

Med fokus på professionen

- Soldater eller akademikere?

De første professionsbacheloruddannelser i Forsvaret er skudt i gang og i 2014 kan de bestået kadetter fra Hærens Officersskole kalde sig professionsbachelor i landmilitære operationer. Men hvad kommer det til at betyde for Hæren og for Forsvaret?

Af Peter Kaplers, M.Ed. i voksnes læring og kompetenceudvikling ved Aarhus universitet (DPU) og kaptajn ved faggruppe ledelse ved Hærens Officersskole.

I denne artikel vil jeg alene beskæftige mig med uddannelsen ved Hærens Officersskole, hvor jeg vil diskutere betydningen af akkrediteringen af Forsvarets skoler med særlig vægt på den grundlæggende officersuddannelse og for de krav nutidens krige stiller til officerens kompetencer med henblik på at sætte fokus på akademiseringen i Forsvaret og give et bud på om akkrediteringen af de grundlæggende uddannelser på sigt kommer til at styrke eller svække professionen.

Årsagen til akkrediteringen af linjeofficersuddannelserne synes at være, at Forsvaret gerne vil tilbyde uddannelser, som giver mulighed for, at studerende kan veksle mellem de muligheder det europæiske- og nationale uddannelsessystem tilbyder og derved er i overensstemmelse med det, de unge efterspørger (Nielsen, 2004). Herudover kan uddannelserne virke mere attraktive, idet der ligger en symbolsk værdi i at have et eksamensbevis, hvorpå der står, at man er professionsbachelor (Brinkkjær, 2000c). Kort sagt, ved at få uddannelserne akkrediteret mener man fra Forsvarets side, at der skabes mulighed for, at Forsvaret kan tilbyde uddannelse, uden at kadetter senere føler sig stavnsbundet. Spørgsmålet er dog, hvilken betydning akkrediteringen får for officersskolerne?

Som følge af den øgede globalisering og Natos engagement siden angrebene på World Trade Center den 11. september 2001 har Danmark de sidste 11 år været aktør i krige, aktuelt i Afghanistan. Dette har betydet, at Forsvaret i dag uddanner officerer og soldater, der skal arbejde i et felt eller en krigszone, som på mange måder fortsat er ny for Danmark. Derfor har der også været et øget fokus på det militære håndværk, eftersom der i langt højere grad i dag kaldes på militære praktiske færdigheder, end det tidligere har været tilfældet. Dette har bl.a. influeret hele det militære praktiske uddannelsessystem, idet Forsvaret tidligere har trænet

til konventionelle krige, hvilket i dag synes at være usandsynlige scenarier (Heurlin, 2009). De spørgsmål som rejser sig er derfor, hvordan krigsscenariet ser ud i dag, samt hvilket betydning den har for officersuddannelsen.

De to forhold, akkrediteringen og Danmarks deltagelse i den såkaldte krig mod terror, synes at skabe en spænding i Forsvarets uddannelsessystem, idet Forsvaret ønsker at få sine uddannelser akkrediteret og samtidig er tvunget til at være praktisk orienteret qua Forsvarets aktuelle og kommende opgaver.

Spørgsmålet er derfor, om akkrediteringen af Hærens Officersskole er formålstjenlig, grundet Danmarks deltagelse i krigen mod terror som umiddelbart peger på en mere praktisk mestring, eller om akkrediteringen af Hærens Officersskole kan tillægge uddannelsen værdi gennem en øget akademisk mestring. Derfor er det, grundet de ydre vilkår som EVA stiller, relevant at undersøge de uddannelsesmæssige konsekvenser af akkrediteringen for Forsvarets officersuddannelser.

Pierre Bourdieu

Forsvaret skal med sine uddannelser sikre, at der gives de rette kompetencer¹, så officeren kan handle kompetent og professionelt, hvilket vil sige fagmæssigt og/eller håndværksmæssigt korrekt i sit fremtidige virke. Hvordan dette kan begribes i praksis giver Bourdieus *praktikteori* et bud på. Bourdieus tænkning strækker sig vidt og nedestående gennemgang er således på ingen måde fyldestgørende, men i stedet en præsentation af de begreber, som jeg finder centrale i forhold til artiklens problemstilling.

Således vil jeg indledningsvis introducere begreberne *felt*, *kapital* og *habitus*, fordi de danner grundlag for forståelsen af praktikteori. Efter denne korte indføring i dele af Bourdieus begrebsverden og teori slutter jeg af med at beskrive, hvorledes jeg vil anvende teorien i forhold til den efterfølgende afsnit hvor jeg vil diskutere akkrediteringen og krigen som fænomen.

¹ "Kompetencebegrebet henviser (...) til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end dette: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår der i kompetencebegrebet også personens vurdering og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger." (Jørgensen, 1999 i Illeris, 2006).

