

# Maktlaben: et situasjonsbasert perspektiv på lederutvikling

Kristian Firing, Luftkrigsskolen  
Kåre Inge Skarsvåg, Luftkrigsskolen

## Sammendrag

*Forfatterne presenterer en intim opplevelse fra lederutvikling ved Luftkrigsskolen. Bakteppet for undersøkelsen er at militært personell utfordres av sosialpsykologiske mekanismer og kan stå i fare for å miste seg selv i møte med andre grupper i krevende situasjoner. Dette utfordrer pedagogikken til å iscenesette aktiviteter der mennesket kan møte det uforutsette. Personellet må få erfaringer med vippepunktet der de mister seg selv, slik at de kan regulere de sosialpsykologiske mekanismene. Overraskende nok utforskes ikke denne kompetansen ved å bruke vanlige militære øvelser, men ved å bruke en case forbundet med kunstbaserte tradisjoner som teater, drama og spill. Forfatterne gjennomfører case «maktlaben», der deltakerne involveres i et spill om makt og tillit. Gjennom dette dannes det verdifulle erfaringer med psykologiske prosesser som depersonalisering, personalisering og mentalisering. Til slutt slår forfatterne et slag for erfaringens negativitet og den åpenhet for nye erfaringer som er muligjort av selve erfaringen.*

De væpnede styrker er hierarkisk organisert, og gitt både tillit og makt til å bekjempe eksterne trusler mot nasjonale verdier. Soldater er effektivt trent og organisert i grupper slik at de lett kan ledes under operasjoner. Likevel er det mulig at denne bruken av makt kan komme ut av kontroll. Et eksempel på dette viste seg i Stanford Prison Experiment, hvor studenter som ble gitt roller som «vakter» i et simulert fengsel, snart viste manglende respekt for "fangene" og brukte overdrevet makt (Zimbardo, 1972). Funnene fra denne studien kom plutselig opp i dagen igjen i 2004 da amerikanske soldater misbrukte irakiske fanger i Abu Ghraib (Zimbardo, 2007). Også i Norge, har militært personell vist overdreven maktbruk når de har blitt utsatt for krevende situasjoner under øvelser (Larsen, 2001). Politiet har måttet svare på påstand om mislighold, for eksempel i Obiora-saken der en farget mann døde mens han ble arrestert av politiet, og helsepersonell er blitt anklaget for diskriminering ved å nekte folk medisinsk hjelp, for eksempel i Ali-saken. Det ser ut til at uniformert personell kan stå i fare for å utvikle negative holdninger og stereotyper mot andre grupper i møte med situasjoner: bruk av makt kan bli til maktmisbruk.

Militær pedagogikk fokuserer på utvikling av den menneskelige personlighet i relasjon til den kulturelle verden (Florian, 2002). Dette er krevende fordi soldatene skal dannes inn i det militære system, bli eksponert for sosialisering (Arkin & Dobrofsky, 1978), samtidig som de skal reflektere og beholde deres personlige identitet (Toiskallio, 2008). Militær pedagogikk har et særlig ansvar for å utdanne sine ledere til å mestre situasjoner der drivkreftene mellom menneskets personlige og sosiale identitet er et dilemma. Personellet skal lære å utnytte de sosiale mekanismene samtidig som de skal unngå de samme mekanismenes destruktive krefter. Målet med dette kapittelet er å utforske en pedagogisk metode der kadettene kan oppdage mer av sin personlige- og sosiale identitet.

Luftkrigsskolen tilbyr en lederutdanning tuftet på teori, praktisk trening og refleksjon (Firing & Laberg, 2010). Med sosialpsykologi på pensum vurderte man å bruke en vanlig feltøvelse for å gi relevant læring. Slike situasjoner kan imidlertid utløse atferd som er vanskelig å kontrollere, noe som kan rokke ved skolens etiske ansvar. Man valgte derfor en situasjon som var lettere å kontrollere, en case kalt "maktlaben". Problemstillingen som vil bli utforsket videre er: "hvordan kan case "maktlaben" gi opplevelser av sosialpsykologiske mekanismer og pedagogiske erfaringer man kan lære av?". Vi vil redegjøre mer for "maktlaben" senere, men først vil vi tegne et teoretisk bakteppe bestående av psykologi og pedagogikk.

Personlighetspsykologien er fantastisk til å forstå menneskets atferd, tanker og emosjoner, når vi ikke tar situasjonen i betraktning. Vi anerkjenner personlighetspsykologien, slik den er utviklet som vitenskap. Denne tenkningen ligger til grunn for seleksjon til lederutdanning i forsvaret og som grunnlag for lederutvikling, der Carl Gustav Jung sin typeindeks (JTI) anvendes blant annet ved Luftkrigsskolen. Vi finner det meningsfullt at en betrakter atferd, tanker og emosjoner ut fra selvet som analyseenhet. Likevel ser det ut som om personlighetspsykologien noen ganger kommer til kort, som om mennesket blir til i møte med andre mennesker eller den situasjonen det står overfor.

Sosialpsykologien vektlegger, i motsetning til personlighetspsykologien, i større grad forhold utenfor personen selv. En definisjon av sosialpsykologi er: "tanker, følelser og atferd hos individer slik det blir formet av reell, imaginær eller implisitt tilstedeværelse av andre" (Allport, 1935, s. 3). Innenfor sosialpsykologien ser en for seg at mennesket har ulike identiteter, der en vanlig inndeling er "personlig identitet", "relasjonell identitet" og "kollektiv identitet" (Brewer & Gardner, 1996; Brewer & Hewstone, 2004; Brewer & Sedikides, 2001). Innenfor en slik tenkning er betydningen av situasjonen sentral. Zimbardo beskriver en situasjon slik: "Den atferdsmessige konteksten som har makten, gjennom sin belønning og normative funksjoner, til å gi mening og identitet til skuespillernes rolle og status" (Zimbardo, 2007, ss. 445-446).

Sosialpsykologien utspiller seg ofte gjennom positive prosesser. Det å være fotballsupporter blir både mer meningsfullt og artigere dersom en heier på et lag, og spesielt artig blir det dersom en drar på stadion: deltar som publikum, tar del i gruppen, heier på favorittlaget, synger sangene, følger ritualene og retorikken, og tillater seg å miste seg selv. En tar del i spillet, og ikke er det særlig etisk betenkelig eller farlig heller, som oftest. På den andre siden har vi ekkoene fra Stanford Prison Experiment, hvor spillet gikk over styr, hvor «vakter» gikk ut over etiske grenser og ble en fare for "fangene" og seg selv (Zimbardo, 1972). Gruppene stod mot hverandre, personene ble vakter og fanger, de mistet seg selv. De sosialpsykologiske kreftene tok over.

