdrag som har en høy grad av ekstern legitimitet, man må godtas av partene, hvis ikke må stabiliseringsoppdraget løses ved hjelp av tvang noe som igjen kan vanskeliggjøre «forsoning og ny start» i det aktuelle området. Men også intern legitimitet kan skape utfordringer. Dersom man ikke oppfatter at det man gjør er effektivt vil man kanskje stille spørsmål ved hva er det egentlig vi holder på med? Røkenes (2004) viser hvordan meningstap sprer seg i en norsk avdeling på stabiliseringsoppdrag. Røkenes argumenterer for at oppdraget bryter for mye med soldatens krigeridentitet, som er medvirkende til tap av mening. Noe som kan skape mismot og negativ stemning, som igjen vil kunne påvirke effektiviteten (Andersen og Abrahamsson 1996: 214). Moral handler om at noe er rett og noe er galt, dersom man gjør det rette, vil jeg anta det kan være med på å skape mening (Syse 2003: 18). Har man et moralsk begrunnet *schwerpunkt*, vil det kunne være fremmede for Forsvarets evne til å løse oppdrag.¹⁸ Et relevant spørsmål i denne sammenheng er om det lar seg gjøre å trene opp soldater som både er i stand til å være kriger når det er påkrevd og å være samfunnsbygger når det er påkrevd (Barnett 2004: 315-327).

¹⁷ I en virkelig situasjon vil de to delene henge nøye sammen.

¹⁸ Her kan man også knytte an betydningen av moral for å unngå posttraumatiske stresslidelser (PTSD). Har man gjort det rette er det nok lettere å leve med eventuelle brutale erfaringer i ettertid (Shay 1994, Brunstad 2005). Slik sett har politikerne et betydelig ansvar når de sender norske soldater på intervensjonsoperasjoner – hva er det egentlig vi er med på?

Det siste punktet på Richards «liste» er dette med desentralisering, det å kunne gi *auftrag*. For Richards (2004: 129-133) er det først når de andre faktorene er på plass at man kan begynne å delegere ved hjelp av oppdrag, altså drive oppdragsbasert ledelse. Det er her det kommer inn at personen på stedet skal kunne benytte sitt initiativ og sin kreativitet for å finne muligheter for å løse oppdraget på best mulig måte. Richards (2004: 113) omtaler dette som ledelseskontrakten. Et sentralt poeng i denne ledelseskontrakten er at du kjenner din foresatte og hans normer og kan stole på ham. Dersom vedkommende er en vinglete person uten integritet, vil han bli vanskelig å forstå og tilliten vil kunne svikte, noe som også gjelder for en selv i egne relasjoner til foresatte, undergitte og sideordnede. Karakterfaste offiserer vil således være en nødvendig forutsetning for å kunne benytte oppdragsbasert ledelse (Shay 2000).¹⁹ Uten å være trygg på at personell du samarbeider med vil handle på en moralsk rett måte – ha *moralsk fingerspitzengefühl*²⁰ – er det vanskelig å se for seg at det vil være rom for å kunne desentralisere, spesielt med tanke på de stabiliserende og samfunnsopprettende oppgaver som Forsvaret blir forespeilet (St.prp. 42:44-45).

Trening i moralsk atferd

På Sjøkrigsskolen undervises etikk som en del av ledelsesfaget og det er stort fokus på å integrere undervisning, øvelse og veiledning. Jeg var over inne på «*moralsk fingerspitzengefühl*», og det er en ting Sjøkrigsskolens øvelser tydelig har illustrert betydningen av. Det holder ikke å ha mange studiepoeng med flott undervisning i etikk og krigens folkerett. Det viser seg at når situasjonene blir kompliserte nok, krav om tempo høyt nok, er det lett å begå handlinger – selv under øvelser – man aldri trodde man kunne komme til å begå (se også Syse 2003: 189-190). Kadettene forteller om hvordan medkadetter de trodde de kjente godt og hadde tillit til fra flere års samhandling, snur seg vekk og later som ingenting når vedkommende blir bedt om å hjelpe til i en situasjon der åpenbare brudd mot krigens folkerett er begått. Det er her den moralske intuitive kompetansen og integritet kommer inn. Som en av kadettene skriver i sin eksamensoppgave etter endt øvelse:

Vi har diskutert i det lange og det breie rundt handlekraft og omstillingsevne. Hvorfor [beskriver hendelsen som innebar klare brudd på krigens folkerett, egen kommentar]?

¹⁹ Vi kan også tenke oss at en komplett ond person, ond i handling og ond i intensjon, vil kunne oppfattes som en med integritet, men det vil være et så sært tilfelle at jeg skal la ligge her.

²⁰ Jeg viste tidligere til Aristoteles' skille mellom tre typer kunnskap. «*Moralsk fingerspitzengefühl*» har paralleller til *phronesis*. «Phronesis er kunnskap om korleis ein person gjennom handlingar kan sikre måla for eit menneskeleg liv» (Grimen 1991:26).

Jeg mener det er mangel på praktisk erfaring. Vi er ikke flinke nok til å sette teori ut i praksis. Derfor er øvelser så relevant i vår utdanning.

Intuitiv kompetanse og integritet oppnår man ikke utelukkende gjennom undervisning. Praksis (øvelse) og veiledning må støtte teoriundervisningen for å påvirke offiserens orienteringsevne som er nøkkelen i en beslutningsprosess (Syse 2003: 189, Richards 2004: 63, Brunstad 2005):

Utfordringen blir å gjøre etikken til moral – å gjøre bevisstheten om krigens etiske grenser til en del av beslutningstagernes og soldatenes moral (Syse 2003: 190).

Den tyske hær fra tidlig 1800-tallet til slutten av andre verdenskrig blir gjerne trukket fram som den organisasjonen som virkelig fikk til manøverkrigføring og oppdragsbasert ledelse, betegnet *Auftragstaktik*²¹ (Silva 1989: 6). Sentralt for å få til *Auftragstaktik* var erfaringsbasert læring hvor hensikten var å utvikle offiserenes dømmekraft. Siden tyskerne oppfattet krigens natur som uforutsigbar og kompleks, ble også øvelsene designet slik at elevene skulle møte vanskelige situasjoner der de måtte tenke og handle selvstendig (Lind 1985: 40-48, Nelson 1987: 25-26, Rochlin 1995: 6). I den tyske generalen von Mellenthins ord:

There were no «right answers». A student was never told his decision was wrong. He was criticized for only two things: failure to make timely decision, and inability to give logical, coherent explanation for his decision. But if he made either of these errors, he was criticized severely (Lind 1985: 43).

Et betimelig spørsmål blir da om hvordan forholder dette seg til utvikling av *moralsk fingerspitzengefühl*? Er ikke det at det finnes riktige og gale svar nettopp essensen i moral? Slik jeg ser det, er det her skillet mellom etikken og moralen kommer fram. Etikk kan pugges i klasserom, men den moralske evnen må mest sannsynlig trenes, og da helst i komplekse, tvetydige situasjoner der gjerne det etiske regelverket ikke dekker fullt ut og der aktørene må gjøre selvstendige valg gjerne under tidspress (se også Mæland 2002). Men for at dette skal bli læring må det fanges opp og diskuteres i etterkant av øvelsesmomentet. På Sjøkrigsskolen legges det stor vekt på diskusjoner og generaliseringer i etterkant av øvelsene, slik at kadetter (og lærere) får mulighet til å se øvelsesmomentet fra flere sider og at man får mulighet til å reflektere over hva som skjedde og ikke minst hvorfor. På denne måten forsøker Sjøkrigsskolen å gi et bidrag til at våre fremtidige offiserer kan være reflekterende praktikere (Irgens 2000: 53-54).

²¹ *Auftragstaktik* er en betegnelse man i ettertid har begynt å bruke om den måten tyskerne opererte på i nevnte periode: «[...] the term *Auftragstaktik* is an artificial, after-the-fact konstrukt whose meaning has never been defined with any precision» (Nelson 1987: 21).

Avslutning

Jeg har over knyttet noen kommentarer til forholdet mellom oppdragsbasert ledelse og moral. Utgangspunktet for drøftingen var at det er en sammenheng mellom effektivitet, moral og legitimitet i militære operasjoner og at moral kanskje oppfattes som en hemmende faktor på Forsvarets evne til å løse oppdrag. Jeg har forsøkt å i møtekomme en slik antakelse ved å argumentere for at moral slik jeg ser det kan være vel så mye fremmende som hemmende med tanke på å få og gi nødvendig handlingsrom i relasjon til oppdragsbasert ledelse og manøverteori, både som en organisasjonsintern nødvendighet og som en nødvendighet med tanke på å oppfattes å være legitim av en ekstern part. Det er altså et ikke-nullsum-forhold mellom effektivitet, legitimitet og moral. Helt til slutt vil jeg hevde at moral må trenes, det kan ikke leses.