Felt

"Et felt er et relativt autonomt socialt mikrokosmos, i hvilken en specifik menneskelig aktivitet eller praksis finder sted..." (Prieur, 2006; 158)

Bourdieu definerer endvidere feltet som et netværk af objektive relationer mellem positioner. I Bourdieu's forståelse kan en position indtages af både individer og af institutioner. For at et felt kan være et *felt*, er der nødt til at være en konflikt, en konkurrence eller kamp mellem nogle positioner, som kan bestå af individets/agentens subjektivitet eller kapital. Dette skaber dynamikken i feltet, hvor "relationerne" kommer i spil. I disse "kampe" mellem positionerne opstår illusionen² (Bourdieu, 1997) om vigtigheden af feltet. Man kan sige, at et felt kun er et felt, hvis det er vigtigt for de repræsenterende agenter. I feltet, og dermed de systemiske forskelle, er der derfor også poler og modpoler. Bourdieu benytter sig af begrebet *Autonom pol*, som fortæller noget om, hvorledes feltets praksis dyrkes efter egen logik, og *heteronom pol*, der fortæller noget om, hvorledes feltets praksis påvirkes af eksterne magter som politik, økonomi, religion mv. (Prieur, 2008).

I forhold til artiklens problemstilling vil jeg ikke nærmere undersøge, hvad den autonome og heteronome pol er i forhold til officersuddannelsen, men i stedet antage, at feltets egen logik ligger i krigen, mens at de indarbejdede objektive strukturer i form af EVA evalueringsrapporten samt Undervisningsministeriets lovbestemmelser udgør den heteronome pol. I artiklens og den videre undersøgelse er det min hensigt at fremdrage de objektive relationer mellem feltets positioner, som er afledt af akademiseringen og krigen som fænomen. På den måde er det min hensigt at fremstille variabler, som navnlig har betydning for det felt, som officerens habitus udspringer af.

Kapital

Begrebet kapital står centralt og bruges traditionelt som en faktor i sociologien, særligt i fortællingen af det kapitalistiske samfunds vej til magt, som har sin løbebane igennem den økonomiske kapital (Gytz Olesen, 2007).

Hos Bourdieu genfinder vi kapitalbegrebet under samme teoretiske system, som danner rammen om begrebet felt. Det giver ikke mening at skille kapitalbegrebet fra feltet, fordi

² Kort sagt: I sammenstødet eller sammentræffet mellem de systematiske forskelle opstår vigtigheden/illusionen om, at det er vigtigt.

kapital kun giver "værdi, fordi der eksisterer et "spil" og et felt, hvor det særlige kort kan bruges" (Bourdieu, 1996; 86). Bourdieu sondrer mellem Kapitalformerne *økonomisk kapital*, *kulturel kapital*, *social kapital* og *symbolsk kapital*. **Symbolsk kapital** er den kapitalform, som samler de øvrige kapitalformer under sig, i det *sociale rum*³ selvstændigt eller tilsammen under et. Den symbolske kapital tilskrives derfor kun værdi, såfremt indholdet eller det sagte erkendes i sociale sammenhænge. Et eksempel på dette kunne være en britisk officer med en høj militærfaglig kapital, som skal give en befaling til en gruppe danske soldater med en lav engelsk sproglig kapital. Værdien af det sagte begrænses på grund af de mindskede objektive betingelser⁴ som følge af manglende objektive sociale strukturer⁵ hos de tilhørende (Prieur, 2008). Med andre ord de tilhørende forstår ham ikke, fordi de ikke kan engelsk.

I feltet, officersuddannelsen, er symbolsk kapital både *akademisk mestring*, der anvendes til at forklare det, der sker i officerens praksisfelt, og *praksis mestring*, som er evnen til at agere i praksis. "Indehaveren kan i kraft af sin kapital udøve en vis magt og indflydelse og derved eksistere i feltet i stedet for at blive betragtet som rent fyld" (Bourdieu, 1996; 86). Symbolsk kapital giver altså mulighed for at påvirke det *sociale rum*, og ligger sig med andre ord op af den samlede mængde af viden, færdigheder og kompetencer.

Bourdieu udfolder ikke begrebet **Økonomisk kapital** på ny og læner sig dermed op af den traditionelle forståelse af begrebet, som man kan sige repræsenterer individers eller institutioners velstand og materiel rigdom og dermed økonomiske vilkår (Gytz Olesen, 2007).