#### Sosial Identitets Teori

En sentral teoretisk tradisjon innenfor sosialpsykologi er Sosial Identitets Teori (SIT) (Hogg, Terry, & White, 1995). SIT favner forbi personlighetsteori til hvordan mennesker danner sin identitet som medlem av grupper. Dette skjer gjennom tre samtidige prosesser:

- (1) *Intergruppe*. SIT starter med fenomenet "intergruppeprosesser" som etnosentrisme, fordommer og dis-

kriminering. Tajfels "minimum group studies" viste at mennesker, selv med tilfeldig fordeling uten sosial interaksjon, utførte intergruppe diskriminering i retning av egen gruppe (Tajfel, 1970).

Diskrimineringen er forklart gjennom overdrivelse av forskjell mellom gruppene og overdrivelse av likheter inne i egen gruppe.

- (2) *Intragruppe*. Overdrivelsen av likhetene inne i gruppen foregår ved at man ser seg selv som en representant av inngruppe-kategorien, prosesserer de karakteristika som skiller inngruppen fra relevante utgrupper (Brewer & Hewstone, 2004). Forandringen i intragruppe er mulig ved at menneskene justerer seg selv i retning av den overdrevne oppfattelsen av prototypen på et inngruppe-medlem.
- (3) *Depersonalisering*. Skiftet av identitet fra en personlig identitet mot en sosial identitet innebærer en depersonalisering av individers selvoppfatning. "Mennesker er i essens "depersonalisert": de er oppfattet som, relatert til og handler som avspeiling av den relevante inngruppe prototypen heller enn unike individer" (Hogg et al., 1995, s. 261).

Selv om SIT er naturlig, og i mange tilfeller er positiv, så representerer den også et problem. I det vi går inn i rollen som fotballsupporter eller vakt tar vi del i situasjoner der sosialpsykologiske mekanismer virker, noe som gjør at vi kan miste oss selv. Det finnes to perspektiver på hvordan en slik prosess foregår. Det første, kontinuitet, viser en gradvis overgang fra at man handler som individ i form av mellommenneskelige relasjoner til at man handler som gruppelem i form av mellomgruppe relasjoner. Det andre, psykologisk diskontinuitet, hevder at det eksisterer et skift eller et brudd mellom at man handler som individ og handler som gruppelem, man skifter fra personlig til sosial identitet (Turner & Reynolds, 2004). I begge tilfeller gjør gruppeprosessene at vi mister oss selv. Problemet er ikke bare at man mister seg selv, men også at man mister «den andre».

#### *Mentalisering*

Begrepet "mentalisering" forbindes med å være ekspert på mentale prosesser, tryllekunst og magi. Men mentalisering er først og fremst et psykologisk begrep som har sammenheng med affektregulering og tilknytning (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002). Finn Skårderud definerer mentalisering som "å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden" eller som han også skriver "holding mind in mind" (Skårderud, 2016, s. 215).

I militær sammenheng kan mentalisering knyttes til psykologisk modning. En studie av kadetter ved West Point avdekte ulike nivåer av modning, der det var et signifikant skille mellom personer på nivå 2 (personlig nivå) og personer på nivå 3 (intermentalt nivå) (Bartone, Snook, Forsythe, Lewis, & Bullis, 2007). Skillet har

betydning for evnene til mentalisering: på nivå 2 har man fokus på seg selv, og mangler derfor kapasitet til mentalisering, på nivå 3 evner man å forstå seg selv i tillegg til at man evner å forstå andres tanker og følelser, en har kapasitet til mentalisering.

Mentalisering knyttes også til ledelse, nærmere bestemt relasjonsledelse. Her vil god mentalisering være å føle klarere og forstå bedre egne og andres følelser og motiv, og vi finner en lignende definisjon av begrepet: «å forstå andre innenfra og seg selv utenfra» (Spurkeland, 2014, s. 168). Spurkeland hevder at nettopp trening i mentalisering vil bli et større utviklingsområde for fremtidens ledere.

#### *Et psykologisk problem*

Det ser ut til at personell kan stå i fare for å miste seg selv i møte med andre grupper i krevende situasjoner, intensjonen om å hjelpe «den andre» utfordres av sosialpsykologiske mekanismer. Dersom personellet mister sin personlige identitet, hvordan kan de da vurdere atferd, sikkerhet, etikk, og juridiske forhold? Problemet har mange potensielle konsekvenser. Vi retter søkelyset mot det som skjer før man møter situasjoner der de psykologiske mekanismene aktiveres, vi ser nærmere på pedagogikken.

#### Pedagogikk

Krigsoperasjoner, krigsteateret, står som et bakteppe for all militær utdanning. Oberst John Warden definerer krigsteateret som følger: "Avhengig av krigens mål kan teatret strekke seg fra fronten til hjertet av fiendens hjemland, eller teatret kan være et relativt isolert område" (Warden, 1989, s. 4). Man kan argumentere for at for de fleste vestlige demokratier i dag, så har krigsteateret blitt et fjernt og abstrakt fenomen. Men for de militære troppene som tjener i operasjonene, er avstand ikke et alternativ.

Dette utgjør en utfordring for militær opplæring, som må bygge en bro inn i dette krigsteateret. Således argumenterer vi for at militær utdanning er basert på to perspektiver: på erfaring, ofte kjent som erfaringslæring (Dewey, 1980), og på det du ennå ikke har opplevd, noe som åpner opp for kunstbaserte perspektiver i tråd med "Krigskunst" (Tzu, 2003).

#### *Erfaringslæring*

I et erfaringsbasert læringsperspektiv er en aktivitet en erfaring ulike størrelser. En aktivitet er det en person gjør, han eller hun utfører en handling (Dewey, 1980, s. 35). En erfaring inneholder et aktivt (handling) og et passivt (konsekvens) element som kombineres på en gitt måte (Dewey, 1980). For å bevege seg fra aktiviteter til erfaringer, kan det være nødvendig med refleksjon. Her retter man tenkningen mot aktiviteten og konsekvensene for å konstruere forholdet mellom de to og konstruere erfaringen (Dewey, 1980, s. 39).

