

Mellem militær professionalisme og civile hattefjer: Danske officersuddannelser gennem tiderne

"We are (all) locked in a desperate quest to show that we are not stupid. We want to show everyone that we know. Not necessary with hard work to cultivate our knowledge and intellect – that is difficult and demanding. Instead, we chase after various signs of being educated, knowledgeable and intelligent".¹



Under den applikatoriske undervisning. Kaptajn Ellis Wolff med elever fra stabsafdelingen ved udrykning under Wolffs første kursus i 1900 (Rigsarkivet)

1. Indledende betragtninger

I offentlig virksomhed, herunder videregående uddannelser, må man forvente forfald over tid under pres fra menneskelig svaghed og organisatorisk henfald. Det forudseelige generelle forfald af organisationen og dens tab af fokus blev klart og humoristisk beskrevet af historikeren Cyril Northcote Parkinson i hans klassiske *"love"*, dvs. hans observationer af bureaukratier og bureaukrater.²

Man kan også med fordel lade sig oplyse af den italienske filosof og teolog Thomas Aquinas nu mere en 750 år gamle liste over syv *"dødssynder"*. Listen er reelt en opregning af de konstante menneskelige brist-dimensioner, der altid må imødegås både bevidst og energisk for at hindre bl.a. organisationers forfald: Herunder *griskhed*³ efter alskens fordele og variable løndele, *nydelsessyge*⁴, der fører til hyggelige

indholdstomme aktiviteter med kvalitetshenfald, *frådseri*⁵ med de tildelte midler, hvor voksende overbemanding undergraver den kvantitative produktion, *misundelse*⁶ både i forhold til kolleger og ved søgen efter faglig irrelevant akkreditering, og *vrede*⁷, der forgifter samarbejde.

Hertil kommer Aquinas dødssynder *hovmod*⁸ og *dovenskab*⁹, der bl.a. fører til, at professionernes elite, herunder den militære, uden tøven sætter sin kritiske sans på pause, for at adoptere og acceptere let forståelige politiske magtbaseideologier. I fortiden socialistisk centralistisk planlægning, i disse årtier dennes liberalistiske afløser, centralistisk regnearks-planlægning og -styring under overskriften New Public Management. Sidstnævnte er en ledelses- og managementideologi, der, som den kritiske managementprofessor fra Lund Universitet, Mats Alvesson, konstaterer i sin bog, *The Stupidity Paradox*¹⁰, er "*angstdreven*" som den socialistiske forgængers Den sætter tom facade og regelefterfølgelse højere end opgaveløsningen idet enhver udfordring af paradigmet anses for og straffes som var det en forbrydelse.

Alvesson konstaterer, om undersøgte dele af offentlige sektorer i Sverige og andetsteds, at megen energi går med at gennemføre alting formelt korrekt og fremstille fine planer, procedurer og dokumentation, der gør, at alt ser godt ud og føles godt for den facadefikserede ledelse. Men tjekliste-logikken borger for et dårligt fungerende virke. Man behøver ikke at tage ansvar for god udførelse eller et godt resultat. Selvstændighed uden for de tre sfærer - regelformulering, regelimplementering og regelkontrol - glimrer ofte ved dens fravær. I stedet dominerer hvad Alvesson betegner som "*funktionel dumhed*". Man gør alt korrekt, bevæger sig inden for en 'det-skal-se-godt-ud-sfære', og undgår spørgsmål om hvad der ville være meningsfuldt og fornuftigt. Spørger man rektorer om hvorvidt de har haft valget mellem at ansætte formelt eller reelt velkvalificerede lærere, svarer alle at de har haft dette valg, og at de da ansætter de formelt kvalificerede selv om de hverken er specielt dygtige eller kollegiale. Hellere gøre noget formelt korrekt end at gøre det rigtige.¹¹

Jeg ville derudover sige, at New Public Management, som dens socialistisk planøkonomiske forgænger, ved sit indskrænkede og indskrænkende syn på menneskelig motivation kvæler de ildsjæle, der driver en offentlig virksomheds kvalitet og fornyelse. Den undergraver viljen til at gøre noget ekstraordinært for organisationen. Alvessons fokus er, ligesom i denne artikels sidste del, ideologiens virkning på uddannelsessystemet, hvor han i sin omtale konstaterer, at "*vi har skabt et monster der kun har et middel til problemløsning - 'Vi skal have flere ressourcer'. Aldrig nogensinde smartere løsninger, tværgående tænkning eller mod*".

I sammenhæng med uddannelsessystemet, herunder det militære, bliver virkningerne af tabet af fokus samlet set, hvad den ovenfor citerede svenske kritik af både New Public Management og af professioners klassiske forfaldsfaktorer det som Alvesson benævner "*funktionel dumhed*". Aquinas indsigt erindrer én om kilderne til forfaldet, og både Alvessons citerede aktuelle provokerende artikel om den offentlige sektor i Sverige og hans nye bog understreger, hvorfor en konstant og professionelt kritisk kontrol af kvalitet er nødvendig. Kvalitet er ikke *produktionen* af akademiske grader og artikler ganget med gennemsnitskarakteren og antallet af bibliometriske point, men en professionel vurdering af relevans af fokus og substans, af indlæringsmetode og af resurseanvendelsen.

Men netop den militære profession og dens uddannelser har i liberale demokratier i fredstid den udfordring, at regeringer og folk satser og håber på, at det evige fravær af krig, der vil gøre professionen irrelevant, er på vej. Da officerer i demokratiet ikke lever adskilt fra samfundet og gerne vil kunne opnå

både anerkendelse og kunne argumentere for en passende løn uden at skulle anstrenge sig med at argumentere mod flertallets opfattelse og håb, er det fristende at søge at "civilisere" uddannelse og aktiviteter, uanset, at dette grundlæggende kan forgifte en militær organisations effektivitet. Det er dog naturligt, legitimt og hensigtsmæssigt at en offentlig profession, som også den militære, søger et grundlag for at forklare sine professionsrettede uddannelsesaktiviteter, så de forstås af de betalende lægmænd. Hvis professionens organisation, som militæret, har monopol i staten kan dette bedst gøres ved en stadig sammenligning med tilsvarende udenlandske professionelle grupper. Da resultatet af sådanne sammenligninger kan være krævende at forstå for ikke-sagkyndige, er det forståeligt at man *også* gennemfører en systematisk, kritisk sammenligning af indhold og niveau af professionens uddannelser med mere kendte, civile uddannelser. En sådan sammenligning kan bidrage til professionens anseelse og derigennem til rekruttering i et samfund som det danske og specielt i perioder som i det halve århundrede før 1940 og det halve århundrede mellem 1968 og nu, hvor omgivelsernes afvisning af risikoen for egentlig krig var og er specielt intensiv.

Men det er *kun* naturligt, legitimt og hensigtsmæssigt, hvis denne "*forklaring*", hvor officersuddannelser sammenlignes med civile uddannelser, sker ud fra en akut forståelse af, hvad udfordringerne og kravene til professionen må forventes at blive i de kommende år. Forklaringsaktiviteter som akkreditering skulle jo nødtigt blive næret af kombinationen af griskhed, misundelse, dovenskab og hovmod og føre til tabet af professionens substans.

Denne artikel skal dels ses i forlængelse af mit lange, tredelte essay om udviklingen af den videregående officersuddannelse i Danmark, som blev offentliggjort på krigsvidenskab.dk i 2015, og som modtog selskabets belønning som bedste artikel sidste år.¹² Den første del gennemgik den nødvendige substans i en videregående officersuddannelse, men i sit velkomne svar i artiklen "*Akkreditering af militære uddannelser*"¹³ fra 21. august i år, gav kaptajn løjtnant Anders Puck Nielsen fra Forsvarsakademiets Dekanat desværre kun et svar på min kritik i Del 3 af de senere års udvikling af Forsvarets videregående uddannelser, der kulminerede med etablering af uddannelsen Master i Militære Studier (herefter MMS) som erstatning for tidligere stabsuddannelser. Ved at fokusere på min kritik af den nyeste tendens undlader svaret desværre at konfrontere min kritiks grundlag, der netop var Del 1's diskussion af "*Essensen i officershvervet*". Det er uklart om forfatteren ser den militære profession som en selvstændig profession, idet indlægget intet indeholder om de militære vilkår, forhold eller opgaver, eller blot som en nuance af rent civil faglighed. Hvis det er tilfældet, håber jeg, at der kan anvises en sikker vej til en anden verden end den vi kender fra historien og medierne.

Denne artikel gennemgår bl.a. officersuddannelsernes udvikling under og efter afskaffelsen af Enevælden. Den viser, hvordan specielt hærens officerskorps søgte at opnå anerkendelse som relevant profession ved at lægge vægt på fag og uddannelser, der var prestigegivende i tiden, men fra omkring 150 år siden konsolideres den opfattelse, som jeg i Del 1 beskrev som faglighedens essens. Indtil de akkrediteringsbestræbelser, som Puck Nielsen beskriver, var ambitionen kun at tilføje nødvendig hjælpefaglighed til denne militære essens, ikke at anfægte dens realitet. Indtil slutningen af 1960-erne skete dette ved supplerende, selvstændige kurser såsom uddannelsen til forskellige ingeniørspecialer, men derefter fik hjælpefagligheden en central plads i den grundlæggende officersuddannelse.

En anden kilde til denne artikel er andres og min egen nye forskning fra i år, der giver et nyt og justeret perspektiv på udviklingen af både den grundlæggende og videregående officersuddannelse i det 19. og 20. århundrede.

Vejen til "Funktionel dumhed"

"Copying other organisations can mean firms adopt processes and practices which are not right for them, but it also can give them a sheen of legitimacy".¹⁴

*"There are three telltale aspects of functional stupidity: not thinking about your assumptions ..., not asking why you are doing something ..., and not considering the consequences or wider meaning of your actions ..."*¹⁵

Puck Nielsen beskriver i sin artikel, hvordan man har inddraget Forsvarets uddannelser i det akkrediteringssystem, som i rammen af New Public Management skaber en standardiseringsramme for de danske videregående uddannelser, og han beskriver grundlæggende loyalt, og uden selvstændig kritisk tanke vedrørende substans eller nødvendighed, hvordan dette skete. Han synes åbenbart, at der må være andre, der har undersøgt sagen og besluttet at vælge standardisering og civil akkreditering uden at tænke kritisk over, som Alvesson og Spicer fremhæver det i deres definition af *funktionel dumhed*, de grundlæggende forudsætninger herfor, årsagerne hertil, og implikationerne heraf.

Han forudsætter dermed, at standardisering kan ske uden omkostninger inden for en dansk civil akademisk ramme, på trods af, at netop den civil-militære standardisering allerede i 2002 blev erkendt som en central udfordring. Jeg citerer: "[Evaluering sinstitutet] fandt udfordringer i f.t. at finde balancen mellem akademiske ambitioner og konkrete professionsbaserede [militære] kompetencer. Der fandtes ligeledes behov for en overordnet drøftelse af, hvad formålet med akademiseringen af [Stabskurset] er, idet akademiseringen ikke nødvendigvis burde være et mål i sig selv."¹⁶

Desværre ser det ud til, at denne påpegning af problemerne ved akkreditering er gået tabt i sagsbehandlingen siden 2002, og er forblevet uadresseret, også i Puck Niensens bidrag.

Behovet for det konstruktivistiske læringsparadigme

Her indledningsvis én bemærkning til Puck Niensens kommentar, affødt af svarets afsluttende konstatering af, at min *"tilgang var karakteristisk for det behavioristiske paradigme som indtil 1990'erne var dominerende inden for læringsforskningen. Clemme(n)sen lader altså ikke til at være bekendt med det konstruktivistiske læringsparadigme som danner grundlag for det moderne uddannelsessystem og akkrediteringskravene, og det er derfor naturligt at han undres over deres formål."* Modstillingen mellem det behavioristiske og konstruktivistiske læringsparadigme er interessant. Behaviorisme er, vistnok lidt forsimplet og nedladende, et syn på læring hvor kopiering af adfærd og stimuli-respons er kernen i indlæring, ligesom hos Pavlovs hunde. Et af alternativerne er det konstruktivistiske paradigme, hvor indlæring ikke kun sker på skolebænken, men gennem rollespil, simuleringer og scenarier, og især ved at

eleverne indlejres i et meningsfællesskab med kolleger og erfarne mentorer, der sammen undersøger fagfeltets udfordringer, og dermed lærer og udvikler. I mit essays rekonstruktion af to århundreders arbejde med at finde bedre metoder til at videregive kompleks militær, professionel indsigt og færdigheder til officerer, beskrev jeg (i Del 1) blandt andet de seneste godt 100 års danske officersuddannelsesmetoder, hvor man fra slutningen af 1800-tallet inddrog eleverne i total læringsprojekter i rammen af den systematisk-analytiske *"applikatoriske metode"*, hvor de lærte behandling af militære og strategiske problemer.

Som Puck Nielsen formulerer det, er *"Tanken at den reflekterende praktiker i løsningen af problemer skal anvende mange af de samme metodiske værktøjer som en forsker bruger til at skabe ny viden, og derfor er der i uddannelserne stærkt fokus på udviklingen af metodiske kompetencer og evnen til metateoretisk refleksion."*¹⁷ Ja, netop. Det var den fremgangsmåde for undervisningen i fagets essens, der først ophørte helt, da resten af Stabskursets undervisning blev afsporet af akkrediteringsrammen og MMS.

De udenlandske reformatorer, der for godt 150 år siden ændrede den videregående officersuddannelse væk fra ren teori, kunne ligeså lidt som deres danske disciple vide, at deres undervisning i metode og form spejlede den meget senere socialkonstruktivistiske opfattelse af, hvordan læring rent faktisk finder sted hos individet. Det var nemlig en læringsform, der lagde maksimal vægt på det løbende samspil mellem modne elever indbyrdes og med deres lærere, hvor begge inddrog deres personlige menneskelige og faglige erfaring og efter forberedelse definerede forløbet og karakteren af indlæringen *"af metodiske kompetencer"*. De applikerede både generel teoretisk indsigt, accepteret doktrin og forståelse hentet fra eksempelstudier. Det var og er en indlæringsform, som kun kan opnås i tilstedeværelseskurser fokuseret om tværfaglige projekter af den type, som kom til at dominere det reformerede stabskursus, der blev udviklet i 1992-93 af bl.a. orlogskaptajn Nils Wang og undertegnede.