Litteratur:

- Andersen, J.A. og B. Abrahamsson (1996). *Organisasjon – Om å beskrive og forstå organisasjoner*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Alvesson, M. (2002). *Organisasjonskultur og ledelse*, Oslo: Abstrakt forlag as.
- Barnett, T.P.M. (2004). *The Pentagon's New Map – War and Peace in the Twenty-first Century*, New York: G.P. Putnam's Sons.
- Battistelli, F, T. Ammendola og M.G. Gallantino (2000). «The Fuzzy Environment and Post-moderen Soldiers: The Motivation of the Italian Contingent in Bosnia», i E.A. Schmidel (red): *Peace Operations between Peace and War*, London: Frank Cass Publishers.
- Boyd, J. (1987). «Organic Design for Command and Control», lastet ned fra www.belisarius.com.
- Brunstad, P.O. (2005). «'Sivilisert' militær utdanning problematisk», debattinnlegg i Aftenposten, 5. aug. 2005.
- Cameron, K, D.Bright og A.Caza. (2004). «Exploring the Relationships Between Organizational Virtuousness and Performance», i *American Behavioral Scientist*, vol 47, no 6, feb 2004: 1-24.
- Creveld, M van (1991). *The Transformation of War*, New York: The Free Press.
- Ebbing, H. (2005). «Etikkens agenda», kronikk i *Klassekampen* 30. mai 2005.
- Echoff, T. Og K.D. Jacobsen (1960). *Rationality and Responsibility in Administrative and Judicial Decision Making*, s. 2-45. København: Munksgaard.

Betydningen av moral for oppdragsbasert ledelse og implikasjoner for trening

Forsvarets fellesoperative doktrine (2000). Del A – Grunnlag, Forsvarets overkommando.

Grimen, H. (1991). «Taus kunnskap og organisasjonsstudier», Notat nr 91/28. Bergen: LOS-senteret.

Irgens, E.J. (2000). *Den dynamiske organisasjon*, Oslo: Abstrakt forlag as.

Jacobsen, J.O. (1996). «Militerorganisasjonen – Utfordringer og Dilemmaer», Doktorgradsavhandling, rapport nr. 46 (1996), Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Bergen: Universitetet i Bergen.

Klein, G. (1998). *Sources of Power*, Cambridge: The MIT Press.

Lind, W. (1985). *Maneuver Warfare Handbook*, Boulder: Westview Press.

Lind, W. (2004). «Understanding Fourth Generation War», i *Military Review*, sep-oct 2004: 12-16.

Lind, W. (2005). «Doing It Right», lastet ned fra: www.d-n-i.net.

Lind, W, K. Nightengale, J.F. Schmitt, J.W. Sutton og G.I. Wilson. (1989). «The Changing Face of War: Into the Fourth Generation», i *Marine Corps Gazette*, oct 1989: 22-26.

March, J.G. og J.P. Olsen (1995). *Democratic Governance*, New York: The Free Press.

Mæland, B. (2002). «Militer nødvendighet og livets ukrenkelighet», i *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, nr. 3, 2002: 225-246.

Merida, P.C. (2000). «The Strategic Corporal in Kosovo», i *Marine Corps Gazette*, feb 2000: 46-47.

Nelson, J.T. (1987). «Auftragstaktik: A case for Decentralized Battle», i *Parameters* sep 1987: 21-34.

Richards, C.W. (2004). *Certain to Win*, USA: Xlibris Corporation.

Rochlin, G.I. (1995). «Auftragstaktik and German Military Organization: From Moltke to the Bundeswehr», manus presentert på APSAs årlige møte Chicago 1995.

Røkenes, T.H. (2004). «Sønner av Norge – En studie av den norske bataljonen i Kosovo, perioden 2002-2003», Hovedfagsoppgave, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Bergen: Universitetet i Bergen

Sargent, R. (2005). «Strategic Scouts for Strategic Corporals», i *Military Review* mar/apr 2005: 12-17).

Shay, J. (1994). *Achilles in Vietnam – Combat Trauma and The Undoing of Character*, New York: Scribner.

- Shay, J. (2000). «Preventing Psychological and Moral Injury in Military Service», lastet ned fra www.belisarius.com.
- Silva, J.L. (1989). «Auftragstaktik–Its Origin and Development», i *Infantry*, sep-oct 1989:6-9.
- Skogstad, A. og S. Einarsen. (2000). «Organisasjonskultur – et system av konkurrerende verdier?», i S.Einarsen og A.Skogstad (red): *Det gode arbeidsmiljø*, Bergen: Fagbokforlaget.
- St.prp. nr 42 (2003-2004). Den videre omstillingen av Forsvaret i perioden 2005-2008.
- Syse, H. (2003). *Rettferdig krig? – Om militærmakt, etikk og idealer*, Oslo: H. Aschehaug & Co. (W.Nygaard).

Tommy Krabberød (f. 1973). Underviser på Sjøkrigsskolen i militær organisasjon og ledelse. Avsluttet Sjøkrigsskolen KS 1 1995. Hovedfag administrasjon og organisasjonsvitenskap 2002 (cand.polit), påbegynt phd v/ SV-fakultetet Universitetet i Bergen 2005. E-post: tkrabberod@mil.no

«Fangenes Testamente» til feltprest Bård Mæland og Det norske feltprestkorpset

Aktive Fredsreisere pris «Fangenes Testamente» gis i år til feltprest Bård Mæland og Det norske feltprestkorpset. De får prisen for sitt arbeid med etikk og moral i Forsvaret. Det er Institutt for fredsforskning PRIO som deler ut prisen i Risør lørdag den 11. juni.

Prisen Fangenes Testamente deles i år mellom stabsprest dr. theol. Bård Mæland og Det norske feltprestkorpset. Bård Mæland får prisen for sitt utrettelige arbeid med å integrere etikk og gode holdninger i Det norske forsvaret, ikke minst blant dem som skal delta i nasjonal og internasjonal tjeneste, og for sitt faglige nybrottsarbeid. Av hans faglige arbeid understrekes særlig etableringen av de høyt respekterte fagtidsskriftene Pacem og Journal of Military Ethics, som begge har bidratt til styrket refleksjon, i Norge og internasjonalt, om hva som skal til for å unngå krigsforbrytelser og sikre en høy moralsk standard innen et militært system.

Feltprestkorpset får prisen for sitt arbeid gjennom mange år med å sikre solid etikkundervisning i Forsvaret på alle nivåer, kombinert med forskning på høyt nivå om hvordan man kan sikre solide moralske standarder blant norske soldater og offiserer.

Begge prisvinnerne er med på å bygge det bolverk som er nødvendig for å sikre at all bruk av væpnede styrker skjer innenfor folkerettslige og moralske standarder, og at krigsforbrytelser og fornedrende handlinger unngås.

Fangenes Testamente gis til «den eller de som i skrift, tale eller handling medvirker til opplysning som fremmer forståelsen av Det Onde slik at vi bedre skal bli i stand til å bygge barrierer mot det i vårt eget sinn. Prisen går i særdeleshet til forskere som har brukt av sin tid, kunnskap og innsikt for å bygge opp en reell beredskap mot ondskap – og til fremme for fred.» (Fra statuttene for prisen.)

Prisen deles ut under Aktive Fredsdager i Risør 11. og 12. juni 2005.

Snikende og spektakulær ondskap*

AV BÅRD MÆLAND

Kjære prisutdelere – Aktive Fredsreiser og Fredsforskningsinstituttet, ordfører, general, og gode kolleger og hun som har malt det flotte diplommet!

La meg først av alt si at jeg føler meg dypt beæret over å bli tildelt denne prisen. Jeg er også beveget av tanken på at prisen er reist gjennom bidrag fra alle de tusener som deltar på dokumentasjonsreisene hvert år med dere i Aktive Fredsreiser. At man gjennom denne prisen så direkte ønsker å markere forskning som har bidratt til å øke forståelsen av ondskap og hvordan man kan bidra til å skape fred i verden, imponerer, og vitner om store perspektiver på det dere holder på med. Jeg kan knapt tenke meg et bedre samarbeid mellom holdning-utviklende arbeid i form av bussturer med et så stort nedslagsfelt, og forskning som jo ofte foregår i stillhet og ikke alltid like stor tro hos forskeren på at noen ser nytten og relevansen av det man holder på med.

Ondskapens vesen

For nøyaktig 15 år siden var jeg en sommer student ved en kirkelig høyskole i Nord-Bayern. Skolen ble planlagt av den kirkelige motstandsgruppen (*Die Bekennniskirche*) under krigen, og så dagens lys rett etter. Under studieoppholdet på dette stedet møtte jeg ondskapen og oppgjøret med ondskapen på tre ganske ulike måter.