Idet Forsvaret både betaler kadetternes løn og uddannelse udlignes kadetternes *økonomiske kapital* til dels. Derfor kommer jeg ikke til at trække på teorien om *Økonomisk kapital* i forhold til artiklens problemstilling, idet *dens* betydning står i forhold til om kadetten kan være i uddannelsesfeltet, altså, hvorvidt kadetten har råd til at gennemføre officersuddannelsen. Dette forhold synes ikke at være relevant, så længe kadetten får løn under uddannelsen. Dog får den *Økonomiske kapital* betydning for civile, der ønsker at indtræde i uddannelsen i

³ Kort: Det samfundsmæssige rum af sociale positioner, organiseret på basis af økonomisk og kulturel kapital (Bourdieu, 1997; 22).

⁴ Feltets struktur og militærfaglige sprog.

⁵ Dvs. de vilkår eller miljø som soldaterne kommer fra som dermed har dannet dem som mennesker.

fremtiden, idet de selv skal betale for hele uddannelsen via SU-ordningen⁶ (FKOBST 180-2). Dette forhold vil jeg dog ikke behandle yderligere i opgaven.

Kulturel kapital har tre grundformer, den *objektiverede*, den *institutionaliserede* og den *kropsliggjorte* form. Den *objektiverede* form vedrører det kulturelle udtryk, som placerer sig i genstande såsom bøger, materiel, redskaber, musik, monumenter mm. Man kan sige, at der er en sammenhæng mellem det investerede objektive kulturelle udtryk og den økonomiske kapital, fordi det ofte er den økonomiske kapital, som skaber forudsætningen for denne grundform. Den *institutionaliserede* grundform indhenter det kulturelle element i titler, professionsbetegnelser, doktorgrader og andre betegnelser. Det som er kendetegnende for denne form for kulturel kapital er, kort fortalt, at det er *tilladt at dumme sig*, altså at man bevarer sin formelle autoritet på trods af, at man i et givent felt har disponeret uhensigtsmæssigt. Den sidste grundform er den *kropsliggjorte* form, eller hvad man kunne kalde *den inkorporerede kulturelle kapital*. Den udtrykkes enten igennem mentale eller legemlige dispositioner, hvilket eksempelvis kommer til udtryk gennem sproget, evnen til at kunne tilpasse sig, smagstilbøjeligheder, viden mm.

Sammenhængen i den kulturelle kapitalens tre grundformer ses eksempelvis, når der er overensstemmelse imellem en konkret viden, titel og indehaverens litteratur. Man kan sige, at dette tilsammen giver muligheden for at indtage en position i et felt, hvor agenten eller officeren kan udtrykke sin praksissans, som jeg vender tilbage til.

I forbindelse med den *kulturelle kapitalens* grundformer finder jeg det særlig relevant at undersøge betydningen af henholdsvis den *institutionaliserede* form og den *kropsliggjorte* form. Den *institutionaliserede* form fordi denne *kan* have betydning for, om officeren bliver inviteret til at indtage en position i et givent felt, og den *kropsliggjorte* form fordi denne kan anvendes til at undersøge, hvilke praktiske og akademiske kompetencer, der er aktuelle for, at en officer er kompetent i professionen. Jeg kommer ikke yderligere ind på den *objektiverede* form, da den har mindre betydning for artiklens problemstilling.

Herudover er det min hensigt på baggrund af min undersøgelse af krigsfeltets krav til officeren at anvende kapitalbegrebet som en slags temainddeling af officeren, som udgør variablerne i min analyse af krigens indvirkning på uddannelsesfeltet.

⁶ Statens Uddannelsesstøtte.

Social kapital udtrykker i sin helhed en agents netværk. Netværket dannes på baggrund af agentens *kulturelle-* og *økonomiske kapital*. Med andre ord har vi som mennesker en tendens til at placere os i forhold til hinanden (Brinkkjær, 2000a). Ved at dyrke den *kulturelle kapital* og/eller den *økonomiske kapital* skabes adgang til de "rigtige forbindelser". Den sociale kapital kommer jeg ikke yderligere ind på, da det ligger uden for opgavens formål. Dog vil jeg anføre, at den sandsynligvis har stor betydning for officerens mulighed for at gennemføre uddannelsen, fordi der i et sociologisk perspektiv generelt ses en sammenhæng mellem akademisk netværk og gennemførelsen af en uddannelse (Bourdieu, 1997).

Habitus

"Habitus er et system af varige, men foranderlige dispositioner, gennem hvilket agenterne opfatter, bedømmer og handler i verden. Habitus er det samlende princip, som omsætter en social positions relationelle karakteristika til de positioneringer, der kendetegner en specifik livsstil."(Järvinen, 2007)

Med andre ord ses der en sammenhæng mellem de kropsligt lagrede mentale og legemlige dispositioner, som er skabt gennem det levede liv og begrebet *habitus*. Habitus er altså en slags forbindelsesled mellem de mentale og sociale strukturer, som udfolder sig i praksissans. Habitus fortæller således ikke noget om, hvad vi som individer gør, men kan i rammen af feltet, her officersuddannelsen, bruges som synonym for kompetenceprofilen for en officer, idet der både i *habitus* og kompetenceprofilen ligger en *potentiel* adfærd.