Erfaringen kan betraktes med hensyn til dens resultat, men også som en prosess. Erfaringsprosessen er i vesentlig forstand negativ. Erfaringens negativitet er ikke først og fremst en feiltakelse som blir gjennomskuet og korrigert, men det gir opphav til bedre viten (Gadamer, 2010). Strengt tatt kan vi ikke gjøre den samme erfaringen to ganger. Bare noe annet og uventet kan gi ny erfaring. Erfaring i denne forstand forutsetter at forventninger blir skuffet, og bare på denne måten tilegner man seg erfaring. Gadamer skriver: «Enhver erfaring som fortjener dette navnet, skuffer en forventning» (Gadamer, 2010, s. 397).

#### *Kunstbaserte metoder*

Kunstbaserte metoder (KBM) omfatter en rekke praktiske aktiviteter og vitenskapelige tilnærminger (Adler, 2011; Chemi & Du, 2018). Læringsteorier som åpner seg for kunsten som et mulig epistemologisk verktøy er Dewey sin teori om kunst som erfaring (Dewey, 1980), sosiokulturell psykologi der en ser på kunsten som verktøy for kulturell forståelse (Vygotsky, 1997), Gardner sin teori om flere intelligenser (Gardner, 2011), Damasio sin kritikk av Descartes sin sinn/kroppssadskillelse (Damasio, 1994), og Goleman sine perspektiver om emosjonell og sosial intelligens (Goleman, 2006a, 2006b). Disse teoriene verdsetter kunsten som epistemologiske verktøy, og anser dem som grunnleggende prosesser når avbrudd er nødvendig. Disse metodene har potensial til å overraske positivt, ved å legge til tidligere forståelse eller utvide kunnskap kreativt, men også negativt ved å sjokkere og forstyrre. Vi skal se nærmere på mulighetene som åpnes gjennom teater, drama og spill.

Teater i utdanning er basert på teaterforestillinger med alle sine elementer, der studentene tar roller som skuespillere (Cooper, 2013). Bond skriver at om teater i utdanning at det er «... å realisere intensjonen fra grekerne som grunnla vårt demokrati og vårt teater. De sa kjenn deg selv - ellers er du bare forbruker av tid, plass, luft og føde» (Bond, 1994, s. 37). Det spesielle med teater i utdanning er at det gir opplevelser av vanlig liv samtidig som det ikke er livet, men er fiksjon." Disse dialektiske karakteristikkene gjør det mulig for barn å 'lære riktig' - ikke lære riktige svar, men 'lære' rett i form av - lære å bli mer menneskelige, ikke mindre" (Gillham, 1994, s. 5).

Hva er drama i utdanning? Potensialet ved bruk av drama i utdanningen er å hjelpe elevene å lære om følelser, holdninger og forutsetninger som for opplevelsen av drama var for implisitt for dem, men som nå er identifisert og gjort mulig å leve etter (Cooper, 2013). Drama i utdanning gir læreren frihet til å oppdage det sentrale i hvert drama med studentene og fleksibiliteten til å forfølge i etterfølgende dramasesjoner den interessen som oppstår. Drama forblir nær virkeligheten, som om man i dramaverdenen, gjennom selvet, ser seg selv. Drama bruker teatralitet for å skape en

hendelse og blir drevet fremover ved aktiv handling, noe som gjør at deltakerne skaper mening (Cooper, 2013). Goffman bygger bro mellom teater og drama når han argumenterer for at menneskelig eksistens er en spillprosess, der en presenterer og representerer i hverdagen (Goffman, 1990).

Inspirert av arbeidet til Gadamer, vil vi nå utforske begrepet spill (Gadamer, 2010). På den ene siden er et spill noe som består av lek og fantasi. På den andre siden, for spillerener spillet seriøst, noe som innebærer å akseptere regler og normer som styrer spillet. Den primære følelsen av å spille er medierende, en prosess som påvirker folks handlinger, tanker og følelser. På denne måten blir representere selve spillet virkeligheten, hvor spillerne ikke lenger eksisterer som selvstendige, men gjennom hvordan de spiller. I aktiviteten blir ny mening og nye dimensjoner av virkeligheten beskrevet. Å spille seriøst handler om å bli spilt av spillet. Spillet dukker da opp som et medium hvor spillerne kan få erfaringer om seg selv.

#### *Et pedagogisk potensial*

Det psykologiske problemet, at personell mister seg selv i møte med krevende situasjoner, utfordrer pedagogikken til å iscenesette aktiviteter der mennesket kan møte det uforutsette. Brunstad hevder at vi må øve på å akseptere det uforutsette: «Forstyrrelser og ubehageligheter, brudd og hindringer, bærer i seg en mulighet til å oppøve denne sentrale egenskapen» (Brunstad, 2015, s. 355). Forstyrrelser kan brukes instrumentelt for å undersøke det ikke-kjente, og gi en "forstyrrelseserfaring" (Hernández-Hernández, 2016, s. 88), eller for å innføre en ubalanse med intensjon for å kunne nærme seg problemer fantasifullt og følelsmessig (Eisner, 2008). Dette resonnerer med det vi skrev om negative erfaringer.

Personellet må få erfaringer med vippepunktet der de mister seg selv, slik at de kan kjenne igjen kreftene, vurdere kreftenes retning og regulere de sosialpsykologiske mekanismene slik at de blir en ressurs mer enn en hindring. Slike erfaringer kommer gjerne til uttrykk når man møter det uforutsette og møter seg selv. Brunstad skriver videre: «det er gjennom menneskets respons og initiativ på andres handlinger at den uregjerlige verden formes og fornyes» (Brunstad, 2015, s. 356). Dette danner bakteppet for utforskningen ved Luftkrigsskolen.