Mitt første, og desidert sterkeste møte var en tur til Dachau, Tysklands første konsentrasjonsleir og modell for alle andre, bygd på direkte oppdrag fra

* Takketale i forbindelse med mottagelse av prisen "Fangenes Testamente", Risør kulturhus, lørdag 11. juni 2005.

Heinrich Himmler i 1933. Her fikk blant annet Hess og Eichmann sin opplæring. Her manglet det verken på krematorier eller gasskamre.

En av de som endte opp her som fange, var presten Martin Niemöller, lenge en tilhenger av nazismen. I en diktliggende opptegning fra boken *Der Weg ins Freie* fra 1946 sier han følgende, som vil være kjent for flere av de herværende:

Da nazistene arresterte kommunistene, tiet jeg; jeg var jo ingen kommunist.

Da de sperret inne sosialdemokratene, tiet jeg; jeg var jo ingen sosialdemokrat.

Da de arresterte fagforeningsmennene, tiet jeg; jeg var jo ingen fagforeningsmann.

Da de arresterte jødene, tiet jeg; jeg var jo ingen jøde.

Da de arresterte meg, fantes det ingen mer som kunne protestere.

Skal man reflektere over ondskapens vesen og det ondes problem, kommer man ikke unna passivitetens og likegyldighetens ondskap. For ondskapen kommer som oftest snikende i stillhet, og skrankene mot ondskapen faller der søvn og hukommelsestap brer om seg. «Du skal ikke tåle så inderlig vel den urett som ikke rammer deg selv», sa Arnulf Øverland, og boltet dermed fast en av bærebjelkene i det man kunne kalle norsk moral. Denne typen modig årvåkenhet er det stikk motsatte av ondskap.

Mitt andre møte var rett og slett møtet med byen Nürnberg. I ettertid, når jeg har arbeidet med krigens og fredens etikk, har Nürnberg nærmest fremstått som et moralbegrep i seg selv. Etter rettsoppgjøret i Nürnberg heter det ikke lenger «jeg fulgte bare ordre». Etter Nürnberg heter det at «du er alltid moralsk ansvarlig». For ingen ordre kan dispensere fra moralen. Dette prinsippet fra Nürnberg slutter aldri å ha aktualitet. I rettsaken mot løytnant Calley etter massakren begått av amerikanske soldater i My Lai, påberopte offiseren seg det samme: «Jeg fulgte bare ordre». Like lite som han ble hørt, med uttrykkelig referanse til Nürnberg-dommene, ble han like fullt sluppet ut av fengselet etter få år. Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg viste BBCs sterke dokumentar om My Lai for kadetter på Krigsskolen da jeg arbeidet der, men hver gang gjorde den et sterkt inntrykk. Både fordi ondskapen fremstår som så manifest og grotesk, men også fordi ingen av oss som ser den har frimodighet til å si at vi under ingen omstendighet kunne ha gjort noe lignende. Krigens press, presser også moralen. Og dine kamerater er slett ikke noen garanti for at ikke moralen kommer i drift.

Avsløringene av fangebehandlingen i Abu Ghraib i fjor følger de samme linjene. Også der forsøkte noen av de anklagede seg med at de bare hadde fulgt ordre. Men mer oppsiktsvekkende var det at Lynndie England, da hun erklærte seg skyldig i nedverdiggende behandling av irakiske krigsfanger, fikk annullert sin tilståelse av dommeren. Hennes ekskjæreste, som allerede hadde blitt idømt 10

års fengsel, han også kjent fra de motbydelige bildene, mente at hun bare hadde fulgt ordre og slik sett ikke kunne vite at det hun gjorde var galt. Dommeren mente derfor at det var tvil om hun visste at det var galt det hun hadde gjort. Slik kan formaljussen, og tvilen på vegne av andre, tildekke ansvaret, moralen – og den eklatante og utvilsomt avslørte ondskaper.

Likevel: Skinnet fra Nürnberg lyser fortsatt og vitner om at enhver som deltar i krigshandlinger anses som moralske og ansvarlige personer, uavhengig av den skjebne man selv må lide ved å tåle konsekvensene av å bære et slikt ansvar. Men mot glemselens malstrøm, skal det mer til enn slike avsløringer for å bevare dette instinktet intakt. Instinktet må pleies og aktiveres gjennom undervisning og øvelser på militære utdanningsinstitusjoner på alle nivå, og instinktet må bakes inn som et levende element i enhver militær profesjonskultur og æreskodeks.

Mitt siste møte med krigen var møtet kapellet på den kirkelige høyskolen i Neuendettelsau. Denne skolen var nemlig bygd på tomten til en ammunisjonsfabrikk rett etter krigen. På alteret var det et kors som kort og godt var smidd av messing, som tidligere var brukt i ammunisjonsproduksjonen. Man kan knapt tenke seg et mer konkret uttrykk av fremtidsvisjonen hos profeten Jesaja i det 2. kapittel av Jesaja-boken om at:

De skal smi sine sverd om til plogskjær og spydene til vingårdskniver.

Det mest løfterike vi har sett de senere år i denne verden av krig, hat og fornedrelse, er krigsforbryterdomstolene. Her føres mistenkte inn for retten, blir anklaget og får ført sin sak, og mottar til slutt en dom. Slik kan ondskaper beskrives og manifesteres, og den som var gjerningsperson få mulighet til anger over det som ble begått. Men gjennom dette kan også ondskaper overvinnes. Den blir fortalt, får et oppgjør og omdannes til skrevet historie. Bare med et bo som er gjort opp, er det mulig å gå videre i lokalsamfunnet, i nasjonen, i regionen.

I det aller ferskeste etikkopplegget for vernepliktige, som vi ferdigstilte på mandag, har vi med et intervju som Tomm Kristiansen gjorde med hutuer og tutsier i Rwanda for noe tid siden. I en landsby viser det seg at disse folkeslagene har funnet sammen på tross av at flere av dem i 1994 hadde drept sine naboer under historiens mest effektive folkemord. Det finnes altså en vei fremover selv der ondskaper har vist seg utilsørt frem og fart aller verst frem.

Men om vi slutter å se, slutter å lese, og deretter slutter å huske, bevares problemet. Allerede er Somalia glemt, Balkan er snart glemt, Irak etter hvert også, og Kongo og Sudan har vi knapt tatt inn over oss. For oss vil derfor historien gjenta seg, på ulike måter, og med ulik alvorlighetsgrad. Ære være dere som har satt dere som mål å daglig stikke kjepper i hjulene for en hver slik vill ferd mot glemselens hav.

For ondskapen uttrykker seg sjelden uten slør. Men den er der, i krigen, i demokratiet, i familien, i oss selv, klar til å slå ut i full blomst. Jo stillere og harmonisk, jo mer grunn til å være på vakt. For den kommer snikende uten at man har påkalt den. Og vi lar den få bolig. Likegyldigheten over det vi ser, men som vi ser bort fra, apatien med det som skjer utenfor Norges grenser, ironien over andre menneskers skavanker, forakten for det svake, avskyen for det som byr oss i mot, tilfredsheten med å lykkes på bekostning av andre, selv om ingen nødvendigvis lider. Det er hvordan den enkelte av oss forholder seg til den stille ondskapen som viser hva et samfunn er bygd av. For et samfunn der mennesker ikke våker, sover.

Arbeidet med etikk og holdninger i Forsvaret

Så noen ord om arbeidet med etikk og holdninger i Forsvaret. For noen vil det oppleves problematisk at kirkelige representanter fra Forsvaret tildeles en pris fra arrangører for fredsreiser og et fredsforskningsinstitutt. For andre vil oppfatningen kanskje være at Forsvaret nettopp er knyttet til arbeidet for fred.

Jeg er imidlertid stolt over å kunne si at i min tid i Forsvaret har jeg gjennomgående opplevd en meget stor interesse for spørsmål omkring etikk og holdningsskapende arbeid, både blant mannskaper, kadetter og Forsvarets mange ledere. Jeg tror det skyldes flere forhold.

For det første vil både mannskaper og befal kjenne på det ansvar og den moralske utfordring som ligger i det å få utdelt våpen med dødbringende potensial, og da med en langt større destruktiv kraft enn noen annen samfunnsinstitusjon er utstyrt med. Mannskaper og befal spør seg: Kan jeg med moralen og integriteten i behold opplæres, eller lære opp andre, i bruken av dette?

For det andre har Forsvaret i dag rykket mye nærmere de situasjonene som utfordrer denne maktbruken enn da Forsvaret for kort tid siden nærmest lå på lager i fjellet ulike steder i landet. Ja, man har ikke bare rykket nærmere, man står midt oppe i områder og situasjoner der hverdagen veksler mellom det å holde maksimalt igjen på avtrekkeren, og situasjoner der man forventes å beskytte personer som akutt og direkte truer sikkerheten til mennesker som bor i området eller medsoldatene dine.