Praktikteori

Praktikteori *"..er opstillet som en kritik af og et brud med handlingsfilosofier, der enten opfatter praktik som noget, der bevist styrer mod mål,"[...]"eller opfatter menneskelig handlen som en "mekanisk reaktion på tidligere betingelser"* (Brinkkjær, 2000a; 54).

Det praktikteorien giver et bud på er, hvorledes vi som mennesker lærer at begå os i situationen og i sociale sammenhænge. I Bourdieus position findes der to logikker, *praktisk logik* og *teoretisk logik*. Man kan sige, at praktisk logik udfolder sig i handlingens landskab og teoretisk logik udfolder sig i forklaringens landskab. Uddybende henviser den teoretiske logik til *teori om praksis*, og forsøger derved at indfange det der sker i praksisfeltet for at kunne

forklare tingene i en kontekst. Den praktiske logik henfører til *praksissansen* eller tavs viden og udfolder sig på et ikke-bevidst plan, altså som *praksis uden teori*.

Praksissans er det samlede system af præferencer og principper, som "leder mennesker" på et ikke-bevidst plan. Det er her vores beslutninger kommer til udtryk i sociale sammenhænge. På den måde synes praksissans, at ligge sig tæt op af kompetencebegrebet, fordi kompetencebegrebet i nogle sammenhænge relaterer sig til handlinger, som sker i konteksten. Ligeledes er praksissans inkorporeret akkumuleret erfaring, som sker i feltet mellem egne erfaringer og det sociale (Gytz Olesen, 2000). Jeg vil derfor anvende praksissansen som forståelsesramme til at håndtere og diskutere officerens realkompetencer i forhold til de objektive strukturer, som krigen byder på som felt.

Fra teori til praksis

Noget af det Forsvaret synes at være optaget af i dag er, hvordan officeren erhverver kompetencerne til at handle bevist og kompetent. Denne uddannelsesstrategi kan dog problematiseres, idet erfaringen fortæller os, at menneskers praksis ofte ikke udspringer af bevist handlen. Dette understøttes bl.a. i Lars Møllers bog *Vi slår ihjel og lever med det* og Radio udsendelsen på P1: *Afghanistan – hvad nu? (1:2)* fra d. 18. marts 2008, hvor det beskrives, at soldater ofte bevæger sig i felter, hvor de ikke har mulighed for at tænke, før de handler. For at imødekomme denne problematik anvender Forsvaret refleksivitet og disciplinering som læringsform (Nørgaard, 2006; 121). I sin fremstillingsform relaterer dette til *teori for praksis*, som er et normativ handlingsorienteret vidensniveau, der kommer med handlingsanvisninger til praksisfeltet (Gytz Olsen, 2007). Meget tyder altså på et større behov for praktisk mestring frem for akademisk mestring. Spørgsmålene er derfor hvad den akademiske mestring byder på i forhold til praksissansen og om der i det hele taget er brug for den, når nu erfaringer fortæller os, at vi som soldater ofte ikke har mulighed for at handle bevist og reflekteret.

Det jeg vil anvende teorien til i forhold til artiklens problemstilling er dels at give et sprog for de forskellige positioner, der er i et felt for derved at kunne erkende de påvirkninger og bindinger mennesker er en del af, og dels at se på hvilke dispositioner, der skaber adgang til krigsfeltet. Ligeledes vil jeg undersøge, hvad den akademiske mestring byder på, når nu det synes at være praktisk mestring, der er behov for. Herudover vil jeg anvende teorien til at

undersøge delelementerne i habitus og dermed det samlede kompetencegrundlag for officeren.

Akkrediteringen, felt & habitus

Akkrediteringen af officersuddannelserne er et led i Bologna-deklarationen. Akkrediteringen skal først og fremmest ses som et udtryk for en kvalitetssikring af officersuddannelsen således, at uddannelsen kan sammenlignes på tværs af uddannelsessystemet og derigennem sikre at uddannelsen lever op til de krav og standarder som EVA og Undervisningsministeriet tilsammen fastsætter (EVA, 2002).