Med andre ord var skaberne af den danske moderne generalstabsuddannelse for omkring 130 år siden bevidste tilhængere og udøvere af hvad der i dag kaldes det konstruktivistiske læringsparadigme, som jeg personligt har stor sympati for, fordi det både historisk set og efter flere årtiers personlige erfaringer virker fremragende. Min kritik er af den skolebænkfokuserede, teorifikserede og anti-praktiske MMS. Kursusforløbet forsøger på med sine enkle stimuli-respons og med direkte konkrete belønninger at få eleverne til at samle ECTS-point nok. Formålet er ikke at opnå professionel militær indsigt i samspil med kolleger og mentorer, men at opnå lige tilstrækkelig individuel læring til udnævnelse og løntillæg.

Som det fremgår af min kronik herom, der udgør en konkret opfølgning på essayet om officersuddannelser, foreslår jeg, at Forsvarsakademiet fokuserer dets forskning og undervisning på scenarier, der kan bidrage til at genskabe sammenhængen mellem forskning og undervisning, og sætte den militære profession i centrum for officersuddannelserne. Puck Nielsens udsagn om at jeg ikke værdsætter det moderne konstruktivistiske læringsparadigme er forkert. Det eneste, jeg indrømmer, er at jeg ikke vidste, at det netop var uddannelse efter dets idealer, der blev forstærket ved den reform af undervisningen i gennemførelsen af værnssfælles operationer, som jeg, Wang og senere Lars R. Møller gennemførte i begyndelsen af 1990'erne. Tværtimod bedrøves jeg over den videregående professionsuddannelses overgang til teoridomineret klippekortslæring, fordi denne MMS med sikkerhed vil medføre både amatøragtig faglig rådgivning, tab af militær effektivitet, misbrug af resurser og unødvendige tab af

menneskeliv, hvis Forsvaret på noget fremtidigt tidspunkt skal anvendes til andet end bekvem ramme for pseudobeskæftigelse og aflønning af et lille antal militærtekniske håndværkere og en stor mængde uniformerede amatører.

Den militære faglighed

Niels Tønning, formand for officerernes faglige organisation HOD, gjorde følgende klart i sin ledende artikel i oktober 2016: *"Der er ikke noget som kendsgerninger og faglig viden, der kan ødelægge en god plan, og den militære knowhow virker efterhånden som en uønsket forstyrrelse uden for den operative kerneproduktion... det er tankevækkende, at årtiers generalstabsuddannelser ikke har kunnet fostre blot én enkelt officer, der mestrer kernekompetencen i militære operationer... Det er formentligt kun et spørgsmål om tid, før der begås en alvorlig fejl, som kan spores direkte til fraværet af militær indsigt."*¹⁸

Da Puck Nielsen skrev før sin organisationsformand, kunne han konstatere, at *"desværre opnår Clemme(n)sen ved sin insistensen på forrang for den militære indsigt at fremhæve sin egen faglighed som den eneste relevante"*.¹⁹

Formålet var ikke at fremhæve militær faglighed – min eller andres – som det eneste relevante, men som helt central i officersuddannelser. Der eksisterer i øvrigt kun én type overordnet militær faglighed, nemlig viden og færdigheder i at udvikle, planlægge og lede militære styrker i et fuldt spektrum af indsættelsesmuligheder, og den deraf afledte evne til at forudse de sandsynlige konsekvenser af militære forhold og mulige handlinger, der gør officeren i stand til at rådgive om disse. Det er derfor, at tabet at netop den militære faglighed er trist og potentielt tragisk for Danmark og vore allierede.

Mange andre typer indsigt og viden samt færdigheder er relevante for officeren til støtte for hans applikation af den militære faglighed, såsom tekniske, sproglige, psykologiske, pædagogiske, politiske og færdigheder i resursemanagement. De er dog kun relevante for officeren, hvis de er næret og styret af den militære faglighed. Uden den militære faglighed som kraftfelt og ramme for forståelse og anvendelse af anden faglighed, reduceres officeren til, såvel en militær amatør, som amatør på et andet professionelt felt han heller ikke forstår, og så bør officeren aflevere sin uniform og forlade den ansættelse, som gør, at borgerne kan forvente et militært professionelt udgangspunkt for hans stillingstagen og anbefaling.

Vilkår for militær læring gennem praksis

Man kan ikke som produkt af de undervisningsreformer, der blev indledt af den daværende oberstløjtnant Nils Berg i 1960'erne, ignorere, at uddannelsers resultat kan påvirkes afgørende af undervisningsprocessen. Man bragtes dengang til at forstå den stigende, og snart centrale, rolle elevens grundlag og motivation havde for indlæring. Men det skulle nødtigt få én til at glemme, at den professionelle indsigt samt holdninger og redskaber, som skal formidles ved stadig dybere indsigt i pædagogiske processer, er det centrale for officeren ligesom for lægen. Som i lægeprofessionen kan viden om undervisningens substans ikke hentes alene ved spørgsmål til umiddelbare interessenter. Et "aftagerpanel" af patienter vil blot kræve mere og hurtigere behandling, men ikke nødvendigvis fuldt ud forstå processerne og afvejningerne bag

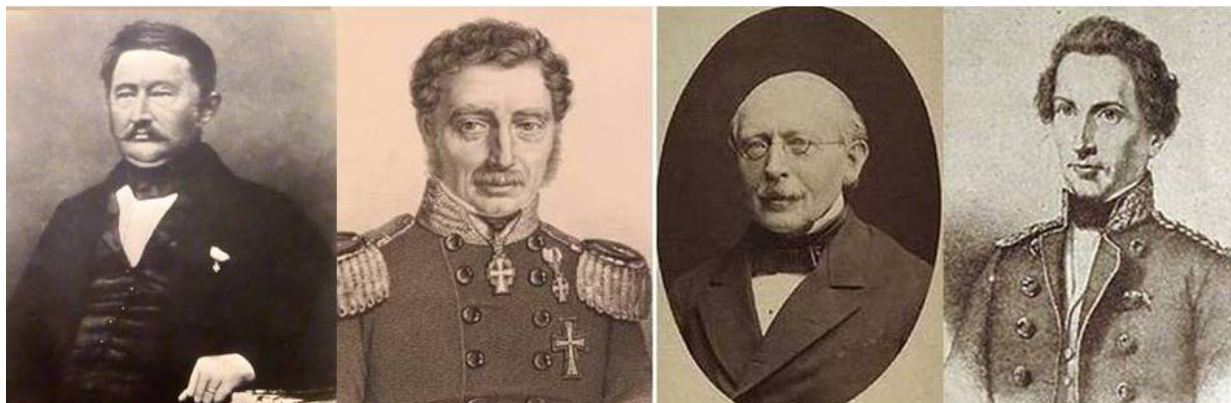
uddannelsen af læger og forskningen der bringer lægevidenskaben fremad. Når Forsvarsakademiet, ligesom resten af den offentlige sektor, i kraft af New Public Management-paradigmets pseudo-økonomiske markedsideologi, har reduceret sig selv fra at være kronjuvelen i de militære uddannelser til blot *producent* og resten af Forsvaret til kunder eller *aftagere*, er det et knæfald for amatørismen og et symptom på denne. Som en lille smule historisk viden vil gøre klart, opnåedes langt hovedparten af vores verdens fremskridt – generelle og militære – uden støtte fra behavioristisk eller konstruktivistiske teorier om læreprocesser. De skete ved mesterlære og læring gennem egen erfaring. Blot at indlære teorier er ikke i sig selv et vidensløft, først i det øjeblik teorierne knyttes til konkrete emner og kombineres kritisk med erfaringer, giver de måske værdi.

Lad mig i øvrigt - helt umiddelbart og amatøragtig ufagligt - filosofere over, hvordan mennesket lærer nye ting fra det som nyfødt møder behovet for at lære. Det første, der sker, er, at man kopierer det, som synes nødvendigt at gøre. For det andet anvender man det lærte, og får derigennem en individuel erfaring med, hvordan det lærte virker i mødet med én virkelighed. Endeligt lærer man ved at tænke over – analysere – resultatet af anvendelsen for at opnå bedre resultater.

I den militære profession er der det meste af tiden heldigvis kun få eller ingen muligheder for at anvende det kopierede lærte i en realistisk ramme, heldigvis, for realisme forudsætter krig. Derfor må man begrænse sig til at gentagne gange, på en forudsigelig og risikofri måde at øve, hvad man får at vide er en hensigtsmæssig fremgangsmåde; doktrinen.

Da man ikke kan søge fuldt ud realistisk selvoplevet erfaring uden for krigen, er man henvist til at analysere andres relevante erfaringer, dvs. historisk materiale, men også herunder er der en uheldig tilbøjelighed til at søge støtte til den fælles etablerede opfattelse af den korrekte doktrin. Det er kun muligt at modarbejde risikoen for fejlindlæring ved at skabe en stærkt dynamisk ramme for læringen under brugen af den eksternt hentede anvendelseserfaring. Her kunne indsigt fra det konstruktivistiske læringsparadigme give Forsvarsakademiet en vejledning til, hvorledes undervisningen bedst kunne gennemføres. Men den konstruktivistiske vejledning, der som nævnt bekræfter den klassiske "applikatoriske" erfaring, bliver nu i Danmark kvalt i akkrediteringsprocessen. Det er trist, hvis den faktiske undervisning hverken lægger vægt på at tilføre erfaring, eller gøre dette i en dynamisk form ved rollespil i scenarieramme, men af hensyn til militært golde akkrediteringsmål lægger vægt teoretisk diskussion. Som de efterfølgende afsnit illustrerer, er det imidlertid ikke noget nyt, at i bedste fald sekundære og måske ganske irrelevante civile målsætninger søges inkorporeret i de danske officersuddannelser.

2. Militære uddannelser og deres civile akademiske status i Danmark 1830-1990



Fra starten af Den Kongelige Militære Højskole: Kommandør Fibiger; stabslæreren Baggesen og eleverne Andræ fra første kursus og Læssøe fra andet kursus. (Rigsarkivet)

Afsnittet præsenterer forskning, der blev indledt i to parallelle specialestudier på Roskilde Universitet og fortsat af forfatteren i et samspil med den ene af de to studerende.²⁰

I begyndelsen af 1800-tallet fortsatte det foregående århundredes demokratisering af adgangen til hærens officerskorps, og den officersaspirantuddannelse i almene civile fag for drenge, der foregik på Landkadetakademiet, fik opbygget sin afsluttende del med militære fag. På trods af denne udvikling blev officerstjenesten fortsat set som noget, der skulle læres i praktik ved regimenterne eller de teknisk videnskrævende korps. En formel videregående uddannelse af unge officerer blev først indledt med oprettelsen af Den Kongelige Militære Højskole i 1830. Som ved Polyteknisk Lærestanstalt, der var blevet etableret året før, var modellen den franske *École Polytechnique*, der efter ti år var blevet gjort til en militær skole af Napoleon i 1804.

Fra generalstabsofficerernes Røde Fjer som markering af kongelig gunst, til matematik som objektiv, videnskabelig legitimering

Polyteknisk Lærestanstalts og Den Militære Højskoles undervisning var så lig hinanden, at kræfter arbejdede for at slå dem sammen, men Højskolen gjorde effektiv modstand med det argument, at Lærestalten ikke ville være i stand til også at give studerende officerer de nødvendige militære uddannelseselementer. Men matematik på et meget højt internationalt niveau blev set som det centrale, professionelt dannende fag, uanset om den pågældende officer skulle uddannes til artillerivåbnene, ingeniørkorpset eller til tjeneste i Generalstaben.

Uddannelsen i matematik skulle ikke kun give forudsætningerne for den senere anvendelse af matematik under konstruktionsarbejde, indsættelse af artilleri eller topografisk tjeneste ved Generalstaben. Det var simpelthen opfattelsen i tiden, at skoling i meget kompliceret matematisk analyse forberedte officeren generelt til logisk analyse af alle problemer, også militære. Det forhold, at tidens dominerende krigsteoretikere anvendte geometriske modeller til at støtte deres ideer om lovmæssigheder i krigsførelsen bidrog til at gøre undervisningen relevant. Officeren og matematikeren - og senere regeringsleder - Carl

Christopher Georg Andræ, der fra 1830-34 gennemgik Højskolens første kursus var sammen med den matematisk højt begavede artillerikonstruktør Jacob Scavenius Fibiger, der fra 1832 til 1835 var "*Kommandør*" for Højskolen, repræsentanter for den nye skoles og officerskorpsets fokus og kvalitet.²¹

Men ud over matematik modtog stabseleverne også en uddannelse i føring af større enheder i felten og en støttende undervisning i Felttogshistorie. Læreren var her den senere generalstabschef, Frederik Ludvig Haller August Baggesen, der som redaktør af *Militært Repertorium*, forgængeren til Militært Tidsskrift, inspirerede og drev den generelle professionelle debat i perioden op mod 1. Slesvigske Krig.²² Som forudsætning for tjenesten ved Generalstaben skulle en officer efter afslutning af de fire år ved Højskolen gennemgå uddannelse i de to andre af den tids våbenarter, således skulle infanteristen Frederik Læssøe til uddannelse ved rytteriet og artilleriet.²³ Som det er klart ved læsningen af breve fra generalstabsofficeren Læssøe, der var jævnaldrende, kadetkammerat og tæt ven med Andræ, opstod der straks et modsætningsforhold mellem på den ene side anvendelsen af den matematik, der var det civilt forståelige og respekterede centrale element i Højskolens uddannelse, og på den anden side det professionelle policy-stabsarbejde, der var det centrale element i hans arbejde som generalstabsofficer. Læssøe vendte sig derfor hårdt mod anvendelsen af generalstabsofficererne til topografisk arbejde. Hvis man fortsatte med primært at bruge stabsofficerer som topografer i stedet for at udnytte dem til "*Armeorganisation og Administration, der altid maa blive Hovedfaget i Forening med de understøttende Discipliner*", ville der ikke være tale om en Generalstab, men om et Topografisk Korps. Allerede da han ved starten af sin generalstabstjeneste var blevet sendt til opmålingsarbejde på Lolland konstaterede han, at tjenesten var "*en halv Død, gruelig kedeligt. De faa Kombinationer kan udføres af ethvert Umælende...*"²⁴ Som straf for at kritisere topografien sendtes Læssøe på opmålingsarbejde ved Limfjorden.²⁵

Inspirationen fra udlandet efter nederlaget i 1864: Det empiribaserede, praktiske, "applikatoriske" professionsstudium

Efter etableringen af Hærens Officersskole i 1868, med dens første danske obligatoriske våbenartsfælles officersgrunduddannelse ("*næstældste klasse*"), blev de forskellige videregående officersuddannelser fra Højskolen overført til uddannelser i parallelle "*afdelinger*" i denne skoles "*ældste klasse*", hvor uddannelserne, i øvrigt som tidligere, var åbne for søofficerer. Indtil 1880 fortsatte disse videregående uddannelser dog som hidtil, og undervisningen på "*stabsafdelingen*" var både rettet mod at virke som egentlig generalstabsofficer og som geodæt, dvs. med opgave at bistå med at skabe grundlaget for dækningen af landet med opdaterede generalstabskort. Læssøes lidelser og klager kom ikke umiddelbart til at føre til væsentlige ændringer af tjeneste for den efterfølgende generation af stabsofficerer, og den civilt forståelige og anvendelige geodæsi dominerede længe.

