

Fakultetsopponenten sammanfattar

TORLAUG LØKENSGARD HOEL

Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

Göran Fransson – Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare (Stockholm: HLS Förlag, 2006)

Hvordan opplever nyutdannede fenriker og lærere det første året i yrket? Hvilke forskjeller og hvilke likheter er det i opplevelsene til disse to yrkesgruppene? Svar på disse spørsmålene kan man finne ved å lese Göran Franssons doktoravhandling. Han har intervjuet fire nyutdannede fenriker og fire nyutdannede lærere underveis i deres første yrkesaktive år. Alle lærerne er kvinner, av fenrikene er to kvinner og to menn. Fenrikene har gått det 2-årige yrkesoffisersprogrammet og avla eksamen i 2002. Lærerne har 4½ års grunnskolelærerutdanning med innretning mot skoleår 4–9 og emnesinnretning mot svensk og fremmede språk. De avla eksamen i desember 2000 og begynte i yrket i januar 2001. Tre av lærerne arbeider på forstader til en av de største byene i Sverige, den fjerde arbeider på en skole i et mindre brukssamhølle, alle på høgstadiet.

Jeg hadde den glede og ære å være opponent på avhandlingen i februar 2006 og vil her formidle noen av aspektene ved studien. Jeg gjør oppmerksom på at dette ikke er noen fullstendig presentasjon av hele avhandlingen, jeg har valgt ut det jeg som lærerutdanner og skolemenneske syntes var mest viktig og interessant i sammenlikningen mellom de to yrkesgruppene og organisasjonene.

Allerede i begynnelsen av avhandlingen, under overskriften »Preludium», møter vi to nyutdannede lærere, Jenny og Agneta, som begge nettopp har avsluttet sine leksjoner på høgstadiet. Jenny deltar i et arbeidslag, og hun og kollegene har hatt en »toppenleksjon» og samtaler engasjert om opplevelsene de har hatt. Agneta sitter ensom og gråter og undres på om hun noensinne vil lykkes i å gjennomføre en time uten at elevene tar makten fra henne. Gjennom disse to personene blir temaet for avhandlingen, det første året i yrket etter utdannelsen, gjort levende for oss. I presentasjonen av Jenny og Agneta ligger også en av de faktorene som i sterk grad bestemmer hvordan introduksjonen i yrket blir, nemlig om man blir medlem av et yrkesfelleskap eller om man blir gående alene og isolert.

Formålet med avhandlingen

Formålet med avhandlingen er »att i komparativ belysning beskriva och analysera yrkesintroduktion, kommunikativa arenor och betingelser för kommunikation såsom nyblivna fänrikar och lärare framställer det» (s 14). Problemstillingen blir ut fra dette følgende:

Vilka arenor och vilka betingelser för yrkesrelaterad kommunikation organiseras eller framträder särskilt för att fänrikarna och lärarna är nya på arbetsplatsen, är oerfarna i sin yrkesroll eller skall introduceras i yrket? (s 15)

Fransson har valgt kommunikative arenaer som lokalisering for forskningsprosjektet fordi disse er innrammet av institusjonen som menneskene befinner seg i. Kommunikasjon og kommunikative vilkår er sentralt både for individets meningsskaping og fordi institusjoner i seg selv skapes og gjenskapes i kommunikative og meningsskappende prosesser. De kommunikative arenaene er av to slag. Det ene er formelle fora og former, slik som handledning, instruksjon og mentorskap. Den andre er uformelle fora og former, slik som spontane samtaler i pauser.

Den overgripende kunnskapsinteressen i avhandlingen er de to yrkesgruppens yrkesblivande. Med yrkesblivande mener Fransson en prosess av suksessiv tilegnelse, konstruksjon og meningsskaping av normer, vurderinger og handlingsmønster som eksisterer på yrkesarenaen. Yrkesblivandet innbefatter en gradvis erfaring med arbeidsoppgaver og en gradvis innføring i det kollektive fellesskapet som for eksempel lojalitetsbånd, roller og identiteter. Like så innbefatter yrkesblivandet en økende grad av hvordan aktører omfattes av, forstår og forholder seg til arbeidsplassens og yrkets institusjonelle normer, vurderinger, tradisjoner og handlingsmønster.