I 2003 kom den første evalueringsrapport fra EVA. Formålet med rapporten var primært *„at vurdere ækvivalens mellem forsvarets linjeofficersuddannelser og de videregående uddannelses typer og –niveauer i det civile uddannelsessystem“* (EVA, 2003; 5). Sekundært var formålet at give forsvaret en tilbagemelding på uddannelsesfeltets stærke og svage sider. De aspekter jeg vælger at behandle i artiklen er de, der vedrører officerens habitus. Ligeledes vil jeg fokusere på akademiseringen, da den stiller *nye* krav til uddannelsesfeltet i form af undervisning i videnskabsteori, metodelære samt at uddannelsen skal være tilknyttet et forskningsinstitut (EVA, 2003). I 2010 blev FKOBST 180-2, som angiver Forsvarets retningslinjer for akkrediteringen af officersuddannelsen udgivet, og den indleder således: *”Formålet med Forsvarets linjeofficersuddannelser er at understøtte Forsvarets mission: ”Ved at kæmpe og vinde fremmer Forsvarets soldater en fredelig og demokratisk udvikling i verden og et sikkert samfund i Danmark”* (FKOBST 180-2; 3.).

Man kan dog stille spørgsmålstegn ved om missionen angiver hele Forsvarets opgaveportefølje. Eksempelvis synes Forsvarets mange ekspeditionspatruljer ved Grønlands kyster eller overvågningsflyvningerne over de danske farvande hverken at handle om at *kæmpe* eller at *vinde*. Ligeledes synes det heller ikke at være *at kæmpe*, når en officer deltager i en Shura⁷ i ”the Old District Center” i Geresik, med det formål at forbedre vilkårene for børn og unges uddannelse. Dette udelukker dog ikke, at han *vinder*. Noget tyder altså på, at Forsvaret ikke kun kæmper for at vinde, men også har andre opgaver og formål. Derfor tillægger jeg kun Forsvarets mission den værdi, at den angiver Forsvarets fokusområde.

⁷ Et lokalt møde med civilbefolkningen i Afghanistan.

Officers opgaver og kompetenceprofil

I overensstemmelse med EVAs evalueringsrapport, som henviser til Forsvarets brug af kompetenceprofilen: *kriger, diplomat og virksomhedsleder*, står der i FKOBST at, *"..uddannelserne skal understøtte Forsvarets mission ved at dække behovet for officerer på rette funktionsniveau og med en relevant kompetenceprofil."* (FKOBST 180-2; 3). Ligeledes peger EVA på en udvidelse af profilen til også at omfatte en uddannelses- og undervisningsprofil (EVA, 2003). Dette er medtaget i FKOBST 180-2, idet den understreger at officeren skal kunne *"planlægge føre, lede, kontrollere og udvikle" [...] "aktiviteter" [...] "under opstillings- og uddannelsessituationer"* (FKOBST 180-2, 2010; 3). Samlet peger Forsvarets bestemmelser på, at hvis uddannelsesfeltet skal kunne understøtte forsvarets *kompetenceprofil* og dermed officerens habitus (Bourdieu, 1996), så skal uddannelsesfeltet som minimum inddrage *fire kapitaler i uddannelsen: Den militærfaglige kapital, lederkapitalen, den politisk- og samfundsfaglige kapital, og den pædagogiske⁸ kapital.*

Et aspekt er hvad EVA skriver i sine rapporter, angående kompetenceprofilen, et andet er hvilke senarier der står for døren i Forsvaret opgaveportefølje. Nedenfor behandles derfor krigen som fænomen, for at kunne vurdere om kompetenceprofilen stadig synes at være anvendelig.

Krigen som fænomen og officerens habitus

De nye krige

De nye krige skal forstås i konteksten af globaliseringsprocessen (Kaldor, 1999). De adskiller sig fra de tidligere krige i henseender som; Mål, krigsførelsesmetoder og finansiering. Målet med de nye krige vedrører identitetspolitik⁹ frem for de geo-politiske eller ideologiske mål i de tidligere krige. Der ses to aspekter i identitetspolitikken, der kan relateres til globaliseringen. For det første er krigen både lokal og global, national såvel som transnational. For det andet er det *midlerne* hvormed krigen udkæmpes. Målet med de nye krige er at skabe kontrol over befolkningen ved at fjerne alle med en anden *identitet* eller *holdning* (Kaldor, 1999). Derfor har krigen som NATO deltager i, i takt med globaliseringen op gennem 1980'erne og 1990'erne ændret sig fra at være symmetriske krige til asymmetriske krige. Med

⁸ I den her sammenhæng uddannelses- og undervisningskapital.