Ændringen kom med en ny undervisningsplan fra 1881, hvorefter stabsafdelingens kursus skulle indeholde to forskellige grupper elever: For det første officerer, der havde søgt uddannelse til geodæter på et "*fuldstændigt kursus*", der ud over generalstabstjenesten også indeholdt et komplet kursus i geodæsi og var rettet direkte mod tjeneste i Generalstabens Topografiske Afdeling. For det andet et "*ufuldstændigt kursus*", rettet direkte mod egentlige generalstabsofficersstillinger i stabens forskellige "*bureauer*" og som derfor ikke havde så megen undervisning i videnskabeligt opmålingsarbejde.

Også officererne på det "*ufuldstændige*" kursus måtte gennemgå en matematisk forberedelse og et geodæsikursus (geodæsi var det tredjestørste fag, hvor fransk var det næststørste), men hovedfaget skulle være "*Krigskunst og Krigshistorie*", og det var dette renere generalstabstjenestekursus, der blev set som mest relevant for de mest ambitiøse officerer, hvis opfattelse af geodæsiens karriererelevans åbenbart lå på linje med Læssøes. Det *ufuldstændige* kursus blev derfor set som mere karriererelevant og attraktivt end det *fuldstændige*, der derfor normalt kun fik ansøgere af sekundakvalitet.

Det er tvivlsomt, hvor meget det blev muligt at ændre det første kursus, der gennemførtes efter reformen, fordi den nye lærer i faget krigskunst, artilleristen kaptajn Peder Nicolaas Nieuwenhuis, først startede 1. oktober 1882 i sin hovedstilling, og det varede yderligere to år, før han overtog undervisningen i krigshistorie. Nieuwenhuis var hollandsk immigrand, der var blevet dansk statsborger i 1863, hvor han dog allerede havde studeret på Højskolen i to år. Indledningsvis gennemførte han uddannelsen på stabskursus med vægt på ren teori, som det havde været praksis før 1880. Han måtte vente med at reformere kursuset indtil 1885, hvor han fik mulighed for at søge inspiration under en studierejse i udlandet. Reformen kunne derfor først slå helt igennem på kurset 1885-87 og i de to kurser, han var hovedlærer på før sin afgang fra skolen i 1892.²⁶



Kaptajn Peder Nieuwenhuis i 1886. Den hollandskfødte artillerist, der som første hovedlærer på det reformerede stabskursus, indførte praktisk "applikation" i terrænet af læren fra krigshistorien og krigsteorien i undervisningen. (Rigsarkivet).

Ændringen af uddannelsen var inspireret af den internationale opfattelse, at de prøjsk-tyske sejre i 1866 og 1870-71 skyldtes det veluddannede generalstabsofficerskorps' indsats. Den britiske hærs generalstabsuddannelse blev gradvis udviklet efter dens stabsakademis etablering som selvstændig skole i 1870. Rammen for den franske generalstabsuddannelse blev med *École supérieure de guerre* skabt i 1876.

I 1877 var en tyskinspireret undervisning startet i USA på den amerikanske hærs Artillery School på Fort Monroe. For amerikansk infanteri og rytteri indledtes den nye type uddannelse i 1881 på den nye *School of Application for Infantry and Cavalry*. I 1884 fulgte den amerikanske flåde efter og oprettede med samme inspiration sit *War College* for at opnå mulighed for at give en generel videreuddannelse til sine bedste officerer. Det blev dog først 25 år senere, at skolen fra hæren overtog den tyskinspirerede, applikatoriske operative analysemodel under betegnelsen "*Estimate of the situation*".²⁷

Overalt på de militære skoler søgte man inspiration fra arbejde med eksempler fra krigshistorien, hvor eksemplerne, på alle andre områder end i studiet af feltherregenet, skulle hentes fra de seneste krige. At hente indsigt fra historiske eksempler blev stadig lettere med den samtidige udvikling af den videnskabelige historieforskning og -skrivning. Ud fra studiet af eksemplerne og med inddragelse af tidens dominerende krigsteoretikere, herunder ikke mindst Henri Jominis let forståelige, direkte vejledning, uddrog man de principper for krigsførelse som man derefter anvendte – og applikerede – under arbejdet med taktiske problemer i klassen og under udrykning.²⁸

Efter at have gennemført sit første kursus på Hærens Officersskole efter den nye plan, søgte Nieuwenhuis at begrænse antallet af elever på stabsafdelingens kursus:

"... angaaende den Methode, som helst bør følges ved Stabselevernes Undervisning i Krigskunst, m.m. [mente Nieuwenhuis], at der ved Siden af Foredraget, hvilket fortrinsvis skal fremhæve almindelige Principper, bør gives Eleverne et stort antal større og mindre Opgaver til Bearbejdelse; navnlig ville Eleverne kun ved denne applikatoriske Methode kunne tilegne sig Generalstabstjenesten; men ogsaa for Studiet af Hærordning og Krigshistorie er det heldigt, naar de i kort Tid igaaende [nok indgående] skulle undersøge et eller andet Punkt og dernæst holde Foredrag i Klassen. Denne Fremgangsmaade har imidlertid til Følge, at Undervisningens Intensitet maa være afhængig af Elevantallet, thi jo mindre dette er jo flere Foredrag vil den Enkelte i samme Tidsrum kunne holde. Desuden vil Læreren, saalænge han er uden Hjælpelærer, med større Omhu kunne gennemgaa de præsterede Arbejder fra faa end fra mange Elever."

Også arbejdet og indkvarteringsbegrænsninger under de taktiske rekognosceringsrejser gjorde 17-18 elever til maksimum. Det ville svare til samme procentdel af officerskorpset som i andre europæiske hære.²⁹



Stabsafdelingen på udrykning i 1892 under Nieuwenhuis' sidste kursus. Hovedlæreren, nu oberstløjtnant, ses i den sorte artilleriuniform lige under baggrundens kirketårn. To pladser til højre ses kaptajn Kühnel, der forberedte sig på overtagelsen af kurset. Lütken ses stående yderst til højre. (Rigsarkivet)

På Nieuwenhuis' sidste kursus som hovedlærer deltog kaptajn Arnold Kühnel fra Generalstabens, og Nieuwenhuis bidrog også til Kühnels første kursus. Det, der skete med Kühnels overtagelse, var at stabsuddannelsen kunne indgå direkte i stabsofficerens indsats for at effektivisere og målrette officerskorpsets arbejde. Det kunne foregå inden for den beredskabs- og eksistensforsvarsramme, som Kühnel samtidig med lærervirket udviklede som Chef for Generalstabens Taktiske Afdeling. Hvor Nieuwenhuis' bidrag havde været etablering af det krigshistoriske grundlag og metoden for analytisk anvendelse af erfaringer, var Kühnels mål primært at uddanne i entydige stabsprocedurer og klart befalingssprog.³⁰

I de bestemmelser for stabens virksomhed i krig, som Kühnel afsluttede i sin dobbeltstilling som afdelingschef og hovedlærer beskrev han dog også generalstabsofficerens studievirksomhed:

*"... Arbejderne (maa) for at være virkelig frugtbringende, omfatte Studiet af en bestemt Troppestyres Operation under en klart defineret Hypotese gennem en Tidsperiode, der er tilstrækkelig lang til, at man kan gøre sig Rede for den Maade, hvorpaa saavel Begivenhederne, som de Bestemmelser, der bidrager til at forberede dem eller fremtræde som Konsekvenser af dem, hænge sammen i Krigen. Det er navnlig paa denne Sammenhæng Opmærksomheden maa rettes; thi kun Studiet heraf viser Nødvendigheden af den uafbrudte Forudseenhed, som er det inderste Væsen saavel i Generalstabens Tjeneste som i Kommandoens Udførelse."*³¹

Den generalistiske snarere end teknisk rettede professionelle uddannelse, som Nieuwenhuis, efter udenlandsk forbillede, byggede op fra midten af 1880'erne, og som Kühnel og hans sidste hjælpelærer og afløser, Ellis Wolff, derefter konsoliderede, blev anset som så værdifuld, at nogle af Flådens bedste officerer søgte uddannelsen. Deres deltagelse blev indledt ved Kühnels første kursus i 1893, hvor otte søofficerer blev optaget. En af disse første elever var Henri Wenck, der blev flådens ledende intellektuelle kraft i

begyndelsen af 20. Århundrede. Han var stabschef i Flådens Overkommando under Sikringsperioden fra 6. august 1914 og blev Kommanderende Admiral i slutningen af 1931. Han forlod stillingen efter et halvt år i protest mod Søværnets ordning efter 1932-loven. Andre elever på samme kursus var Christian Gjørtz Bastrup, der sluttede sin tjeneste i 1930'erne som kontreadmiral og Chef for Kystflåden og for Flådestationen. På Kühnells andet kursus, der startede i efteråret 1897, ønskede fire søofficerer at blive optaget. Det var premierløjtnant K. Reinhard samt sekondløjtnanterne V.L. Lorck, H. K. Krebs og A.G. Topsøe-Jensen. Marineministeren, Niels Frederik Ravn, der samme år blev udenrigsminister, begrundede ønsket om optagelse af de fire søofficerer med "*Hensyn til Samarbejdet mellem Hær og Flåde saavel under alvorlige Forhold som i Fredstid.*"³²

Som afdelingschefskollega med Wenck i den lille "Flaadens Stab", der gennemførte marinens krigstidsplanlægning fra 1909 til 1914, gjorde Viktor Lorentz Lorck god brug af det lærte. Han forlod marinen som kommandør i 1920. A.G. Topsøe-Jensen blev i 1932 kontreadmiral og Chef for Marinestaben efter, fra 1923 som kommandør, at have været fungerende departementschef i Marineministeriet. H.K. Krebs blev, som kaptajn, adjutant for den Kommanderende Admiral før og under 1. Verdenskrig, Otto Kofoed-Hansen. Kay Reinhard forlod marinen i 1907 efter en tid som lærer på Søværnets Officersskole og blev derefter kendt som en dygtig skibsreder.

Kühnells hjælpelærer var indledningsvis generalstabsofficeren, kaptajn Palle Berthelsen, der senere støttede arbejdet i Forsvarskommissionen fra stillingen som Chef for Taktisk Afdeling. Fra starten af Kühnells andet kursus i efteråret blev det Ellis Wolff.³³



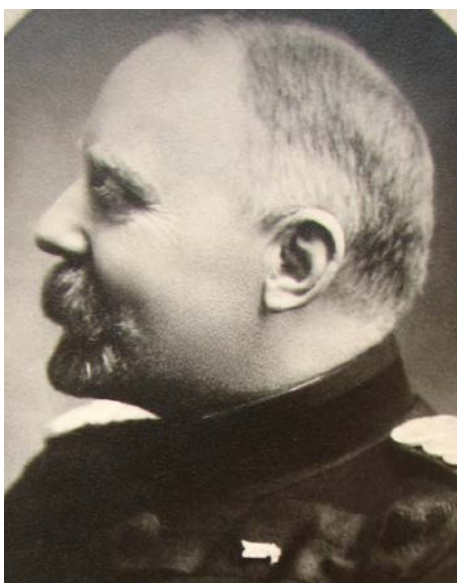
Kursusledelsen for 1897-99-kurset, Kühnells sidste, stående på trappen til Frederiksberg Slot. Oberstløjtnant Kühnel til venstre. Bag ham står hjælpelærer og afløser Ellis Wolff og til højre ses den foregående hjælpelærer, Palle Berthelsen. Nederst til venstre i billedudsnittet ses søofficeren Lorck. (Rigsarkivet)

Wolff overtog i 1900 opgaven som hovedlærer for stabsafdelingen, og i november 1903 blev premierløjtnant i Generalstaben Louis Nielsen ansat som Wolffs hjælperlærer.³⁴ Det var planen, at Wolff i efteråret 1906 skulle afløse Berthelsen som chef for Taktisk Afdeling, og 1. juni bad han officersskolen om at udvirke, at Nielsen kunne være ansat som hjælperlærer i krigskunst, når det nye stabskursus startede til oktober. Nielsen, nu kaptajn, gjorde på det tidspunkt regimentstjeneste som kompagnichef. Overdragelsen skulle indledes, "(f)or at de nødvendige Dispositioner om fornødent i Tide kunne blive truffet". Beordringen af Nielsen til tjenesten på officersskolen skulle ikke alene ske for at aflaste Wolff, men "*fordi der bør findes en Stedfortræder, som er rede til i givet Tilfælde straks at kunne træde til.*" Nielsen havde assisteret Wolff på halvandet kursus, og "*det (er) derfor alene af denne Grund ... mig særdeles magtpåliggende, at just han maa blive udpeget.*"

Behovet for at have afløseren klar viste sig dog snart at blive irrelevant, for en af de geodæter, der havde været på Nieuwenhuis' sidste kursus, rettede nu et ødelæggende angreb på det kursus og den pædagogiske model, som Nieuwenhuis havde opbygget, Kühnel anvendt, og Wolff fortsat.³⁵

Geodæten, departementschef Lütkens succesrige angreb på stabsuddannelsen fra 1906 til 1914

Lederen af Generalstabens Topografiske Afdeling, oberstløjtnant Mads Jensen Sand, fandt, at de officerer, der søgte tjenesten som geodæter, var så dårlige, at afdelingen ikke kunne løse sin opgave. Han foreslog derfor, at man gik tilbage til ordningen fra før 1881, hvor man kunne hente kvalificerede kandidater fra hele gruppen af studerende på Ældste Klasses stabsafdeling, og ikke måtte nøjes med dem, der havde søgt topografisk tjeneste. Som minimum skulle der oprettes et ekstraordinært "*fuldstændigt kursus*" samme år, dvs. som beskrevet med geodætuddannelse, fuldt integreret i stabsuddannelsen, så Sands problem kunne løses.