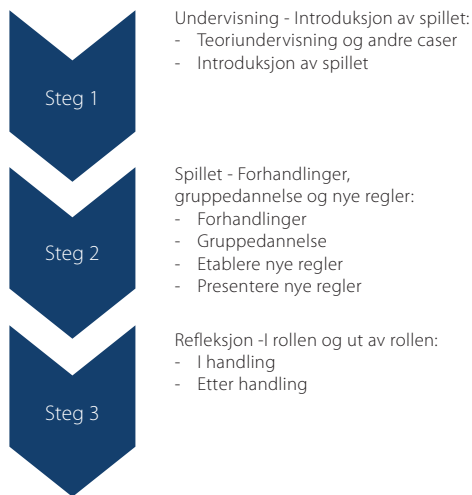
#### Luftkrigsskolen som læringsarena

Luftkrigsskolen gir sine offiserer et treårig studium som fører til en bachelorgrad i militære studier, og bygger sin pedagogiske filosofi på tre søyler: teori, praktisk trening og refleksjon (Firing & Laberg, 2010). Når det gjelder teori, er viktige emner for eksempel psykologi, organisasjonsteori, pedagogikk, bruk av luftmakt, historie, etikk og lederskapsteorier. Gjennom praktisk

trening er kadettene engasjert i en rekke situasjoner i tråd med erfaringsbasert læring og kunst baserte metoder (KBM). På den ene siden er det ukelange øvelser som søker å la kadettene oppleve situasjoner nært opp til det de kan møte i krigsteateret (Firing, Fauskevåg, & Skarsvåg, 2018). På den annen side er det mindre øvelser, kalt caser, med enkle regler som tar sikte på å gjøre kadettene bevisst og avsløre kunnskap i samspill med de andre studentene, veilederne og situasjonen de er en del av (Firing, Skarsvåg, & Chemi, Under Trykking). Refleksjon drives av metoder som gruppeveiledning og prosessorientert skriving (Firing, 2004). Alle de tre søylene er sentrale når vi skal se nærmere på «maktlaben».

#### Maktlaben som pedagogisk metode

Som veiledere har vi anvendt maktlaben som pedagogisk metode i ulike sammenhenger og målgrupper. Prosessen utfolder seg gjennom følgende faser.



Figur 1: De tre stegene i maktlaben.

#### Steg 1: Undervisning - Introduksjon av spillet

Når det gjelder teoriundervisning, så foreleser vi innenfor sosial psykologi, de klassiske studiene til Milgram og Zimbardo og de teoretiske begrepene som blant annet sosial identitetsteori. Vi gjennomfører også andre praktiske caser, som for eksempel «cocktailparty», der studentene får erfaring med sosial interaksjonisme (Firing, Skarsvåg, et al., 2018).

Introduksjon av case «maktlaben» skjer ved at veilederne forteller om spillet og dets regler. Det er altså

et spill om forhandlinger der målet er å bytte til seg best mulige kort med tilhørende poeng. Det spillerne ikke vet er at antall poeng senere blir grunnlag for inndeling i tre ulike grupper: Kongegruppen, Middelhavsfarerne og Underdogs. De vet heller ikke at det etter noen runder skjer en tvist i spillet: Kongegruppen får makt og myndighet til å lage spillets regler for videre spill, dog med forslag fra de andre gruppene.

#### Steg 2: Spillet - Forhandlinger, gruppedannelse og nye regler

Aktiviteten organiseres ved å samle deltakerne i et stort rom og invitere dem til å delta i en case om forhandlinger: En skal trekke kort i ulike farger, få poeng i henhold til en godt synlig poengtavle og forhandle i henhold til noen enkle regler. Spillet starter med at deltakerne trekker sine kort, går ut på gulvet og så er forhandlingene i gang. Etter 5 minutter stoppes aktiviteten. Deltakerne teller sammen sine poeng og veileder lager en resultatavle.

Veilederne bruker resultatavlen til å danne tre ulike grupper: Kongegruppen, Middelhavsfarerne og Underdogs. Hver deltaker får utlevert et gruppesymbol, som en navnelapp, og får ta plass ved det bordet som tilhører den enkelte gruppe. Hver gruppe får bonuspoeng de kan fordele internt i egen gruppe, noe som kan føre til at enkelte deltakere bytter gruppe; noen «rykker opp» på bekostning av andre som «rykker ned». Gruppene er etablert. Videre trekker deltakerne nye kort, går ut på gulvet igjen og spillet fortsetter. Aktiviteten stopper, nye poeng, nye grupper, nye bonuspoeng og gruppene etableres igjen med mulige endringer. Spillet går gjerne ytterligere to-tre runder.

Veileder markerer et skifte i spillet ved at kongegruppen skal etablere reglene for videre spill. De trekker ut til et eget rom. Kommunikasjon forgår nå gjennom at de to andre gruppene kan sende skriftlige innspill til nye regler med ordonnans inn til kongegruppen. Kongegruppen kan velge å ta innspillene til følge, eller å forkaste dem.

Etter cirka 30 minutter skal Kongegruppen presentere de nye reglene for videre spill. Deltakerne samles i plenumsrommet, der kongegruppen går på scenen og presenterer reglene for videre spill overfor de to andre gruppene. Kongegruppen svarer på oppklarende spørsmål, men har som oppgave å presentere og argumentere for de nye reglene.

#### Steg 3: Refleksjon - I rollen og utenfor rollen

Gruppene går hver til sitt igjen og starter refleksjon. Refleksjonen starter med at deltakerne skriver om sine opplevelser i loggboken, der de vektlegger hva som gjorde mest inntrykk og hvordan dette ble opplevd med tanke på atferd, tanker og følelser. Her forbereder også hver av gruppene en tilbakemelding som de skal fremføre i plenum.

Tilbake i plenum er det duket for to typer muntlige refleksjon, først mens deltakerne fremdeles er i spill og senere etter at spillet er ferdig. Fremdeles i spillet, deler Underdogs og Middelhavsfarerne sine opplevelser av Kongegruppen, både i fase der reglene skulle utformes og der reglene skulle presenteres. Kongegruppen avslutter med å dele sine opplevelser. Veiledere lytter og følger opp med spørsmål fra både personlighetspsykologi og sosialpsykologi. Vi tar en pause før siste del av refleksjonen. Veilederen leder prosessen, både loggskrivningen og gruppeveiledningen, vi har fokus på læringspoeng. Vi skal se nærmere på deltakernes opplevelser.

## Opplevelser av makt og tillit

Case maktlåben har vært gjennomført mange ganger, og har gitt ulike opplevelser for både deltakere og veiledere. Vi vil dele to ulike historier.

