

FÖRSVARSMAKTEN



Lärobok
Pedagogiska grunder

2022

Lärobok Pedagogiska grunder

L PEDGR 2022

LÄROBOK

© Försvarsmakten har upphovsrätt till detta verk

Bilder på omslaget: Framsida: Bezav Mahmod/Försvarsmakten, Baksida: Mats Nyström/Försvarsmakten
Grafisk bearbetning: FMLOG/Försörjning, Grafisk produktion
Produktionsid: 220217017
M-nr: M7749-288001
Produktionsformat: InDesign, G5
Publikationsområde: FM UTBC-PUBL
Tryck: Försvarsmakten, FMLOG

Beslut om fastställande av Lärobok Pedagogiska grunder 2022

Lärobok Pedagogiska grunder 2022 version 1.0 (L PEDGR 2022) fastställs att gälla från och med 2022-05-01.

Publikationens registrerade M-nr är M7749-288001

Följande upphävs 2022-05-01:

Pedagogiska grunder 2006, gällande från och med 2006-03-15.

Publikationen tillgängliggörs genom publicering på intranätet EMILIA och på www.forsvarsmakten.se.

Publikationen distribueras och lagerhålls vid FMCL/FBF.

Detta beslut är fattat av generalmajor Klas Eksell. Föredragande har varit överstelöjtnant Rickard Åström.

Klas Eksell
FM UTBC

ÄNDRINGAR

Version	Ändring nr	Datum för när versionen börjar gälla/ska tillämpas	Vidar-handlin nr	Anmärkning
1.0	0	2022-05-01	FM 2017-1570:6	

Förslag på ändringar och förtydliganden etcetera sammanställs publikationsområdesvis insänds linjevägen.

Upptäckta felaktigheter i läroboken avvikelserapporteras i PRIO.

Förord

Denna lärobok är Försvarsmaktens grundbok i pedagogik. Boken kopplar pedagogik till utveckling av den förmåga som krävs för att lösa uppgifter i en militär kontext.

Boken riktar sig i första hand till alla som arbetar med att - direkt och indirekt - utbilda krigsförband. Den är avsedd att vara en fördjupning och bakgrund till Handbok utbildningsmetodik (H UTBM). Innehållet i boken ska ge stöd för samtal och reflektion över den egna utbildningspraktiken i syfte att denna kan vidmakthållas eller utvecklas. Därmed kan den svara mot de krav och förväntningar som ställs på god militär utbildning.

Försvarsmaktens utbildningar ska bidra till att krigsförbanden över tid är personellt uppfyllda och med anbefalld förmåga. Krigsförbanden ska genom sin förmåga kunna verka i hela konfliktskalan, ytterst med väpnad strid. En grundläggande del i förmågan är att kunna verka i en ledningsfilosofi som baseras på uppdragstaktik.

Försvarsmakten ska utveckla förmåga till effektiv handling i extrema situationer, vilket kräver särskild omsorg i utformningen av lärsituationen. Samtidigt måste verksamheten, med de krav som militära uppgifter ställer, vara – och av individerna uppfattas som – tydligt präglad av en människosyn, kunskapssyn och moral som står i samklang med vårt samhälles värderingar.

De som arbetar med utbildning i Försvarsmakten förväntas dels ha en gedigen kunskap inom utbildningens sakområden och dels i att organisera och genomföra denna utbildning. För att vara professionell behöver individen över tid utveckla sin förmåga inom dessa två delar.

Att vara professionell betyder att följa regler, anvisningar och instruktioner som finns för att utbildningen ska nå avsett resultat. Utbildning i en militär kontext kräver också förmågan att ta initiativ, samarbeta och lösa problem.

En annan del av att vara professionell innebär att utveckla ett gott omdöme och genom sina handlingar vara ett föredöme för andra. I lärsituationen betyder det att leva de värderingar som Försvarsmakten står för, men också ingripa där dessa äventyras.

I kapitel 1 presenteras Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn genom sex utgångspunkter. Dessa är grundläggande för utbildning i Försvarsmakten. I utgångspunkterna uttrycks ett antal budskap som ett stöd för individen när han eller hon utvecklar sitt personliga förhållningssätt i lärsituationen. Sammantaget ger budskapen en bild av vilka pedagogiska överväganden som Försvarsmakten anser vara viktiga.

Publikationen gäller i fred och hela konfliktskalan.

Innehållet i denna publikation omfattas inte av sekretess.

Läsanvisning

I denna publikation betonas pedagogik i en militär kontext. Bokens texter vilar dels på vetenskaplig kunskap inom pedagogik och dels på beprövad erfarenhet av militär utbildning.

Pedagogiska grunder och Handbok utbildningsmetodik är stöd för Försvarsmaktens utbildningsverksamhet. Publikationerna har olika syften och därmed olika innehåll, de är tänkta att komplettera varandra.

I Pedagogiska grunder återfinns Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn, bakomliggande teorier och resonemang kring utbildning i en militär kontext. Boken lämpar sig som stöd för de som utbildar instruktörer/lärare eller leder utbildning på kompani eller motsvarande kursnivå.

Handbok utbildningsmetodik bygger på Pedagogiska grunder och ger anvisningar för det praktiska genomförandet av utbildningen. Boken lämpar sig som stöd för de som utbildas till, eller verkar som, instruktörer/lärare.

I texterna används generellt begreppet instruktör och elev där det inte av andra skäl används synonyma begrepp.

Den enhet i vilken soldaten eller sjömannen ingår i, benämns i denna bok som grupp/gruppen.

Samtliga kapitel är skrivna för reflekterande läsning och läsaren kan bearbeta innehållet genom egna erfarenheter eller teoretiska utgångspunkter.

Då läroboken inte får ha källor efter varje kapitel erhålls källhänvisning i publikationens VIDAR-ärendet eller genom kontakt med MSHH/FMLOPE.

Bilderna är valda för att lyfta fram och förstärka budskap ur texten och är därför i huvudsak utan förklarande text.

Pedagogiska grunder omfattar sju kapitel;

- Kapitel 1 innehåller Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn.
- Kapitel 2 till 5 är fördjupningskapitel. I dessa presenteras teoretiska perspektiv och resonemang förs om utbildning i en militär kontext.
- Kapitel 6 och 7 sätter innehållet från tidigare kapitel i ett praktiskt utbildningssammanhang.

I kapitel 1 presenteras *Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn* genom sex utgångspunkter. Kapitlet har i sin helhet omarbetats för att aktualisera syftet med boken, beprövade erfarenheter av militär utbildning och utveckling inom pedagogisk forskning.

Utgångspunkt 1, Något om varför soldaten kämpar. I utgångspunkten tas olika aspekter av förtroenden upp.

Utgångspunkt 2, Något om kunskap. I denna utgångspunkt resoneras kring vad kunskap kan vara och hur synen på kunskap påverkar utbildningen.

Utgångspunkt 3, Något om etisk referensram. Utgångspunkten kopplar etik till den militära utbildningskontexten.

Utgångspunkt 4, Något om människan. Här förs ett resonemang kring tolkningar av mänskligt beteende och hur vi kan förklara goda och onda handlingar.

Utgångspunkt 5, Något om Försvarsmakten i samhället. I utgångspunkten beskrivs olika tendenser i samhällsutvecklingen och dess möjliga påverkan på Försvarsmaktens utbildningsverksamhet.

Utgångspunkt 6, Något om lärsituationen. I denna knyts tidigare utgångspunkter till lärsituationen och lyfter fram olika pedagogiska faktorer som inverkar på denna.

Kapitel 2, Kompetens, beskriver kompetens utifrån fem olika aspekter. Dessa kopplas till den förmåga till handling som krävs för att lösa uppgifter i Försvarsmakten.

Kapitel 3, *Hur individer, grupper och organisationer lär*, tar upp ett antal grundläggande begrepp och teorier om lärande. Dessa kopplas till Försvarsmaktens utbildningsverksamhet och pedagogiska grundsyn.

Kapitel 4, *Utbildning ur stressperspektiv*, beskriver hur olika typer av stress påverkar människan och hur stress kan hanteras utifrån ett militärt utbildningsperspektiv.

Kapitel 5, *Kommunikation i lärsituationen*, beskriver ett antal grundläggande faktorer om kommunikation i militär utbildningskontext och vad som bidrar till framgångsrik kommunikation i lärsituationen.

Kapitel 6, *Instruktörens förhållningssätt*, för ett resonemang som utgår från att instruktören väljer handlingar i lärsituationen med utgångspunkt i det förhållningssätt han eller hon har till eleven och uppgiften.

Kapitel 7, *Organisering av utbildning*, presenterar åtta perspektiv på organisering av utbildning. Perspektiven kan användas inför planering av utbildning likväl som vid värdering under eller efter genomförd utbildning.

Se även den redaktionella informationen i slutet av läroboken.

Innehåll

1	FÖRSVARSMAKTENS PEDAGOGISKA GRUNDSYN.....	14
	Att utveckla förmåga att lösa uppgifter i extrema situationer.....	14
1.1	Utgångspunkt 1: Något om varför soldaten kämpar.....	16
	Socialt förtroende.....	18
	Självförtroende.....	19
	Förtroende för organisation och utrustning.....	21
1.2	Utgångspunkt 2: Något om kunskap.....	23
	Tre aspekter av kunskap.....	23
	Utveckla kunskap – den konstruktiva aspekten.....	25
	Kunskap som produkt eller process?.....	25
	Teoretisk respektive praktisk kunskap och den reflekterande praktikern.....	26
	Fyra begrepp för diskussion om kunskap.....	28
1.3	Utgångspunkt 3: Något om etisk referensram.....	31
	Etisk referensram.....	32
	Att reflektera över den egna referensramen.....	39
1.4	Utgångspunkt 4: Något om människan.....	41
	Människor är i grunden alltid mer lika varandra än olika.....	41
	Grupper och sammanhållning.....	43
	Ondska och onda handlingar.....	46
	Hjältemod och goda handlingar.....	49
1.5	Utgångspunkt 5: Något om Försvarsmakten i samhället.....	51
	Försvarsmaktens roll.....	51
	Tendenser i samhällsutvecklingen.....	53
	Möjliga konsekvenser för det militära försvaret.....	55
	Digitaliseringens möjligheter och risker.....	56
	Miljöperspektivet.....	58
1.6	Utgångspunkt 6: Något om lärsituationen.....	59
	Elevens intention att lära.....	59
	Meningsfulla uppgifter.....	60
	Hur förstår eleven.....	62
	Instruktörsuppgiften.....	64
	Anpassningsinriktat respektive utvecklingsinriktat lärande.....	65
	Den etiska referensramen.....	66
	Värdering av och i utbildning.....	67

2	KOMPETENS.....	69
2.1	En definition av kompetens	69
	Kompetens – ett dynamiskt begrepp	70
2.2	Ett flerdimensionellt perspektiv på kompetens	72
	Individen.....	73
	Uppgiften/situationen.....	74
	Det individen faktiskt gör i den konkreta situationen.....	76
2.3	Handlingen – individens förmåga möter uppgiften.....	78
	Min förmåga.....	78
	Hur jag förstår uppgiften.....	79
	Hur jag tolkar situationen.....	81
	Tolkning av en situation	83
2.4	Att självständigt avgöra vad situationen kräver.....	85
3	HUR INDIVIDER, GRUPPER OCH ORGANISATIONER LÄR	88
3.1	Förändrad omvärld – förändrade krav på lärande.....	88
3.2	Fyra handlingsnivåer.....	90
	Rutinbaserad nivå.....	90
	Regelbaserad nivå.....	91
	Kunskapsbaserad nivå.....	92
	Nivå med reflexivt handlande	92
3.3	Vad menas med lärande?	94
	Formellt och informellt lärande	94
	Teoretiska perspektiv på lärande.....	97
	Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande.....	100
3.4	Gruppens lärande.....	102
	Dialog och reflektion	103
	Lärprocessen i gruppen	103
	Teamthink och groupthink.....	104
	Resultat av gruppens lärprocess	104
3.5	Organisatoriskt lärande.....	105
	Fyra delprocesser	106
4	UTBILDNING UR STRESSPERSPEKTIV	110
4.1	Väpnad strid – en extrem situation	111
	Friktion, osäkerhet och risk	111
4.2	Stress	113
	Möta och bemästra stress.....	114
	Yttre och inre stress.....	116