Den magtfulde geodæt, Departementschef i Krigsministeriet L.C.F. Lütken, her som oberstløjtnant i 1910, dvs. efter, at han havde forladt ministeriet. (Rigsarkivet).

Dette afviste Wolff i en skrivelse til officersskolen fra 31. maj 1906, dagen før han havde søgt om at få Louis Nielsen beordret til tjeneste som hjælpelærer, så han kunne være klar "*i givet Tilfælde*". Efter Wolffs mening ville et sådant kursus ikke give en endelig løsning på den mulige nødsituation. Enten fastholdt man den eksisterende ordning med stabselever øremærkede til topografitjenesten og begrænsede deres antal til et maksimum på 4-5, eller også måtte man gå tilbage til den tidligere ordning. Det var dog også en mulighed at gå en helt tredje vej.

Wolff erkendte, at den eksisterende ordning betød, at topografisk afdeling til tider ville få "*forskellige, ret tarvelige elementer*". Det skyldtes "*at den unge Officer, der vælger sit Livskald af Lyst og føler Trang og Evner til at søge frem i Udvikling, han ønsker at dygtiggøre sig til rent militair Virksomhed og ikke at gjemengaa en Uddannelse, der i og for sig er dannende og modnende, men som giver ham Udsigt til at føres bort fra den militaire Virksomhed i en Række af Aar. Hertil kommer, at mathematisk Anlæg formentlig spiller en ikke ganske ringe Rolle ved Gjennemgangen af et fuldstændigt Kursus, det er sikkert en Grund endnu til at afholde Mange herfra*".

En bedre løsning ville, efter Wolffs mening, være kun at uddanne de få som man havde behov for, til de ganske få videnskabeligt krævende stillinger på det geodætiske område. At gå tilbage til en ens uddannelse af alle, ville også være utilfredsstillende for Generalstaben og måtte "*bestemt fraraades*" (En?) Sands henvisning til, at dette skete i udlandet, ignorerede efter Wolffs opfattelse afgørende forskelle mellem situationen der og i Danmark, både med hensyn til elevernes forudsætninger, antallet af stillinger og kursets længde. Efter Wolffs mening var det simpelthen ikke muligt at tilegne sig det omfattede stof i krigskunst, som Kühnel og han selv havde udviklet, samtidig med en anden uddannelse.

Udvidelsen af undervisningen var nødvendig for at skaffe eleverne "*et nogenlunde fyldigt og egalt Grundlag i Taktisk Henseende paa det mere elementaire Omraade for de forskellige Vaaben, uden hvilket Forstaaelse for den egentlige Generalstabstjeneste vilde savne sin Basis*" Dette skulle kompensere for, at eleverne ankom uden kendskab til andet end deres eget våben, og her "*endda ikke under den bedste Veiledning*". De kunne heller ikke praktisere stabstjeneste, fordi de højere kommandostabe i Danmark først blev opstillet ved mobilisering. Rutine kunne kun opnås i Generalstabens få stillinger. Hvis man ikke anvendte dem her, men også i perioder til topografisk tjeneste, ville det undergrave generalstabsofficerernes evne til at støtte troppeføringen, specielt ikke under "*i de nye og vanskelige Forhold*", der ville findes ved og efter mobilisering.

"Stabsafdelingen tilsigter at give en videregaaende Uddannelse; men – og herpaa tyder allerede Navnet – i Praxis skulle Eleverne gøres brugbare til Stabstjenesten. At man giver dem en videre Uddannelse i forskellige humanistiske og lignende Fag – og da særligt saadanne, der ere til Nytte for enhver Generalstabsofficer – er derfor naturligt, men lige saa naturligt er det, at Hovedsagen maa være de militaire Fag og blandt disse altsaa dem, der ere af Betydning for Generalstabens Virksomhed, og dette har, saa vist vides, heller aldrig været betvivlet siden Officersskolens oprettelse."

Hvis man nu krævede, at eleverne skulle gives et så stort ekstra fag som komplet geodæsi, måtte de negligere et eller flere andre fag. Det ville blive tilfældet selv ved en udvidelse af kursuselængden fra 1½ til 2 år, og en udvidelse til 3 år betragtede Wolff som uforsvarligt "*under de givne Forhold*". Hvis man skulle

udvide undervisningen i stabsafdelingen, var der andre fag, der var mere relevante for generalstabstjenesten end geodæsi, såsom tekniske fag som fotografering, telekommunikationsmidler, motorforståelse og ballontjeneste. Wolff foreslog, at man løste Sands problem ved at skelne mellem videnskabelig og rutinetjeneste på det topografiske område. Til det første skulle man etablere en egentlig, selvstændig, specialiseret teknisk-videnskabelig uddannelse. Rutineopgaver, dvs. de opmålingsopgaver som allerede Læssøe klagede over, skulle løses af yngre officerer fra regimenterne, der i deres kedsomhed kunne søge afgivelse til denne tjeneste, medens de ventede på forfremmelse.

Den videregående uddannelse til generalstabstjeneste og topografisk tjeneste skulle ikke sammenblandes. Den derefter helt frigjorte generalstabsskole skulle så udvikles videre mod sit egentlige formål. *"... en Generalstabsofficer har, ikke mindst i vor Tid, for meget at lære af det, han har Brug for, til at man maa forlange Noget af ham, som han ikke har Brug for; det vilde være en Feil, om man under Skoleuddannelsen vilde bebyrde alle Elever med et Fag, der for langt den største Del af dem er unødvendigt."*

Til sidst konstaterer Wolff, at hvis det ikke er muligt straks at dele stabsafdelingen i en *"Generalstabsskole"* og en *"(M)athematisk-teknisk Skole"*, skulle man overføre de to geodætelever, der var startet året før, på et nyt *"fuldstændigt kursus"* i rammen af det stabskursus, der skulle starte i efteråret 1906 og fortsætte til foråret 1909, og hvor den samlede klasse for at dække Sands akutte behov blev udvidet med 2-3 elever. Under kursusperioden kunne man forberede den specielle matematisk-tekniske skole til start i efteråret 1908.³⁶

Indtil videre fulgte Krigsministeriet Wolffs anbefalinger. Den 16. juni blev Louis Nielsen beordret til at bistå Wolff *"ved Siden af sin øvrige Tjeneste"*. 25. august beordredes de to geodætelever fra året før til at forberede sig på efterårets nye *"fuldstændige"* kursus. Den 20. oktober godkendtes officersskolens undervisningsplan af ministeriet. Med de to overførte var elevantallet på det samlede stabskursus nu på 14 elever. I marts havde det største fag på dette kursus været krigskunst med 168 timer, fransk med 120 og matematik med 106 timer.³⁷

Wolff skrev ganske vist formelt til officersskolen, men reelt var modtageren Krigsministeriet, hvis ansvarlige departementschef og fungerende Direktør, (dvs. ministeriets ledende embedsmand), var geodæten Lütken. Det er overvejende sandsynligt, at det var denne skrivelse fra Wolff, der både fik Lütken til at blokere den forestående overtagelse af Generalstabens Taktiske Afdeling (og Louis Nielsens overtagelse af hovedlærerstillingen), og som udløste det generelle angreb på stabsafdelingens generalstabslinje, som Lütken nu iværksatte, og som endte med midlertidigt at svække kursets sammenhæng og position. Da forholdene i mellemkrigstiden blev som før 1906, er det sandsynligt at Wolff udnyttede sin position som Kommanderende General fra foråret 1918 til rette op på det tabte.

Wolff forstod sandsynligvis ikke, at kombinationen af den ændrede forsvarspolitiske situation efter 1905 og Lütkens magtposition gjorde, at den militære faglige logik bag uddannelsen af generalstabsofficerer ikke længere var uanfægtelig, som tilfældet havde været indtil Systemskiftet i 1901. Officerer skulle ikke længere være frit militært professionelle, de skulle i fredstid begrænse deres virksomhed til at forudse, hvad der var flertalspolitisk ønskeligt, og formulere dette i en professionel formel til støtte for en billigt mulig beskyttelse af neutralitetssatsningen.

Det forsvarspolitiske arbejde, der var indledt med Forsvarskommissionen af 1902, skulle skabe et nyt politisk fundament for fremtidens danske forsvar. Det skulle nu blot kunne demonstrere viljen til neutralitet og derfor kun imødegå kupforsøg og krænkelser af territoriet. Forsvaret var ikke længere ved udholdende kamp mod en invasion at skabe tid og holde rum til, at angriberens fjende kunne sende hjælp.

Kühnel havde gennem sin virksomhed skabt et alternativ til koncentrationen om Københavns Befæstning, hvor begge værn også indledningsvis skulle kunne forsvare Sjælland. Det var uddannelsen i seje forsvarsoperationer efter en fjendtlig invasion, der var det centrale scenarie for stabsuddannelsen, men selv forsvarsvenlige politikere fra Venstregrupperne var uvillige til seriøst at drøfte den krigsindsats, der ville følge, hvis neutraliteten blev krænket gennem en massiv invasion af Sjælland eller Jylland. Dvs. at Wolffs strategiske vision og uddannelsesmæssige projekt som udgangspunkt kun havde støtte fra de konservative oppositionsgrupper.

Louis Carl Frederik Lützens uddannelsesmæssige baggrund var stabsafdelingens *"fuldstændige kursus"*, dvs. med geodætprofilen og dennes supplement. Han var elev på 1892-kurset, og havde her bestået som nummer to af den samlede klasse. Hovedlæreren (dvs. Nieuwenhuis) udtalte jf. Lütken, at han *"havde større Evner og Kundskaber end mine Kammerater, men at jeg altid fulgte mit eget Hoved og gik mine egne Veje, saa at jeg slet ikke hørte hjemme i den danske Hær og næppe ville drive det til noget inden for denne ... (jeg) lovede ... den Gang mig selv at gaa mine Veje saa konsekvent og haardt, at det blev mig, der kom til at skrive Loven for andre."* Efter kurset arbejdede den intelligente, ambitiøse og selvbevidste Lütken i Generalstabens Topografiske Afdeling fra efteråret 1895 til efteråret 1899.³⁸

Wolffs skrivelse i maj 1906 kunne af Lütken kun læses om en nedvurdering af geodæterne og et forsøg på at reducere deres status – og karrieremuligheder – ved at gøre dem til en lille gruppe af tekniske specialister. Det er den sandsynlige begrundelse for, at Lütken straks indledte en succesrig indsats for at blokere, at Wolff, som planlagt, fik Taktisk Afdeling, da Berthelsen skulle afløses d. 25. juli 1906.³⁹ Som vi skal se, fik indsatsen dog for Lütken den kedelige bivirkning, at Wolff fastholdt kontrollen med stabsuddannelsen og ikke blev standset på sin vej mod hærens ledende stillinger.

Den geodætgruppe, som Wolff groft og direkte udfordrede, havde med Lützens placering som forsvarsministeren – og regeringslederen – Jens Christian "I.C." Christensens sikkerhedspolitiske assistent, fået en afgørende forsvarspolitisk indflydelse, og dette var ikke mindst gældende på alle personeladministrative og uddannelsesmæssige felter. Netop nu kulminerede Lützens indflydelse med den rolle, som han havde fået i I.C.'s diskrete tillidsskabende kontakter med den nye chef for den tyske generalstab, Helmuth von Moltke den Yngre.

Umiddelbart var det som nævnt geodætgruppens fælles interesse at hindre, at de blev fjernet fra den generelle elitegruppe, uddannet i stabsafdelingen og gjort til specialister, uddannet på en ny matematisk-teknisk skole. Men et varigt resultat kunne man kun opnå ved, at krigskunsts placering som hovedfag blev fjernet, så faget blev placeret på niveau med andre store fag, herunder geodæsi. Et alternativ ville være at fjerne krigskunslæreren formelle rolle som hovedlærer, dvs. som koordinationsansvarlig kursusleder. Det kunne ske ved at opdele hans område i forskellige mindre bestanddelsfag som generalstabstjeneste,

hærordning, krigshistorie o.l. med forskellige sideordnede lærere. Det ville betyde, at der ikke længere fandtes en så højprofileret hovedlærerstilling, at det var naturligt, at denne blev besat af en mand med indlysende potentiale til at blive Kommanderende General eller som minimum Generalstabschef.

Denne liste af skridt for at svække generalstabskursets fokus og policy-funktion sammenfatter de veje Lütken nu valgte i sin offensiv mod Wolff og hans kursus. Den indledtes i foråret 1908, på det tidspunkt, hvor man skulle være gået i gang med at forberede, den af Wolff foreslåede, matematisk-tekniske skole. Krigsministeriet beordrede officersskolen til at indføre netop den ordning, som Wolff havde afvist.

Det nye stabskursus skulle indledes med et *"almindeligt"* kursus af op til to års varighed. Det skulle dels omfatte indholdet fra det foregående 1½ års kursus, *"dels et saa stort Pensum af Geodæsi og de Fag, der slutter sig hertil (Matematik, Fysik, eventuelt Topografi), at de Officerer, der har gennemgaaet dette 2-aarige forløb med godt Udbytte, ligesaavel vil være anvendelige ved Generalstaben topografiske som ved dens øvrige Tjeneste"*.