### Maktkampen

Det virkelige spillet starter når kongegruppen skal utvikle regler og presentere reglene for videre spill. Medlemmene i kongegruppen opplevde det slik:

*Vi skulle sette opp regler. Forslagene ble tatt imot og vi vurderte dem i gruppen, men mange av forslagene var lite nyanserte og helt uaktuelle. Vi ville beholde makten, men følte også at vi måtte endre på noe. Hele spekteret av følelser var representert.*

*Jeg presenterte regler jeg mente var rimelig rettferdige, men ble møtt med harselering. I starten lyttet jeg og var ganske rolig. Etter hvert ble jeg ganske irritert, motløs og umotivert. Det ble mer fokus på hvor dårlige vi var som ledere enn saken. Jeg ble møtt av noen som var kritisk, jeg ble revet med, og det ble dårlig stemning.*

*Etterpå satt vi i en kortvarig forakt, men det slapp taket ganske fort. Forakten var rettet mot de andre, og etter hvert også mot en selv.*

Det var stemmene fra «Kongegruppen», men som vi har lest så eksisterer den i relasjon til de andre gruppene. Her følger noen ytringer fra «Underdogs»:

*Når vi satt i gruppene, lagde vi forslag til nye regler. Vi kom med våre innspill, og det første som trigget meg var at vi ikke ble møtt i døren. De bare tok imot forslaget og de sa ikke takk en gang. Det trigget meg litt. Jeg følte meg veldig liten når jeg satt i bunnen der, og jeg visste at jeg hadde lite jeg skulle sagt.*

*Det første jeg reagerte på var at de satt seg alene når de skulle presentere de nye reglene. Det var en ting som trigget meg, og det var at de sa at de skulle beholde «sjarmen», og så presenterer de nye reglene som gagnet*

*kongene. Jeg vet ikke helt om det var ordet eller måten de sa det på, men det var ikke å beholde sjarmen».*

*Jeg er overrasket over hvordan en tittel og et skilt endrer adferd totalt, det var som om de var blitt noen andre. Vi skulle gi en tilbakemelding. Det gikk greit, helt til jeg sa motivasjonen vår var å se kongene krype i rennesteinen sammen med oss. Det var kanskje ikke så bra, det høres jo ganske sykt og sadistisk ut. Noe handlet om dem og spillet, men jeg fikk jo også tilgang til kunnskap om meg selv i en gitt situasjon.*

Vi avslutter og går over i refleksjon der det gis tilbakemeldinger. «Vi» og «dem» preger språket. Etter hvert gis tilbakemeldingene på person-nivå, uten at det hjelper særlig. Sinne, skuffelse, skam og skyld preger stemningen. Kadettene blir hengende fast i casen, selv om den er avsluttet. Vi debrieffe dagen etter. Vi går inn i stemningen, inn i opplevelsene, normaliserer det og takker for læringen. Først da slipper casen taket. Maktkampen er over.

Michel Foucault mente at makt er til stede overalt og at den kommer fra alle steder. Det er altså ikke slik at det bare er ledergruppen som har makt, en form for makt ligger også hos de to øvrige gruppene. Dette blir klarere gjennom Foucault sin andre ytring; ”der hvor det er makt er det motstand” (Foucault, 1999, s. 106). Det er typisk at når ledergruppen bruker makt, så vokser det frem motstand. Det er som om alle parter, også ledergruppen, fanges i maktlåben.

Jeffrey Pfeffer hevder at det ikke holder å gjøre en god jobb for å lykkes (Pfeffer, 2010). Man må i tillegg kunne «spillet», det vil si maktspillet, kampen om sosial makt og påvirkningskraft. Sosial makt er selve muligheten til å påvirke hva andre tenker, føler og gjør. Påvirkning er makt som er tatt i bruk for å oppnå det man selv ønsker gjennom andre (Lai, 2014). Vi ser her at maktspillet, i stor grad er rettet mot hva ”den andre” tenker og føler, en kunnskap ledergruppen er lite bevisst og lite ydmyk i forhold til. Ved å sette seg selv først, og i mindre grad rette prosessen og resultatene (de nye reglene) mot ”den andre”, virker det som om ledergruppen ikke mestrer maktspillet. Et av de mer negative utslagene av makt er tendensen til økt selvoptatthet og svekket vilje og evne til å innta andres perspektiv (Lai, 2014).

Makt handler også om hva slags avhengighetsforhold det er mellom de involverte personene og situasjonen (Lai, 2014). French og Ravens operer med makt i relasjon til tillit og respekt (French & Raven, 1959). Vi anser nettopp tillit og respekt, som en mulig «game changer». Gjennom manglende oppmerksomhet og ydmykhet i relasjon til ”den andre”, viste ledergruppen manglende tillit og respekt, for så å bli møtt med manglende tillit og respekt fra de andre gruppene. Kongegruppens bruk av makt resulterte i motstand, manglende motivasjon for videre spill og dårlig stemning.



### Tillitsskaping

Denne historien starter også når kongegruppen skulle utvikle og presentere reglene for videre spill. De overrasket alle. Vi snakket med dem fire uker etter, og spurte dem hva som skjedde og hvordan de opplevde det. De responderte slik:

*Jeg husker stemningen som var i rommet da vi skulle lage nye regler. Vi snakket om at vi er ikke bedre enn andre og vi var tydelig på at vi måtte tenke på alle. Vi sa også at vi er ikke tre grupper, vi er en gruppe og at de andre er like gode som oss.*

*Det var et konkurranseinstinkt, litt sånn «jeg ønsker å vinne», ta vare på sitt eget, den tanken ble lagt ut. Men den ble ikke kjernen i denne gruppen. Vi hadde selvtillit nok til å takle denne. Vi var ikke redd for dårlig stemning, det var noe med rettferdighet som var i fokus. Vi snakket om at motiverte undergitte er bra og at tillitsskaping er viktig.*

*Det hadde muligens en effekt på oss at vi hadde vært med på cocktailpartiet tidligere i uken. Leksjonene om sosialpsykologi var jo også i banken. Vi kunne jo ikke bare tenke på oss selv, selv om vi har siste ord. Vi hadde en vi-følelse for hele Base Camp gruppen. Vi har erfaringer fra ledere og som tillitsvalgte fra tidligere.*

Det var stemmene fra Kongegruppen, men den eksisterer i relasjon til de andre gruppene. Her følger noen ytringer fra Underdogs:

*Vi fra de andre gruppene var forberedt på kamp. Et av medlemmene hadde sørget for allianser. Hva gjør vi dersom det blir «rævva» regler? Skal vi gå sammen, legge en strategi? Skal vi nekte å spille? Alt lå til rette for kamp mellom gruppene.*

*Lederen for kongegruppen sier at han er veldig ydmyk ovenfor den makten som han har fått og ønsker å ivareta alle. De er ydmyke og takker for innspillene. De presenterte nye regler: Ingen spesialregler for kongegruppen og bonuspoengene ble fordelt til de andre gruppene. Dette var regler som ivaretok storgruppen som helhet.*

*Jøss, dette hadde jeg ikke trodd, dette er jo virkelig å løse oppdraget og ta vare på personellet, er det en som sier. Stemningen i plenum er lattermild og en lettelse brer seg i forsamlingen. Magisk stemning. Ledergruppen fremstår ydmykt, innbyr til tillit og får nettopp det. Tillit. Lysten til maktkamp forsvinner og tillit oppstår. Vi kan gjerne jobbe for denne ledergruppen, vi kan gå i krigen med dem.*

I refleksjonen i etterkant får lederen for Kongegruppen mye skryt. Han får tilbakemeldinger på sin lederstil og på den tillitsskapende adferden han viste i denne prosessen. Ledergruppen gir tillit og får tillit. De får både tillit og makt, til å fortsette operasjonene.