I mars i fjor viste en norsk fenrik i Kosovo hva dette konkret kan bety: En lastebil var i ferd med å sette i fart mot en sperrelinje som var dannet av norske soldater, arm i arm. Linjen var satt opp for å hindre kosovoalbanske demonstranter fra å ta seg inn i en serbisk landsby bak ryggen på dem, for å drepe mennesker og sette hus og klostre i brann. Det var nettopp slikt som hadde

skjedd overalt ellers i Kosovo disse marsdagene. Når lastebilen settes i fart mot de norske soldatene, tar denne fenriken på et tidspunkt og skyter et varselskudd til venstre på førerhuset, for å si så tydelig som mulig fra om at nå er det alvor, før de dødelige skuddene de neste sekundene settes rett i føreren. Svært mange serbiske liv, hus, kirker og kloster ble forsvart på denne måten.

Slik kan hverdagen unntaksvis være for norske mannskaper. Det avkrever respekt og ydmykhet fra oss som står som observatører på sidelinjen og ikke bærer dagens hete. Og det avkrever et solid arbeid med etikk og holdningsdannelse på alle nivåer i Forsvaret hos de av oss som er satt til å utvikle slikt. Denne episoden er også tatt med i den tidligere omtalte etikkprogrammet for vernepliktige mannskaper.

For et samfunn har en plikt til å ta vare på sine soldater. Det har en plikt til å forberede dem før de skal dra ut. Det har en plikt til å ta vare på dem når de er ute. Det har en plikt til å etablere et tilstrekkelig stort meningsperspektiv på den tjenesten norske kvinner og menn settes til, hvilket dessverre har manglet ved noen operasjoner. Og det har til slutt en plikt til å ta seg av mannskaper og befal som returnerer til familie, land og forsvar, slik at man kan leve videre i det sivile samfunnet, med seg selv og med sine nærmeste. For noen har dette siste vært vanskelig å kunne gjøre. Tjenesten påførte sår som man for alltid må bære, og som få kan lindre. Det er hvordan Forsvaret tar vare på disse, som vil vise hva Forsvarets lederskap er bygd av.

La meg til sist utbringe en ærbødig takk til de som har stått meg meget nær i arbeidet med etikkundervisning og forskning i Forsvaret, og i redaksjonen av tidsskriftet *PACEM*. Det er for det første de som i Feltprestkorpset har gjort akkurat det samme som meg, særlig dere som har arbeidet ved krigsskolene eller for Feltprostens stab: Nils Terje Lunde, Leif Tore Michelsen, Are Eidhamar, Paul Otto Brunstad, Raag Rolfsen, Tom Ofrim og Tor Arne Berntsen. Blant disse finnes det forskning på både Nürnberg-prosessene, ondskapens vesen, religionens betydning i konflikter, etikkens betydning for internasjonal politikk og spørsmålet om forsoning og fredsbygging i perioden etter at konflikter har blitt avsluttet.

Dernest rettes takken til ulike feltproster i min tid i Feltprestkorpset: Helge Utaker, Olav Dag Hauge, Jan Otto Kvalheim og Arne Svilosen, som på hver sin måte har hatt et strategisk blikk for det faglige arbeidet med etikk. Jeg kan ikke tenke meg et mer dynamisk fagmiljø enn det jeg selv har fått være en del av de siste ti årene. Når det er sagt, hadde dette fagmiljøet vært et helt annet om det ikke hadde levd i en sterk symbiose med en bestemt forsker fra et annet miljø, nemlig Henrik Syse. Han har både vært en god kollega og en ledestjerne for oss.

Han sier alltid ja til å delta på våre arrangementer og har levert svært engasjerende undervisning rundt om i Forsvaret på alle nivåer. For snart fem år siden var jeg også så heldig å få med både han og hans gode kollega Greg Reichberg når grunnmursarbeidet med *Journal of Military Ethics* skulle igangsettes.

Med dette takker jeg igjen for tildelingen av prisen og ønsker arrangørene, Aktive Fredsreiser og Fredsforskningsinstituttet, alt vel i arbeidet for fred og forhindring av at verken den snikende eller spektakulære ondskapen erobrer vår verden og våre egne sinn.

Bård Mæland (f. 1968). Major og professor dr.theol. Nedre Stølen 4c, 5003 Bergen. Sjef fagavdelingen, Feltprosten, og professor i systematisk teologi ved Missjonshøgskolen.

Militær lydighet og etikk

– *hvordan skape en klok avveining*

AV LEIF TORE MICHELSEN

Tidlig om morgenen lørdag 16. mars 1968 angrep en amerikansk infanteriavdeling under kommando av løytnant William Calley den sørvietnamesiske landsbyen My Lai og massakrerte Pham Thi Trinhs familie sammen med et sted mellom 450 og 500 av landsbyens innbyggere. De drepte var ubevæpnede sivile: kvinner, barn og eldre menn. Calleys kompani gjennomførte oppdraget på ordre fra kompanisjefen, kaptein Ernest Medina, og bataljonssjefen, oberstløytnant Frank Barker.¹

Løytnant Calley ble tiltalt for mord etter militær straffelov (The Uniform Code of Military Justice, Article 118) og dømt til livsvarig fengsel. Dommen ble senere redusert, først til tjue og deretter til ti år. Calley sonet tre år i husarrest før han ble benådet av presidenten Richard Nixon 10. september 1974.²

Denne hendelsen er ikke enestående. Det finnes tallrike eksempler på handlinger som er utført på ordre fra politiske eller militære foresatte, handlinger som i ettertid er blitt betraktet som forbrytelser.

Lydighetsforbrytelser

De amerikanske sosialpsykologene Herbert C. Kelman og V. Lee Hamilton publiserte i 1989 studier som baserte seg på undersøkelser foretatt rundt rettsaken mot løytnant Calley.³ Utgangspunktet deres er at lydighet – særlig i forbindelse med en beordret massakre – ikke bare kan forstås som et utslag av psykologiske faktorer som for eksempel aggressivitet, men trolig må betraktes som et produkt

¹ Kreuter, Jens (1997). Statskriminalität und die Grenzen des Strafrechts. Reaktion auf Verbrecheren aus Gehorsam aus rechtsetischer Sicht, Gütersloh, s. 19.

² Kelman, H.C. og V.L. Hamilton (1989). *Crimes of Obedience. Towards a Social Psychology of Authority and Responsibility*, New Haven/London.

³ Ibid., s.15.

av sosiale og kulturelle forhold.⁴ De hevder at de sosiale normene som regulerer lydighetsfenomenet, er så sterke – selv når det dreier seg om handlinger som normalt oppfattes som ulovlige eller umoralske – at de bare kan balanseres av et tilsvarende sett normer som underbygger nødvendigheten av å nekte å utføre ulovlige ordre.

Kelman og Hamilton forsøker å komme fram til et slikt alternativt normsett gjennom en grundig analyse av de sosialpsykologiske mekanismene som gjør seg gjeldende i en ordresituasjon.

Når en underordnet mottar en ordre fra den eller de som han betrakter som sine lovlige foresatte, vil han anerkjenne ordrens rettmessighet og utføre det han er blitt pålagt.⁵ Motsatt – dersom han skal kunne motsette seg ordren og nekte å adlyde ordregiveren, må han redefinere situasjonen. Han må utfordre eller i hvert fall stille spørsmålstegn ved ordregiverens legitimitet. Det er ikke tilstrekkelig å overse eller overprøve ordren ut fra egne eller en bestemt gruppes for-godtbefinnende. Det er ordregiverens eller ordrens mangel på legitimitet som er den avgjørende faktoren. En slik innfallsvinkel understreker at den overordnede – i motsetning til normalsituasjonen – ikke har rett til å stille de krav som ordren innebærer. Derfor er heller ikke den undergitte forpliktet til å sette dem ut i livet.⁶

For å kunne omdefinere en ordresituasjon på denne måten må imidlertid to forutsetninger være på plass. På det kognitive planet må den underordnede være klar over mulige alternative forståelser av den spesifikke ordresituasjonen. Der-nest må han – på motivasjonsplanet – være beredt til å bryte med den etablerte sosiale ordenen som ordresituasjonen innebærer, og ikke minst være villig til å bære de konsekvensene som dette medfører.⁷ I praksis vil et slikt brudd trolig bare være mulig under henvisning til en høyere autoritet. I tillegg til en annen autoritetsperson eller juridiske eller moralske regler, vil religion og egen samvit-tighet kunne være slike alternative autoriteter.⁸

Kelman og Hamiltons undersøkelse konkluderer med at det synes som om lydighet er den dominerende sosiale norm og derfor også den dominerende re-spons på fordringer fra antatt lovlige myndighetspersoner. Dette gjelder også der disse myndighetspersonene utsteder ordre som resulterer i kriminelle handlinger.