Metode

Den metodiske tilnærmingen har to ansatser. Den ene er kvalitativ og bygger på intervju av de fire nyutdannede fänrikene og lærerne tre ganger i løpet av første året i yrket. I tillegg observerer Fransson informantene i hverdagslig arbeid i den nye yrkeskonteksten. Den andre ansatsen er komparativ og legger opp til en systematisk sammenlikning mellom de to gruppene. Teorigrunnlaget hentes fra tre hovedområder, nemlig (i) institusjons- og organisasjonsteori, (ii) teorier om organisatorisk læring og lærende organisasjoner, og (iii) teorier om kommunikasjon og meningsskappende prosesser. Det finnes relativt få studier av offiserers yrkesblivande, mens man etter hvert har mange studier av lærere. Studier som sammenlikner de to yrkene, er meget få.

Det er deltakernes opplevelser og perspektiver Fransson er interessert i å få fram. For å lykkes i dette legger han opp til en abduktiv forskningsprosess. Innsamling av data, analyse og tolkning, søking etter teori innebærer integreerte, rekursive og hermeneutiske prosesser. Preliminære analyser av materialet og kumulativ datagenerering er sentrale trekk ved forskningsprosessen i studien, nettopp fordi forskeren hele tiden er opptatt av å få fram situasjonen slik deltakerne opplever den. En slik forskningsprosess står i sterk kontrast til

den lineære framstillingen av forskningsprosessen man ennå kan finne i vitenskapelige tekster og metodebøker.

Kjennskap til arbeidsplassen

Det militære utdanningssystemet er i prinsippet utformet slik at de blivende offiserene blir knyttet til det førbandet der de gjorde verneplikten. Det finnes altså en kopling på strukturelt nivå mellom søkning og rekruttering til offisersutdanningen, offisersutdanningen i seg selv og den første førbandstjenesten. Under utdanningstiden har fenrikene kontakt med førbandet, for eksempel kommer representanter fra førbandet og informerer om hva som hender der »hemma», og flere av fenrikene omtaler førbandet som »hem».

En følge av dette er at fenrikene har gode forutsetninger for å danne seg realistiske forestillinger om sin kommende arbeidsplass. De kan identifisere seg med førbanden, kollegene og de arbeidsoppgavene de kommer til å få. Lærerne, derimot, vet ikke hvor de får arbeid, det beror på tilfeldigheter om de har kjennskap til den skolen de kommer til. For dem er tilsettingsintervjuet som regel første bekjentskap med arbeidsplassen, sammen med mer eller mindre troverdige rykter.

Internutdanning, oppfølging, handledning

Introduksjonen til yrket viser store forskjeller for de to gruppene, både når det gjelder formelt organisert introduksjon og når det gjelder vilkår for å synliggjøre og kommunisere for eksempel normer, vurderinger, handlingsmønster og organisasjonskultur. Fenrikene går inn i et system der de får hjelp til læring og utvikling gjennom oppfølging, kontroll, kommentarer og råd fra mer erfarne kolleger. De deltar i formalisert introduksjonsutdanning; for de fenrikene som er med i undersøkelsen, varierte den fra en dag til en uke. En del av handledningen er påbudt. En av grunnene til dette er at yrket byr på mange risikosituasjoner, for eksempel håndtering av våpen og farlige øvinger. En annen grunn er at systemet er avhengig av at samarbeidet fungerer godt og at ikke enkeltpersoner skaper forsinkelser for de andre.

Ansvar for utførelsen av arbeidet blir kollektivt. Entydige regler, faste rutiner og enhetlig praksis blir derfor viktig. Dette er lett å forstå sett på bakgrunn av at man kanskje sammen skal løse oppgaver under skjerpede vilkår, som i fredsbevarende oppdrag eller i krig. Fenrikene arbeider innfor en kultur der det er viktig »att se varandra i handling». Dette innebærer at yrkets normer, regler, vurderinger, handlingsmønster og vilkår blir synliggjort og kommunisert. Ved at de går inn i et arbeidsfellesskap, får de muligheter til å bygge opp kollegiale relasjoner og få del i felles forståelse og handlingsmønster og bli kjent med rutiner og strukturer. Fenrikene blir således raskt en del av kulturen og får tilgang til den tause kunnskapen i kulturen.