Når det gjelder makt, så gir Foucault sin ytring” der hvor det er makt er det også motstand” nå mer mening. I det ledergruppen gir fra seg makten forsvinner også motstanden. Deltakerne snakker ikke om makt, de snakker om tillit. Hva er så forskjellen?

Fugelli skriver følgende om tillit:” Tillit er menneskets følelse av at andres godhet, ærlighet og dyktighet er å stole på. Tillit medfører ofte en overføring av makt til en person eller til et system, makt til å handle på mine vegne, til mitt beste” (Fugelli, 2001, s. 3622). Vi ser tydelig at tillit er et relasjonelt begrep, det handler om å være i relasjon til den andre. En studie viser sågar at når to mennesker med tillit til hverandre samarbeider, begynner hjertene deres å banke synkront (Mitkidis, McGraw, Roepstorff, & Wallot, 2015 ). Relasjoner og tillit går hånd i hånd. Vi ser også at følelser synes sentralt for tillit. Folks evne til å håndtere ulike følelser er positivt relatert til ens grunnleggende tillit til andre, men det er også positivt relatert til hvordan andre oppfatter ens tillitsverdighet (Lee, 2011). Til slutt ser vi at tillit er nært knyttet til makt. Ut ifra dette betrakter vi tillit som makt til å handle på andres vegne.

Tillitsbegrepet kaster nytt lys over makttaben. I det ledergruppen gir tillit, så forsvinner tanken om makt og impulsene til motstand. Den andre fylles med tillit. Plutselig stoler de på ledergruppen, gir seg hen, vil følge de nye reglene og ytrer at de kan bli med dem i krigen. Ledergruppen får umiddelbart tillit, og samtidig makt til å handle på de andres vegne, et eksempel på at tillit gir makt.

Vi står igjen med to veldig forskjellige opplevelser, en om makt og en om tillit, spørsmålet er hvilke erfaringer vi kan danne ut fra dette.

### Erfaringer med sosial identitetsteori og mentalisering

Makttaben foregikk på en scene for lederutvikling ved Luftkrigsskolen. Casen har en progresjon som kan defineres som dramaturgisk; observasjon, deltakelse, involvering og beslutningen om atferd. Dramaturgien forandret seg fra et spill om forhandlinger på individnivå til et spill om nye spilleregler på gruppenivå. Deltakerne kunne ikke "skjule" seg bak ord og begreper, deres kropper, handlinger, språk, tanker og følelser ble involvert i den situasjonen de var en del av.

Makttaben var også en forestilling. Spillet og gruppedannelsen var i stor grad regissert av veilederne, selve forestillingen begynte der deltakerne skulle utforme de nye reglene og presenteres dem. I disse fasene spilte deltakerne seg selv. "Skuespilleren er ikke karakteren, men

bare en tolkning av den" (Chemi, 2018, s. 34). Evnen til å utforme og presentere regler som er bærekraftige for videre spill er selve forestillingen for deltakerne.

Til slutt vil iscenesatte aktiviteter være avhengig av transformasjon. Aktiviteten gjør det mulig å danne sensoriske erfaringer, i stedet for rasjonalitet og logikk. Epistemologiske dimensjoner, som alternativ til linearitet, aktiveres fordi man utforsker det som ennå ikke er bevisst, eksplisitt eller eksternalisert. For å lette transformasjon til eksplisitt kunnskap involverer man deltakere i refleksjon. Veiledernes rolle er å veilede deltakere fra det som er iscenesatt til virkeligheten igjen, fra opplevelser til erfaringer de kan lære av.

#### *Depersonalisering gir motstand*

Navnet "maktlaben" speiler hensikten med casen: Deltakerne skal få en erfaring med makt på personlig- og gruppenivå, under kontrollerte forhold (i et laboratorium). Det typiske i "maktlaben" er at kongegruppen bruker sin makt til å lage nye regler som sikrer deres ledende posisjon og presenterer de reglene ut fra denne posisjonen. Spenningen er preget av makt og motstand mot makt, "vi" versus "dem". Vi vurderer dette forløpet i lys av sosial identitetsteori.

Prosessen starter på intergruppe-nivå. Kongegruppen forholder seg som gruppe i relasjon til de andre gruppene, litt forsiktig eller stivt i starten men stadig mer naturlig etter hvert som de skulle lage og presentere de nye reglene. Dette er bare mulig gjennom at de andre gruppene også tar på seg rollene sine. Ytringer fra Kongegruppen om at forslagene til nye regler var "lite nyanserte og helt uaktuelle", samt ytringene fra Underdogs, "det første som trigget meg var at vi ikke ble møtt i døren. De bare tok imot forslaget og de sa ikke takk en gang", speiler trolig starten av intergruppe prosessene.

Videre forteller ytringer som "jeg presenterte regler som jeg mente var rimelig rettferdige, men ble tatt imot med harselering" (fra Kongegruppen) og "det var en ting som trigget meg, og det var at de sa at de skulle beholde «sjarmen» (fra Underdogs) noe om at prosessen mellom gruppene hadde skutt fart. Personellet hadde nå identifisert seg som medlemmer av egen gruppe, vektlagt det som skiller inn-gruppen fra ut-gruppen. Forandringen skjer ved at menneskene justerer seg selv i retning av den overdrevne oppfattelsen av prototypen på et inngruppe-medlem.