⁴ Ibid., s. 53.

⁵ Ibid., s. 137.

⁶ Ibid., s. 138.

⁷ Ibid. s. 138.

⁸ Ibid., s. 140-143.

Den enkeltes holdning til regler, roller og verdier er avgjørende faktorer i forhold til hvorvidt en motsetter seg eller aksepterer individuelt ansvar for de handlinger en pålegges å utføre av en autoritetsperson. Verdiorienterte personer synes oftere å vurdere både ordrens gyldighet og de pålagte handlingene uavhengig av ordregiverens status. Og det er denne selvstendige prøvingen som i neste omgang danner grunnlaget for deres handlingsvalg.

My Lai-massakren illustrerer en hel rekke militæretiske problemstillinger, fra forholdet mellom soldater og ikke-stridende, via overgrepssproblematikk ikke ulik den vi møter i nyhetsmeldinger fra konflikten mellom Israel og palestinerne eller fra Abu Ghraib-fengselet i Bagdad, til problemer knyttet til den militære lydighetsplikten. Noen av disse problemene har vi diskutert allerede: Krigens etikk og internasjonal rett pålegger soldater et spesielt ansvar for å beskytte dem som ikke deltar i kamphandlinger.

Militær profesjonsetikk

I romanen *Starship Troopers* lar forfatteren en av kadettene gjøre rede for forskjellen på soldater og sivile:⁹

The difference [...] lies in the field of civic virtue. A soldier accepts personal responsibility for the safety of the body of politic of which he is a member, defending it, if need be, with his life. The civilian does not.

Soldatens plikt til å forsvare samfunnet innebærer at han rutinemessig trenes til og er forberedt på å ta liv. Det er et av soldatyrkets fremste kjennetegn fremfor andre yrker. Selv om det selvfølgelig er mulig å innvende at det finnes sektorer innenfor Forsvaret der dette er nedtonet til fordel for støttefunksjoner, rokker ikke dette ved det faktum at militære oppdrag i siste instans innbefatter en høyst reell mulighet for å måtte drepe fienden. I så måte er alle soldater dypest sett infanterister.

Nettopp fordi soldatyrket har denne karakteren, er det etiske av grunnleggende betydning. Det som skiller soldaten fra en vanlig volds mann, er etikken. Som vi har sett ovenfor, er ikke enhver militær bruk av makt akseptabel. Det finnes rammer for den militære yrkesutøvelsen som soldaten ikke kan komme unna uten å måtte stå til ansvar for sine handlinger. Den amerikanske militæretikeren James H. Toner kaller dette for *the burden of military ethics*:¹⁰

Precisely because the profession of arms is centrally concerned with killing, but must also be a paragon of virtue, able always to distinguish the honourable from the shameful.

⁹ Heinlein, Robert A. (1987). *Starship Troopers*, New York, s. 24.

¹⁰ Toner, James H. (1975). Op. cit. s. 23.

Et annet forhold som følger av soldatens plikt til å forsvare samfunnet mot angrep, kommer klart til uttrykk i *Starship Trooper*-avsnittet ovenfor: «defending [the body of politic of which he is a member], if need be, with his life.» Det er altså et element av martyrium – selvpoffrelse – knyttet til soldatyrket. Dette handler ikke om en glorifisert, militaristisk tilnærming, men om en høyst realistisk forståelse av hvilke omkostninger krigen stiller soldaten overfor. Soldater dør for det første som en ufravikelig konsekvens av at det hører til soldatyrkets kjennetegn å måtte ta liv. Det er imidlertid ikke bare fienden, de på den andre siden av frontlinjen, som dør. Det er en risiko som enhver soldat må være forberedt på å møte. Dernest – og det har viktige etiske implikasjoner – er selvpoffrelsesaspektet ved soldatyrket faktisk en faktor i det regnestykket soldaten til enhver tid er nødt til å gjøre under utførelsen av oppdraget sitt.

Vi sier gjerne at en militær sjefs fremste forpliktelser er *å utføre oppdraget sitt og å ta vare på sine menn*. Dette er viktige konsept, men utgjør ofte også noe av et dilemma. Krigsarenaen er ofte – for ikke å si som oftest – av en slik art at det ikke er mulig å ivareta begge disse hensynene. Hva veier tyngst når det å løse oppdraget har som en uvegerlig konsekvens at noen av dine undergitte mister livet? Oppdraget eller hensynet til dine menn?

Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å konstatere, som vi hittil har gjort, at selvpoffrelsen er en mulig konsekvens for en offiser gitt bestemte betingelser. Vi må klargjøre på hvilke betingelser dette gjelder. Vi kan verken akseptere et konsept som ser martyriet som en nødvendig konsekvens av en militær operasjon, eller som avviser enhver mulighet for selvpoffrelse.

For det første: Dette aspektet kan ikke forklares med en slags kontraktforståelse der soldaten har påtatt seg en jobb og derfor også må innstå for de konsekvensene som følger av dette. De oppoffrelsene en offiser i ytterste fall må være villig til å påta seg, sprenger rammen for en kontraktstenkning og må forankres på annet vis.

Dypest sett forankres dette aspektet ved soldatyrket i menneskeverdet, tanken om at alle mennesker har rett til liv og frihet, og i tanken om at fellesskapet i gitte tilfeller settes over den enkeltes individuelle rettigheter.

Rettigheter henger grunnleggende sammen med plikter. Dersom noen har rett til noe, har andre en forpliktelse til å legge til rette for dette. Dersom det finnes en rett til liv, er det noen som har ansvar for å verne om livet. Dersom frihet er en rettighet som samfunnets medlemmer skal nyte godt av, er det noens plikt å verne om friheten. I ytterste fall er dette rettigheter som også er verdt å forsvare når de er truet. Her finner vi grunnlaget for at vi under behandlingen av rettferdig krig-tradisjonen hevder at bruk av militærmakt ikke i seg selv kan vur-

deres negativt. Militær maktbruk forstått som et mulig redskap i kampen mot uretten, kan, gitt visse rammebetingelser, forankres moralsk.

Det hører til de politiske myndighetenes plikter å treffe beslutninger om når og hvor dette oppdraget skal settes ut i livet. Fordi dette oppdraget er nødvendig for å ivareta samfunnsborgernes grunnleggende rettigheter, pålegges de som påtar seg oppdraget, spesielle forpliktelser. Og fordi oppdraget har moralsk karakter, er de som påtar seg oppdraget, moralsk forpliktet til å fullføre dem, selv om det skulle bety at en risikerte eget eller undergittes liv. Det eneste som kan endre dette, er en vektigere moralsk fordring.

Menneskeverdet er også grunnlaget for de folkerettslige bestemmelsene som regulerer soldatens og krigshandlingenes forhold til sivile som ikke deltar i kamphandlingene. Rettferdig krig-tradisjonen anerkjenner at alle mennesker har rett til liv uansett nasjonstilhørighet. Det er et bærende prinsipp i denne tenkningen at soldater skal beskytte ikke-stridende selv der det medfører en økt risiko for soldaten.

Vi finner altså at det er flere elementer som bidrar til forståelsen av et militært pliktbegrep. For det første er soldaten forpliktet på å utføre sitt oppdrag, som gitt den forankringen vi har skissert ovenfor, er et moralsk anliggende. Hvordan oppdraget best skal løses, må imidlertid vurderes i lys av flere faktorer, hvor muligheten for selvoppofrelse må ses i sammenheng med hensynet til ikke-stridendes ve og vel, ødeleggelse av sivile strukturer og ressurser samt hensynet til eget personells sikkerhet. Poenget her er at ingen av disse faktorene kan løsrives fra det overordnede oppdraget: forsvar av et forsvarsløst samfunn.

En slik tilnærming vil imidlertid ofte møte innvendinger, både fra militært og politisk hold. Militære ledere har fra tid til annen hevdet at egne soldatenes liv veier tyngre i vektskålen enn eventuelle sivile eller fiendtlige soldaters liv.¹¹ I tillegg kommer en stadig økende tendens til å vektlegge styrkebeskyttelse som det fremste anliggende i internasjonale militære operasjoner. Dette har store konsekvenser for militæretikken.

Under Kosovokrigen i 1999 utførte de allierte flystyrkene sine bombeangrep fra sikker høyde, og innsetting av bakkestyrker var uaktuelt nettopp på grunn av risikoen for tap og skader. Disse taktiske valgene ble trolig gjort mer ut fra hensynet til egne styrkers liv og sikkerhet enn med tanke på å gjennomføre operasjonen på en rask og effektiv måte, og resulterte trolig i langt større sivile tap enn det som ville vært tilfellet under andre omstendigheter.