Efter dette almindelige kursus ville et antal af dem, *"der har gennemgaaet de nævnte Kursus med fuldt tilfredsstillende Udbytte og vist sig i Besiddelse af saadanne Anlæg, at de maa anses som egnede til den mere videnskabelige geodætiske Uddannelse, der skulde strække sig over den resterende Del af den Tid, 2½ Aar, som ifølge Hærlovens Bestemmelser er Maximum for den samlede Uddannelsestid i Stabsafdelingen"*. Ved beordringen skulle der *"til en vis Grad"* tages hensyn til personlige ønsker. Det nye almindelige kursus skulle forløbe fra forår 1909 til forår 1911 fulgt af det geodætiske kursus i sommeren 1911. Officersskolen skulle lave udkast til en kursusplan, men den endelige plan ville først blive udarbejdet på grundlag af erfaringerne fra det kursus, der afsluttedes i efteråret 1908.

Den skitserede ordning ville sikre, at geodætkorpset ikke, som foreslået af Wolff, blev et teknisk speciale, men hærens uddannelsesmæssige elite. Derudover meddelte Krigsministeriet, at man fra det tidspunkt Wolff *"maatte ønske at træde tilbage"* ville lade ham afløse af to lærere, en i krigskunst og en i krigshistorie. Officersskolen skulle samtidig sørge for, at den nye ordning ikke kostede mere end den gamle. Direktiver til officersskolen var underskrevet af krigsminister J.C. Christensen.⁴⁰

Skolen svarede, at man ikke kunne gennemføre ændringerne inden for budgettet, og at man allerede på det eksisterende kursus opfattede den som en *"følelig Ulempe, at Eleverne samtidig skulle beskæftige sig med 2 Hovedfag, nemlig Krigskunst og Geodæsi"*. I årsberetningen om undervisningen på kurset fra 1. april 1908 til 31. marts 1909 fremgik det, at geodæsi med 380 timer var blevet det klart næststørste fag mod 475 timer til krigskunst og krigshistorie og 287 til fransk.

Skolen mente derfor, at i den fremtidige ordning skulle krigskunst være hovedfaget i det almindelige kursus og geodæsi først være dette ved det efterfølgende kursus. Dette afviste Krigsministeriet med, *"at man fastholdt Tanken om den omhandlede Omordning af Undervisning i Stabsafdelingen for derigennem at søge et Grundlag for en endelig Ordning"*. Man skulle undgå de problemer, som man havde haft tidligere, dvs. med kvaliteten af topograferne. Da Topografisk Afdeling var ansvarlig for dækningen af landet med kort, var mangler her umiddelbart set vigtigere for ministeriet end officersuddannelsen i krigskunst. I øvrigt meddelte ministeriet, her med Lütkens underskrift, at man regnede med, at Wolff ville være afløst af de to

lærere i april 1909, dvs. ved starten af det almindelige kursus, og man godkendte, at officersskolen etablerede en adgangsprøve til stabsuddannelsen, der sikrede et mere ensartet niveau i viden om våbne taktik som udgangspunkt for undervisningen.

I juli pressede Lütken officersskolen til at afkræve Wolff en udtalelse om han fortsat ønskede at fratræde krigskunsthøjskolen fra starten af næste kursus, som han havde gjort i marts 1907. I så tilfælde ville man begynde arbejdet med at ansætte afløserlærerne.⁴¹

Da Krigsministeriet i slutningen af november 1908 igen rejste sagen over for officersskolen, var J.C. Christensen blevet afløst af Nils Neergaard. Det svækkede Lütken, og nu bad ministeriet om, at officersskolen sikrede, at undervisningen i stabsafdelingens almindelige kursus fik *"Krigskunst og Krigshistorie"* som hovedfag, *"og at Undervisningen i Geodæsi og i Fag, der slutter sig hertil, ikke i for høj Grad ved Hjemmearbejde lægger Beslag paa Elevernes Kræfter."*⁴²

I marts 1909 støttede Nils Neergaard Wolff i dennes plan om at lede det kommende almindelige kursus sammen med Louis Nielsen, på trods af, at Wolff nu var blevet Chef for Den kongelige Livgarde og Louis Nielsen samtidig gjorde tjeneste i Generalstaben. Ganske vist afviste Chefen for Generalstaben at stille Nielsen til rådighed under den lange kursusrejse i den almindelige del i sommeren 1910, men Wolff fik delvis sin vilje, og Louis Nielsen blev frigivet i noget af den ønskede tid.⁴³

Det nye kursus med 11 elever indledtes d. 31. marts 1909 *"efter en noget ændret Undervisningsplan"*. En af disse elever gennemførte ikke kurset. I dette *"almindelige Kursus"* første år modtog eleverne 228 timers krigskunst, 166 timers fransk og 158 timers geodæsi, men til det sidste timeantal skulle lægges 125 timers matematik og 125 timers fysik. Til støtte for krigskunstsundervisningen modtog eleverne 42 timer i *"Artilleriets brugslære"* og 37 timer i *"Søtaktik"*, men forberedelsen til topografitjeneste har næppe kunnet undgå at belaste eleverne i mærkbar grad. I det almindelige kursus' andet år var vægtningen af militære fag dog klar. Wolffs undervisning i krigskunst og krigshistorie fik 514 timer (hvortil kom 120 timer i artilleriets brugslære og 41 timer i søtaktik), medens geodæsi fik 256 timer (plus 98 timers *"terraintegning"*) mod fransks 297 timer. Efter afslutningen af kurset i februar 1911 indledte 7 af officererne deres generalstabstjeneste, medens de to sidste afgik til det udvidede geodætiske kursus, der startede i marts.⁴⁴

Samtidigt med, at Wolff bevarede kontrollen over det første kursus efter den nye model, fortsatte Lütken sit angreb i sommeren 1909, dvs. efter kursets start. Nu var målet den måde, som uddannelsen i krigskunst og krigshistorie skulle gennemføres på stabsafdelingens kursus, når de nye lærere var ankommet. Krigsminister Neergaard var svækket af sit forgæves forsøg på at skabe enighed i Forsvarskommissionen. Lütken kunne nu skrive, at krigsministeriet *"anser det for det naturlige – og det man i Tidens Løb vil komme til – at Lærere i de her omhandlede Fag stilles i samme Forhold til hinanden og til Skolen som Lærere i andre Fag, hvis Omraader grænser op til hinanden"*. Ganske vist skulle der ansættes en hovedlærer i fagene *"Taktik og Troppeføring"*, *"Generalstabstjeneste"* og *"Krigsspil"* med en hjælperlærer til rådighed, men det skulle klart fastslås, hvad hjælperens undervisningsemne skulle være, og der kunne ikke blive tale om *"at stille de, der ansættes som Lærere i Fagene "Strategi og Krigshistorie", Hærororganisation" samt "Terrainlære og Udlandets Militærgeografi", i noget særligt Afhængighedsforhold indbyrdes eller til de foran nævnte Lærere"*. Samarbejdet mellem lærerne skulle sikres af officersskolens chef. Dette direktiv var underskrevet

af Lütken og sikrede, at fra det øjeblik Wolff blev afløst, ville den fagintegrerede og derved målrettede generalstabsuddannelse ophøre, idet der ikke længere ville være tale om enhedsansvar og myndighed, og stillingen som hovedlærer uden ansvar for kursuskoordination ville ikke nødvendigvis være attraktiv for hærens mest egnede chefsemner.



Udrykning med varierende transportmidler i 1910 under Wolffs sidste kursus, som han i effektiv modstand mod Lütkens pres fastholdt kontrollen over, efter at han som oberst var blevet Chef for Livgarden. På hesten yderst til højre ses Louis Nielsen, som det på trods af modstand fra generalstabschefen var lykkedes Wolff at få med. (Rigsarkivet)

I slutningen af august 1909 sendte krigsministeriet de ansøgninger, man havde modtaget til besættelsen af de tre stillinger i "*Generalstabslære*", "*Strategi og Krigshistorie*" og "*Taktik og Troppeføring samt Krigsspil*". Ministeriet gentog, at man så frem til en ansøgning fra Wolff om at fratræde hovedlærerstillingen.⁴⁵ De to sidste af de tre stillinger blev, efter Wolff og Louis Nielsen var fratrådt, besat af kaptajnerne Rolf Kall og Oscar Friis, markante officerer, der endte som oberster, men begge uden håb om udnævnelse til general. I slutningen af oktober 1909 sad Wolff der stadig, og ministeriet, under sin nye radikale forsvarsminister, bad de nye lærere om at opsøge ham for at få vejledning med hensyn til deres undervisningsopgaver.⁴⁶ I maj 1909 sendtes Kall til Frankrig på en to måneders rejse for at forberede sig krigshistorielærervirket ved at besøge slagpladser i landet.⁴⁷

De ændringer, som Lütken havde ønsket, slog igennem på det stabskursus, der gennemførtes fra 1911 og sluttede i 1914. Elevantallet på selve kurset var nu 24, langt over det antal som de tidligere hovedlærere havde anset som værende maksimum for en effektiv undervisning. Det tidligere "*almindelige*" kursus benævntes nu "*taktisk kursus*", og som Lütken havde ønsket, var undervisningen i skoleåret 1912-13 inden for faggruppen krigskunst og krigshistorie delt på tre lærere, hvor kaptajn Friis underviste i "*Generalstabslære m.m.*" med 302 timer, kaptajn Kall med 82 timer i "*Strategi og Krigskunst*" (var reelt "*Strategi og Krigshistorie*) og en tredje lærer med 71 timer i "*Hærorganisation*". Alle 24 elever gennemførte den taktiske del af uddannelsen, og tre af disse fortsatte på "*Det geodætiske Kursus*". På den afsluttende del af det taktiske kursus havde kaptajn Friis 314 timer til Generalstabslære, Kall 82 timer til strategi og krigshistorie og 75 timer til læreren i hærorganisation. Samlet nærmede timetallet sig de 500, der var planlagt til faggruppen krigskunst og krigshistorie. Fransk fik 239 og geodæsi 238 timer.⁴⁸

Fra I.C.'s projekt med en professionel officersuddannelse til demokratiet, til Nils Bergs militærvidenskabelige grundstudium

En af de sidste ting, som J. C. Christensen fik gjort som Krigsminister, før han faldt som resultat af Alberti-skandalen, var at udarbejde en plan for "*Omordning af Uddannelsen til fast Officer*". I slutningen af juli skitserede han den ordning, som derefter kom til at blive realiseret og danne rammen de næste 60 år. Den kommende linjeofficer skulle efter en normal rekrutuddannelse ved fodfolket gennemgå kornetuddannelsen, dvs. reserveofficersuddannelsen, der varede 8 måneder. Derefter skulle han igennem 4-6 måneders praktisk tjeneste, demonstrere sin egnethed som befalingsmand. Efter uddannelsen til linjeofficer på Hærens Officersskole skulle den kommende linjeofficer gennemgå en 4-5 måneders uddannelse til sin fremtidige våbenart, fulgt af 1-2 måneders ved afdelingerne. Hele forløbet fra start på rekrutuddannelsen til udnævnelsen til premierløjtnant af linjen skulle tage 3½ år. Adgangsniveauet var i princippet en studentereksamen, der kombinerede den matematisk-fysiske linje med en prøve i sprog.⁴⁹ Dette koncept for et kvalitetsofficerskorps, der holdt sig igennem de næste mere end 50 år.

Ordnningen skulle for det første sikre gennem sin brede rekruttering, at korpset kom til at repræsentere hele folket. Dette første mål skulle opnås ved, at officersskolens forberedende uddannelser på realskole- og gymnasieniveau gjorde muligt, at også klart egnede personer uden de krævede eksaminer kunne blive officerer. Kvaliteten af korpset skulle for det andet sikres ved en afprøvning af den unge mand som befalingsmand i praktisk tjeneste før optagelse på officersskolen. Denne afprøvning skulle medvirke til, at kun personer med demonstrerede lederegenskaber kom ind på skolen.

Med oberstløjtnant Nils Berg fra matematik til konfliktlære som civilt legitimeringsgrundlag

Den for sin tid usædvanlige, intellektuelle officer Nils Berg var bevidst om forbindelsen til den tidligere reformator, Lütken.⁵⁰ Som Lütken var også Berg geodæt, og som 60 år før, var også tiden i midten og slutningen af 1960'erne både præget af en ny sikkerhedspolitisk situation og af indenrigs- og forsvarspolitiske udfordringer, der inspirerede til ændringer.

Opfattelsen af at der var en umiddelbar risiko for krig, der havde dannet rammen for hærens aktiviteter fra slutningen af 1940'erne, var i 1960'erne afløst af en opfattelse af, at krigsrisikoen nu var mindre, og forholdet til Sovjetunionen blev "*fredelig sameksistens*" og militær afspænding i Europa fulgte. Den Kolde Krig var blevet flyttet til Den Tredje Verden og blev nu domineret af Vietnamkrigen, som nærrede kritikken mod Alliancen, USA og Forsvaret, og skabte politiske modsætningsforhold, der var som et ekko af virkningerne af Fæstningskampen.

Under den nye situation var Forsvaret kommet under et dobbelt, konkret pres. For det første det økonomiske pres fra ophøret af Våbenhjælpen, hvorefter Danmark selv skulle finde midler til investering i nyt materiel, for det andet befolkningens og de værnepligtiges negative reaktion mod at bære Forsvarets beredskabsbyrde, og endelig mod den autoritære og ofte tåbelige behandling af de værnepligtige menige, der prægede dele af Forsvaret.

Som det blev beskrevet i essayets Del 2 førte det økonomiske pres til, at Blixencrone-Møller, også geodæt, først som oberst og siden som Hærchef og senere igen Forsvarschef lagde vægt på at tilpasse den videregående officersuddannelse til ikke kun at dække behovet under krigsforberedelser og krig. Den skulle også forberede officerer direkte på at kunne løse dagligdagens økonomiske planlægnings- og forvaltningsopgaver. Blixencrone søgte dog ikke entydigt at flytte den videregående uddannelses fokus fra det professionelle krigstidsopgavesæt til fredstidsforvaltningsfunktionen. Han ville blot sikre en mere effektiv resurseanvendelse i den økonomisk stadig mere pressede situation.