LÄROBOK

4.3	Stressen att döda.....	118
	Möta en motståndare.....	118
	Reducera påfrestningen av att döda i strid	119
4.4	Att skilja mellan utbildning och selektion.....	121
4.5	Utbildning inför den extrema situationen.....	123
	Den första tiden.....	124
	Formella övningar	128
	Tillämpade övningar	128
	Resiliensövningar	130
4.6	Att hantera misslyckanden	131
5	KOMMUNIKATION I LÄRSITUATIONEN	134
5.1	Kommunikation – något vi ägnar oss åt varje dag	135
	Kommunikation sker på mottagarens villkor	136
	Kommunikation är mer än det verbala	136
5.2	Kommunikation som budskap mellan sändare och mottagare	137
	Kommunicera budskap från sändare till mottagare med återkoppling	138
5.3	Framgångsrik kommunikation i lärsituationen	140
	Ökad tydlighet är bara halva sanningen	140
	Tre påståenden kring budskapet som kommuniceras	142
	Aktivt lyssnande	143
	Språket	144
5.4	Utvecklande samtal	146
5.5	Kommunikation – en viktig del av instruktörsförmågan	149
6	INSTRUKTÖRENS FÖRHÅLLNINGSSÄTT	150
6.1	En grund och överväganden.....	151
	Fyra påståenden som en grund.....	151
	Instruktörens överväganden.....	152
6.2	Förhållningssätt i lärsituationen.....	154
	Förenlig bild av målet.....	154
	Instruktören och eleven	156
	Eleven och lärandet.....	157
	Den etiska referensramen i lärsituationen	159
	Övervägande i lärsituationen – styra eller stödja.....	160
6.3	Utveckling av förhållningssätt.....	163
	Några exempel på utveckling av förhållningssätt	165

7	ORGANISERING AV UTBILDNING.....	167
7.1	Uppdragstaktik och utbildningspraktik.....	168
	Utbildning för att utveckla uppdragstaktiskt förhållningssätt.....	170
7.2	Utbildning som en linjär och/eller dynamisk process.....	173
7.3	Undan-för-undan-planering och beslut efter hand.....	176
7.4	Progression i militär utbildningskontext.....	179
	Uppgiften.....	181
	Situationen.....	182
	Progressionen – upp och ner i trappan.....	183
	Uttrycka förmåga som handlingar.....	185
7.5	Utbildning av grupper.....	188
	Gruppen och utbildningen.....	188
	Individens lärande i gruppen.....	192
7.6	Ämne och Tema.....	193
	Ämnesorienterad utbildning.....	194
	Tematisk utbildning.....	196
7.7	Värdering av utbildningens resultat.....	197
	Formativ och summativ värdering.....	197
	Värdering grundar sig på bedömningar och/eller mätningar.....	199
	Värdering genom olika former av prov.....	200
	Olika typer av prov.....	202
	Värdering med SWOT-analys.....	203
7.8	Utveckling av utbildning.....	205
	Pedagogisk grundsyn som stöd för utveckling.....	206
	Förändra eller värna.....	207
	Lärande i instruktörslaget.....	208
	BEGREPP.....	210
	REDAKTIONELL INFORMATION.....	211
	BILDFÖRTECKNING.....	216
	KÄLLFÖRTECKNING.....	218

1 Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn

I detta kapitel tar vi upp sex utgångspunkter som är grundläggande för utbildning i Försvarsmakten. Ett antal budskap uttrycks som ett stöd för instruktören när han eller hon utvecklar sitt personliga förhållningssätt i lärsituationen. Sammantaget ger budskapen en bild av vilka pedagogiska överväganden som Försvarsmakten anser vara viktiga.

Utgångspunkt 1–5 börjar med individen i en militär kontext, fortsätter med tre områden – kunskap, etik, människosyn – och avslutas med samhällsperspektivet. Utgångspunkt 6 knyter samman de första fem i det sammanhang som en lärsituation utgör.

Att utveckla förmåga att lösa uppgifter i extrema situationer

Försvarsmaktens utbildningar syftar ytterst till att elever utvecklar sin förmåga att lösa uppgifter i extrema situationer. En extrem situation skiljer sig avsevärt från vardagslivets situationer. I vardagen är mönstren någorlunda förutsägbara, eftersom de för det mesta är stabila och välkända då vi över tid har haft möjlighet att anpassa olika handlingsstrategier till dem. I den extrema situationen är en del av det stabila borta och många mönster är upplösta. Till detta tillkommer faktorer som är oklara och även okända.

Individen kan uppleva

- situationen som farlig, motbjudande och hotfull.
- oförutsägbarhet, rädsla och otrygghet.
- en stor mängd så kallade öppna problem; att lösningarna på problemen inte är givna.
- en stor svårighet att ens identifiera och definiera situationen, uppgiften eller problemet och ännu svårare att komma till en lösning.
- att det inte fungerar att ”planera och sedan göra”, utan måste ersättas med ”undan-för-undan-planering”.

När vi upplever att vi kan kontrollera den extrema situationen upphör den att vara extrem; mönstren blir mer normala, skeendet mer förutsägbart och rutiner

möjliga. Mot denna bakgrund tar vi upp *anpassningsinriktat* respektive *utvecklingsinriktat* lärande.

Det *anpassningsinriktade lärandet* betonar individens anpassning till – och bemästring av – givna förutsättningar. Det ger trygghet och stabilitet, både för individen och organisationen.

I det *utvecklingsinriktade lärandet* ska individerna lära sig att hantera tillämpade situationer, med andra ord det oväntade och de överraskningar som är en del av den extrema situationen. I stället för att enbart och främst ställa frågan: Hur? kommer frågorna: Vad? och Varför? i förgrunden.

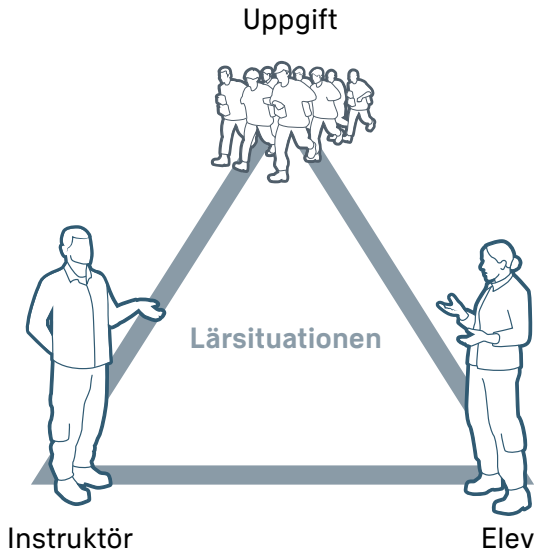


Bild 1.1 Lärsituationen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Den förmåga Försvarsmakten efterfrågar utvecklas i lärsituationen. I den situationen möts instruktör, elev och det som ska läras. Vi använder lärsituationen för att rama in våra resonemang om pedagogik.

1.1 Utgångspunkt 1: Något om varför soldaten kämpar

Soldaten kämpar bäst när hon eller han känner och får förtroende.

Alla människor känner rädsla inför eller under extrema situationer, till exempel under strid. Rädslan visar sig bland annat genom fysiska reaktioner som hjärtklappning, kallsvett, ”fjärilar i magen”, illamående, torrhet i munnen, darrningar och skakningar i kroppen, känslor av förlamning och svaghet, kräkningar, ofrivillig tömning av tarm och blåsa. Psykologiska reaktioner kan vara tunnelseende och begränsad beslutsfattningsförmåga. Alla dessa reaktioner kan på olika sätt hämma soldatens förmåga att agera.

Fientlig eldgivning – intensiv och tät med många ”nästanträffar” – är särskilt psykiskt påfrestande. Många soldater förlorar sin förmåga att handla när de blir beskjutna: de blir utslagna av psykiska orsaker. De påverkas av att möta döda, sårade och lemlästade människor. De känner hjälplöshet, samtidigt som de tydligt blir påmind om den ständiga fara som finns för att själv bli sårad eller dödad. Fysiska påfrestningar som sömnbrist, törst, hunger, väta och kyla är faktorer som kan förstärka övrig stress, vilket ytterligare minskar soldatens handlingsberedskap och prestationsförmåga.



Bild 1.2 Stridsövning. Foto: Axel Öberg/Försvarmakten

I strid påverkas soldaten särskilt mycket av två sorters rädsla:

- Rädsla för social isolering. Knappast någon människa kan utstå extrema påfrestningar utan att få stöd av andra i sin närhet. Frukten att förlora gruppens skydd kan i en sådan situation till och med bli starkare än frukten för striden. Detta är en avgörande orsak till att soldaten slutligen kämpar.
- Rädsla för döden och för att bli skadad eller lemlästad. Soldaten är dock ofta mindre rädd för döden än för att bli lemlästad. Det verkar som om döden är ett alltför abstrakt och diffust begrepp.

Oerfarna soldater är oftast mer rädda för social uteslutning än att skadas eller dödas. Med ökad stridserfarenhet tenderar rädslan för att dödas eller skadas att öka – men båda rädslorna är ständigt närvarande.

För att vilja och kunna kämpa väl behöver soldaten känna sig bemött med förtroende från sin omgivning och själv känna förtroende för denna. Tvång, manipulation och liknande kan mycket snabbt förlora avsedd verkan i extrema situationer. Förtroenderelationer är en starkare grund och har därför mycket bättre förutsättningar att hålla i längden.

Förtroenderelationer kan vara *rationella* (förståndsmässiga) eller *emotionella* (känslomässiga). Rationella relationer grundar sig på dialog, diskussioner, medvetna och förnuftiga meningsutbyten. Emotionella relationer bygger på behov för stunden, drifter och känslor. De hänger nära samman med en upplevd spänning och obalans som soldaten försöker bli fri från. Till dessa relationer kan också läggas erfarenhet och intuition, vilka påverkar förtroendet.

Rationella förtroenderelationer dominerar när påfrestningarna är små, medan de emotionella relationerna ökar i betydelse ju högre stressen i den extrema situationen är. I en extrem situation med hög stress är soldaten intensivt sysselsatt med kontroll av sin motivation för strid.

De delar som ingår i förtroenderelationerna och påverkar soldatens vilja att kämpa kan sammanfattas i tre grupper:

- Socialt förtroende
- Självförtroende
- Förtroende för organisation och utrustning.

Socialt förtroende

Socialt förtroende består av förtroende för gruppmedlemmarna och för ledningen.

Förtroende för gruppmedlemmarna

Att bilda en ”bra grupp” tar tid, men det går att påskynda detta med hjälp av vissa åtgärder. Till exempel att gruppens medlemmar får lösa ett antal uppgifter som efterhand blir svårare. På det sättet lär de snabbt känna varandra och blir sammansvetsade. Att ge och ta återkoppling är också bra för gruppens utveckling.¹

En bra grupp kännetecknas bland annat av att den på bästa sätt tar sig igenom svårigheter för att nå ett gemensamt mål. I en sådan grupp finns det många positiva relationer. Gruppmedlemmarna känner förtroende för varandra och uppfattar gruppens intressen som viktiga. Det finns i gruppen en hög beredskap att handla och gruppen är effektiv när handlingen väl ska genomföras.

¹ I Handbok samarbete och befälsföring (H SAMBEF) finns stöd för hur man kan arbeta med gruppens utveckling.

I situationer med stora påfrestningar och stor rädsla är känslan av skydd ett avgörande stöd för den enskilde soldaten. Rädslan för att bli utesluten och förlora sina kamraters skydd och respekt är liten i en bra grupp. Soldaten är beredd att göra allt som gruppen kräver – också att strida. Att tillhöra till exempel en pluton eller ett kompani är också viktigt för individens säkerhets- och trygghetskänsla samt för att kunna orientera sig i det större sammanhanget.

Förtroende för ledningen

Att föra befäl innebär bland annat att bidra till att alla i enheten uppfattar uppgiften som ett gemensamt ansvar. En befälsperson kan erhålla soldaternas förtroende med hjälp av god befälsföring. Förtroende får de befäl som själva är övertygade om att uppgiften är värd att lösas samt har social och fackmässig kompetens att leda enheten till bästa resultat. Befäl som visar en tydlig vilja att stödja soldaterna och kan förmedla en känsla av skydd i en utsatt situation blir ett stöd som minskar soldaternas rädsla och stress. Avgörande är förmåga att föra utvecklande samtal och ge användbar information på ett trovärdigt sätt, förebygga och lösa konflikter samt hantera sin egen stress. Befäl och soldater med förtroende för varandra kan åstadkomma en god förbandsanda. Med förbandsanda menas en stark känsla av samhörighet och medvetenhet hos varje individ att man har ett ansvar för att förbandet löser sin uppgift.

Självförtroende

Soldatens självförtroende bestäms bland annat av *personlighet, förmåga* och *fysisk form*.