¹¹ Løytnant William Calley, som ledet et amerikansk infanterikompani under massakren av mer enn 400 ubevæpnede sivile kvinner, barn og eldre menn i den vietnamesiske landsbyen My Lai vinteren 1968, hevdet under rettsaken mot ham at han bare var skyldig i én ting, «valuing my soldiers' lives over that of the enemy». Yorkshire Television: *Remember My Lai*, 1998 (Video).

Kosovokrigen illustrerer et typisk trekk ved senere internasjonale militære operasjoner: De viser en klar tendens til å prioritere styrkebeskyttelse på en slik måte at de militære styrkene ikke er i stand til å ivareta sine moralske forpliktelser på en tilfredsstillende måte. Styrkene er moralsk forpliktet til å ta den risiko som måtte være nødvendig for å utføre oppdraget. I tillegg har de en moralsk forpliktelse til å ivareta ikke-stridendes liv og sikkerhet selv om det skulle medføre en ytterligere risiko. Ved å redefinere faktoren minst mulig tap – fra «ta vare på sine menn» til «radikal styrkebeskyttelse», skapes det en motsetning innenfor den militære yrkesetikken som gjør at den forvitrer og dermed svekkes som veileder for både den enkelte soldat og for det militære som institusjon.¹²

Dette motsetningsforholdet kom til uttrykk under Kosovokrigen, da allierte jagerfly ved en feiltakelse bombet en flyktningskolonne på vei mot Makedonia. Hendelsen ble karakterisert som *collateral damage* av Nato-talsmenn. Flygerne, derimot, gav uttrykk for at de ikke var komfortable med gjeldende praksis. De ønsket ikke lenger å fly i «sikker høyde», men ønsket seg lengre ned i luftlagene. Begrunnelsen deres fulgte de linjene vi har skissert ovenfor. I tråd med en konsekvent militær yrkesetikk var de villige til å akseptere en økt risiko for bedre å kunne bedømme de målene de engasjerte.¹³

Offiseryrkets egenart

Det hører til det militære lederskapet å fatte beslutninger og sette dem ut i livet. Ordre er et av de verktøyene offiseren har til rådighet når han stiller krav til sine undergitte. Men offiserens – for ikke å si offiseryrkets – omdømme står og faller på at han også er i stand til å stille krav til seg selv. Offiserens livsførsel – privat, i garnison og i felten – og hans evne til å være forbilde for andre er avgjørende for de underordnedes tillit til ham. Å være forbilde innebærer at det er samsvar mellom de krav en stiller til andre, og de krav en stiller til seg selv. Sammenholdt med sunn dømmekraft og ansvarlighet er dette viktige faktorer som både setter offiseren i stand til å vurdere grensene for sin yrkesutøvelse og sette standarder som er med på å bygge barrierer mot slike overgrep som My Lai-massakren.

En offiser er på grunnleggende vis en tjener. Først og fremst tjener han fellesskapets ve og vel. Han er forpliktet på de normene og verdiene som målbæres i vårt samfunn. Hans lojalitet går først og fremst til dette verdigrunnlaget. Lojalitet er altså ikke servilitet eller blind lydighet. Forankringen i grunnleg-

¹² Se til dette: Snider, Don et al. (2000): Op. cit. s. 154 ff.

¹³ Til dette se bl a Dagbladet 15.04.1999: Massakren (www.dagbladet.no/nyheter/1999/04/15/162885.html).

gende verdier mer enn antyder at den etiske refleksjonen er en integrert del av lojaliteten. En vesentlig faktor i denne refleksjonen er offiserens evne til å bedømme ulike situasjoner. Han vil alltid stå under press fra kryssende hensyn. Evnen til å prioritere rett, til å se konsekvensene av de valg han tar, og evnen til å motivere for sine løsninger er bærende egenskaper i enhver offisers virke. Rett vurdering og sunn bedømmelse av situasjonen fordrer oversikt og innsikt samt trygghet for at ens vurderinger er rett forankret.

En offiser må være modig. Han må våge å utføre det oppdraget han er pålagt å utføre. Like viktig er det at han har moralsk mot, evne og vilje til å si fra når noe er galt.

Vi skal la en tidligere amerikansk general få det avsluttende ordet. Harold K. Johnson var stabssjef i operasjonsstaben (*deputy chief of staff for operations*) i den amerikanske hæren under Vietnamkrigen. På spørsmål om han ville ha gjort noe annerledes om han hadde fått anledning til å leve om igjen, svarte han:¹⁴

I remember the day I was ready to go over to the Oval Office and give my four stars to the President and tell him, «You have refused to tell the country they cannot fight a war without mobilization; you have required me to send men into battle with little hope of their ultimate victory; and you have forced us in the military to violate almost every one of the principles of war in Vietnam. Therefore, I resign and will hold a press conference after I walk out of your door.

General Johnson gikk imidlertid ikke til Det hvite hus, og konkluderte:

I made the typical mistake of believing I could do more for the country and the Army if I stayed in than if I got out. I am now going to my grave with that burden of lapse of moral courage on my back.

Generalens refleksjoner over egne erfaringer har ikke bare bæring på ordre- og lydighetsproblematikk, men på hele det spekteret av etiske problemer som knytter seg til militær yrkesutøvelse.

Leif Tore Michelsen (f.1955), Kommandørkaptein og Seniorprest i Marinen, Krigsskoleprest Sjøkrigsskolen 1996-2003. Arbeider med en avhandling om forholdet mellom etiske og juridiske aspekt ved krigens folkerett (War Crimes and the Ethics and Laws of War. A Comparative study of the Charter of the International Military Tribunal at Nuremberg and the Statute of the International Criminal Tribunal of the Former Yugoslavia).

¹⁴ Summers. Harry G. Jr. (1985). Palmer, Karnow, and Herrington: «A Review of Recent Vietnam War Histories», i *Parameter* 15, s. 8, sitert i: Hartle, Anthony E. (1989). *Moral Issues in Military Decision Making*. Lawrence (Kansas), s. 143 f.

Bokanmeldelser og kommentarer

Kirkekampens dokumenter

Torleiv Austad (2005): *Kirkelig motstand. Dokumenter fra den norske kirkekamp under okkupasjonen 1940-45 med innledninger og kommentarer*, Kristiansand: Høyskoleforlaget. 298 s.

Den mest omtalte og dokumenterte perioden i norsk historie er uten tvil årene 1940-1945. Krigen og okkupasjonen har vært en grunnleggende del av norsk identitet og selvforståelse i hele etterkrigstiden. Gjennom tallrike historiske fremstillinger og memoarer har ettertidens generasjoner fått del i tolkninger av krigs- og okkupasjonstidens erfaringer. En sentral del av dette er kirkens erfaringer i denne perioden. Kirken spilte en viktig rolle i den sivile motstand mot okkupasjonsmakten og dens norske støttespillere. I denne kampen hadde det skrevne ord en sentral betydning. Gjennom appeller, rundskriv, paroler og erklæringer ble kirkens syn gjort kjent både for menigheten, offentligheten og de nazistiske myndigheter. Også utenfor landets grenser ble den norske kirkekampen og kirkekampens dokumenter formidlet.

I de første etterkrigsårene ble det publisert en rekke bøker om kirkekampen, skrevet av de som selv hadde opplevd den og hadde vært en del av den. I flere av disse bøker ble sentrale dokumenter gjengitt, i sin helhet eller i utdrag. Et eksempel på dette er H.C. Christie (1945): *Den norske kirke i kamp*. Det sentrale i disse bøkene er imidlertid fremstillingen og tolkningen av kirkekampens utvikling, sett fra forfatterens ståsted og erfaring. Senere er det kommet flere vitenskapelige bidrag som belyser aspekter ved kirkekampen og kirkekampens dokumenter. Selve standardverket i så henseende er Torleiv Austads doktoravhandling om Kirkens grunn, det mest sentrale dokument fra kirkekampen. Nevnes her kan også Gunnar Heienes arbeider om den mest sentrale person i kirkekampen, biskop Eivind Berggrav og Ragnar Norrmans historiske analyse av Nasjonal Samlings kirkestyre og kirkepolitikk under okkupasjonen.

Det som har manglet har vært en faghistorisk fremstilling av kirkekampen i sin helhet og en systematisk kildesamling av kirkekampens dokumenter. Begge disse manglene er nå i ferd med å rettet opp, gjennom et samarbeid mellom Tor-

leiv Austad og den amerikanske professoren Arne Hassing. Hassing har skrevet en større vitenskapelig fremstilling av den norske kirkekampens historie, som snart vil bli utgitt (s. 9). Torleiv Austads bidrag er kildesamlingen av kirkekampens dokumenter, som nå foreligger.