Berg påtog sig opgaven at reformere hærens ledelse af personellet. Det skete senere gennem hans etablering af Pædagogisk Kursus, men allerede før dette blev oprettet, skabte han grundlaget for en væsentlig ændring af den grundlæggende officersuddannelse, der havde været styret af I.C. Christensens direktiv i mere end et halvt århundrede.

Oberstløjtnant Berg, der var leder af Faggruppe Taktik på Hærens Officersskole, præsenterede i begyndelsen af 1966 skitsen til den nye grundlæggende officersuddannelse i Militært Tidsskrifts artikel "*Det militærvidenskabelige grundstudium. Et essay*". Artiklen indledtes med Marskal Fochs spørgsmål, "*De quoi s'agit-il?*" - hvad drejer det sig om? Han startede med at skitsere den eksisterende undervisning, der på 2½ års teori og ½ års praktiske kurser skulle gøre den nye officer egnet til at fungere som næstkommanderende i en underafdeling og medarbejder i afdelingsstabe. De militære fag omfattede samlet 57,5 % af undervisningen, rent civile fag 32,9 % medens fysisk træning fyldte de resterende 9,6 %. Af de civile fags i alt 1296 timer dominerede matematik med 300 timer samt engelsk og tysk med hver 200 timer. Derefter kom fysik og kemi med 186, fransk med 120 og foredragsvirksomhed med 100 timer. Berg vurderede niveauet i taktikundervisningen "*passende højt*" fra både et akademisk og brugersynspunkt. Det skal understreges, at dette i meget høj grad var resultatet af en meget høj kvalitet af taktiklærerne, som var deres klassers hovedlærere. De var velrenommerede generalstabsuddannede majorer, der stod lige før udnævnelsen til oberstløjtnant. Derimod var han stærkt kritisk over for de civile fag, hvor han karakteriserede billedet som "*kalejdoskopisk*". Deres formål var "*irrelevante, uvæsentlige eller meningsløse*". Det skyldtes efter Bergs opfattelse udviklingen hele vejen fra uddannelserne omkring midten af 1800-tallet. Dengang måtte det "*... karakteristiske for en moderne officers dannelse i perioden ... være af matematisk-naturvidenskabelig art.*" Vægtningen af naturvidenskaben var fortsat op til perioden efter 2. Verdenskrig, hvor adgangskravet var blevet fastlagt til at være den matematisk-naturvidenskabelige studentereksamen.

I sit forslag til et nyt grundstudium konstaterede Berg, at det var logisk, at man som præmisser skulle have, at krigen var politikens fortsættelse med andre midler. Dette betød, at politisk videnskab meget bredt forstået herefter skulle gives en central plads. Uddannelsen skulle give de kommende officerer forståelse for både de menneskelige og materielle faktorer, og afspejle, at officerens virksomhed omfattede både operationer og forvaltning, det som også Blixencrone-Møller samtidig ønskede af få afspejlet i den videregående uddannelse. Derimod var "*Matematikens og fysikkens roller som ... militærvidenskabelige centralfag udspillet*". Undervisningen i fagene burde i fremtiden kun gives en "*ydmvig tjenerrolle som hjælpedisciplin for de tekniske basisfag*". Den overordnede model for grundstudiet skulle omfatte tre hovedområder. Det første var den politiske videnskab, der skulle gives karakter af en "*konfliktlære*", der inddrog såvel klassiske samfundsvidenskaber og sociologiske og socialpsykologiske aspekter. Det var den

ufarlige danske oversættelse af det engelske "*War Studies*". Da man senere valgte den ligeledes friserede oversættelse "*Militære Studier*" fravalgte man desværre det engelske fagområdes tætte fundering i militærhistoriske studier. Noget sådant fristede aldrig de danske teoretiske politologer, der efter 2002 kom til at udvikle grundlaget for akkrediteringen af Forsvarsakademiets undervisning i strategi og militære operationer.⁵¹

Det andet hovedområde var operationer, dvs. taktikundervisning, og det tredje forvaltning. Faget krigshistorie skulle være det centrale element, der bandt de tre områder sammen ved at knytte alle disse til erfaringen. Alle andre end de tre hovedfag var forudsætningsgivende støttefag.⁵²

Mogens Pihl, professor i fysik ved Københavns Universitet og medforfatter til lærebogen "*De europæiske ideers historie*", havde forskellige hovedbemærkninger til udkastet. For det første mente han, at den nye plan i modsætning til den tidligere fra 1958 ikke havde karakterdannelse som mål, dvs. "*særlig ... udvikling af personlighed, initiativ, ansvarsfølelse og loyalitetsfølelse*". Pihl gik ud fra, at denne målsætning blot var blevet implicit uden at konstatere risikoen ved dette. Derudover konstaterede han, at "*det almene sigte åbenbart ikke ønskes formuleret på en sådan måde, at den principielt adskiller sig fra de øvrige embedsmandsuddannelser*". Han noterede sig den nye uddannelses "*stærke betoning af faget statskundskab*". Sammen med vægtningen af psykologi og pædagogik fandt han dette værdifuldt nyt, på trods af at det betød:

"at man nu bevidst vender sig bort fra den klassiske officersuddannelse med en afgørende vægt på det matematisk-naturvidenskabelige. Med navne som C.C.G. Andræ, W.H.O. Madsen og F.A.- Buchwaldt i erindring – for slet ikke at tale om officerslæreren, den store fysiker L.V. Lorenz, der udførte sin eminente forskning på Hærens Officersskole – er det unægtelig med vemod, at en fagmand konstaterer denne traditions ophør ... Er brugen af matematiske metoder i Strategien en sag, der må forbeholdes specialisterne?"

Pihl glædede sig som endvidere over, at man fortsatte traditionen med at give militærhistorie og generel historie en central plads i undervisningen med inddragelse af vægt på Michael Howards synspunkter i "*Brug og Misbrug af Krigshistorien*" med en klar vægt på kildekritik.⁵³

Det, som reelt skete ved Bergs reform, var at to afgørende vigtige civile *forudsætningsfag*, konfliktlære og forvaltning, der skulle hindre en meget god og ineffektiv militær professionalisme, blev fejlplaceret på niveau med essensen i grundstudiet; læren om operationer. Det kunne ske uden væsentlig risiko i de første to årtier derefter, fordi Hæren som resten af Forsvaret godt vidste, hvorfor man eksisterede.

I logisk forlængelse af denne fejltagelse fulgte senere slagsordstesens om, at officeren skulle være "*kriger*", "*diplomat*" og "*virksomhedsleder*". Man glemte, at officeren i diplomatrollen skulle virke ud fra sin opdaterede ansvarlige professionelle militære forståelse af betydningen af netop *denne* krigs deltager og *dette* missionsområdes karakter, at officeren i virksomhedslederrollen skulle opretholde en professionel forståelse for *militær* effektivitetsoptimering. Tanken om at officeren skulle være "*kriger*" snarere end officer, i ordets grundlæggende betydning en primitiv og instinktdrevet enkeltkæmper, er absurd. Hvis en

officers professionelle forståelse og tidsmæssige horisont blot var begrænset til enkeltkæmperens, skulle vedkommende afskediges som uduelig eller degraderes til menig.

Formålet og den faglige forankring, der forsvandt

Alle tjenstgørende officerer vidste fra begyndelsen af Den Kolde Krig og indtil afslutningen, hvorfor dansk forsvar eksisterede og i hovedsagen, hvad dette indebar professionelt set. Værnenes forskellige operationsmiljøer formede deres uddannelser og strukturer. For søværnets vedkommende accelererede den teknologiske udvikling fra omkring 1850 i en sådan grad, at der ikke alene måtte skabes et korps af maskinspecialister, men at en betydelig del af søofficerskorpset måtte anvendes i teknisk og logistisk udvikling og management, knyttet til værnets base omkring Orlogsværftet på Holmen. Den sejlede chefstjeneste var dog stadig forudsætning for udnævnelse til både værnchef og chef for flådens operative enheder og forberedelse til og anvendelse af de meget forskellige enheder i søkrig forblev derfor værnets styrende professionelle fokus.

For hærens vedkommende gjorde behovet for at anvende en meget stor del af de faste officerer som kadre i Koldkrigstidens store krigsstyrke, at fokus blev løsningen af opgaverne i krig, og det samme var gældende for hovedparten af reserveofficererne. Linjeofficeren skulle være i stand til at uddanne underafdelingen, dvs. kompagniet eller tilsvarende, til løsning af sin opgave på kamppladsen og derefter føre enheden som chef eller næstkommanderende. Evnen til at udføre denne funktion tilfredsstillende var en central forudsætning for udnævnelse til højere grader, og på hvert føringsniveau over kompagniet – bataljon, regimentsgruppe, brigade – øgedes kompleksiteten af føreropgaven. Næsten alle uddannelsesaktiviteter skulle uddanne officeren til professionel løsning af krigsopgaverne, og at kunne gøre dette under fysisk pres og periodevis efter lang tids søvnmangel. Officeren skulle opretholde evnen til at løse sin krigsopgave, og han blev stadig observeret og inspiceret af sine chefer og fagfæller, og selv om officeren til dagligt løste rene fredstidsopgaver indgik vurderingen af evnen til at løse krigsopgaverne i bedømmelsen af officerens egnethed til krævende uddannelse og tjeneste.

Flyvevåbnet skulle fra sin oprettelse som selvstændigt værn kunne virke i ekstremt krævende defensive og offensive luftforsvarsoperationer samt direkte og indirekte støtte de andre værns kamp. Det skulle indledningsvis ske uden allieret hjælp, men forventedes tidligt i konflikten at skulle ske som en mindre del af NATOs flystyrker i Nordeuropa og over Østersøen i samarbejde med den vesttyske flådes flystyrker. Under karrieren udviklede flyvevåbnets officerer sig fra, operatører af komplicerede systemer og førere af mindre sikrings- og støtteenheder, til at kunne bidrage til den overordnede ledelse af flyoperationerne og deres støtte.

Efter Den Kolde Krig

Mens flyvevåbnet og søværnet i årene efter afslutningen af den kolde krig i betydelig grad kunne opretholde deres professionelle fokus og kriterier for udvikling og bedømmelse af deres officerer, kollapsede hærens traditionelle fokus og bedømmelsesramme. Der eksisterede ikke længere en krigsorganisation, som den lidt ældre officer skulle forberede sig på at virke i. Bataljonschefer blev ikke længere uddannet til og robust prøvet i taktisk føring i krig, fordi opgaverne var uklare. Det var ikke længere ældre fagfæller, der kunne bedømme dem og vejlede deres professionelle studier og optræden.

Der opstod derfor en sådan ubalance mellem antallet af faste officerer, og antallet af enheder med hvad man må se som "praktikpladser", at kun få officerer fik mulighed for at lære og udvikle deres profession, så man kunne få personlige erfaringer at bygge videre på. Efter afslutningen af udsendelserne af enheder til på Balkan, i Irak og Afghanistan, fandtes der ikke længere en missionsramme for uddannelse og udsendelse med enheder. Ganske vist gav rammen kun et specialiseret fokus, men der blev skabt et krævende, opgaveorienteret fællesskab.

Siden omkring 2010 er antallet af stillinger i enhederne så begrænset, at kun en lille andel af de nyuddannede officerer kan være sikret praktisk erfaring. I forsvarrets forvaltning og ledelse har man stiltiende, uargumenteret og uden blik for konsekvenserne, jf. definitionen på "*funktionel dumhed*", fravalgt erkendelsen af, at professionen er en praktisk læringsproces, der for alle officerer skal udvikles ud over basalt håndværks-værkførerniveau. Efter den korte praktiske tjeneste som ung officer kan selv de heldige hærofficerer, der får nogle års praktisk erfaring, se frem til et langt liv som af-professionaliseret, specialiseret forvalter. Hærofficerskorpset tabte på godt tyve år efter Den Kolde Krig de foregående 150 års faglige fokus. At den faglige debat om alt andet end rent administrative emner og politologisk teori derefter uddøde, er en naturlig følge.

3. Sammenfatning af flugten mod de civile fjer

... our work is wholly practical, because we base our conclusions upon our own experience and upon that of those who have gone before us; and that therefore there can be nothing theoretical about the principles of fighting that we decide to be the correct ones ..." ⁵⁴

I citatet understregede admiral Sims, en af skaberne af den moderne amerikanske flåde, at kun erfaring kan danne grundlaget for professionen. Han var lige vendt tilbage til Newport for, som kontreadmiral, at genoptage sin udvikling af U.S. Naval War College, efter at han fra foråret 1917, som admiral, havde været chef for de amerikanske flådestyrker i europæiske farvande.

Hans vejledning kunne med fordel forstås og adopteres af alle, der er ansvarlige for vedligeholdelse af militær professionalisme i fredstid. Her i landet blev tvivlen om militær professionalismes relevans og værdi flere gange, i det i denne artikel fulgte forløb, akut, når officererne, og specielt hærofficererne, fra opfattelsen i samfundet uden om militæret forstod, at officerskorpset blev anset for at være en militariseret og reaktionær anakronisme. Samfundets opfattelse af den militære professions anakronisme og officerers tåbelighed, er ikke ukendt i andre nok især vestlige lande, men synes stærkere i Danmark. Det skyldes her nok især den rolle, som Det Radikale Venstre under P. Munchs intellektuelle ledelse fik fra partiets oprettelse i 1905. Forsvarstanken, ideen om at dansk forsvar kunne gøre nytte, var skadelig og grundfalsk militarisme, der skulle fjernes fra det danske folk gennem oplysning og en omskrivning af Danmarkshistorien. Troen på, at danske militære styrker kun kan have symbolsk virkning blev senere alment accepteret som indlysende, sund fornuft.

Som beskrevet så man de første virkninger i årene op til 1. Verdenskrig, der dog samtidig gav hæren en officersuddannelse, som både afspejlede kravet om høj kvalitet og om en bred, demokratisk rekruttering. Dette udnyttede geodæten Lütken i et forsøg på at svække den rolle, som den professionelle,

krigsvidenskabelige uddannelse havde fået i datidens hærs tænkning, idet han kunne udnytte den politisk svækkede stilling, som var blevet konsekvensen af støtten til Højre under striden om Københavns Befæstning. Virkningen syntes dog kun at have været midlertidig. Derefter kom generalstaben og dens uddannelse igen til at dominere hæren op til, under og efter 2. Verdenskrig som beskrevet i Del 1.