Personlighet

Vilken personlighet har de människor som trots extrem fara och ansträngning behåller sin förmåga att handla och lösa uppgifter? Frågan besvaras kanske lättast genom en beskrivning av den människa som inte klarar detta. De människor som inte klarar att handla och lösa uppgifter på ett bra sätt under extrema situationer bär på en obalans: oavsett om denna är riktad inåt, ”den ängslige”, eller utåt, ”den aggressive”.

En ängslig person brister sannolikt i emotionell grundtrygghet och är som gruppmedlem mindre villig att bygga upp öppna och goda relationer. En sådan människa löper därigenom en relativt stor risk att drabbas av handlingsförlamning i en hotfull situation. Men inte heller den aggressive kan vänta sig gruppens skydd,

eftersom denne oftast inte är beredd att inordna sig i eller underordna sig gruppen.

Om soldatens ängslan respektive aggressivitet är måttlig, kan detta kompenseras av en i övrigt stark grupp. Men en mycket stor ängslan eller aggressivitet hos en medlem är alltid störande för gruppens sammanhållning.

De soldater som är bäst lämpade för sin uppgift är i stort sett helt vanliga människor: vitala, balanserade, sunt självmedvetna, humoristiska och med god förmåga att fungera i grupp.

Förmåga

Om soldaten har upplevt verklighetsnära utbildning och klarat den bra, kommer många stressfaktorer i stridssituationen inte upplevas som förlamande och hotfulla eftersom de delvis är kända. Förmågan att handla effektivt i ett stridskaos är beroende av hur tidigare utbildning utformats och bedrivits. *Vid extrem stress fungerar bara väl inövade handlingar.*



Bild 1.3 Utbildning. Foto: Jonas Helmersson/Försvarsmakten

Den militära utbildningen ska bidra till att människor kan vara både en del av gruppen, men också en egen individ. Utbildningen ska medverka till att utveckla individers självständighet, ansvarskänsla, förmåga att driva igenom sin vilja gentemot motståndaren samt vilja och förmåga att samarbeta i grupp. Vid lösandet av skarpa uppgifter är det en styrka om det sker tillsammans i den grupp man är utbildad och där förtroenderelationer har utvecklats.

Fysisk form

Innan en människa kan förväntas utföra någon motiverad handling behöver de grundläggande behoven vara tillfredsställda, till exempel att äta, sova och dricka. Varje sådant otillfredsställt behov sänker prestationsförmågan, vilket påverkar individen starkt såväl fysiskt som psykiskt.

En soldat, som förväntas utföra sin uppgift med livet som insats, ska visas stor respekt som individ. Han eller hon har all rätt att känna sig högt värdesatt. Soldaten kan exempelvis uppfatta kall mat och utebliven information som tecken på att ledningen försummar och inte uppskattar sin personal. Denna känsla av att vara förbisedd kan snabbt leda till en försämrad förbandsanda.

Förtroende för organisation och utrustning

Soldatens förtroende för organisation och utrustning beror på faktorer som styrka, utrustning och vapen. Graden av förtroende för dessa faktorer har vanligen en rationell och bara undantagsvis en emotionell grund.

Varje soldat gör före striden en kritisk jämförelse mellan egna och motståndarens resurser samt använder då all information och alla tillgängliga värderingsmöjligheter. Soldaten vill ytterst bedöma det egna förbandets möjligheter att lyckas. Om jämförelsen leder till bedömningen att det egna förbandet är underlägset, försämras förutsättningarna för en god förbandsanda.



Bild 1.4 Fallskärmshopp. Foto: Joel Thungren/Försvarsmakten

Sjukvården i fält intar en särskild plats i soldatens bedömning. Soldaten intresserar sig i högsta grad för hur snabbt och med vilken kvalitet ett omhändertagande kan ske vid en eventuell skada. Om soldaten uppfattar att svaren inte är tillfredsställande, förstärks dennes naturliga rädsla i samband med striden och stridsvärdet (förbandets förmåga att lösa en stridsuppgift) sjunker i samma grad. Den svenska Försvarsmakten, liksom många andra länders försvarsmakter, gör stora ansträngningar för att aldrig överlämna en enda soldat – död eller sårad – i motståndarens händer för att visa hur viktig och värdefull varje individ är.

KOM IHÅG!

Vad tar du med dig från denna utgångspunkt?

1.2 Utgångspunkt 2: Något om kunskap

I denna bok har vi en praktisk och handlingsinriktad syn på kunskap, vi ser att den fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet.

Det finns inte en entydig definition av kunskap, men vi vet att kunskap ökar vår möjlighet att arbeta med världen runt oss och vår förståelse av denna värld ökar. Med andra ord; relevant kunskap ökar vår förmåga att handla framgångsrikt.

Vi presenterar nedan tre aspekter kring hur individer utvecklar och använder kunskap: den *funktionella*, den *kontextuella* och den *konstruktiva* aspekten.

Därefter presenteras tre allmänna delar kring hur vi kan se på vad kunskap är: kunskap som *produkt* eller *process*, *ytkunskap* och *djupinriktad* kunskap samt *teoretisk* respektive *praktisk* kunskap.

Vi avslutar med fyra begrepp som kan användas i samtal och arbete kring definitionen av kunskap: *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*

Tre aspekter av kunskap

Här tar vi upp tre aspekter som är viktiga för förståelsen av hur individer utvecklar och använder kunskap: den funktionella, den kontextuella och den konstruktiva aspekten.

De tre aspekterna täcker naturligtvis inte alla sidor av lärande och användning av kunskap, men de är viktiga när vi diskuterar kunskap. Aspekterna utesluter inte varandra, utan hänger ihop och är beroende av varandra samt fungerar i ett samspel – vilket formar vår kunskap.

Kunskapens tillämpning – den funktionella aspekten

En funktionell aspekt innebär att vi betraktar kunskap som redskap för att åstadkomma någonting. Individen bidrar i gruppen med dessa redskap. Därför blir det intressant vilken kunskap vi väljer att en utbildning ska innehålla. Det är också viktigt att eleven kan uppfatta och förstå att innehållet i utbildningen är redskap som får en mening i de uppgifter som ska lösas.

Sammanhanget – den kontextuella aspekten

För att meningsfull kunskap ska utvecklas är det, enligt den kontextuella aspekten, viktigt att det som ska läras kopplas till ett sammanhang – till en kontext. Om vi uppfattar att kunskapen förvärvas bara för sin egen skull utan ett sådant sammanhang, upplever vi den lätt som lösryckt, fragmenterad och mindre meningsfull. Vi glömmer den ganska snart.

Vår kunskap skapas av sammanhanget vid tillfället; mellan det fysiska och sociala sammanhanget.

Med *fysiskt sammanhang* menar vi den fysiska omgivningen som den lärande individen befinner sig i. Att tidigt i utbildningen skapa målbilder som tydliggör det fysiska sammanhanget stödjer lärandet.

Det *sociala sammanhanget* avser den enskilda människans samarbete med andra människor under lärandet och användningen av kunskap. Genom samarbete etableras en förenlig förståelse av det sammanhang där handlingar sker. Även om olika människor först uppfattar situationen olika, skapar de allt eftersom en förenlig förståelse. Den kunskap som utvecklas vid samarbete mellan människor kommer att finnas både inom individen och tillsammans med andra individer.



Bild 1.5 Utbildning tillsammans inom olika verksamheter. Foto: Stridsfotografer/Försvarsmakten

Utveckla kunskap – den konstruktiva aspekten

Den konstruktiva aspekten utgår från att utveckling av kunskap är en aktiv och skapande process hos den enskilda människan. Konstruerandet, det vill säga framväxten av kunskap, drivs av den ”spänning” som uppstår i skillnaden mellan vad jag vill uppnå – kunna göra – och vad jag faktiskt kan göra med den kunskap jag har just nu.

Vad är kunskap

Kunskap kan diskuteras och beskrivas på flera olika sätt. Nedan redovisas några av dessa.

Kunskap som produkt eller process?

Det finns många uppfattningar om vad kunskap är och hur människor utvecklar den. Generellt sett kan vi skilja mellan två i grunden olika uppfattningar om kunskap: kunskap som *produkt* i form av en viss mängd vetande och kunskap som en *process*.

En sådan tudelad kunskapssyn är naturligtvis en förenkling av verkligheten. Uppfattningarna kompletterar varandra och kan ses som två ytterligheter på en skala. Om vi försöker beskriva en instruktör i respektive ytterlighet skulle det kunna se ut ungefär så här:

En instruktör som uppfattar kunskap som en *produkt* ser lärande som en aktivitet där tidlösa och objektiva sanningar om teori eller praktik ska förmedlas till eleverna. Med ett sådant synsätt är kunskap befintliga ”paket” som kan föras över från en människa till en annan.

Om en människa inte lär sig ett ”kunskapspaket”, kan det enligt detta synsätt förklaras med brister i begåvning eller fel attityd till utbildningen.

En instruktör som uppfattar kunskap som en *process*, ser lärande som en ständigt pågående aktivitet. Kunskapen ändras därför med tiden bland annat beroende på individens förutsättningar, utveckling och engagemang – men även yttre omständigheter.

Människors lärande sker i spänningsfältet mellan den kunskap som de ser krävs för det de vill uppnå (målet) och den kunskap de just nu har. Det är alltså män-

niskan själv som konstruerar kunskapen. Om eleven inte lyckas utveckla nödvändig kunskap, reflekterar en instruktör med detta synsätt i första hand kring hur lärsituationen är utformad.

Ytkunskap och djupinriktad kunskap

En annan diskussion pekar på två olika sorters kunskap: ytkunskap och djupinriktad kunskap.

Ytkunskap innebär att kunskapen betraktas som en kvantitet. Att kunna mer betyder att äga fler bitar av kunskap, det vill säga att vi ska kunna återge vad någon annan har skrivit eller sagt. Problemet med denna kunskapsnivå är att eleven inriktar sig på att kunna återge ett innehåll, till exempel en text, i stället för att tolka budskapet och knyta det till sin befintliga kunskap. Ytinriktning innebär att lärandet inriktas på avgränsade enheter i ett budskap – en atomistisk inriktning – vilket ofta innebär att budskapets mening kan gå förlorad. Ytkunskap försvinner därför också snabbt. Till brädden fyllda kursplaner gynnar i många fall den som tränat upp sig i denna typ av kortsiktigt lärande.

Vi kan konstatera att det är viktigt att eleven knyter budskapet till sin befintliga kunskap – att det är en förutsättning för djupare förståelse.

En *djupinriktad kunskap* är inriktad på mening och sammanhang i det som ska läras. Kunskap betraktas som en kvalitet och sätts in i ett befintligt sammanhang eller in i nya sammanhang. Det gäller att kunna komma underfund med, kombinera och minnas de bärande idéerna. Djupinriktad kunskap är därför mer bunden till sammanhanget än generell. Den är nära förknippad med - och förutsätter en inriktning på - helheter, med andra ord en *holistisk* inriktning.

Teoretisk respektive praktisk kunskap och den reflekterande praktikern

Kunskap indelas ibland i *teoretisk* respektive *praktisk* kunskap.

Teoretisk kunskap beskrivs som påståendekunskap. En sådan kunskap vilar på abstrakta begrepp och generella fenomen. Den kan meddelas i ord och skildras på ett tydligt sätt. I en utbildningssituation bör strävan vara att knyta denna typ av kunskap till den enskildes praktiska kunskap. Därigenom kan den uppfattas som

relevant och meningsfull. Risken är annars att den teoretiska kunskapen lever sitt eget liv och inte blir en integrerad del i det dagliga arbetet.

Praktisk kunskap är förmågan att lösa problem i vardagen. Med hjälp av denna kunskap klarar vi bättre av att bedöma och lösa praktiska problem när och där de uppstår. Praktisk kunskap kan vara svår att beskriva. Ofta handlar vi praktiskt ändamålsenligt, utan att riktigt kunna förklara varför.

Vi kan skilja mellan två sätt att använda praktisk kunskap: det ena är *uttalat*, medan det andra är *tyst*. Det uttalade innebär att vi till exempel kan uttrycka kunskapen i text och tal. Det kan handla om fakta och regler som vi avsiktligt och medvetet använder när vi ska lösa problem. Kunskap kan också fungera tyst genom att den ger oss struktur och hjälper oss att förstå de uppgifter vi arbetar med. Kunskapens tysta funktion är ofta svår att beskriva just för att den inte formulerats i ord och inte blivit föremål för reflektion.

Tyst kunskap behöver dock inte förbli outtalad för all framtid. En viktig uppgift för all utbildning är att göra tyst kunskap synlig och därmed möjlig att hantera.