Handledningen er mer integrert i den militære virksomheten enn den er i skolen. Ettersom det i det militære er vanlig både å arbeide sammen og å iaktta andre som leder øvinger eller instruksjon, blir den uformelle kollegiale måten å synliggjøre handlingsmønster et resultat av måten å organisere arbeidet på. For fenrikene foregår mye av kontakten og innføringen i yrket også i uformelle situasjoner, som i pauser og på transporter til og fra øvinger. Handledning og

kollegialt utbytte blir et spørsmål om læring, bedømming og kontroll offiserene imellom, og insitamentet ligger i den institusjonelle innrammingen som det militære representerer.

Ingen av de fire lærerne fikk spesiell introduksjonsutdanning. De begynte på skolen rett etter juleferien, og de hadde forberedt seg og planlagt undervisningen på egen hånd. For de nye lærerne finnes en formalisert mentorordning, men det er tilfeldig i hvor stor grad den fungerer. For lærerne skjer en stor del av introduksjonen til yrket på individuell og uformell basis. Insitamentet til handledning og kollegialt utbytte er svakt i skolens måte å organisere arbeidet på. Om en lærer ikke utfører arbeidet på tilfredsstillende måte, medfører det sjelden merarbeid for kolleger eller påvirker deres arbeid. Undervisning er et privat anliggende.

Unntaket finnes der lærerne arbeider i arbeidslag og slik danner et kollegialt fellesskap, slik Jenny opplevde. I arbeidslaget framstår kollektiv læring både i relasjon til den individuelle og kollektive forståelsen av læreryrket, og i relasjon til den individuelle og kollektive rollen som utdanner og lærer. Arbeidslaget blir en arena for synliggjøring av handling, for kollektiv læring og kollektive refleksjoner omkring intensjoner, overveielser og utfall. I arbeidslaget kan man se hverandre i handling, og lærerne er også kollektivt ansvarlige for elevene. For tre av de nye lærerne ble muligheten for å se hverandre i handling svært liten. Dermed ble det også små muligheter til å se seg selv i forhold til andre og til deling av kunnskap. De fikk også liten tilgang til kulturen, både den offisielle og den uuttalte.

Et interessant tema i studien er refleksjon, der det framgår at lærerne er mer reflekterte enn fenrikene. Alle fire fenrikene ønsker mer tid til ettertanke og refleksjon omkring det de gjør, for eksempel øvinger. Den handledningen de får, har ofte karakter av envegskommunikasjon fra høgre offiserer, og det forventes at fenrikene skal lytte, ta til seg rådene og ikke innlate seg på argumentering. Det militære oppfattes som en handlingsrettet kultur der overveielser og refleksjoner lett kan bli oppfattet som usikkerhet. Kommunikasjonen er asymmetrisk, mens lærernes kommunikasjon er mer symmetrisk.

Usikkerhet

Usikkerhet er et gjennomgående tema for begge yrkesgrupper første året, men den er mer påtrengende for lærerne og den får sterkere konsekvenser for dem enn for fenrikene. Fenrikenes usikkerhet er knyttet til ledelse, de ønsker større sikkerhet når det gjelder erfaring med å lede andre i bestemte situasjoner. Mye av usikkerheten hos fenrikene reduseres ved at de har gode muligheter til å observere kolleger og overordnede gjennom arbeidsfellesskapet og ved at offiserene samles og går gjennom rutiner og handlemåter. Lærernes usikkerhet dreier seg om hvilke regler og rutiner som gjelder, hva de skal gjøre når det finnes ulike tolkninger, for eksempel karactersetting og vurdering av elevarbeid, hvordan de skal håndtere klasseromssituasjoner, for eksempel i spørsmål som gjelder disiplin. Regler, konvensjoner, normer, handlingsmønster og vilkår er uklare, mangetydige og vanskelige å få tilgang til ettersom lærerne ikke har tilgang til de arenaer der disse forhandles fram, synliggjøres og får mening. De tynges av en generell usikkerhet om det de gjør, er bra. Dette fører til at de

er usikre på seg selv og har liten selvtillit. Unntaket er Jenny, som er medlem av arbeidslag.