Problemerne opstod igen i 1960'erne, hvor man var overbevist om, at enten ville krig i Europa blive undgået gennem kernevåbenafskrækkelse, eller også ville den straks blive et altødelæggende atomholocaust. I begge tilfælde mente man både bredt politisk og folkeligt, at dansk militær effektivitet ville være ret irrelevant, idet dansk sikkerhed blev sikret af USA i rammen af NATO. Sammen med behovet for at modernisere militærpædagogik og ledelsesform var denne situation baggrunden for den reform af officersuddannelsen, som var sket på grundlag af Nils Bergs ideer omkring 1970. Her blev der lagt vægt på civilt genkendelige områder som politisk videnskab og forvaltning.

Hermed brød hæren, som nævnt af Berg i 1966, med traditionen fra 1830, med indsatsen for at opnå accept og legitimitet uden for sin egen profession, gennem uddannelsens naturvidenskabelige elementer. Uden for den gruppe, der modtog generalstabsuddannelse med dennes fokus på officerens virksomhed under forberedelse til og i krig, søgte officerer at styrke selvfølelsen og søge samfundets accept ved at smykke sig med fjer fra rene civile fagligheder eller civile elementer af officersuddannelse og -tjeneste såsom uddannelse til og rutine i ledelse af mennesker og administrative rutiner.

Det betød, så længe man tillod at officerer blev ingeniør- eller psykologuddannet, at disse straks efter uddannelsen kunne opnå adgang til den pågældende civile gruppes fagforening. Det bidrog til gensidig forståelse. Men så tog reformatorerne bag officersreformen i begyndelsen af 1980'erne den professionelt set særdeles skadelige beslutning at forbyde den dobbeltuddannelse, der var en forudsætning for denne brobygning.

Derefter sluttede Den Kolde Krig, og uden diskussion i Danmark eller Alliancen blev det snart den fundamentale forudsætning for al forsvarspolitik, at der aldrig ville mere ville blive en rigtig krig i selve Europa, altså ingen krig mellem stormagter her. De negative virkninger på professionalismismen i Danmark blev dog i de næste godt tyve år udskudt af hærens krævende deltagelse i internationale operationer, og man fik lov til at fortsætte sin traditionelle professionelle eliteuddannelse.

Inden for de seneste år kom så hærens operative elementers reduktion til en størrelse, hvor hovedparten af dens officerskorps selv i starten af karrieren var udelukket fra at opnå praktisk erfaring fra tjeneste ved enheder eller føringserfaring under meningsfulde feltøvelser. Den meget begrænsede størrelse og tabet af sammensætningsmæssig balance i mikrohæren betyder samtidig, at Danmark herefter kun kunne levere symbolske småbidrag i kortere perioder. Den udsendelse af instruktører, der nu dominerer, udnytter en snart glemt praktisk erfaringsmængde fra Irak og Afghanistan. Snart betyder styrkens skrumpning sammen med manglende ny erfaring, at denne type udsendelse bliver sagligt set indholdsløs.

I dette forløb blev det logisk set irrelevant at give mere professionel militær officersuddannelse end det grundniveau, der var nødvendigt for at levere et åbenlyst amatøragtigt, symbolsk offer af kanonføde, hvis hensynet til USA eller offentlighedens følelser igen kræver dansk tilstedeværelse.

Indtil 2002 havde Forsvarsakademiet opretholdt en organisation med en militær professionelt baseret kursusleder, der målrettede aktiviteterne på Stabskurset. Men så gennemtrumfede man i funktionel dumhed den opsplittning af ansvar og følgende ødelæggelse af ansvarlig ledelse, som Lütken midlertidigt havde opnået før 1. Verdenskrig. Som dengang opnåede man, at de ledende lærerstillinger ikke længere var attraktive for de officerer, der havde karakter, visioner og viden til at udvikle kurset.

Med udviklingen af MMS fortsatte man og gik resten af vejen fra Bergs reform i slutningen af 1960'erne, som reducerede den specielle militære faglighed til blot at være ét af tre hovedfag, en tredeling der var blevet fortsat ti år senere på Forsvarsakademiet ved etableringen af det værnssælles Stabskursus. I det seneste tiår er fagområdet *operationer* gradvist og nu fuldt blevet civilt akademiseret til blot at være en justeret type statskundskab, nu af hensyn til "akkreditering" af i en i denne sammenhæng fagligt irrelevant ramme.

Den kritiske managementforsker, Alvesson, finder det ikke muligt blot at skifte tilbage til professionel optimering:

*"Ofte fremholdes alternativet tillid og selvstændighed. At man må stole på de professionelle er et normalt slagord. Det kan man dog ikke uden videre. Skråsikkerhed og egeninteresser præger professioner. Uden ydre krav vælger man ofte det, som er mest bekvemt. Læg dertil, at der er sket en generel svækkelse af professioners autoritet på flere områder. Hvem har tillid et stadigt svagere lærerkorps? Hvem har tillid til et politi, hvis opklaringsstatistik er lidet imponerende? Nej, få problemer løses ved en "vi må stole på de professionelle-formel". Findes der så intet alternativ mellem regelstyring eller at omfavne professionen. Jo, det er der. Man kan for alvor undersøge virksomheder ud fra deres reelle resultater og praktiske arbejdsmåder. Det kræver vidensbaserede vurderinger under anvendelse af sund fornuft. Løsningen er et kvalificeret og sammenlignende peer review, det vil sige vurderinger af fagfolk, som kender denne type virksomhed (ikke jurister)."*⁵⁵

Hvad der er sket i Danmark er en kombination af, at de professionelle i manglende tro på deres fagligheds fremtidige relevans accepterede en generel svækkelse af deres fags autoritet og tilpasning til den funktionelle dumhed, som er det centrale element i en deprofessionaliseret standardisering af kvalitetsmålingen af videregående uddannelser og forskning samt 'akkreditering' i rammen af New Public Management.

Det kunne man gøre i Danmark uden reel debat pga. en buket af grundlæggende opfattelser, der var så indlysende rigtige, at man havde dem som fælles grundlag. Den *første* var, at der aldrig mere ville blive storkrig i Europa. Knyttet hertil var opfattelsen af, at hvis en sådan krig alligevel kom, kunne og ville Danmark ikke levere andet end et så symbolsk bidrag, at det ikke krævede nogen professionalisme over håndværksniveauet. At både danskerne og allierede som før og under Den Kolde Krig kunne forvente, at Forsvaret gjorde mere, afvises implicit som idioti. På det grundlag var det *for det andet* naturligt at lave en pseudocivil officersuddannelse, hvor der lagdes størst vægt på de civile politologiske hattefjer, som lige nu kunne lede til forståelse og anelse når vurderet af myndigheder, der i forhold til bedømmelse af professionsuddannelsers faglige substans kun kan have Erasmus Montanus-karakter. Det er den proces, som kaptajnøjntant Puck Nielsen så smukt og entusiastisk beskriver.

Man synes uden, at dette er bevist, at afprofessionaliseringen, civiliseringen og akkrediteringen er nødvendigt for rekruttering af officerer, og at det er den rigtige type mennesker, der tiltrækkes til den militært irrelevante, amputerede uddannelse. At erfaringen gennem to hundrede år viser noget andet, vides ikke og ses i øvrigt implicit som irrelevant. Også i modsætning til professionens dyrekøbte erfaringer fra hele den behandlede periode ses det som væsentligt, at kravene under uddannelsen ikke overstiger det bekvemme niveau, der nu er blevet normen i civile overteoretiserende videregående uddannelser.

Erfaringen viser, at militære uddannelsers arbejdspress, karakter og indhold i størst mulig udstrækning bør nærme sig situationen under operationer. Men den afvises i dag, hvor målet kun er at opnå diplomer, der kan virke som "objektive" stempler i den nu bevidst ufaglige udnævnelsesproces, der i stigende grad er delegeret til civile. I uddannelsen anses teoretisering for at være det centrale, som det er i Puck Nielsens søgen efter uddannelse i overensstemmelse med det socialkonstruktivistiske paradigme, som han dog i farten overser blev langt bedre afspejlet i den klassiske uddannelse. Det sker jo, når teorien fjernes fra erfaring med praksis. Hvordan teori afspejles i den praktiske uddannelse, og i den teoretiske uddannelses forhold til kravene før og under en krigs virkelighed, er åbenbart irrelevant, hvis blot uddannelsen kan akkrediteres af de funktionelle amatører, der er de ansvarlige specialister for dette.

4. Inspiration til re-professionalisering

Problemet er imidlertid, at Europas historie ikke er slut. Det blev overvældende klart netop i de måneder i 2014, hvor Forsvarsakademiet i lykkelig inerti tog de afgørende skridt mod, at militær faglighed blev irrelevant for den videregående officersuddannelse.

"The only way out of doing stupid things is critical thinking and reflection".⁵⁶

Hvad skal man gøre nu, hvis man nu alligevel skulle forstå, at hele udviklingen i den videregående officersuddannelse siden 2002 er funderet som på en ustabil sneskråning af civil teori og uholdbare forudsætninger? Hvis man skulle beslutte at lade "terrænet" og akutte virkelighedskrav, f.eks. Ruslands revisionistiske og stadig mere militariserede politik, styre udviklingen i stedet for "kortet", teorien og inertien fra de forkerte beslutninger?

En kontant, men også stærkt krævende måde ville være igen at skabe en pædagogisk ramme for om professionel genuddannelse og genudvikling af de få ledere, der er nødvendige for at "reboote" Forsvaret gennem "Cold Turkey"-reformer til den kombination af udfordringer, der nu tegner sig.

Et sådant reboot kan mest effektivt ske ved at søge inspiration fra den systematiske og intensive fremgangsmåde, som russerne stadig anvender i udviklingen af deres bedste officerer til policystabsarbejde og føring under operationer. De udvikler fortsat deres allerbedste officerer i meget små grupper med en erfaren generalstabsofficer (typisk generalstabs oberst) ved direkte undervisning, krigsspil, simuleringer og opgaveløsning og ved eksemplets magt.⁵⁷ Med den nuværende situation må nøglefakultet til et dansk reboot nok hentes i udlandet, hvilket også vil lette en efterfølgende professionel re-akkreditering.

Uanset hvad man i givet fald skulle vælge for at bringe officerskorpsets uddannelser tilbage på sporet, ville det være en god idé at søge inspiration fra det igangværende amerikanske opgør med tingenes usunde tilstand derovre. De danske afprofessionaliserende fejltagelser er ikke unikke. Derfor citeres nedenfor

centrale bidrag for debatten, der i betydelig grad finder sted i *Foreign Policy* inspireret af den kritiske analytiske forfatter Thomas E. Ricks. Han bragte midt i 2011 en central kritik af tingenes tilstand skrevet af den gamle undervisningsreformatør James Schneider, der påpegede, at undervisning i strategi på War Colleges var blevet formaliseret reduceret til små pile på stadig større kort, og:

"..., much of strategy as it is taught today has the numbing sound of dogmatic incantations voiced loudly by the anointed high priests of doctrine. Doctrinization in teaching strategy naturally leads to a fossilization in thinking about strategy."

Dette skyldes bl.a. en fejlagtig anvendelse af teori, der undervises som udenadslære af abstrakte begreber, og typisk af civile undervisere der er ubekendte med såvel den militære profession som den applikatoriske metode:

*"The teaching of strategy is taught primarily by civilian academics using essentially the same eighteenth century methods of instruction designed for clerics. The university system, especially as it relates to the humanities, has totally overlooked the clinical method of instruction that revolutionized medicine in the nineteenth century with the invention of the teaching hospital... the very idea of strategy is little understood. Strategy is the art of creating a generating logic that rationalizes violent or competitive behavior. Strategy is about creating the rules of the game, not about playing the game..."*⁵⁸

Et væsentligt bidrag til debatten kom fra Joan Johnson-Freese fra U.S. Naval War College, den traditionelt bedste værnsskole på højeste niveau. Bogen blev rost i en kollegas, Tom Nichols, stærkt rosende forhåndsomtale i *Foreign Policy* i oktober 2012, i en artikel med titlen *The future of America's War Colleges*. Nichols beskrev skolens historie efter 2. Verdenskrig med den manglende evne til at sikre professionelle input til de politiske beslutninger og anvendelse af militære midler og anførte, at undervisningen dér var blevet reformeret af den daværende College President, senere CIA Director, admiral Stansfield M. Turner i de tidlige 1970'ere. Den reform blev drevet af en erkendelse af, at de militære rådgivere havde svigtet afgørende i deres samspil med politikerne og derigennem bidraget til Vietnam-katastrofen.⁵⁹ Som allerede understreget gentagne gange, er det et af de absolut centrale mål for den videregående uddannelse af de bedste officerer, at opdyrke deres evne og vilje til at bidrage med den ansvarlige militære og professionelle risikoanalyse ved forskellige optioner, hvilket forudsætter militær erfaring og indsigt.

I bogen konstaterede Johnson-Freese skarpt, at mange af værnenes ledelser ønskede at lukke deres War Colleges og erstatte uddannelserne med civile videregående tekniske uddannelser. Man kunne komme til at tænke på MMS, når hun fortsætter:

"Worse, officers may end up in mediocre social science programs, taking irrelevant courses, just to check the required "education" box on the military fitness reports. Alternatively, officers might all also be told to simply enroll on online academic programs. That would be the clearest signal of all that education is not really valued by military leadership, and would begin the race to find the easiest, fastest way to meet the box-check requirement."