Til slutt sier teorien at skiftet av identitet fra en personlig identitet mot en sosial identitet innebærer en depersonalisering. «mennesket ser seg selv, opptretter i relasjon og handler som representant av sin gruppe heller enn unike individer" (Hogg et al., 1995, s. 261). Ytringen "motivasjonen vår var å se kongene krype i rennesteinen sammen med oss" (fra Underdogs) kan tyde på en slik forflytning. Depersonalisering peker på at man blir mindre person og mer gruppe-medlem.

Deltakerne identifiserte seg som medlem i Kongegruppen, Middelhavsfarerne eller Underdogs, eller Konger, Middelhavsfarer og Underdogs i stedet for "Per" og "Pål". Prosessen preges av makt og motstand mot makt.

#### *Personalisering gir tillit*

Det at maktlaben ikke lengre handlet om makt, men nå omhandlet tillit overrasket oss som veiledere, det er ikke slik denne casen pleier å forløpe. Vi vurderte hendelsen i lys av Sosial Identitetsteori. Her finnes det mange eksempler på hvordan diskriminering mellom grupper starter så snart man deler inn i grupper, alt fra analytiske kategorier (Tajfel, 1970) til grupper under Stanford Prison Experiment (Zimbardo, 1972).

I vårt tilfelle var det derimot som om SIT aldri startet. Hvordan kan vi forså dette? Vi mener retorikken hadde betydning. Personen i kongegruppen uttalte at «vi måtte tenke på alle» og «de andre er like gode som oss». Dette er mer enn ord, det gjenspeiler trolig også en holdning til den andre som likeverdig. Ytringer som "vi er ikke bedre enn andre", "vi er ikke tre grupper, vi er en gruppe" og "vi hadde en vi-følelse for hele Base Camp gruppen" illustrerer dette.

Hvordan resonnerer dette med SIT? Noe av svaret kan finnes i «kontakt-hypotesen» (Brewer & Gaertner, 2004, ss. 298-299). Ideen bak hypotesen er at fiendtlighet mellom gruppene gis næring gjennom at man ikke kjenner hverandre og adskillelse, og at kontakt mellom medlemmene fra ulike grupper vil redusere fiendtlighet og fremme mer positive holdninger mellom grupper. Tolkningen vår blir derfor at SIT ikke virket fordi gruppene hadde et nært forhold til hverandre. Dette nære forholdet resonnerer med relasjoner.

#### *Mentalisering utgjør forskjell*

Det er viktig å huske på at mentalisering vektlegger relasjonen mellom mennesker. Begrepet skiller seg fra andre psykologiske begreper som emosjonell intelligens og mindfulness, gjennom at det i større grad fremstår som et relasjonelt begrep. Vi husker Skårderud sine definisjoner: "Å forstå andre innenfra og seg selv utenfra" og "holding mind in mind" (Skårderud, 2016, s. 215). Kanskje var det evnen til mentalisering som skilte de to gruppene i maktlaben. Det typiske er at en som leder eller som gruppe fokuserer på seg og sine, små handlinger eller ord som viser favorisering av egen gruppe blir plukket opp av "den andre", og så starter de sosialpsykologiske mekanismene. Men, så får vi plutselig en gruppe som lykkes med mentalisering, som møter "den andre" på en ydmyk måte, legger frem regler som ivaretar alle, og demper de sosialpsykologiske mekanismene.

Plutselig gir studien fra West Point ny mening (Bartone et al., 2007). Her var det et viktig skille mellom personer på nivå 2 (personlig nivå) og personer på nivå 3 (intermentalt nivå). Først på nivå 3 har man kapasitet til



å forstå andres tanker og følelser i tillegg til og samtidig som sine egne, først på dette nivået har man kapasitet til mentalisering. Vi tenker at akkurat denne evnen kan være forskjellen på hvorfor sosiale prosesser aktiveres eller ikke under maktlaben. Hvorfor er det slik?

Utgangspunktet er at maktlabens dramaturgi utvikler seg fra et spill om forhandlinger på individnivå til et spill om nye spilleregler på gruppenivå. Det er nettopp på gruppenivå de sosialpsykologiske mekanismene aktiveres og starter å virke i tråd med Sosial Identitets Teori. Mange ganger har vi erfart spenningene mellom gruppene, intra-gruppe stemningene og personer som har blitt depersonalisert. Bare en gang har vi opplevd at denne prosessen ikke har virket. Det at personer i kongegruppen brukte ytringer som «vi måtte tenke på alle» og «de andre er like gode som oss», er interessant i så måte. Ytringene viser evne til mentalisering. Det er tydelig hvordan ytringene favner om både den «den andre» og dem selv. Vi kan også ane hvordan slike ytringer ivaretar relasjonen mellom partene. Til slutt kan vi ane betydningen av mentalisering som å «å humanisere den andre» (Skårderud, 2016, s. 216). Kongegruppen forsøk på å forstå «den andre» kunne merkes. «Den andre» følte seg ikke bare forstått, men følte seg også følt. Mentalisering resulterte i «meeting of minds».

#### Avsluttende kommentarer

I dette kapittelet har vi utforsket opplevelsen av en læringsorientert case, maktlaben, orkestrert av veiledere ved Luftkrigsskolen. Vi er ydmyk og takknemlig over evnene kadettene har vist gjennom deltakelsen i casen med refleksjon, og for deres villighet til å dele sine personlige erfaringer rundt dette.

Maktlaben foregikk på en scene for lederutvikling ved Luftkrigsskolen. Spenningen var at studenten skulle få møte det uforutsette, få oppleve forstyrrelser, ubehageligheter, brudd og hindringer for å øve evnen til å akseptere og mestre nettopp det uforutsette (Brunstad, 2015). Erfaringene fra scenene kan betraktes med hensyn til resultat, men også som en prosess.

Maktlaben gav ulike erfaringer. Depersonalisering, at man blir mindre person og mer gruppelem, førte til prosesser preget av makt og motstand mot makt. Personalisering, kontakt mellom medlemmene fra ulike grupper, fremhevet positive holdninger mellom grupper og førte til at sosialpsykologiske mekanismer ikke fikk virke. Mentalisering, «meeting of minds», utgjorde en forskjell.

Noen av disse erfaringene var positive, samtidig vet vi at erfaringsprosesser i det alt vesentlige er negative. Men her er det viktig å huske at erfarings negativitet ikke først og fremst er en feil som skal korrigeres, men noe som gir opphav til bedre viten (Gadamer, 2010). Det er vår oppfatning at case maktlaben har utviklet erfaringer, men også en åpenhet for nye erfaringer som er mulig gjort av selve erfaringen (Dewey, 1997).