Hvilke dokumenter som skal tas med i en slik kildesamling er ikke gitt. Kirkekampens dokumenter er ikke et fast og entydig begrep. Kriteriene for utvalget har for det første vært at de i det vesentlige handler om konflikten mellom Den norske kirke og NS-staten. Dette betyr på den ene side at ikke bare dokumenter fra motstandssiden, men også fra NS-regimet er med, selv om hovedvekten av dokumenter er knyttet til den kirkelige motstand. Dette fremstår som hensiktsmessig, ikke bare for det totale bildets skyld, men også for å få en bedre forståelse av motstandssidens dokumenter. På den andre side betyr dette at andre kirkesamfunns dokumenter ikke er tatt med. Det samme gjelder de frivillige kristelige organisasjonene, så vel som lokalmenigheter. Dette er begrunnet i at dokumentutvalget er avgrenset til et sentralkirkelig og sentralstatlig hold. Dette er på imidlertid i sin tur ikke avgrenset til institusjonelle uttalelser og dokumenter i streng forstand. Også taler og artikler fra kirkekampens mest sentrale aktører på begge sider er tatt med (s. 18f). Det er saklige grunner til et slikt utvalg. Imidlertid kan en spørre seg om ikke et utvalg av dokumenter fra organisasjons- og frikirkelig hold ville vært hensiktsmessig til å belyse bredden i kirkekampen.

Et annet sentralt utvalgs-kriterium er at dokumentene skal ha et tydelig teologisk og/eller kirkelig innhold. Begge leire brukte teologiske argumenter, og det vil være av vesentlig interesse å se hvilke argumenter som ble brukt og hvordan man forholdt seg til motpartens teologiske argumentasjon. Dette betyr imidlertid ikke at dokumentene er uten politiske innslag. Det henger grunnleggende sammen med den spesielle politiske situasjonen i denne perioden, og nettopp denne relasjonen mellom det teologiske og det politiske er sentral i kirkekampen.

Det kommer tydelig til uttrykk allerede høsten 1940 i striden om den nye kirkebønnen, hvor Kirke departementet krevde at bønnen for kongen skulle utgå. Dette kravet ble under tvil akseptert av biskopene. Spørsmålet var om det var hensiktsmessig å ta en konfrontasjon på dette punktet. Berggrav hadde på et tidligere tidspunkt pekt på at det lå i et grenseområde, og hvor okkupasjonsmakten eller norske styreorganer med rettsvirkning hadde anledning til å foreta en slik endring. Biskopene møtte imidlertid kritikk for sin forsiktige linje både fra prester og spesielt fra norske lutherske kretser i USA (s. 39ff).

Det kan her nevnes at det finnes en interessant historisk parallell til kravet om sløyfing av forbønnen for kongen i 1940, og det er det tilsvarende kravet fra

Kirkedepartementet i 1905 umiddelbart etter Stortingsvedtaket om oppløsning av unionen. Formelt sett var unionskongen fortsatt Norges konge, og prestene hadde i tillegg avlagt troskapsed til ham. Dette gjorde at mange prester reagerte mot kravet, men man fulgte allikevel påbudet fra departementet (Dag Thorkildsen (1987): *Unionsoppløsning, kirke og politikk. En undersøkelse av kirkens rolle i 1905*, Oslo: Universitetet i Oslo, s. 16f). Selv om det politiske forutsetninger og rammer var fullstendig forskjellig, viser dette at den politiske dynamikk har betydning for det kirkelige handlingsrom.

Hvilken strategi som velges i møte med denne dynamikk er ikke gitt. Det er også kirkekampens utvikling et uttrykk for. Den forsiktige linjen i starten av okkupasjonen ble snart endret. Et eksempel på det er biskopenes svar på Kirkedepartementets rundskriv om forkynnelsen våren 1941. I rundskrivet het det at det «er under den nuværende situasjon inntil videre nødvendig at alle prester enten de står i partiet eller ikke, i sin forkynnelse lar det rent oppbyggelige og det evighetsmessige i evangeliet stå i forgrunnen slik at kirkens gudstjenester ikke berøres av den politiske spaltning som for tiden er et trist faktum i vårt folk». Til dette svarte biskopene at «Det evige ord skal kaste lys over det dagsaktuelle i vårt og alles liv. I en syndens verden er det uunngåelig at der blir ting i den enkeltes så vel som i samfunnets liv som under Guds ords lys får dommen over seg» (s. 83ff).

Her valgte man altså å gå klart ut mot departementets innskrenking av noe så sentralt som forkynnelsens frihet. Her aktualiseres også den tematikken som er anført over, nemlig relasjonene mellom teologi og politikk. Mens departementet tydelig søkte å nøytralisere presteskapet ved å henstille om en upolitisk linje i forkynnelsen, vektla biskopene at forkynnelsen også har en konkret og aktuell side, som også kan innebære samfunnskritiske elementer. Det som imidlertid er verd å merke seg er at Kirkedepartementet allerede i februar 1940, altså før okkupasjonen, hadde sendt et tilsvarende rundskriv hvor man innskjerpet at prestene i de alvorlige tider måtte være upolitiske og strengt nøytrale i sin forkynnelse. Dette rundskrivet ble sendt uten å være forelagt biskopene. Det kom reaksjoner på rundskrivet både fra prester og i de kristelige organisasjonsbladene, men så vidt vites ikke fra biskopene (Kristian Hansson (1945): *Stat og kirke. Fredstider og kampår i Norge*, Bergen: Chr. Michelsens institutt, s. 84f).

Så kan man spørre seg hva som var den saklige forskjellen i syn i dette rundskrivet og NS-kirkedepartementets rundskriv, og som foranlediget biskopenes uttalelse. Svaret på dette er den fundamentalt forskjellige samfunnspolitiske kontekst i februar 1940 og våren 1941. Denne forskjellen gjorde at statsmyndighetens forsøk på å sette grenser for forkynnelsen var av langt alvorligere

karakter. Det var et forsøk på å nøytralisere og passivisere en begynnende kirkelig motstand mot det nye styret.

Et element som ble aktualisert i dette var spørsmålet om biskopenes kirkelige myndighet i forhold til departementets. Dette var en klassisk problemstilling som også før krigen flere ganger hadde vært spenningsfylt, men i konfrontasjon med det nye NS-styret ble den svært konfliktfylt. Sentral her står dokumentet *Kirkens orden* fra desember 1941 (s. 101ff). Dette dannet et viktig forarbeid for biskopenes og prestenes embetsnedleggelse året etter.

En annen sentral uttalelse er uttalelsen om *Ungdomstjenesten* fra februar 1942. Selv om denne ikke dreide seg om kirkelige forhold i ordets snevre forstand, dreide det seg om forhold av stor prinsipiell og teologisk betydning, nemlig om ansvaret for barneoppdragelsen. Ungdomstjenesten var et ledd i forsøket på å nazifisere det norske folk, og biskopene tok på teologisk grunnlag skarp avstand fra statens rett til å oppdra barna på bekostning av foreldrenes myndighet. NS-kirkedepartementet søkte på sin side også å begrunne nyordningen teologisk gjennom henvisning til Luthers store katekisme. Gjennom dette ble det synliggjort en vidt forskjellig teologisk tenkning, ikke bare om foreldreretten og oppdragelsen, men også om luthersk toregimentslære og stats- og samfunnsforståelse (s. 115ff).

De anliggender som ble tatt opp både i *Kirkens orden* og i uttalelsen om *Ungdomstjenesten* inngikk senere i bekjennelsen *Kirkens grunn*, som ble lest opp 1. påskedag 1942, og etterfulgt av prestenes embetsnedleggelse. Fra dette tidspunkt gikk kirkestriden inn i en ny fase, hvor størstedelen av de geistlige og legfolket i praksis etablerte en fri folkekirke ubundet av staten, og med sine egne styringsorganer, med *Den midlertidige kirkeledelse* (DMK) som øverste organ.

Ved frigjøringen i 1945 kom de regulære kirkelige ordninger og strukturer fort på plass igjen. En del av dette var det som ble kalt «sanering» i kirkelige stillinger og verv, hvor prester og andre kirkelige tilsatte med tilknytning til NS ble suspendert. Dokumenter knyttet til dette er også med i kildesamlingen. Det samme gjelder dokumenter knyttet til gjenerverv av presterettigheter. Selv om dette tidsmessig skriver seg fra så sent som 1955 er det allikevel saklig relevant å ha med som del av en dokumentsamling om kirkekampen.