Man kan också se kunskap som både praktisk och teoretisk. I ett sådant synsätt smälter teori och praktik samman till en enhet. En *reflekterande praktiker* anlägger olika teoretiska perspektiv på sin praktiska verksamhet. Därigenom kan hon eller han analysera olika situationer ur olika teoretiska perspektiv och sedan utveckla ett lämpligt sätt att praktiskt kunna hantera den aktuella situationen. Reflektionen bidrar också till att den tysta kunskapen kan beskrivas i ord.



Bild 1.6 Utbildning ombord på fartyg. Foto: Axel Öberg/Försvarsmakten

Fyra begrepp för diskussion om kunskap

I diskussioner om kunskap förekommer de fyra begreppen *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*.

Begreppen är användbara och passar alla kunskapsområden, trots att de tillsammans inte är heltäckande. De samspelar med varandra utan inbördes rangordning, men betoningen kan variera beroende på område och individ.

Begreppen kunskaper och färdigheter används ibland som skilda storheter. Vi menar att även färdighet är kunskap och använder därför *kunskap som ett sammanfattande begrepp*.

Fakta

Kunskap om *fakta* är vetande om sakförhållanden. Att veta fakta innebär kunskap om att något finns och förhåller sig på ett visst sätt. Fakta kan anges i kvantitativa termer som mer eller mindre, något vi har eller inte har, kommer ihåg eller har glömt bort. Den kunskap om fakta vi har kan vara olika väl befast, men

handlar fortfarande bara om sakförhållanden och omfattar exempelvis inte förståelsen av dem.

Förståelse

Förståelse är insikt i och uppfattning om samband, mening och innebörd i fenomen som vi varseblir eller tänker på. Samma fenomen kan förstås på olika sätt. Att förstå är att begripa och förståelsen kan anges i kvalitativa termer; mer eller mindre kvalificerad förståelse. Fakta och förståelse står nära varandra. Förståelsen avgör vilka fakta vi kan se eller uppfatta och ger oss möjlighet att använda vår kunskap i nya situationer.

Kunskapen att kalibern på automatkarbin 5 är 5,56 millimeter är att veta fakta. Om jag utifrån denna kunskap också inser att automatkarbin 5 måste laddas med patroner av kaliber 5,56 millimeter, har jag en förståelse – jag begriper en del av värdet och nyttan med denna fakta.

Fakta kan sägas vara en nödvändig – men inte tillräcklig – grund för förståelse. Fakta är inte heller viktigare än förståelse. Ur fakta skapar vi mening med hjälp av vår förståelse. Ibland är förståelsen omedelbar, medan den ibland kräver ett omfattande tankearbete.

Om jag för första gången ska förse ett visst eldhandvapen med ammunition, kan jag ha förståelse för att kalibern på vapnet avgör vilken kaliber som ammunitionen ska ha. Detta kan jag förstå utan att ha någon kunskap om den faktiska kalibern på just detta vapen. Jag har förståelse för vilken fakta jag behöver för att få rätt ammunition.

Färdighet

När vår kunskap består i en *färdighet*, vet vi hur något ska göras och vi kan också göra det. Medan förståelse är en teoretisk kunskapsform är färdighet en praktisk kunskapsform som kan beskrivas i ord och demonstreras. Det är en färdighet att till exempel veta hur en automatkarbin 5 laddas och även kunna göra det. Det finns också intellektuella färdigheter. I exempelvis ett taktiskt bedömande krävs färdighet att utföra tankeoperationer inom området taktik.

Förtrogenhet

Förtrogenhet är förmåga att utan hjälp förstå vad det är fråga om och veta vilka konsekvenser som olika åtgärder kan medföra. Den kan gälla kunskapsområden, metoder, sociala situationer, teknisk utrustning med mera. En förtrogenhet kan finnas utan att vi kan beskriva den med ord: en tyst dimension av kunskap.

Förtrogenhetskunskapen är ofta förenad med sinnliga upplevelser; vi ser, luktar, känner och ”vet” när något är på gång eller om något ska avbrytas alternativt påbörjas. Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck till exempel när vi gör bedömningar. Genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss dess ”regler” – lär oss att känna igen dem – och kan tillämpa dem i andra situationer. Genom erfarenhet av många unika situationer utvecklar vi vårt omdöme och lär oss att intuitivt uppfatta vad något handlar om.

Ett förhållande knutet till förtrogenhet är *förtrogenhetsfällan* – att vi kan vara ”blinda” i vår praktik. Vi är så övertygade om att vår praktiska kunskap är funktionell och värdefull att vi inte underkastar den någon kritisk granskning. En yrkesgemenskap kan till och med utveckla konserverande traditioner och omedvetet bygga sin praxis på teoretiska eller moraliska grunder som samhällsutvecklingen gjort ohållbara. Att frigöra sig från gängse synsätt är ibland nödvändigt för att tolka och lösa problem på ett framgångsrikt sätt. Tabellen nedan ger en översikt av de fyra begreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Begrepp	Innebörd	Man får...	Genom att...
Fakta	Veta att	Information	Memorera
Förståelse	Veta varför	Mening/Innebörd	Tolka/Analysera
Färdighet	Veta hur	Förmåga	Öva/Göra
Förtrogenhet	Veta ”vad det handlar om”	Omdöme/Intuition	Delta/Få erfarenhet

Tabell 1.1 De fyra begreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet

KOM IHÅG!

Vad tar du med dig från denna utgångspunkt?

1.3 Utgångspunkt 3: Något om etisk referensram

Försvarsmaktens utbildningar syftar ytterst till att elever utvecklar förmågan att lösa uppgifter i extrema situationer. Att utbilda människor för att verka i kontexter som skiljer sig från de vardagliga är inte något som befriar dig från behovet att fundera på etik, utan tvärtom ställer högre krav på det. Instruktörens handlingar i lärsituationen handlar även om moral eftersom den militära utbildningen oundvikligen innebär påverkan på människors utveckling på ett sätt som ska vara bra och värdefullt både för den militära verksamheten samt samhället i stort. Detta gör att du som instruktör ska fundera över dina värderingar och hur du omsätter dessa i utbildningen; hur långt kan du gå för att förbereda elever för den extrema situationen och hur bedrivs själva utbildningen?

I denna utgångspunkt kommer vi att resonera om vår bedömningsförmåga när det gäller att avgöra vad som är lämpligt i en utbildningssituation och vad som inte är det. Vi kallar det för en *etisk referensram*. Det blir som en ram vilken omfattar det som är acceptabelt och utesluter det som inte är det.

I texten kommer både begreppen *etik* och *moral* att användas. *Etik* är en uppsättning av värderingar kring hur vi ser på världen och vår plats i den, medan *moral* är hur dessa värderingar omsätts i handlande. Moral är själva praktiken och etiken är reflektionen över den egna praktiken.

Ett viktigt kännetecken för yrkesetiken i en profession är att den delas och är gemensam för alla medlemmar. En del av utbildningen inom en profession är därmed att klargöra vad den gemensamma och övergripande yrkesetiken är och hur den omsätts till något specifikt samt hanterbart i praktiska situationer. *Detta är en central del i allt militärt arbete*. Men vad som även utmärker en profession är förmågan och ansvaret att utveckla det egna yrkeskunnandet. Det är ingen annan än vi själva som kan utveckla professionens etik. Viktigt är därför att ständigt reflektera över den gemensamma ramen.

Omdömesförmågan att hålla sig inom den etiska referensramen är också något som – likt yrkeskunnande – följer en naturlig progression. Med tiden vi blir bättre på hantverket i yrket så utvecklar vi även vår pedagogiska och etiska förmåga.

Vi resonerar kring den *moraliska aspekten* som finns i mötet mellan elev, instruktör och uppgiften man utbildar mot. Lärsituationen innefattar moraliska förhållningssätt, ställningstagande och dilemman – men också reflektioner över vad som är rätt eller fel och ont eller gott.

Etisk referensram

Våra värderingar och hur vi ser på världen omkring oss kan liknas vid en tavelram, en inramning genom vilken vi betraktar verkligheten. I strid finns sällan något absolut rätt eller fel och beslut sker ofta under stor tidspress. Inte heller i utbildning som ska förbereda individer inför sådana situationer är det lätt att omhänderta alla etiska perspektiv. Den etiska referensramen i lärsituationen består av olika faktorer vilka var för sig påverkar utbildningens innehåll och genomförande. Innanför referensramen finns de handlingsalternativ som vi uppfattar som lämpliga, utanför ligger de mindre lämpliga. En etisk referensram är inte statisk utan något vi ständigt måste värdera och omdefiniera – enskilt och tillsammans med andra.

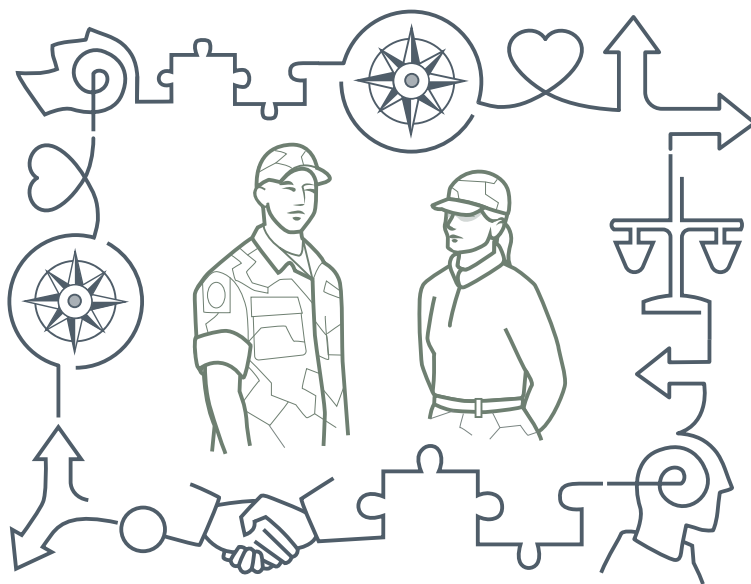


Bild 1.7 Etisk referensram. Illustration Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Att kontinuerligt utveckla den etiska referensramen kan till stor del ske genom reflektion. Den kan vara analyserande på förhand, till exempel inför en kommande övning eller en stundande inryckning. Men den kan även ske i efterhand inom ramen för en utvärdering. Vilka handlingar ryms inom den etiska referensramen och hur kan vi veta om vi någon gång har tangerat eller gått över gränsen?

De avvägningar du som instruktör stundtals behöver göra är sällan svartvita. Men ju bättre din insikt och förståelse är för de faktorer som påverkar den etiska referensramen, desto enklare blir det att genomföra realistisk utbildning som når önskat resultat. Nedan kommer vi att utveckla några av de faktorer som kan påverka.

Kontextens påverkan på referensramen

Kontexten är både den extrema situation vi övar för att möta och den vardag i samhället där utbildningen genomförs. Även om vi utbildar förband för den extrema situationen så lever och verkar vi huvuddelen av tiden i en normal vardag. Det påverkar etiken och referensramen i utbildningssituationen likväl som i det vardagliga arbetet. Militära förband är en del av det fredsmässiga samhället. De lagar, förordningar, regler och normer som finns för att skapa en positiv och hälsosam arbetsmiljö, påverkar även Forsvarsmaktens arbetsprocesser, styrdokument och medarbetare.

Forsvarsmakten eftersträvar en verksamhet med god stämning, tydliga mål, bra fysisk miljö, möjlighet till medinflytande, jämställdhet och mångfald. Dessutom en tillåtande samtalskultur där man genom öppenhet och ärlighet respekterar varandra. De flesta av dessa faktorer återfinns både i den extrema situationen likväl som i den vardagliga utbildningssituationen men tar sig ofta olika uttryck.

Att effekterna av en viss handling avgör dess moral benämns inom moralfilosofin för *konsekvensetik*. Det är effekten av ditt handlande i ett visst sammanhang – en viss kontext – som avgör om handlingen är bra eller dålig.

Att verka i väpnad strid och uppträda i ett konfliktområde är något av det mest extrema en människa kan utsättas för. Det finns två centrala faktorer i den extrema situationen som skiljer militär utbildning från annan utbildning.

Den första är att det är *omöjligt att träna exakt de krav som kommer att ställas*. Den militära utbildningen kännetecknas av en utbildningsparadox: det är praktiskt

omöjligt att utsätta individer för skarp strid för att bättre förbereda dem för den situationen, men samtidigt är det just den situationen som vi måste förbereda oss för. Detta gör att vi måste simulera skarp strid med så realistisk utbildning som möjligt inom etiska gränser.

Den andra är *effekten av att misslyckas*. Ett misslyckande i en civil verksamhet kan leda till reducerade marginaler, personalavgångar och även konkurs. Men ett misslyckande i en militär kontext kan betyda att du själv, andra i förbandet eller oskyldiga civila skadas eller dödas. Den etiska referensramen påverkas alltså även av de negativa konsekvenser som kan uppstå av att inte göra något: är det etiskt försvarbart att inte ge en blivande soldat en så realistisk utbildning som möjligt?