⁹ *"..Relateres til det fænomen, at politiske ledere i stater, som er ved at gå i opløsning, som en del af deres strategi anvender identitetspolitik mhp. at skabe gensidig frygt mellem grupper i samfundet. Det vil sige en politik, som er etnisk eller hypernationalistisk konstrueret"* (Herulin, 2009, 72).

det menes, at den ene part typisk er teknologisk overlegen (Feltreglement I, 2008). Derfor vil den underlegne part allerede i krigens begyndelse overgå fra at kæmpe med regulære enheder til at kæmpe med irregulære styrker dvs. paramilitære enheder, lokale, kriminelle bander, lejesoldater osv.. Fordelen ved at anvende en irregulær doktrin er, at den konventionelt underlegne part udligner det asymmetriske forhold imellem de to kæmpende parter, fordi han vælger tid og sted og ofte det rum, hvor den konventionelt overlegne part ikke har mulighed for at udfolde sin kampkraft (ibid.). Dette peger på, at officerens praksissans skal kunne udføre opgaven, *at kæmpe og vinde* under alle tænkelige vilkår. Disse kampe vil ligeledes foregå under komplekse situationer, hvor der indgår etiske og moralske vurderinger, idet kampene ofte vil foregå blandt lokalbefolkningen. Dette peger yderligere på, at officeren skal kunne lede sine soldater således, at soldaterne ikke sætter *sejren* over styr og derved taber befolkningens *hearts and minds*.

De nye krige defineres ligeledes ved, at modstanderen oftest udspringer af *kvasi-stater*¹⁰ eller en stat uden substantiel statslighed. dvs. Stater der ikke varetager eller kun begrænset kan varetage statens sikkerhed mod indre og ydre trusler, ligesom der er mangel på grundlæggende retslige spilleregler (Malmvig, 1999). Dette betyder, at de danske soldater indledningsvist skal håndtere sikkerheden for senere at uddanne og træne lokalbefolkningen således, at de selv kan overtage kontrollen med staten (Malmvig, 1999). Dette peger både på, at officerer, som skal lede enheder i krig, har forståelse for de politiske og samfundsmæssige spændinger i krigsfeltet og er i stand til at uddanne på tværs af kulturer.

Som følge af, at officeren skal kunne kæmpe, herunder træffe etiske og moralske gode beslutninger, taler dette for, at officeren, ligesom den menige soldat, skal kunne handle automatiseret. Dette tyder på, at dele af den militærfaglige kapital skal opbygges igennem legemlige dispositioner, med det menes, at dele af uddannelsen skal give automatiserede handlingskompetencer. Herudover taler det for, at officerens habitus skal have inkorporeret mentale etiske og moralske dispositioner, som skal kunne lede ham selv og hans soldater under voldsomt pres. Derudover er der meget som taler for, at officeren forstår at uddanne og agere blandt lokalbefolkningen i krigsfeltet.

¹⁰ Stater hvor der ikke nødvendigvis eksisterer en regering med legitimitet fra befolkningen.

Sammenfatning af spørgsmålet vedrørende kompetenceprofilen

I forhold til krigsfeltets krav til officerens habitus samt akkrediteringens betydning for uddannelsen synes kompetenceprofilen at være anvendelig, idet kompetenceprofilen tager højde for krigsfeltets krav om at officeren skal kunne, slås, uddanne, indgå i diplomatiske forhandlinger og lede for at *vinde*.

Ligeledes peger behandlingen af krigsfeltet, ligesom uddannelsesfeltet, på at officeren skal kunne agere automatiseret og reflekteret. Dette understreger, at officeren både skal have en praktisk mestring og en akademisk mestring.

Herudover peger ovenstående diskussion desuden på, at der er en øget akademisering af uddannelsen. Derfor vil jeg i næste afsnit diskutere opgavens problemstilling i forhold til Bourdieus praktikteori, herunder *praktisk og teoretisk* logik, samt uddannelsesfeltets strategi ud fra vidensniveauerne: *praksis uden teori*, *praksis for teori* og *teori om praksis*, for derigennem at kvalificere hvilke dispositioner, der skaber de bedst mulige forudsætninger for officeren.

Fra praktisk mestring til akademisk mestring

Uanset om mestringen er praktisk eller akademisk er det afgørende, at officerens praksissans fører til en kompetent handling i feltet. Derfor er den ene logik ikke finere end den anden, og derfor er en automatiseret handling lige så god som en reflekteret og omvendt. Spørgsmålet er dog, hvilken betydning den teoretiske logik har for officerens praksissans, idet krigsfeltet i sit fulde ikke kan bringes ind i uddannelsesfeltet. Derfor vil jeg bruge vidensniveauet *teori om praksis* til at undersøge om akademisk mestring fører til nogen dispositioner og en praksissans som både kan være automatiseret og reflekteret. Inden da, vil jeg dog først præsentere de to andre vidensniveauer, *praksis uden teori* og *praksis for teori*, for yderligere at kvalificere den akademiske mestring i forhold til den praktiske mestring.