Det er et omfattende og imponerende kildearbeid som ligger bak denne dokumentsamlingen. Å ha disse dokumentene samlet og tilgjengelig er i seg selv av stor verdi for videre studier av kirkekampen. Spesielt verdifullt er det at dokumentene er forsynt med innsiktsfulle innledninger og kommentarer. I tillegg kan her nevnes del 3 som er en grundig, men samtidig oversiktlig teologisk drøfting av den norske kirkekampen. Her settes denne inn i en bred og prinsipiell

sammenheng, og synliggjør at kirkekampen under krigen ikke kun har historisk interesse, men at den også er relevant for å forstå kirkens rolle i samfunnslivet.

*Nils Terje Lunde
Luftkrigsskoleprest*

Overmoden middelalder

Johan Huizinga: *Middelalderens høst*. Thorleif Dahls Kulturbibliotek.

Thorleif Dahls Kulturbibliotek er på banen igjen med ein europeisk klassikar. Den nederlandske filosofen og historikaren Johan Huizingas kanskje mest kjende bok, *Middelaldrens høst*, denne gongen glimrande omsett av Mette Nygaard, er ein rein svir å lese. Det vil ikkje seie at boka er lettlest, for ho er full av historiske og litterære referansar og førtset at lesaren er godt orientert i den europeiske kulturhistoria.

Boka er altså ein klassikar, fyrst publisert i 1924. Det originale ved Huizingas grep på historia er at han ikkje berre fylgjer den maktpolitiske og økonomisk-materielle utviklinga som ofte pregar slike framstillingar. Han ser meir på det indre livet; på dei kunstnariske og estetiske uttrykksformene og korleis desse avspeglar kjensler, vendar og mentalitetar i den epoken han legg under lupa. Folkeliv og religion får då sjølvsagt også ein brei plass – nettopp fordi han ikkje oppfattar religionen berre som teori og dogmatikk, men også som eit system av livsformer og livstolkingar. Religion og kunst, sed og skikk både formar og avspeglar si samtid.

Huizinga meiner også at ein sivilisasjon og eit kulturelt system som oftast blir betre forstått i lys av fortida enn av framtida. Sivilisasjonen går i større grad ut på å systematisere og bearbeide ein fortidig arv enn å vere pioner for noko nytt, for neste epoke, så å seie. Seinmiddelalderen – som er fokus i denne boka – er ikkje primært byrjinga på Renessansen, men kulminasjonen av heile den middelalderske kulturen. Og Renessansen kjem ikkje med noko heilt nytt, men er, meir enn vi er vane med å tenkje, sterk prega av middelaldersk tenkjemåte og sivilisasjon. Dette er ei utfordring til den historieoppfatinga som vi er blitt fortrulege med. Historia blir ikkje berre driven fram av ein slags progressiv dynamikk, i oppbrot og revolusjonar. Ho er ein dialog med – og ein modifikasjon av det livet som faktisk omgjev oss. Ho er konkret liv, ikkje lause sprang inn i ei abstrakt framtid.

For å forstå seinmiddelalderen, må vi altså forstå middelalderen, seier Huizinga. Middelalderen var sjølv sagt heilt gjennomprega av kyrkja og kristendomen. Ikkje nødvendigvis i den moralske praksisen, men som det normative rommet som alle visste at dei høyrde heime i. Samstundes hadde middelalderkulturen i seg ein primitiv vitalisme med endå friske, heidenske røter, om ein kan seie det slik. Livet var rått og ekte, både i synda og i bota. Kontrastane var store og tydelege. Samfunnet var statisk med sine ulike stender og ordnar, både sivilt, økonomisk, militært og religiøst. Mykje samfunnsforbetring kunne ein ikkje vone på; enden var alltid nær og døden var grim og viss. Kyrkja gav både den metafysiske og symbolske horisonten for dette livet – samstundes som ho prøvde å dempe og rette på det som streid mot trua og Guds bod. Ofte utan å lukkast. Anten var ein i verda med hennar gråt og hennar gleder, skjønt alltid med trua som fylgjesvein både for fyrste og for fant, for Gud stod over alle. Eller ein ville verkeleg fri seg frå verda si makt og då var det eitt å gjere: bryte tvert og gå i kloster. Himmel eller helvete – det var dei ytterpunktane som menneskelivet og jordelivet spelte seg ut mellom.

I middelalderen vart livet forma etter nokre faste mønster og typar. Særleg viktige var ideane om riddarskapet, om den romantiske og heroiske kjærleiken og om den pastorale idyllen. Høge etiske og religiøse ideal blanda seg med elementære menneskelege drifter og aggresjonar. Det stridbare og motsetningsfylte livet søkte stundom å avspenne seg i draumen om den naturlege harmonien mellom menneska og resten av skaparverket, som i pastoralen. Heile livet vart tolka i ljøs av slike innarbeidde, symbolske representasjonar som menneska kunne kjenne seg att i. Dette svarar nøye til sjølve røyndomsoppfatninga i middelalderen. I fylgje Huizinga var ikkje den filosofiske realismen (med nominalismen som motpart) ei sofistisert skuleretning, men djupast sett vidareføringa av eit primitivt (opphavleg) syn på røyndomen. Alt som er til, skriv seg frå faste idear som har sin eigen eksistens og som gjev eksistens til den synlege røyndomen. Sanninga om verda let seg difor ikkje primært fange gjennom logikk og kausal-samanhengar (årsak/verknad/utvikling), men som bilete og teikn, som estetikk. Liksom den skapte verda er eit stort, symbolsk biletgalleri, er også samfunnet og kyrkja ei avspegling av den evige og usynlege verda. Alle former og teiknspråk i menneskelivet, både individuelt, sosialt og religiøst, vert då viktige.

Når dette spela saman med eit dominerande teologisk/kristent perspektiv på livet, seier det seg sjølv at det dennesidige vart truga med å bli oppslukt av det hinsidige. I dei symbolske livsformene (riddarvesenet, klosterlivet, livet som «lærd») søkte middelaldermennesket det «sublime» livet, så langt det var mogeleg i denne verda, i synda og «tårene sin dal». Så lenge kulturen var på offensi-

ven og hadde eit overskot av naturlege livskraft, kunne dei kulturelle uttrykksformene vere levande og ekte. I seinmiddelalderen, hevdar Huizinga, miste det levde livet meir og meir kontakten med symbol- og idéverda. Mennesket vart ingen engel og samfunnet ingen himmel – og likevel tviheld ein på dei etiske og estetiske ideala og utvikla det tilhøyrande formspråket heilt inn i det utstuderte og ekstreme. Ja, dess meir livet fjerna seg frå ideala, med dess større glans let ein idealverda lyse og glitre. Resultatet blir det Huizinga kallar ei «mekanisering» både av det estetiske, det etiske og det religiøse kulturuttrykket. Ei stivna form, ei maske, eit minne om noko som hadde vore levande. Det opphøgde var blitt så dominerande at det vart banalt. Religionen hadde overlesst dagleglivet så mykje at han var blitt profan og triviell. Det evige var blitt daglegdags.

Orienteringa tilbake til eit meir balansert tilhøve mellom det ideelle og det verkelege, det evige og det timelege, det guddomlege og det menneskelege, skulle bli lang og smertefull. Antikkens kultur og former hadde alltid vore sett som ein menneskeleg gullalder, og det var her ein søkte inspirasjon og ny kontakt med «det naturlege». I Renessansen byrjar det så smått og held fram gjennom Opplysingstida, heilt inni i vår eiga tid. Kanskje var det nødvendig for kulturen og for menneska å få att nærkontakten med seg sjølv og med det dennesidige? Kanskje måtte vi gjennom denne prosessen?

Sett i eit teologisk perspektiv er det ikkje Guds vilje å kaste skugge over sitt skaparverk. Det har sin fridom og sitt verd slik det ter seg fram i si konkrete form. Ja, nettopp når vi ser det skapte i dets eigenart og venleik, er vi på sporet av Skaparen. Difor er kunsten, filosofien og etikken noko som det er verdfullt for mennesket å vie seg til. Mennesket sin søken etter det hinsidige, det transcendent, må aldri misse «bakkekontakten», med sjølv livsrøynsla og livsopplevinga. Men kanskje har vår tid lært denne lekse så grundig at vi har gløymt det middelalderen - og, trass all overdriving, også seinmiddelalderen – visste: At denne synlege verda som vi står midt i med alle våre sansar, hentar sitt liv frå Gud og frå den usynlege verda. Og at det til sjuande og sist er det som gjev livet sin aller djuapste fascinasjon..

Ved å lese Huzingas bok om middelalderen og seinmiddelaldren lærer vi altså noko vesentleg om vår eiga samtid. Som vi kanskje kan kalle «den overmodne moderniteten» sin epoke - eller: «Modernitetens høst»?

*Fr. Arnfinn Haram o.p.
dominikansk ordensprest*