Kontextens krav tydliggörs ofta i det som brukar kallas för *lärarens dilemma*: Ska jag i förväg tala om vad en viss övning går ut på? Kan jag låta eleverna genomföra denna både krävande och obehagliga prövning om den då blir meningslös? Som exempel karaktäriseras den extrema situationen ofta av friktioner och ovisshet. Dessa faktorer måste kunna simuleras i övningar för att eleverna ska lära sig att kunna hantera dem. Dock upphör friktioner ofta att vara friktioner om de är kända och kan pareras i förväg. Ovissheten försvinner om eleverna känner till hela övningen i förväg. Ju större prövningar någon utsätts för i lärsituationen, desto större blir kravet på instruktören att underlätta elevens lärande genom att förklara de funktionella aspekterna av de moment som de genomgått.

”Krigets krav” får dock aldrig missbrukas som ett försvar av pennalism eller dålig behandling. Att hemska saker kan hända i krig är ingen anledning att bete sig allmänt hemskt mot någon. För att lärsituationen ska bli effektiv måste en instruktör kunna förklara sambandet mellan vad som övas i den vardagliga kontexten och hur individerna kan använda detta i den extrema situationen.

Organisationens påverkan på referensramen

Varje organisation påverkar den etiska referensramen på flera olika sätt. Att verka i en militär organisation betyder att du kommer att behöva lösa uppgifter snabbt, effektivt och framför allt tillsammans med andra. Detta medför att du kommer att behöva acceptera kollektivets normer som dina egna. Försvarsmakten uttrycker normer bland annat genom styrande och inriktande dokument, men även genom traderade erfarenheter och praktiker.

Att bedöma vad som är rätt eller fel utifrån specifika handlingar benämns inom moralfilosofin för *pliktetik*. Plikter kan självklart vara universella – som att följa mänskliga rättigheter eller svensk lag – men väldigt ofta utgår de från hur man arbetar i specifika organisationer. Vad som utmärker militära organisationer är att de i högre grad än andra organisationer styr vilka handlingar som anses vara acceptabla eller direkt förväntade. Att alltid lyda en direkt order från en överordnad eller att alltid hjälpa en sårad kamrat är exempel på plikter som individen måste anamma. Sådana organisatoriska ”plikter” styr även hur utbildningen utformas.

Som instruktör är du också alltid ett föredöme och någon som förmedlar organisationens etiska principer vidare. Du har även en formell maktposition, vilket ställer högre krav på ditt etiska handlande. Alla minns förmodligen i detalj de instruktörer som utbildade under inryckningens första dygn. Ju tidigare i utbildningen, desto större intryck kommer du att göra. Att individer påverkas utöver vad som lärs i lärsituationen benämns *socialisation* – den sociala anpassningen till verksamheten och det sammanhang man ingår i.

Organisatoriska värderingar och plikter i professioner är oftast generella och abstrakta. De uttrycks i termer som kamratskap, lojalitet, solidaritet, personlig integritet, rättvisa, demokrati och jämlikhet. Dock blir de mer konkreta i en given kontext och har stor påverkan på hur vi upplever en situation. Ständigt uppstår situationer i vardagen, och specifikt i utbildningen, där dessa övergripande värden prövas av varje instruktör mot den unika och konkreta lärsituationen. Bara genom sitt uppträdande förmedlar en instruktör hur vi förhåller oss gentemot varandra, vad som är okej att skämta om och hur vi ser på andra.

Även förbandens uppgifter påverkar etiken i lärsituationen. Som exempel: Ett förband som har till uppgift att arbeta nära eller bakom fiendens linjer har ett behov att ge sina soldater en mer omfattande överlevnadsutbildning. En realistisk övning i fångtjänst är ett stort ingrepp i den personliga integriteten, men kan motiveras av att tjänstgöring i vissa förband medför ökad risk att hamna i sådana situationer.

På samma sätt ställer olika befattningar olika krav på utbildning. En övning i dold förflyttning, där man långsamt kryper via leriga låglinjer och genom diken, kan

vara ett fullkomligt naturligt övningsmoment för en blivande prickskytt men inte nödvändigtvis för kocken, trots att de formellt kan ingå i samma förband.

Utöver de formella reglerna och styrdokumenterna finns även organisationskulturen som påverkar hur vi förhåller oss till varandra; från gruppssammanhållning på lägre nivå till den förbandsanda eller kåranda som håller ihop enheter på organisatorisk nivå. Etiken blir i dessa sammanhang ofta underförstådda regler för beteende inom en viss social grupp. Att aldrig lämna en sårad kamrat är ett exempel på en del av den etiska referensramen som tydligare understryks inom organisationskulturen än i formella styrdokument.



Bild 1.8 Omhändertagande och transport av skadad. Foto: Försvarsmakten

Individernas påverkan på referensramen

Trots allt som beskrivits ovan, är vi alla människor och våra handlingar samt motiv kommer alltid att vara våra egna. Som instruktör kommer du också alltid att möta individer, även om de är samlade i grupp. Individer i en pluton förstår det som ska läras på olika sätt och det tar olika tid för dem att lära. En pedagogiskt skicklig instruktör har förmåga att läsa av individerna i lärsituationen.

Mötet mellan instruktör och elev är centralt, eftersom det sker en ömsesidig påverkan i ett socialt sammanhang. Varje individ kommer att göra tolkningar av lärsituationen utifrån sin egen unika personlighet, utbildning och erfarenhet av det militära systemet. Sådana tolkningar kan ha stor påverkan på individens motivation, engagemang och lärande. Det kommer aldrig att vara möjligt att anpassa utbildningen efter var och en av individerna. Men med ökad insikt om elevers olikhet i lärsituationen blir det enklare för instruktören att organisera utbildningen på ett lämpligt sätt.

Att fokusera på individen kallas inom moralfilosofin för *dygdetik*. För att våra handlingar ska vara rätt gör vi klokt i att arbeta med vår karaktär och överväga vilka motiv vi har för det vi gör: Den som behandlar människor mest rättvist är den som fokuserar på att försöka vara rättvis.

Truppcharm är ett ord som i vardagligt tal används för att beskriva någon med en god individuell pedagogisk förmåga och fingertoppskänsla i mötet med individer. Begreppet beskriver oftast någon som är lugn och trygg, har god social förmåga att knyta an till människor, är medveten om sina egna förtjänster och begränsningar. Men kanske framför allt har en insikt om hur det egna uppträdande tolkas av andra. I etiska bedömningar innebär detta att sådana personer generellt har en bättre förmåga att känna av – men framför allt att anpassa – sitt uppträdande efter person och situation.

Det centrala är dock förståelsen för att alla instruktörer har sin egen individuella relation till eleverna i lärsituationen. Det är viktigt att ha förebilder och även rådfråga kollegor vars pedagogiska skicklighet man ser upp till, men att direkt härama eller imitera andras beteende är ofta en källa till missförstånd och leder inte sällan till att man hamnar utanför den etiska referensramen.

Vad andra kan bidra med är ofta ytterligare perspektiv som ökar vår förmåga att gemensamt förstå situationen och hur vi etiskt ska förhålla oss till den. Exempelvis kan ett uttalande som tolkas som skämtsamt när det ges av en erfaren instruktör lätt misstolkas om det ges av någon annan som *inte* har samma sociala relation med eleverna. Det är på grund av detta som det är avgörande att du utvecklar just *ditt* pedagogiska förhållningssätt. Det kan ta intryck och inspireras av andra, men i grunden måste det vara din egen.



Bild 1.9 Trupp utbildning. Foto: Försvarsmakten

Att reflektera över den egna referensramen

Det främsta syftet med en etisk referensram är att stärka den egna etiska omdömesförmågan. Du kommer att ställas inför situationer i utbildningen där det inte finns något absolut rätt eller fel. I sådana situationer är det ofta för sent att tänka över sin etik. Därför behöver du redan på förhand ha reflekterat över din etiska referensram.

Formella regler och föreskrifter kommer inte fullt ut att stödja hur vi ska handla i alla situationer som uppkommer. Varierande kontexter kommer också innebära att olika faktorer eller principer är mer avgörande vid olika tillfällen. Under utbildningen – i samspelet mellan instruktör och elev – utvecklas och omdefinieras en etisk referensram kontinuerligt. Den konfronterar och åskådliggör också individens personliga värderingar kring vad som är rätt och fel eller gott och ont.

Frånvaron av reflektion kan även leda till att dubbelmoral utvecklas. Det innebär att den uttalade moralen och den praktiserade inte stämmer överens, med andra ord att jag säger en sak och gör en helt annan. Det är ett individuellt misslyckande att inte efterleva de värden man själv predikar. Men även grupper kan visa dubbelmoral genom att man i situationer som liknar varandra tillämpar olika moral.

Det finns inget givet sätt att skapa etisk reflektion. Men det finns ett antal faktorer som kan skapa gynnsamma förutsättningar för att sådan reflektion ska kunna ske.

På ett individuellt plan krävs att du är öppen för att bli mer medveten om dig själv och att utveckla ditt eget kunnande. Vi behöver lära känna fenomen för att kunna avgöra om de ryms inom den etiska referensramen. Detta gäller inte minst våra egna värderingar och hur vi förhåller oss till värderingar omkring oss. Men det kommer alltid att vara individens yttersta ansvar att vara förtrogen med yrkets övergripande normer och de krav som den extrema situationen ställer.

I samspelet mellan individen och gruppen man tillhör krävs även att individen är villig att prestigelöst lyssna in andras perspektiv och ha tolerans för att ingen, inklusive du själv, är fullkomlig. Personer med god etik och en väl utvecklad omdömesförmåga kan också dra lärdomar från sina misstag.



Bild 1.10 Reflektion och utveckling. Foto: Försvarmakten

På en övergripande organisatorisk nivå kommer etisk reflektion främjas genom en icke-dömande kultur där individen tillåts dra lärdomar av sina misstag snarare än att straffas för dem. I en omvänd situation där stillatigande råder stärks en kultur av tystnad.

Det etiska perspektivet aktualiseras ofta när något har gått fel eller någon har passerat gränsen för vad som är acceptabelt. Samtidigt pågår utbildningsverksamhet där instruktörer håller bra och uppskattad utbildning inom den etiska referensramen. För att hålla kvar utbildningen inom denna ram behövs ett kontinuerligt arbete.

KOM IHÅG!

Vad tar du med dig från denna utgångspunkt?

1.4 Utgångspunkt 4: Något om människan

Den utbildning vi genomför kommer i stor utsträckning påverka hur individer i extrema situationer kommer att samarbeta och lösa uppgiften. Den människosyn de kommer att uppvisa i dessa situationer påverkas därmed av den människosyn de möter i lärsituationen.

En instruktör har därför redan i vardagen goda skäl att kritiskt granska sina antaganden om människan. Det kan då vara lämpligt att välja olika perspektiv vid dessa granskningar.

I denna utgångspunkt kommer vi att resonera kring de båda perspektiven:

- Tolkning av mänskligt beteende
- Hur vi kan förklara goda och onda handlingar.

Människor är i grunden alltid mer lika varandra än olika

Människan är en sammansatt enhet. Både arv och miljö har utvecklat oss till de vi är och flera faktorer påverkar vårt handlande i specifika situationer.

Vi kan se att varje människa i vissa aspekter är som:

- Alla andra människor
- Några andra människor
- Ingen annan människa.

Människor är i grunden alltid mer lika varandra än olika. Vi är i de allra flesta aspekter som alla andra människor. Utöver det ingår vi i olika grupper och sociala sammanhang där olika normer och regler i varierande grad styr vårt beteende. Det är viktigt att tänka på att en individ inte är representativ för endast en social grupp. Samma individ kan i olika sammanhang vara representativ för en familj, ett militärt förband, ett fotbollslag, en kyrkoförsamling eller en fackförening. Inom dessa grupper finns skilda sociala normer som i varierande grad påverkar människan som ingår i dem. Samtidigt är människan också unik – som ingen annan människa. Ingen annan delar just din utbildning, dina erfarenheter och sociala kontakter. Därför fungerar ingen människa exakt likadant som en annan människa.