Praksis uden teori vedrører, hvorledes man lærer uden at kunne forklare sine handlinger, hvilket udelukker refleksion-i-handlingen (Schön, 1983). Derfor egner praksis uden teori sig kun til uddannelse, der forgår i praksisfeltet, som for kadetten bl.a. er krigsfeltet. Af denne grund kan uddannelsen ikke opstille praktik muligheder, fordi kadetten ikke kan sendes i krig for at lære. Dog kan uddannelsesfeltet i nogen sammenhænge opstille rammer som ligner

krig, velvidende, at presset officeren oplever under træning og uddannelse er et andet end det pres, han gennemlever i en reel krig. Ikke desto mindre kan man sige, at der forgår en praksis læring uden teori, idet officeren lærer at agere under pres, hvilket med al sandsynlighed vil betyde, at han også vil kunne agere under pres i andre sammenhænge, eksempelvis i kamp (Zakrisson, 1998). Dette peger på, at uddannelsen bør indeholde pres aspektet.

Et andet perspektiv på uddannelse kunne være, at uddannelsen skal give kadetten *værktøjer* til at håndtere praksis dvs. *teori for praksis*. Teori for praksis er programmerede handlingsforskrifter i tænkte situationer (Gytz Olesen, 2007). Denne tilgang kan problematiseres, idet meget tyder på, at krigen som fænomen indeholder en kompleksitet, som ikke kan foregribes. Herudover kan "*en teoretisk vidensform med sin særegne logik*" [...] "*ikke omsættes til en praktik*" (Brinkkjær, 2000b).

Den pædagogiske udfordring for uddannelsen er derfor, om begrebet praksissans kan anskues i en pædagogisk sammenhæng, når det på den ene side ikke er muligt at uddanne officerer i krigsfeltet og på den anden side heller ikke er muligt med teori at foreskrive programmerede handlinger i en tænkt fremtid.

Akkrediteringen bringer kravet om videnskabsteori, metodelære og forskningsbaseret undervisning ind i uddannelsesfeltet (EVA, 2003). Dermed kan man sige, at teori for praksis med stor sandsynlighed *bliver til teori om praksis*. Derfor kan skoledelen af officersuddannelsen anskues som en uddannelse, som skal give officeren forudsætningen for at kunne indgå i praksisfeltet og dermed skabe mening for praksis.

I forhold til vidensniveauerne peger dette på, at uddannelsesfeltet kommer til at bibringe officerens habitus de inkorporerede refleksive dispositioner, som gør det muligt at omsætte teori til praksis, dog med visheden om, at den *institutionaliserede kulturelle form*, så som titlen, stiller ham i praksisfeltet, hvor han/hun får mulighed for at indtage den *rette* position. Dette betyder også, at uddannelsen fortsætter i praksisfeltet, idet officeren først *der* har mulighed for at lære praksis.

Uddannelsesmæssige konsekvenser af akkreditering

I forhold til artiklens problemfelt kan akkrediteringen umiddelbart få den betydning, at underviserne på officersuddannelsen skal være i stand til at undervise i videnskabsteori og

metode samt undervise på et forskningsbaseret niveau for at give officeren en symbolsk kapital i form af teoretiske kundskaber, som gør ham i stand til at indtage en position i det *militære felt*. Med hensyn til praktikdelen peger det på, at underviserne er mere praksisorienterede, idet de skal kunne opstille senarier, som giver kadetten mulighed for at indtage en position i feltet. Dette peger på, at underviserne bør have erfaringer fra missionerne, idet læringen i praksis i krig aldrig er en mulighed i forbindelse med uddannelsen.

Samtidig tyder akademiseringen på, at den muligvis vil reducere muligheden for at sætte kadetterne under pres, idet akademisering i højere grad vil lægge op til, at kadetterne selv skal finde svar. Dette peger på, at den inkorporerede, akkumulerede erfaring i at håndtere pres skal tilgodeses et andet sted i uddannelsen af officerer.

Konklusion

Artiklens samlede konklusion og de uddannelsesmæssige konsekvenser af akkrediteringen

Indledningsvis peger undersøgelsen på, at der med akkrediteringen følger en akademisering og dermed et øget fokus på akademisk mestring frem for praktisk mestring. Dette synes at være i konflikt med de tidligere erfaringer fra officerers deltagelse i Afghanistan, som netop peger på behovet for en øget praktisk mestring, samt at akademiseringen kan få betydning for officerens evne til at håndtere pres.

Ligeledes peger undersøgelsen af fænomenet krig på, at officeren efter uddannelsen skal kunne indgå i flere felter end bare den traditionelle form for krig, idet, de krige som Danmark deltager i, i dag vindes igennem lokalbefolkningens tillid, herunder etiske og moralske gode beslutninger, som skal tages under alle tænkelige vilkår.

Herudover peger undersøgelsen af akkrediteringen på, at uddannelsens kompetenceprofil fordrer, at officeren skal kunne, slås, uddanne, indgå i diplomatiske forhandlinger samt at lede for at *vinde*.