Legitimitet og autoritet

Legitimitet, autoritet og normsystemer er forskjellig for det militære og for skolen, noe som også preger de nyutdannedes situasjon og forholdet til henholdsvis vernepliktige og elever. De vernepliktige er »vilsna och lättformede individer», som en av fenrikene uttrykker det. Alt som er deres tilhørighet, »plockar man ju av dem», de får nye klær, og systemet – representert ved fenrikene – har de beste forutsetninger »att få dom dit vi vill» (s 99). De innordner seg i det rådende norm- og regelsystemet der individene inngår i et kollektivt system med tydelig rangordning. Offiserenes lederskap og autoritet utfordres sjelden. Det militære norm- og disiplineringssystemet gir fenrikene legitimitet og autoritet og bidrar til at de vernepliktige adlyder og ikke stiller spørsmål eller protesterer i nevneverdig grad.

Lærerne, derimot, opplever for det første at de har liten autoritet og at mange av elevene representerer en motkultur til skolen der det er tøft og legitimt å være mot skole og lærere. For det andre er lærerne usikre med henblikk på hvilke regler og normer som gjelder. De føler også at de mangler sanksjonsmidler og strategier for å håndtere situasjoner. Mens fenrikene opplever seg som tydelige, opplever lærerne seg som utydelige.

Gjennom yrket konstruerer vi vår yrkesidentitet. I denne prosessen kan offiserer i høyre grad enn lærere forholde seg til synlige hierarkier av makt og erfaring og tydelige strukturer og tegn. Lærere må i høyre grad enn offiserene forholde seg til motstridige mål, ambisjoner, krav og forventninger, for eksempel i styringsdokument eller fra aktører på ulike nivå. Dette er en av grunnene til at lærere har vanskelig for å kople av fra arbeidet og til at de stadig føler arbeidet som uavsluttet. Sammenholdt med lærernes begrensede muligheter til kollektivt erfaringsutbytte og meningsskaping og til å se seg selv og egne handlinger fra andres perspektiv, kan dette skape utydelighet og usikkerhet. Dette kan igjen virke negativt inn på identitet og selvilde, i studien framstår offiserene med et mer positivt selvilde enn lærerne.

Arbeidstid, distanse til arbeidet og intensitet

Et spørsmål i studien gjelder fritid og distanse til arbeidet. Fenrikene hadde i prinsippet 40 timers arbeidsuke med noe overtid i perioder. Stipulert arbeidstid for lærerne er 45 timer per uke, mens deres antatte arbeidstid er i gjennomsnitt mellom 50 og 55 timer. Fenrikenes overtid skyldes i hovedsak at de tar på seg ekstra arbeidsoppgaver eller at det er mangel på offiserer. Lærerne, derimot, arbeider mye overtid for å prøve å klare balansen mellom usikkerhet, mangel på rutine og ambisjoner, de har dessuten vansker med å prioritere og sette grenser for arbeidet. Fenrikene holder en viss distanse til de vernepliktige, men de forteller også at de synes det er vanskelig å håndtere vernepliktige som i pressede situasjoner for eksempel gråter av uro, trøtthet eller redsel.

Lærerne har problemer med å dra grenser mellom fritid og arbeid. En grunn er at mange arbeider hjemme, noe som gjør det vanskeligere å dra en symbolsk grense mellom arbeid og privatliv. En annen grunn er at de ofte tenker på ele-

vene og arbeidet selv når de ikke er på skolen: »Det bara kommer upp, liksom, eleverna, skolan, personalen /.../ Det är jobbigt» (s 85). Jenny har muligheter til å samtale med kollegene i arbeidslaget, noe som hjelper henne til å bearbeide opplevelser på skolen og få dem på avstand. De tre andre har ikke samme mulighet. Særlig to av dem arbeider i prinsippet alene og har små muligheter til å få respons fra kolleger.

Generelt uttrykker lærerne sterkt behov for å ha noen å snakke med om pedagogiske spørsmål og sine opplevelser i klasserommet, »att prata av sig», som en av dem sier. Men samtidig sier de også at de av og til velger ikke å delta i samtaler, dels for å beskytte seg selv, dels for å unngå å sette enda høyere krav til seg selv.

Ett tema i studien er intensitet i yrket. Med intensitet menes tempo i arbeidet, samt krav til å samtale, bedømme og gi respons. Noen av arbeidsoppgave til fenrikene preges av høy intensitet. Det gjelder særlig øvinger i felten der situasjonen er uklar, forholdene er tøffe og der det er risiko for at noen kan skade seg. Under slike forhold har fenrikene et stort ansvar med å lede, handle og bedømme de vernepliktige. Intensiteten i arbeidssituasjon er likevel høyere for lærerne, spesielt gjelder det undervisningstimene. Intensiteten føles ofte som en konflikt mellom mange ting som skal gjøres samtidig og hendelser som forstyrrer konsentrasjonen og muligheten for å være fokusert.