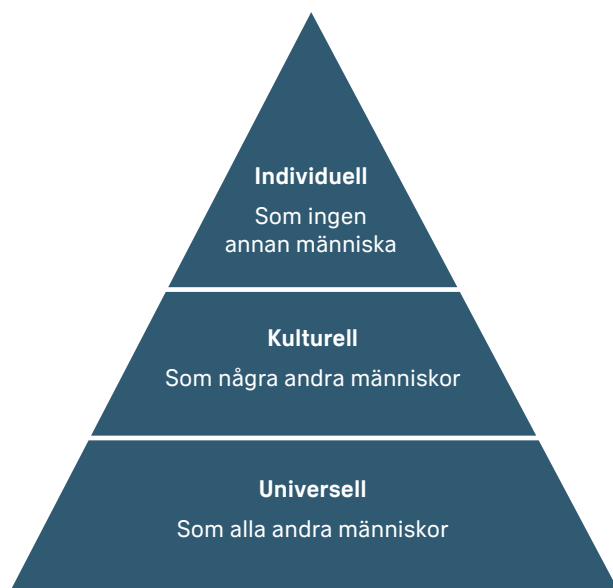


Bild 1.11 En människas beteenden. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

En människas beteenden kan grunda sig i alla tre delarna (se figuren ovan). Huvuddelen av mänskliga beteenden är lika för alla människor, medan det ofta är tillämpningen och det sociala sammanhanget som skapar skillnader. Exempelvis finns universellt en uppfattning om begrepp som rättvisa, men synen på exakt vad som definierar rättvist varierar mellan olika sociala grupper och kulturer. Slutligen kan beteenden även vara strikt unika och exklusiva bara för den individ vi observerar. Att någon beter sig dåligt behöver inte betyda att beteendet är representativt för den grupp eller kultur som individen ingår i.

Människan är en social varelse och benägen att infoga sig i grupper och där anamma rådande normer, vilket brukar benämnas *konformitet*. Vår önskan och behov av ett socialt sammanhang gör att vi ofta medvetet eller omedvetet, på gott och ont, följer de sociala grupper vi är en del av.

I militära grupper är den sociala sammanhållningen oftast starkare än i det civila livet. I utgångspunkt 1 kunde du läsa att soldater inför den första striden generellt är mer rädda för social uteslutning än att skadas eller dödas. Både den livshotande situationen och att vara beroende av andra skapar extremt starka sociala band. För

en instruktör innebär detta att du aldrig ska underskatta både vilken sammanhållning som redan kan finnas i den grupp du arbetar med, men även vikten av att om möjligt använda utbildningen till att förstärka denna sammanhållning.

Enskilda människor och grupper ingår nästan alltid i ett sammanhang – en kontext – som i varierande omfattning påverkar. Vår tendens att övertolka personfaktorer framför kontextuella faktorer kallas för det *fundamentala attributionsfelet*. Exempel: Om en kollega anländer till ett möte sen, andfådd och utan rätt utrustning är vi mer benägna att anta att personen är slarvig och oförmögen att passa tiden, framför förklaringar om att andra faktorer runt omkring kan ha påverkat dennes sena ankomst.



Bild 1.12 Sammanhållning. Foto: Bezav Mahmod/Försvarmakten

Grupper och sammanhållning

Alla människor har ett behov av att definiera både sig själv och andra efter olika sociala grupperingar. I ett militärt system där individer socialiseras in i ett kollektiv som premierar sammanhållning, samarbete och kamratskap blir denna sociala gruppering naturligt starkare.

I militära förband har begreppet *sammanhållning i primära grupper* länge varit en central faktor för motivation och därmed även stridsvärdet. På en högre organisatorisk nivå benämns sammanhållning ofta som ”förbandsanda” eller ”kåranda” efter franskans ”esprit de corps”. Begreppet sammanfattar förmågan för gruppens medlemmar att bibehålla tilltron till en institution eller dess mål, särskilt gentemot yttre grupper och under svåra påfrestningar.

Grupper med hög sammanhållning använder ofta även interna system – officiella eller inofficiella – för att upprätthålla social kontroll och hantera individer som inte formar sig efter satta normer. Detta blir kollektivets sätt att hantera faktorer som kan äventyra dess säkerhet.

En snabb, men ofta farlig, väg till sammanhållning är att ena gruppen mot en yttre ”fiende” genom att till exempel prata om andra förband eller vapengrenar i nedvärderande ordalag. Denna typ av sammanhållning är ofta väldigt ytlig, samtidigt som den hämmar samarbete med andra.

En sund rivalitet eller tävlingsanda mellan förband bör alltid finnas då den sporrar oss att bli bättre, men den har också sin gräns. När tävlingen är slut tillhör vi ändå samma lag. En hög förbandsanda eller stolthet över bra prestationer får aldrig övergå till övermod eller arrogans där man ser ner på andra förband som sämre eller mindre värda. Tävlingsmoment måste användas i en kultur där alla delar med sig av lärdomar och hjälper varandra att bli gemensamt bättre mot ett gemensamt mål. Det uppenbara undantaget när vi kan ena oss mot en gemensam fiende är när vi verkligen har en gemensam fysisk fiende.



Bild 1.13 Isär- och ihopsättning av vapen. Foto: Astrid Amtén Skage/Försvarsmakten

Du som instruktör kommer att påverkas av detta, då sammanhållning i stor utsträckning byggs av gemensam utbildning. Utöver individuella och kollektiva förmågor, kan utbildningen även omdefiniera relationen mellan individerna på ett sätt som framhållits central för sammanhållning. När individer samarbetar och presterar tillsammans förändras dynamiken i en positiv riktning. Utbildningen handlar inte bara om lärande, utan även om att skapa en känsla av social enighet och förstärka en identitet med gruppen som tillsammans löser uppgifter.

Sammanhållning utifrån kompetens förstärks av fasta, ofta traditionsbundna, kompetensprov och initiationsriter. Dessa har historiskt varit kollektivets sätt att säkerställa att det inte släpper in en individ som kan belasta eller äventyra gruppens säkerhet. I militära sammanhang är syftet även att värdera soldatens förmåga att uppfylla de krav som en befattning innebär.

Initiationsriter är ofta krävande, hemlighetsfulla och inte sällan med inslag som kan verka märkliga för en utomstående. Processen för att tas upp i ett slutet kollektiv sker per definition exkluderande och den grundar sig på en individuell förmåga som inte alla kan uppnå. Ett accepterande av alla skulle devalvera pre-

stationen som krävs för upptag. Sekretess runt de exakta formerna av prov och riter säkerställer att individer som genomgår dem, gör det under liknande förutsättningar och att resultatet blir rättvisande. Dock har människan en tendens att vilja mystifiera prov och riter; att förstärka myten om det egna kollektivet gör ofta upptagandet i detta ännu mer exklusivt och medlemskapet värderas högre.

Till initiationsriterna tillkommer i militära sammanhang även externa attribut som exempelvis märken och huvudbonader. Att ha nått acceptans i en utvald grupp förstärker individens känsla av sammanhang och trygghet av att omfattas av ett kollektivt självförsvar. Men den förstärker även gruppmedlemmarnas acceptans av en kollektiv identitet samt acceptansen för organisationens ledord, mottot eller normer.

Som instruktör är det klokt att reflektera över vilka processer du är en del av. De flesta kompetensprov och initiationer regleras i formella dokument. Men vissa delar av en socialisering är också outtalade. Det lärande som alltid sker – men inte är föremål för utbildningens explicita innehåll – är det som ibland kallas dold läroplan. Som en del av den dolda läroplanen lär sig individen även de attityder, värderingar och beteenden som accepteras och uppmuntras i utbildningen.

Utbildningens innehåll ska ha *funktionella* kopplingar till de uppgifter den förbereder för och eleverna ska kunna uppfatta dessa kopplingar. Blivande soldater behöver alltså se och förstå kopplingen mellan vad de gör i lärsituationen, hur detta examineras och även den funktionella nytta som detta kan komma att ha i en framtida skarp situation. Om de ser och förstår denna koppling är de mer benägna att ta till sig utbildningens innehåll, men också att acceptera organisationens normer som sina egna och därmed bidra till en positiv förbandsanda. Och omvänt: om vi inte ”lever som vi lär” kommer förtroendet undermineras i lärsituationen – både för förbandet och på sikt även för hela Försvarmakten.

Ondska och onda handlingar

På samma sätt som sammanhållning kan ta fram våra bästa sidor, kan de också ta fram det sämsta hos varje människa. Varför begär goda människor ibland onda handlingar? Frågan är inte ny. Även om extrema situationer kan ta fram våra bästa sidor, kan de också ta fram våra sämsta. ”Men han verkade ju så normal” är den kanske vanligaste reaktionen när någon gått över gränsen och begått vad vi kallar för onda handlingar. Både om det sker nära oss i det vanliga livet eller i militära

förband, som vid övergreppen vid Abu Ghraib-fängelset i Irak eller massakern i den vietnamesiska byn Song My.



Den här personen är ond



Den här situationen får personen att begå onda handlingar

Bild 1.14 Människors onda handlingar. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

De individer som i efterhand döms som onda tycks sällan ha uttryckt sin ondska på något annat sätt än genom den aktuella handlingen. Tvärtom reagerar vi ofta starkt just när det inte ha funnits några andra tecken innan. Men vad är det då som kan få människor att begå så onormala och onda handlingar? Vi kan svara på olika sätt:

Den *första förklaringsmodellen* är att se ondska som något nästan övernaturligt vilket besätter vissa människor men inte andra. ”Efter att ha tittat in i hans ögon skulle jag säga att det är ren ondska” sa polisen som grep seriemördaren Samuel Little. I de fall vi saknar en rationell förklaring, blir förklaringen ofta att se ondska som ett övernaturligt väsen.

Den psykologiska tendensen att vilja se ondska som ett högre, nästan övernaturligt, väsen är stark av två huvudsakliga anledningar. Det första är att det är en väldigt enkel, binär förklaringsmodell som fyller funktionen att skydda oss själva och befriar oss från bördan att försöka förstå. Den kräver inte att vi ifrågasätter något vi tror att vi vet, bara accepterar att det orsakats av något vi ännu inte känner till. Acceptansen att ondska kan få en människa att göra fruktansvärda saker befriar oss också från association. Att förklara något som effekten av en odefinierad ond-

ska gör att vi slipper granska om vi eller andra runt omkring oss (gud förbjude) medverkade till att saker skedde, eller att vi också (återigen gud förbjude) under fel omständigheter skulle ha kunnat göra något liknande.

Den *andra förklaringsmodellen* är den individuella, vilken vilar på en mörk triad av personlighetsdrag. "Han är ett monster" eller "vilka psykopater" är exempel på reaktioner som ofta förekommer när vi inte förstår individers handlingar. Även detta är en intuitiv och lätt accepterad förklaringsmodell: Det känns trots allt logiskt att dåliga individer helt enkelt gör dåliga saker. Det vi ofta pratar om i dessa sammanhang benämns för "den mörka triaden" av personlighetsdrag.

I detta innefattas:

- Den narcissistiska (självälskande) personligheten som kännetecknas av en grandios, egoistisk självbild och en oförståelse för kritik.
- De machiavelliska personlighetsdragen som utmärks av manipulativa drag där individer med fokus på egenintresse exploaterar andra för egen vinning.
- Psykopati.

Dock finns det begränsningar gällande om den mörka triaden kan användas som generell förklaringsmodell för onda handlingar. Det första är att det handlar om personlighetsdrag som de flesta har i någon utsträckning. Förmågan att empatiskt känna med andra är trots allt inte en absolut variabel och vem har inte en önskan om att ha en positiv, lite självälskande bild av sig själv som kompetent och duglig? Vad som ytterligare begränsar denna förklaringsmodell för ondska handlar om hur mycket enskilda personlighetsdrag verkligen styr vårt agerande.

Den *tredje förklaringsmodellen* är den sociala som utgår från att människor – i dåligt socialt umgänge i fel kontexter med tillräckligt mycket utmattning och avtrubning – kan begå handlingar de inte skulle ha gjort under normala omständigheter. I ett försök (det så kallade Stanford Prison Experiment) uppdelades vanliga studenter i fångar och fångvaktare. I denna försöksmiljö fick de snabbt så överdrivet grymma beteenden mot varandra att experimentet fick avbrytas tidigare än beräknat. Slutsatsen var att helt vanliga människor kan göra sig skyldiga till hemska handlingar under specifika förutsättningar i en specifik miljö.

Auktoritetens makt och benägenheten att infoga sig i en grupp gäller alla människor. I ett strikt hierarkiskt system med tydliga auktoritära funktioner blir

denna risk naturligt större. Den som tvärsäkert påstår att han eller hon aldrig skulle kunna korsa den etiska gränsen och göra något otillåtet, har inte förstått människans natur eller den oerhörda påfrestning som strid kan innebära. Men det finns saker vi kan göra för att minska risken för onda handlingar.