Grundet den igangværende udviklingsproces på Hærens Officersskole og de heraf affødte uddannelsesmæssige konsekvenser styrkes officerens forudsætninger og kompetencer. Igennem en øget akademisering af officersuddannelsen lærer officeren således at forholde sig *refleksivt* i konteksten, idet han bl.a. igennem metodelære samt forskningsbaseret viden får

inkorporeret mentale dispositioner, som gøre ham i stand til at agere professionelt og kompetent i praksisfeltet.

Litteraturliste

Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser mv., 2008 Undervisningsministeriet

Bestemmelse for forsvarets linjeofficersuddannelser 2010

Bourdieu, P (1973): *De tre former for teoretisk viden* i Pierre Bourdieu (2008) *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Bogforlaget Frydenlund A/S.

Bourdieu, P (1994) 1997: *Af praktiske grunde*, Hans Reitzels Forlag, København

Bourdieu, P & Wacquant 1996: *Refleksiv sociologi – mål og midler s. 83 - 100*, Hans Reitzels Forlag, København

Bourdieu, P (2000) 2005: Andel del i *Udkast til en praksisteori*, Hans Reitzels Forlag, København

Brinkkjær, U 2000a: *Hhx-elevers habitus og livsstil – en rejse i dannelse, liv og skole*, Danmarks Pædagogiske Institut, København

Brinkkjær, U & Nørholm, M i Gytz Olesen, S 2000b: *Hvorfor er det så svært at omsætte teori til praktik? S. 32 – 49 i Pædagogiske praktikker*, Forlaget PUC, Viborg.

Brinkkjær, U & Nørholm, M i Gytz Olesen, S 2000c: *Om fornuften i skolegørelsens ufornuft s. 200 – 218 i Pædagogiske praktikker*, Forlaget PUC, Viborg.

Clausewitz, Carl von, (1938) 1986: *Om Krige*, Rhodos, oversat af N. Berg.

EVA 2002: *Akkreditering Er perspektiv for kvalitetssikring af de videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut, København

EVA :*Forsvarets linjeofficersuddannelser 2003*, Danmarks Evalueringsinstitut, København

Feltreglement I 2008:

Gytz Olesen, Søren i Gytz Olesen, Søren & Møller Pedersen, Peter 2007: *Om Pierre Bourdieu s. 136 – 161 Pædagogik i sociologisk perspektiv*, Forlaget PUC, Viborg.

Hansen G. - *Radio udsendelse på P1: Afghanistan - hvad nu? (1:2) P1 Serier 18. marts 2008 kl. 10:03 på P1 Medvirkende: Kaptajn og eskadronchef Christian Mogensen og forsker og antropolog Katrine Nørgaard fra forsvarsakademiet*

Heurlin, B 2009: *Krig og fred i det 21. Århundrede*, Samfundslitteratur, Frederiksberg C

Järvinen, M i Andersen, H & Kaspersen, L. B. 2007: *Pierre Bourdieu s. 345 – 366 i Klassisk og moderne samfundsteori 4. Udgave*, Hans Reitzels Forlag, København

Kaldor, M 1999: *Introduction p. 1-12 in "New and Old Wars"* Forlag: Blackwell Publishers Ltd.

Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, 2008
Undervisningsministeriet

Malmvig, H 1999: *Når det nationale bliver internationalt: Om vold i og imellem stater*,
POLITICA, 31. Årg., nr. 1

Møller, L. R. 2010: *Vi slår ihjel og lever med det*, Informations Forlag, København

Nielsen, J.H. 2004: *Mobile unge som fremtidens medarbejdere s. 54-61 i Ungdomsforskning årg. 3, nr. 3&4 – dec 2004*, Center for ungdomsforskning, Learning Lab Denamrk

Nørgaard, K & Holsing, V. S. 2006: *Internationale Operationer i FOKUS*, Forsvarets trykkeri, Korsør.

Nørgaard, K & Ring Thorbjørnsen, S & Holsing, V. S. 2008: *Militær etik og ledelse i praksis*, Forsvarets trykkeri, Korsør.

Petersen, K. A. (1994): *En teori om praktik og en teori om viden i Pierre Bourdieu (2008) Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Bogforlaget Frydenlund A/S.

Petersen, K. A. i Gytz Olesen, S. 2000: *Om Bourdieus praktikteori – som professionsteori s. 168 – 186 i Pædagogiske praktikker*, Forlaget PUC, Viborg.

Prieur, A & Sestoft, C 2006: *Pierre Bourdieu En introduktion*, Hans Reitzels Forlag, København

Ransborg, K i Fuglsang, L & Bitch Olsen, P (2004) 2009: *Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi s. 349 – 385 i Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.

Schön, D. 1983 *Den reflekterende Praktiker*. Århus: Forlaget Klim, 2001.

Zakrisson, C. H.K. 1998, *Ledelse & Uddannelse, Grundbog*, Gullanders Forsikringshøjskolens Forlag