#### Litteratur

- Adler, N. J. (2011). Leading beautifully: The creative economy and beyond. *Journal of Management Inquiry*, 20(3), 208-221.
- Allport, G. W. (1935). The Historical Background of Social Psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Red.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 1:1-46). Reading, MA: Madding-Wesley.
- Arkin, W., & Dobrofsky, L. R. (1978). Military Socialization and Masculinity. *Journal of Social Issues*, 34(1), 151-168.
- Bartone, P. T., Snook, S. A., Forsythe, G. B., Lewis, P., & Bullis, R. C. (2007). Psychosocial development and leader performance of military officer cadets. *Leadership Quarterly*, 18, 490-504.
- Bond, E. (1994). The Importance of Belgrade TIE. *SCYPT Journal*, 27, 36-38.
- Brewer, M. B., & Gaertner, S. L. (2004). Toward Reduction of Prejudice: Intergroup Contact and Social Categorization. I M. B. Brewer & M. Hewstone (Red.), *Self and Social Identity* (ss. 298-318). Malden, Mass: Blackwell.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who Is This "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(1), 83-93.
- Brewer, M. B., & Hewstone, M. (Red.). (2004). *Self and Social Identity*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Brewer, M. B., & Sedikides, C. (2001). *Individual self, relational self, collective self*. Philadelphia: Psychology Press.
- Brunstad, P. O. (2015). En veil videre. Ansatser til en pedagogikk for det uforutsette - evnen til å oppdage, absorbere og respondere. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 351-360). Bergen: Fagbokforlaget.
- Chemi, T. (2018). *A Theatre Laboratory Approach to Pedagogy and Creativity*: Odin Teatret and Group Learning. Switzerland: Palgrave.
- Chemi, T., & Du, X. (2018). *Arts-based Methods and Organisational Learning: Higher Education around the World*. London: Palgrave Macmillan.
- Cooper, C. (2013). The Imagination in action. TIE and its relationship to Drama in Education today. I A. Jackson & C. Vine (Red.), *Learning Through Theatre* (ss. 41-59). London: Routledge.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Putnam Publishing.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. I J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in*

- qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (ss. 3-12). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Firing, K. (2004). "Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna": en kasusstudie om skriving som refleksjonsform ved Luftfartsskolen. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
  - Firing, K., Fauskevåg, O., & Skarsvåg, K. I. (2018). Theatre in Military Education: Play and Reality. I T. Chemi & X. Du (Red.), *Arts-based Methods and Organisational Learning: Higher Education around the World* (ss. 41-63). London: Palgrave Macmillan.
  - Firing, K., & Laberg, J. C. (2010). Training for the unexpected: How reflection transforms hard action into learning experiences. I P. T. Bartone, B. H. Johnsen, J. Eid, J. M. Violanti, & J. C. Laberg (Red.), *Enhancing Human Performance in Security Operations: International and Law Enforcement Perspectives* (ss. 229-244). Washington, DC: Charles C. Thomas, LTD.
  - Firing, K., Skarsvåg, K., & Chemi, T. (Under trykking). The Staged Cocktail Party as an Art Based Method of Leader Development. I S. Taylor & E. Antonacopoulou (Red.), *Sensuous Learning for Practical Judgment in Professional Practice: Volume 1: Arts-based Methods*. London: Palgrave Macmillan.
  - Florian, H. (2002). Military pedagogy - A pragmatic approach. In H. Florian (Red.), *Military pedagogy - an international survey* (ss. 47-68). Frankfurt am Main: Peter Lang.
  - Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York: Other Press.
  - Foucault, M. (1999). Seksualitetens historie 1. Viljen til viten. Oslo: Pax.
  - French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. I D. Cartwright & A. Zander (Red.), *Group Dynamics* (pp. 251-260). New York: Harmpfer & Row.
  - Fugelli, P. (2001). Tillit. *Tidsskr Nor Legeforen* 2001, 121(30), 3621-3624.
  - Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
  - Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
  - Gillham, G. (1994). What is TIE? *SCYPT Journal*, 27(4-12).
  - Goffman, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
  - Goleman, D. (2006a). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
  - Goleman, D. (2006b). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
  - Hernández-Hernández, F. (2016). Teaching the Unknown to Facilitate the Emergence of a Pedagogical Event. *Visual Inquiry*, 5(1), 87-95.
  - Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
  - Lai, L. (2014). *Makt og påvirkningskraft*. Bergen: Fagbokforlaget.
  - Larsen, R. P. (2001). Decision Making by Military Students Under Severe Stress. *Military Psychology*, 13(2), 89-98.
  - Lee, W. S. (2011). *The impact of emotional attributes on trust*. (Doctoral Dissertation), Norges Handelshøyskole, Bergen.
  - Mitkidis, P., McGraw, J. J., Roepstorff, A., & Wallot, S. (2015). Building trust: Heart rate synchrony and arousal during joint action increased by public goods game. *Physiology & Behavior*, 149, 101-106.
  - Pfeffer, J. (2010). *Power: Why Some People Have It and Others Don't*. New York: Harper Collins Publishers.
  - Skårderud, F. (2016). Personlighetens Psykodynamikk. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard, & F. Skårderud (Red.), *Moderne personlighetspsykologi* (ss. 187-226). Oslo: Gyldendal Akademisk.
  - Spurkeland, J. (2014). *Relasjonsledelse [Relational Leadership]*. Oslo: Universitetsforlaget.
  - Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223 (96-102).
  - Toiskallio, J. (2008). Military pedagogy as a human science. I T. Kvernbekk, H. Simpson, & M. Peters (Red.), *Military pedagogies and why they matter* (ss. 127-144). Rotterdam: Sense Publishers.
  - Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2004). The Social Identity Perspective in Intergroup Relations: Theories, Themes, and Controversies. I M. B. Brewer & M. Hewstone (Red.), *Self and Social Identity* (ss. 259-277). Malden, Massachusetts: Blackwell.
  - Tzu, S. (2003). *The Art of War*. New York: Barnes & Nobles Classics.
  - Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, Florida: St Lucie Press.
  - Warden, J. A. (1989). *The Air Campaign. Planning for Combat*. Washington: Pergamon-Brassey's International Defens Publisher, Inc.
  - Zimbardo, P. (1972). Pathology of imprisonment. *Society*, 9, 4-8.
  - Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.