Hjältemod och goda handlingar

Hur vi utbildar våra förband kan göra skillnad. Ingen utbildning i världen gör människor immuna mot känslor som frustration, vanmakt, ilska, vrede eller det hämndbegär som kan uppstå när ens egna kamrater skadas eller dödas. Men historien visar att förband med bra grundläggande utbildning, kunskap i folkrätt och god befälsföring tenderar att upprätthålla en god disciplin även i extrema situationer. Vi vet också att individer med en väl genomtänkt etisk referensram och en förståelse för helheten har lättare att agera korrekt även under hårda påfrestningar.



Bild 1.15 Veteraner. Foto: Bezav Mahmod/Försvarmakten

Det är ofta i de svåraste stunder som vi ser de största handlingarna av hjältemod och osjälviskt agerande. Krigshistorien visar otaliga exempel på när individer trotsat till synes hopplösa odds för att undsätta sårade kamrater. Men den ger också otaliga exempel på moralisk heroism när individer har haft den höga integriteten

att avge välformulerade argument i opposition för att undvika grupptänkande. Eller modet att avbryta gruppens agerande när man tydligt upplever att det tangerar gränsen för det tillåtna eller strider mot egna värderingar och övertygelser.

Att motstå eller utmana konformiteten i ett hierarkiskt socialt system i väpnad strid är ytterst påfrestande för varje människa. Den sociala samvaron och kontexten påverkar vårt beteende mer än vi ibland inser. Detta understryker vikten av att vara väl förtrogen med hur människan fungerar under krig och konflikt, men även att varje individ ska på förhand ha tänkt igenom sina egna etiska och moraliska övertygelser.

KOM IHÅG!

Vad tar du med dig från denna utgångspunkt?

1.5 Utgångspunkt 5: Något om Försvarsmakten i samhället

Försvarsmakten är Sveriges militära skydd mot hot med militära maktmedel.

Försvarsmaktens roll

Genom en trovärdig krigföringsförmåga inom ramen för ett totalförsvar uttrycker det militära försvaret tillsammans med det civila försvaret vårt folks vilja att, om så krävs, med våld trygga Sveriges existens som fri nation. Försvarsmakten ska skydda våra medborgare genom att hävda vårt lands territorium; mark-, sjö- och luftdomänen, men även cyber- och rymddomänen.

Sveriges säkerhetspolitik ska värna våra intressen i vårt geografiska närområde, i övriga Europa och globalt. Inom ramen för vår säkerhetspolitik ska Försvarsmakten både vara en del av det nationella försvaret och kunna delta i internationella fredsfrämjande insatser bortom vårt närområde.

Det övergripande utrikes- och säkerhetspolitiska målet med Sveriges medverkan i internationella insatser är att bidra till fred och säkerhet, att förebygga konflikter och skapa förutsättningar för hållbar fattigdomsbekämpning. Sveriges engagemang i en fredsfrämjande insats bör vara en del i en samlad ansats där civila och militära bidrag är en integrerad del av utrikes-, säkerhets- och försvarspolitikerna.

En central del av vår säkerhetspolitik är vårt medlemskap i Förenta nationerna (FN) och i den Europeiska unionen (EU) samt i Organisationen för säkerhet och samarbete i Europa (OSSE). Därutöver är viktiga delar av vår säkerhets- och försvarspolitik även vårt partnerskap med försvarsalliansen Nato, liksom våra nära relationer med Finland och övriga nordiska länder samt de baltiska staterna.



Bild 1.16 Internationellt uppdrag. Foto: Jimmy Croona/Försvarsmakten

Försvarsmakten ska även i övrigt kunna bidra till samhällets samlade förmåga att hantera svåra påfrestningar på samhället – i såväl fred som vid höjd beredskap. Sveriges säkerhetspolitiska utgångspunkter och försvarspolitiska inriktning finns formulerade i regeringens proposition *Försvarspolitisk inriktning – Sveriges försvar 2016–2020* som antagits av riksdagen.

Försvarsmakten präglas av sina uppgifter. Uppgifterna är i princip oförändrade sedan århundraden, men tyngdpunkten kan variera beroende på utvecklingen i vår omvärld, ändringar i säkerhetspolitiska krav, möjliga hot, krigsvetenskaplig utveckling med mera. En viktig och tidlös uppgift för det militära försvaret är att – utifrån en grundläggande försvarsförmåga samt efter successiva beslut av riksdag och regering – kunna utveckla en mer omfattande försvarsförmåga och därmed bidra till långsiktig säkerhetspolitisk handlingsfrihet. För detta krävs egen förmåga samt tillgång till kompetens, utvecklingsförmåga och flexibilitet.

Den väpnade stridens krav och bemästrande av andra extrema situationer ligger till grund för Försvarsmaktens verksamhet såsom utformning av doktrin, ledarskap, organisation, utrustning, utbildning, träning och övning.

Samtidigt är Försvarsmakten en integrerad del av det svenska samhället och återspeglar därför på sitt sätt dess utveckling, problem och möjligheter – inte minst genom att personalförsörjningens grund vilar på värnplikt. Försvarsmakten delar de grundläggande värderingar som uttrycks i rikets lagar och i åtaganden enligt internationella konventioner. Av särskilt intresse för Försvarsmakten är bland annat Förenta Nationernas stadga och *FN:s Deklaration om de mänskliga rättigheterna* samt akter från OSSE såsom *Slutakten* (Helsingforsdeklarationen 1975), *Parisstadgan* (1990) och *Uppförandekoden* (1994).

Tendenser i samhällsutvecklingen

Industrisamhället går mot en allt tydligare högteknologisk utveckling. Två företeelser är karakteristiska som en följd: *globalisering* (internationalisering) och *individualisering*.

Idag har varje individ tillgång till en allt större mängd information. Med globala informationsnätverk är det av allt mindre betydelse var Sverige är beläget. Ett exempel är Tsunamikatastrofen julen 2004 när drabbade svenska medborgare ställde långtgående krav på det svenska samhällets stöd, trots att de befann sig på andra sidan jordklotet.

Den snabba utbredningen av coronaviruspandemin 2020 torde vara ytterligare en konsekvens av globaliseringen. Medan kampen mot covid-19 i stor utsträckning blev en nationell angelägenhet för varje land så har internationella organisationers roll – från Världshälsoorganisationen (WHO) till för vår del EU – varit föremål för diskussion. Frågan om nationella förberedelser, beredskap och krishantering bedöms komma att få tydlig påverkan på det svenska totalförsvarets utveckling, både militärt och civilt, såväl i krishantering som för det nationella försvaret.

Det moderna stridsfältet kan, genom den nästan revolutionerande utvecklingen av sociala medier, ses som en gigantisk amfiteater. I dessa medier kommenteras och värderas handlingar och icke-handlingar omedelbart; sann information blandas med falsk, insikter med åsikter, experter med tyckare - vilket förstärker bilden av en allt mer komplex kunskapsmiljö att förhålla sig till. Begrepp har myntats som *den strategiska korpralen* och *den taktiska politikern*. Den strategiska korpralen innebär att enskilda soldaters handlingar kan få stora strategiska konsekvenser, vilket ställer nya krav på förmågor hos soldater som ska verka i dagens konflikter.

Att politiska och militära ledare ställs inför taktiska överväganden innebär att kravet på politiska ledare och militära chefer (även på lägre nivåer) ökar när det gäller att förstå sammanhang, roller och uppgifter.

En motreaktion till globaliseringen kan bli nationell inriktning och ökad nationalism. En annan tendens av delvis motsatt karaktär är staters upplösning, vilket kan vara en källa till konflikter - i värsta fall inbördeskrig med risk för spridning. Sjunkande statlig auktoritet ökar risken för utveckling av grupper med sina egna normer och värderingar. Det kan handla om internationellt inspirerade och förgrenade fanatiska religiösa rörelser och organiserad brottslighet, men också kriminella gänggrupperingar, militanta djurrättsaktivister eller andra anarkistiska grupperingar. Företeelserna är i princip inte nya, men de kan bli allt mer svår-bemästrade och utgöra ett hot mot ett i flera avseenden sårbarare samhälle. Olika former av hot mot den egna befolkningen – från kidnappning och gisslantagande av medborgare till storskaliga terrorangrepp – kan ske för att tvinga fram beslut att påverka eller avbryta förd politik. Terrorangreppen mot Twin Towers i USA den 11 september 2001 är ett talande exempel, så även terrorattentatet på Drottninggatan i Stockholm år 2017.

Statsvetaren Mary Kaldor har beskrivit två olika perspektiv på krig i globaliseringsens era:

- Enligt den optimistiska synen på den nuvarande utvecklingen håller det moderna kriget på att försvinna. Krig som vi har känt det under de senaste århundradena kan i likhet med slaveri ha blivit en anakronism. Nationella arméer, flottor och flygvapen kanske bara är spår efter den försvinnande nationalstaten. 'Den eviga freden' kan bli som Kant tänkte sig den; civiliseringsens spridning över världen och framväxten av världsmedborgerliga styrelseformer är reella möjligheter.
- Enligt den pessimistiska synen kan krig i likhet med slaveri alltid återuppträda. De formella politiska institutionernas - framför allt nationalstaternas - förmåga att reglera våldet har urholkats. Vi har inträtt i en era av långfristigt informellt våld på låg nivå (postmodern krigföring).

Georgienkriget 2008 och den ryska annekteringen av Krim 2014 – med det följande kriget i östra Ukraina och den ryska doktrinen intressesfärer samt låga tröskel för våldsanvändning – vittnar om det andra perspektivet.

Möjliga konsekvenser för det militära försvaret

Försvarsmakten bidrar till att det svenska samhället utvecklas. Värnpliktiga, anställda och frivilliga får genom sin utbildning och tjänst i Försvarsmakten ökad förmåga att samarbeta, leda, ta initiativ och ansvar, klara av fysiska och psykiska påfrestningar samt göra etiskt rimliga val. Även genom att stimulera ett självständigt och kritiskt tänkande hos sin personal bidrar Försvarsmakten till samhällsutvecklingen. Insikten i den väpnade stridens och våldsanvändningens yttersta konsekvenser skapar förutsättningar för ett reflekterande som kan bidra till att motverka våldstendenser i samhället utanför Försvarsmakten.



Bild 1.17 Militär och civila möts. Foto: Mats Nyström/Försvarsmakten

Ökad tillgång till information, bearbetad eller obearbetad, sökt eller påbjuden, ger individen förutsättningar för ökade kunskaper och insikter i förhållanden som tidigare inte varit lättillgängliga för alla. För Försvarsmaktens del leder personalens ökade kunskaper om till exempel medel och metoder för stridens förändring till förändrade krav på chefens befälsföring. Allmänhetens ökade insyn kan verka i samma riktning och innebära att högre chefer avkrävs detaljkunskap om beslut som tidigare fattats på lägre nivå.

LÄROBOK

Tillgången på information och krav på detaljkunskap är två av varandra oberoende faktorer som inbjuder högre chefer till att hårdare styra och detaljreglera verksamheten. Därmed kan den - av beprövad militär erfarenhet och motiverade ambitionen till decentraliserad ledning, delegering av uppgifter samt uppdrags-taktik komma att äventyras. Det kan även finnas utmaningar i mötet med officere från andra länder och kulturer med andra synsätt, både under övningar i vårt eget land samt vid internationella insatser.

Informationstillgången är positiv för en demokrati och dess militära försvar. Den breda tillgången till information kan dock påverka den svenska befolkningen i fråga om risktagande och förluster. Med andra ord kan folkopinionen få svårt att acceptera förluster. Kraven på Försvarsmaktens kvalitativa uppbyggnad, inte minst avseende ledarskap och utbildning, kommer därmed efterhand att skärpas. Såväl för våra internationella insatser som för det direkta försvaret av vårt territorium.

Digitaliseringens möjligheter och risker

Digitaliseringen drivs framåt dels av en politik som främjar användning och utveckling av de möjligheter tekniken medför, dels av näringslivet där företag erbjuder sina tjänster och produkter. Idag handlar digitaliseringen inte "om" digital teknik ska användas, utan "hur" den ska bidra till utvecklingen i olika verksamheter och samhällssektorer. Tillgång till information och möjligheterna till kommunikation samt social interaktion är lika mycket en samhällsstrategisk fråga, som en fråga för var och en av oss i vår vardag.

Diskussioner behöver kontinuerligt föras om vad som kan bli "bättre" eller riskerar bli "sämre" genom digital utveckling utifrån verksamhetens mål. Ett par exempel kan ges på områden där sådana diskussioner behövs.

Ett exempel är att samtidigt som det finns politisk strävan mot ökad användning av digitala tjänster inom statlig förvaltning, krävs skydd av operativt viktig myndighetsinformation som i fel händer kan äventyra den nationella säkerheten.