Tidspress fører til at man ikke får avsluttet det man holder på med, det er stadig elever som krever oppmerksomhet og som ikke klarer å arbeide selvstendig. Intensiteten er ulik for de to yrkesgruppene også mellom arbeidssekvensene, der fenrikene har mer tid til uformelle samtaler i pausene enn lærerne har. Fenrikene har også muligheter til »att vara i fred» for de vernepliktige på sine personalrom, mens lærerne ofte blir oppsøkt av elever i pausene.

En sammenfatning av lærernes opplevelser kan være at de føler at de blir kastet inn i situasjoner de har vanskelig for å håndtere, intensiteten i arbeidsdagen er høy, de kjenner seg ensomme i yrket og har problemer med å bygge relasjoner til elevene og oppnå autoritet.

Organisasjonsnivå og institusjonell innramming

I studien inngår en sammenlikning av det militære og skolen på organisasjonsnivå og når det gjelder institusjonell innramming. Offiserene virker innenfor rammen av et institusjonelt norm- og disiplineringssystem der likeformighet, forutsigbarhet og kollektiv meningsskaping er viktige og nødvendige aspekter ved yrkeskunnskap og yrkesutøving. Gjennom for eksempel institusjonaliserte og standardiserte kommunikative genrer i ord og tegn skapes det en kollektiv basis for dette. På denne måten kan andres intensjoner og handlinger forutses, noe som er viktig for blant annet å kunne agere i gruppe i krevende situasjoner, eksempelvis strid.

Karakteren disse krevende situasjonene har og de strenge kravene som stilles, bidrar til å konstruere og konstituere militære institusjoner. Disse framtrer og gjenskapes i sin tur i utdanningssammenheng og bidrar for eksempel til hvordan utdanning organiseres, hvordan offiserer samarbeider og utvikler felles normer, vurderinger og handlingsmønster som kommuniseres videre til

vernepliktige og andre offiserer. Å lære seg å gjøre ting på samme måte, enten det handler om orden i skap og hyller, hvordan ordrer skal gis eller hvordan mening skapes, er en drivkraft som konstitueres i relasjon til den institusjonelle innrammingen, der krigens vilkår og krav om kollektiv handling og meningsskaping er framtreddende. Den institusjonelle innrammingen gir insitament til individuell, kollektiv og organisatorisk læring. Disiplinering gjennom gjensidig kontroll er en viktig funksjon fordi det bidrar til at virksomheten får en viss stabilitet.

Lærerne virker innenfor organisasjoner der den institusjonelle innrammingen kjennetegnes av alenearbeid i undervisningssituasjonen og av en rasjonalisert individualitet. De har begrensede muligheter til å se hverandre i handling. Lærerarbeidets individuelle dimensjon kommer fram både i undervisningssituasjonen og i før- og etterarbeid. Begrepet *rasjonalisert individualitet* er lånt fra Hargreaves og relaterer seg til at lærernes individualitet kan ses som et resultat av arbeidssituasjonen og som en rasjonell måte å økonomisere med tid, ressurser og ambisjoner.

En følge av den rasjonaliserte individualiteten er at meningsskapende prosesser blir mer private, skjulte, vanskelig tilgjengelige og mangetydige i sin karakter. Dette forsterkes av at verdier og normer i skolen synes så selvsagte at de sjelden diskuteres i hverdagen av lærere og skoleledere. Dermed forblir de usynlige og ubevisste og en del av den skjulte kulturen. Offiserer kan sies å arbeide i en eksplisitt institusjonell innramming, mens lærerne virker innenfor en mer implisitt institusjonell innramming.

Fransson framhever to punkt som han mener er de viktigste av hans funn i den komparative studien ut fra spørsmålet om hvilke arenaer og hvilke betingelser for yrkesrelatert kommunikasjon som blir organisert eller som framtrer for de nyutdannede fenrikene og lærerne. Det ene gjelder de meningsskapende prosessene som de to gruppene inngår i. Fenrikene går inn i prosesser som er synlige, de er kollektive i sin karakter, og spillereglene og strukturene som prosessene foregår i relasjon til, er tydelige og uten særlige mangetydigheter. De meningsskapende prosessene som lærerne går inn i, er mer private, de er skjulte, vanskelig tilgjengelige og mangetydige i sin karakter.