Hun anbefalede også en reduktion af skolernes forvaltning: *"... Administrators create layers of bureaucracy focused on processes and paperwork, which, in turn, are often delegated to the faculty..."*⁶⁰

Hun fortsatte sin argumentation i *Foreign Policy* i august og september 2014. Her kritiserede hun bl.a. den manglende akademiske baggrund i skolens ledelse. Dels betød det en svigtende forståelse for akademisk kvalitet og frihed, dels frygtede hun, at :

*"...because the (Naval War College) leadership has little or no experience or background in academics, let alone academic administration, their natural inclination will be to salute smartly and just start implementing new bureaucratic rules and checking boxes to show responsiveness. The process will be served, but not the educational mission."*⁶¹

At det ikke kun er i Amerika, at fokus på grund af de ansvarliges manglende akademiske og professionelle substans fortabes i proces, kvantitativ måling og formalia, illustreres smukt af Puck Nielsens syn på karakteren af uddannelsesakkreditering.

At inddrage udenlandske eksempler kan og skal kun gøre os bevidst om lignende problemer herhjemme. Men udenlandske erfaringer kan næsten aldrig overføres direkte hertil. Det er derfor, at jeg har anbefalet en fleksibel ramme for vores videregående professionelle uddannelse, der ikke kan undgå hurtigt at føre til forbedringer, nemlig ved at placere grundige videregående uddannelsesaktiviteter i scenarieramme, som jeg tidligere har foreslået i en kronik her. Derigennem kan både forskellige strukturudviklingsmuligheder og strategiske og operative valg gennemtænkes og sammenlignes.⁶²

Et scenariefokus ville i modsætning til karakteren i vores nuværende uddannelser fremme læring i rammen af det konstruktivistiske paradigme og bygge videre på, den gennem 150 år opbyggede, erfaring med nytten af den "*applikatoriske*", systematiske analyse til syntese-model.

¹ Mats Alvesson og André Spicer, *The Stupidity Paradox: The Power and Pitfalls of Functional Stupidity at Work*, (Profile Books, London 2016), Kindle-udgaven, 13 %.

² *Parkinson's Law or The Pursuit of Progress*, (1957); *The Law and the Profits* (1960); *In-laws and Outlaws*, (1962).

³ Avaritia

⁴ Luxuria

⁵ Gula

⁶ Invidia

⁷ Ira

⁸ Superbia

⁹ Acedia

¹⁰ Mats Alvesson og André Spicer, *The Stupidity Paradox*.

¹¹ Mats Alvesson, "Funktionel dumhet i offentlig verksamhet...". *Dagens Samhälle*, 15.10.2016.

<http://www.dagensamhalle.se/nyhet/funktionell-dumhet-i-offentlig-verksamhet-maste-bekaempas-28349> (15-10-2016).

¹² www.krigsvidenskab.dk/videregaende-officersuddannelse-del-1-fra-oprindelsen-til-kernevaabeninfektionen; [krigsvidenskab.dk/videregaende-officersuddannelse-del-2-vaernsfaelles-uddannelse-og-delvis-professionel-renaaance](http://www.krigsvidenskab.dk/videregaende-officersuddannelse-del-2-vaernsfaelles-uddannelse-og-delvis-professionel-renaaance); [krigsvidenskab.dk/videregaende-officersuddannelse-del-3-afprofessionaliseringen](http://www.krigsvidenskab.dk/videregaende-officersuddannelse-del-3-afprofessionaliseringen).

¹³ www.krigsvidenskab.dk/akkreditering-af-militaere-uddannelser.

¹⁴ Mats Alvesson og André Spicer, *The Stupidity Paradox*, 23 %.

¹⁵ Ibid., 24 %.

¹⁶ Forsvarsakademiet, *Notat vedrørende EVA-rapportens observationer og anbefalinger i forhold til stabskursus – samt efterfølgende aktioner på Forsvarsakademiet på baggrund heraf*, 30.11.2006, pkt. 4.3.1. Notatets referat af den oprindelige evalueringsrapport fra 2002 viser med alt tydelighed, at der i meget høj grad savnedes det professionelle input, der nok kun kunne være kommet fra Forsvarets og Forsvarsakademiets ledelse, hvis dets professionalisme og professionsforståelse havde haft udenlandske ankerpunkter.

¹⁷ Puch Nielsen.

¹⁸ ”Er militær knowhow uønsket?”, Fagbladet OFFICEREN, 05/Oktobre 2016.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Asger Senbergs, *Matematik i Den Kongelige Militære Højskole ved dens oprettelse 1830*, (Upubliceret speciale, RUC 2016) og Anna Sofie Schøning, *Krigshistorie i den videregående officersuddannelse i Danmark 1830-1920*, (Upubliceret speciale, RUC 2016). Det fortsatte samarbejde gennemførtes i rammen af et samspil med Anna Sofie Schøning.

²¹ Bygger ikke mindst på Asger Senbergs ”*Matematik som danske hærofficerers dannelses- og professionsgrundlag fra 1830-31*”, planlagt udgivet i *Fra Krig og Fred*, 2017.

²² Se Anna Sofie Schøning, ”Mellem historie- og krigsvidenskab. Krigshistorie i udbygningen af hærens stabsofficersuddannelse 1830-1920”, planlagt udgivet i *Fra Krig og Fred*, 2017.

²³ N.P. Jensen, *Oberst Frederik Læssøe 1811-1850. En Levnedbeskrivelse bygget paa Breve og Officielle Aktstykker*, (København 1912), pp. 17-22.

²⁴ N.P. Jensen, *Læssøe*, p. 23.

²⁵ Poul Andræ, *Werner Hans Frederik Abrahamson Læssøe. Bidrag til Charakteristik Paa Grundlag af Breve mellem ham og Andræ fra 1840 til Læssøes Fald i Slaget ved Isted*, (København 1912), pp. 4-10, 16.

²⁶ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indgående skrivelser, 1887-1890, Pk. A-10, Kaptajn P.N. Nieuwenhuis af Generalstaben, Lærer i Krigskunst og Krigshistorie, til Officersskolen af 7.9.1888; 1891-1894, Pk. A-11, Kaptajn P.N. Nieuwenhuis af Generalstaben, Lærer i Krigskunst og Krigshistorie, til Officersskolen af 22.1.1892.

²⁷ For baggrund og indhold af de første årtiers kurser på U.S. Naval War College se John B. Hattendorf (et al.), *Sailors and Scholars.*, kapitel 2-4.

²⁸ Anna Sofie Schøning, ”Mellem historie- og krigsvidenskab. Krigshistorie i udbygningen af hærens stabsofficersuddannelse 1830-1920”, planlagt udgivet i *Fra Krig og Fred*, 2017, afsnittet ”Peder Nicolaas Nieuwenhuis – Hvorledes skal man studere Krigshistorie”..

²⁹ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indgående skrivelser, 1887-1890, Pk. A-10, Kaptajn P.N. Nieuwenhuis af Generalstaben, Lærer i Krigskunst og Krigshistorie, til Officersskolen af 7.9.1888.

³⁰ Fink, Lütken om Kühnells fokus, p. 181ff.; Kühnel, Generalstabstjeneste. Anden Del. Tjenesten i Felten. (Hertil et Tillæg). (Ved Udarbejdelsen er benyttet trykte og utrykte Værker af Bronsart v. Schellendorff, Davignon, Pflanger m.fl.) (København 1896), specielt pp.1-5. ”... Arbejderne (maa) for at være virkelig frugtbringende, omfatte Studiet af en bestemt Troppstyrkes Operation under en klart defineret Hypotese gennem en Tidsperiode, der er tilstrækkelig lang til, at man kan gøre sig Rede for den Maade, hvorpaa saavel Begivenhederne, som de Bestemmelser, der bidrager til at forberede dem eller fremtræde som Konsekvenser af dem, hænge sammen i Krigen. Det er navnlig paa denne Sammenhæng Opmærksomheden maa rettes; thi kun Studiet heraf viser Nødvendigheden af den uafbrudte Forudseenhed, som er det inderste Væsen saavel i Generalstaben Tjeneste som i Kommandoens Udførelse.”

³¹ Kühnel, Generalstabstjeneste. Anden Del, p.4.

³² Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1891-1894, Pk. A-11, Krigsministeriet til Hærens Officersskole, A1100 af 11.4.1893 og A3587 af 28-10-1893; 1895-1898, Pk. A-12, Krigsministeriet til Hærens Officersskole B1057 af 3.8.1895; A3513 af 5.10.1895; A461 af 21.2.1896; A896 af 24.3.1897; Marineministeriet til Krigsministeriet, No. 835 af 17.3.1897.

³³ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1895-1898, Pk. A-12, Krigsministeriet til Officersskolen, A3147 af 25.9.1897.

³⁴ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1899-1903, Pk. A-13, Krigsministeriet til Officersskolen, A4418 af 17.11.1903.

³⁵ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1904-1907, Pk. A-14, Oberstlieutenant E. Wolff, Chef for 17' Bataillon, Lærer ved Officersskolen til Officersskolen af 1.6.1906.

³⁶ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1904-1907, Pk. A-14, Oberstlieutenant E. Wolff, Chef for 17' Bataillon, Lærer ved Officersskolen til Officersskolen af 31.5.1906; Jf. Off Sk 501/1906, Ældste Klasse 1905-06 var de to officerer, der fortsatte til det kommende kursus, to premierløjtnanter af Fodfolket, der indtil udgangen af maj 1906 have modtaget følgende uddannelse: Matematik 170 timer, fysik 82 timer, kemi 105 timer og geodæsi 142 timer..

³⁷ Ibid., Krigsministeriet til Officersskolen, A 2819 af 16.6.1906; A3888 af 25-8-1906; A4658 af 20.10.1906; Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole, til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 406/1907 af 3.6.1907; Pk. A-15, Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole, til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 483/1908 af 7.6.1908.

³⁸ "L.C.F. Lütkenes Levnedbeskrivelse", *Troels Fink, Spillet om dansk neutralitet 1905-1909, L.C.F. Lütken og dansk udenrigs- og forsvarspolitik*, (Aarhus 1959), pp. 174f.; Generalstaben, 1808-20. januar-1908 (København 1908), p. 47.

³⁹ "L.C.F. Lütkenes Levnedbeskrivelse (fortsættelse)", *Troels Fink, Spillet om dansk neutralitet 1905-1909, L.C.F. Lütken og dansk udenrigs- og forsvarspolitik*, (Aarhus 1959), pp. 185; Generalstaben, 1808-20. januar-1908 (København 1908), p.18; L.B. Bolt-Jørgensen, "En Geledofficers betragtninger", *Historie/Jyske Samlinger*, Bind Ny række, 5 (1959 - 1961) 2.

⁴⁰ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 764 af 17.3.1908.

⁴¹ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 1643 af 15.5.1908; A 2693 af 23.7.1908.

⁴² Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 4428 af 27.11.1908. Underskrevet af Nils Neergaard. Det klare nye direkte om krigskunst som hovedfag blev understreget med rødt i officersskolens modtagereksemplar af skrivelse; Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole, til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 462/1909 af 14.6.1909; Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole, til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 415/1910 af 1.6.1910; 1911-1914, Pk. A-16, Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole, til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 430/1910 af 10.6.1911 .

⁴³ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 713 af 6.3.1909; Generalstaben til Officersskolen, A.No. 334 af 23.5.1910; Oberst E. Wolff, Chef for Livgarden, til Officersskolen 27-5-1910; Generalstaben til Officersskolen, A.No. 376 af 7.6.1910; Oberst E. Wolff, Chef for Livgarden, til Officersskolen 16.6.1910; Krigsministeriet til Officersskolen A 2566 af 23.6.1910.

⁴⁴ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole, til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 462/1909 af 14.6.1908.

⁴⁵ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 1643 af 15.5.1908; A 2693 af 23.7.1908; A 2814 af 20.8.1909.

⁴⁶ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 3806 af 29.10.1909.

⁴⁷ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-10, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 517 af 17.1.1909.

⁴⁸ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1911-1914, Pk. A-16, Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 514/1913 af Juni 1913; Skoleofficeren af Artilleriet ved Hærens Officersskole til Chefen for Hærens Officersskole, Off Sk. 444/1914 af juni 1914.

⁴⁹ Rigsarkivet, Hærens Officersskole, Indkomne skrivelser, 1908-1910, Pk. A-15, Krigsministeriet til Officersskolen, A 2688 af 29.7.1908.

⁵⁰ Se den afsluttende del af Nils Bergs anmeldelse, "Hold traditionen i ære. Admiral Henri Konows erindringer", *Militært Tidsskrift*, 1967, p.443.

⁵¹ Med lektor Peter Viggo Jakobsen som en værdifuld undtagelse mht. faget strategi.

⁵² *Militært Tidsskrift*, januar 1966, pp.9-22.

⁵³ Mogens Pihl, "Nogle bemærkninger i tilknytning til den nye betænkning om linieofficersuddannelse", *Militært Tidsskrift*, marts 1967, pp. 109-114.

⁵⁴ Kontreadmiral William Sims ved starten af første efterkrigskursus ved U.S. Naval War College, 1.7.1919, Citeret i John B. Hattendorf (et al.), *Sailors and Scholars. The Centennial History of the U.S. Naval War College*, (Newport, Rhode Island 1984), p.118.

⁵⁵ Mats Alvesson, "Funktionel dumhet i offentlig verksamhet...". *Dagens Samhälle*, 15.10.2016. Forfatterens oversættelse.

⁵⁶ Mats Alvesson og André Spicer, *The Stupidity Paradox*, 16 %.

⁵⁷ Som inspiration anbefales det indledende kapitel i Graham Hall Turbiville, Jr. (red.), Ghulam Dastagir Wardak, *The Voroshilov Lectures. Materials from the Soviet General Staff Academy. Volume I, Issues of Soviet Military Strategy*, (National Defense University Press, Washington DC, 1989).

⁵⁸ Foreign Policy, Thomas E. Ricks (red.), And another thing. Military strategy education is far worse than Tom thinks, "22.6.2011, med indlæg af James Schneider.

⁵⁹ Foreign Policy, The War Room. Tom Nichols on Politics & Foreign Policy. 30.10.2012.

⁶⁰ om de aktuelle problemer i den amerikanske højere militære uddannelse: *Educating America's Military*, (London og New York 2013), pp. 114, 121.

⁶¹ I indlæg som Best Defense Communist "The Navy IG report on the Naval War College would have been better if its authors understood academic freedom", 1.8.2014 og "Is there hope for PME?: Addressing IG report issues at the Naval War College", 11.9.2014.

⁶² Fokusering af videregående officersuddannelser og FAK's forskning gennem scenarier. 20.11.2015.