Det andre gjelder skilnaden i insitament for veiledning, støtte og kontroll. Dette insitamentet er sterkt på de militære forbanden, ettersom offiserene der er direkte avhengige av hverandres arbeidsinnsatser. Det er svakere i skolen ettersom lærere i mindre utstrekning er beroende av andre læreres arbeidsinnsats.

Komparasjonen mellom de to yrkesgruppene og organisasjonene er gjennomført på en meget systematisk og konsekvent måte, som gir avhandlingen tillit og tilforlatelighet. Sammenstillingen bidrar til innsikt, kunnskaper, perspektiv og refleksjoner man ikke kunne fått uten sammenstillingen. Man ser det ene i lys av det andre, man ser det kjente i et nytt lys, og det ukjente i lys av det man allerede kjenner.

Både offisersutdanning og lærerutdanning er utsatt for kritikk for at utdannelsen ikke forbereder nok for yrkesutøving. Yrkesoffisersutdanningen ble endret i 1999, der fokus ble flyttet noe fra å utvikle ferdigheter i yrkesutøvingen til å gi kunnskaper om yrket. En følge av endringen er reduksjon av

praktiske øvinger og troppslederskap. Lærerutdanningen har i prinsippet alltid vært utsatt for kritikk, noe som er naturlig dels med tanke på det komplekse oppdaget skolen har, dels at så mange aktører anser at de er meningsberettiget til å uttale seg om skole, lærerkompetanse og lærerutdanning. Utdanningssystemet spiller en sentral rolle av samfunnsutviklingen, der ulike ideologiske, politiske og økonomiske interesser ofte fører til motstridende krav. Hvis alle krav som kom fram i forbindelse med den fornyede lærerutdanningen fra 2001 skulle blitt tilgodesett, ville utdanningen ha fått en lengde på ca 13 år, opplyser Fransson i en fotnote (s 189).

Noen refleksjoner

Fransson reiser spørsmålet om problemene som de nyutdannede lærerne møter, skyldes svakheter i lærerutdanningen eller om det ligger i læreryrkets komplekse natur. Sannsynligvis medvirker begge faktorene, mener han. For min egen del vil jeg føye til at mye av den yrkeskunnskapen man tilegner seg og som skiller den nye og den erfarne yrkesutøveren, ligger i erfaringene som etter hvert får karakter av taus kunnskap. Denne erfaringsbaserte kunnskapen er ikke bare verdifull, den er helt nødvendig for profesjonelt arbeid. Den kan bare læres gjennom praksis, og helst under handledning og i samarbeid med personer som mestrer kunnskapen. Jeg mener studien til Fransson bekrefter dette.

Fransson gir ikke noen analyse av de to institusjonenes plass i samfunnet og den funksjonen de har, det ligger utenfor avhandlingens ramme. Som skolemenneske vil jeg likevel peke på noen særtrekk ved skolen som gjør den forskjellig fra det militære i tillegg til det som er kommet fram ovenfor. Skolen skal inkludere alle barn og unge, med deres personligheter og deres ulike forutsetninger, i til dels turbulente perioder av deres liv. De vernepliktige er en utvalgt gruppe som nærmer seg voksenalderen. Omsorgsdimensjonen er sterkt representert i skolen, lærernes oppgaver er mangfoldige og skal ideelt sett omfatte »hele eleven». Skolens mål er blant annet at elevene skal få optimale utviklingsmuligheter, de skal bli selvstendige individer og bli gode samfunnsborgere i et demokratisk samfunn. Skolens ideologi, også blant lærere som yrkesgruppe, har i alle fall i perioder hatt en kritisk og antiautoritær holdning til samfunnets maktapparat. Fransson stiller et interessant spørsmål, nemlig hvordan det ville være om det militære ikke hadde hatt symbolene, titlene, seremoniene, tradisjonene, de synlige tegnene på maktstrukturene og hvordan dette ville virke inn på kollegialitet og yrkesidentitet. Han overlater til leseren å finne svar.