Ett annat exempel är att digitaliserad utbildning ger möjlighet till ett tillgängligt och individstyrt lärande. Med dessa möjligheter följer dock begränsningar och risker som exempelvis informationssäkerhet och integritetsskydd. Men det är även av betydelse att lärandet sker i ett visst socialt eller fysiskt sammanhang.



Bild 1.18 Digitalisering i Försvarsmakten. Foto: Mattias Andersson/Försvarsmakten

Användandet av digital teknik skapar nya möjligheter att presentera information och skapa interaktion i lärsituationen, vilka dock behöver analyseras.

Med beaktande av utbildningens övergripande syfte och innehåll följer några frågor som stöd för sådan analys:

- Ger utbildningen den förmåga som behövs för att kunna lösa de uppgifter utbildningen förbereder för (*kvalificering*)?
- Inkluderar den olika individer till ett önskvärt sätt att vara inom den rådande sociala, kulturella, politiska ordningen (*socialisation*)?
- Stärks individens känsla för vem han eller hon är och förmågan till självständigt handlande, liksom till oberoende och kritiskt tänkande (*subjektivering*)?

Miljöperspektivet

Människors miljömedvetenhet stiger i takt med ökad kunskap om effekten på livsbetingelserna av vår tids resursanvändning. Ett överordnat miljömål formulerades redan av Bruntlandkommissionen 1987: ”*En långsiktigt hållbar utveckling ... som tillfredsställer dagens behov utan att fränta kommande generationer möjligheterna att tillfredsställa sina ...*”. Detta gäller i lika hög grad för det svenska försvaret och frågor om miljö och hållbarhet måste därför integreras i all verksamhet, såväl på nationell bas som vid internationella insatser.

KOM IHÅG!

Vad tar du med dig från denna utgångspunkt?

1.6 Utgångspunkt 6: Något om lärsituationen

Försvarmaktens utbildningar ska bidra till att elever utvecklar förmåga till effektiva handlingar, såväl i normala som extrema situationer. Denna förmåga utvecklas i en lärsituation.

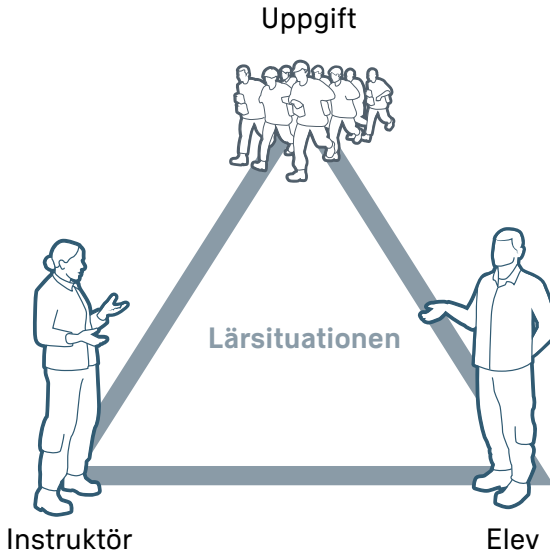


Bild 1.19 Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

I lärsituationen möts instruktör, elev och det som ska läras. Vilket resultat en lärsituation leder fram till är beroende av en mängd faktorer. I denna utgångspunkt berör vi några av de pedagogiska faktorerna.

Elevers intention att lära

Elevers avsikt – *intention* – är avgörande för ett bra lärande. I utbildningar kan det finnas en dragkamp kring hur många timmar olika ämnen ska omfatta. Då likställs kvalitet med den tid som eleverna är sysselsatta med ett visst ämne. Men det finns inte något enkelt samband mellan tiden eleverna deltar i en utbildning och hur mycket de lär sig. Det finns inte heller någon utbildningsmetod som med säkerhet leder fram till ett bestämt resultat.

Däremot finns ett samband mellan elevernas lärande och hur lång tid de är engagerade i för dem *meningsfulla uppgifter*, det som brukar kallas ”time-on-task”. Vill man höja kvaliteten i lärandet gäller det att finna strategier som ökar ”time-on-task”.

Meningsfulla uppgifter

Uppgifter kan uppfattas som meningsfulla till exempel genom att de handlar om något som en elev är genuint intresserad av, oavsett varför. En annan anledning är att eleven uppfattar uppgiften som meningsfull i det större sammanhang hon eller han befinner sig i. Vi sammanfattar det senare med begreppen mening och sammanhang. I Försvarsmaktens utbildningar handlar det då om att tydliggöra sammanhanget genom målbilder och knyta an enskilda övningar och moment till detta sammanhang så att deras betydelse och mening i sammanhanget tydliggörs.

I planeringen inför en god lärsituation är det viktigt att utgå från de uppgifter individen/förbandet ska kunna lösa efter utbildningen. Genom att se till det större sammanhanget är det möjligt att utbildningen ges ett relevant innehåll.

Därefter beskrivs vilken förmåga en elev behöver – vad och hur bra – för att lösa en viss uppgift. Detta kan ske med stöd av exempelvis en förmågemodell (jämför kapitel 7). Förmåga blir observerbar genom de handlingar eleven utför. Vad eleverna ska kunna, tydliggörs därför genom att beskriva eller visa de handlingar som motsvarar den efterfrågade förmågan.

Spårbarheten mellan mål och innehåll ger goda förutsättningar för att eleverna upplever meningsfulla uppgifter, är engagerade och att lärsituationen leder till ett intentionellt lärande.



Bild 1.20 Soldater löser uppgift. Foto: Bezav Mahmod/Försvarmakten

Intentionellt och situationellt lärande

För att ytterligare tydliggöra kopplingen mellan meningsfulla uppgifter och intentionen att lära ska vi visa på skillnaden mellan intentionellt och situationellt lärande.

Det *intentionella lärandet* karakteriseras – som vi tidigare beskrivit – av att eleven har en klar uppfattning om innehållet och vad det hela går ut på. Antingen för att innehållet upplevs som intressant eller därför att eleven förstår dess mening i sammanhanget.

Mot detta ställs det *situationella lärandet* vilket karaktäriseras av att eleven snarare tar fasta på de yttre kraven: Vad poängterar instruktören? Vad brukar komma på proven? Hur genomfördes exemplet eller föreläsningssövningen? Vad trycker man på i handböckerna?

Om eleven i huvudsak tar fasta på de yttre kraven i själva situationen och försöker leva upp till dem, aktiverar eleven inte några egna föreställningar om innehållet

LÄROBOK

eller försöker formulera egna hypoteser om hur saker hänger samman. Hypoteserna inriktas i stället på hur instruktören tänker, hur provet sker och så vidare.

Det är angeläget att instruktören både funderar över hur eleven uppfattar innehållet i det som ska läras och över vilket lärande som aktiveras hos eleven genom en given uppgift. Vi måste alltså klarlägga: *Hur förstår eleven?*

Hur förstår eleven

Eleven kan bara förstå utifrån sin egen förståelse, inte utifrån hur instruktören förstår innehållet. Utbildningen behöver ta sin utgångspunkt i elevens förståelse. Vilka behov eleverna kommer att ha vid olika tidpunkter är svårt att helt förutse. Precis som vid strid behöver planen därför medge flexibilitet i genomförandet. Detaljerna i utbildningsförloppet måste kunna anpassas i lärsituationen. Där och då kan du se hur eleverna förstår, hur deras lärande utvecklas och vid behov kan du förändra tempo samt innehåll. Genomförandet svarar då mot elevernas faktiska behov och de kan lättare bedöma sin förmåga i relation till utbildningsmålet.

Begreppet ”förståelsehorisont” ger perspektiv på förståelse och lärande. Begreppet betecknar gränsen för en persons vetande, förståelse eller kunnande vid ett givet tillfälle. Det finns en pedagogisk teori som brukar kallas ”den närmaste utvecklingszonen” eller ”proximala utvecklingszonen”. Det handlar om att det jag själv inte kan förstå eller göra, det kan jag förstå eller göra med hjälp av någon annan, till exempel en instruktör eller kamrat som har en förståelsehorisont som innehåller det jag ska lära mig. Det jag har lärt mig att göra tillsammans med någon annan kan jag så småningom göra själv. Mycket av det lärande vi håller på med kan förklaras och förstås med hjälp av denna teori.

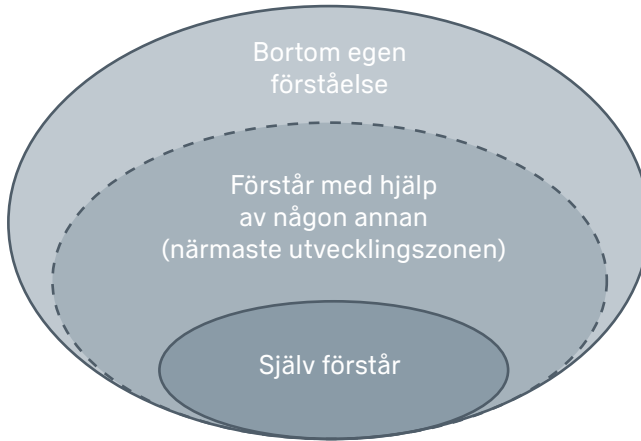


Bild 1.21 Den närmaste utvecklingszonen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

Att man samtalar med varandra i arbetet och tar del av varandras återkoppling, frågor, tankar, funderingar, analyser med mera utökar de enskilda individernas förståelsehorisont. Dessutom utvecklas förtroende och den ömsesidiga förståelsen mellan deltagarna.

Instruktörsuppgiften innebär följaktligen att bidra till att det som lärs kan knytas till det eleven redan förstår. Instruktionen behöver då förmåga att kommunicera kring detta i lärsituationen. Med andra ord ska instruktören inte fråga en elev: ”Har du förstått?”, utan i stället be eleven: ”Berätta hur du förstår detta!”.



Bild 1.22 Redovisning på karta. Foto: Niklas Ehlén/Försvarsmakten

Instruktörsuppgiften

Instruktörsuppgiften kräver ett slags dubbelt yrkeskunnande. Förutom att ha ämneskunskaper inom det område du verkar i måste du också ha kunskaper kring hur eleverna lär, det vill säga hur de utvecklar kunskap. Detta för att du ska kunna välja ett lämpligt förhållningssätt i lärsituationen.

I utgångspunkt 2 beskrivs tre aspekter av kunskap: den funktionella, den kontextuella och den konstruktiva aspekten. Dessa tre aspekter kan vara ett stöd för dig som instruktör vid planering och genomförande av utbildning. Detta utvecklas vidare i *Handbok Utbildningsmetodik*.

Den *konstruktiva aspekten* visar att en motor i lärandet är den ”spänning” som upplevs mellan det eleven måste kunna för att lösa uppgiften (målet) och det eleven kan nu. Det är alltså viktigt att eleven har en bild av vad som ska uppnås. Annars får hon eller han svårt att skapa en relation till det som ska läras och att värdera hur det egna lärandet utvecklas.

En första viktig instruktörsuppgift är därför att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla relevanta bilder av vad som ska uppnås. En andra uppgift för dig som instruktör är att få eleverna att uppleva avståndet mellan dessa bilder och vad de kan nu, så att de kan tydliggöra det som ska läras. En tredje är att hjälpa eleverna att göra erfarenheter och dra slutsatser av dessa för att utveckla sin förmåga. En fjärde är att låta dem pröva sin förmåga i nya situationer.

Instruktörens bidrag i lärsituationen är också att möta eleverna med god befälsföring. Det är den befälsföring som Försvarsmakten står för och som bland annat tydliggörs i utbildningen till instruktör.

När du som instruktör planerar genomförandet av utbildningen behöver du även fundera kring vilken typ av lärande som ska utvecklas. I denna bok gör vi en grov indelning i anpassningsinriktat lärande respektive utvecklingsinriktat lärande.

Anpassningsinriktat respektive utvecklingsinriktat lärande

I ett *anpassningsinriktat lärande* ska eleverna lära sig att handla i en situation där uppgifter, mål, rutiner, normer och andra förhållanden antas vara givna. I detta lärande betonas individens anpassning till och bemästring av givna förutsättningar. Det anpassningsinriktade lärandet är centralt för att klara det rutinmässiga och vanemässiga handlandet i vardagen. Det ger trygghet och stabilitet, både för individen och för organisationen.

I ett *utvecklingsinriktat lärande* ska eleverna lära sig att hantera tillämpade situationer, det oväntade och allmänt de överraskningar som är en del av den extrema situationen. Det första steget är då inte att utforma och föreslå en lösning, utan snarare att identifiera och definiera situationen, uppgiften eller problemet. Hos individen kräver detta ett mer kritiskt reflekterande förhållningssätt – såväl till egna kunskaper och handlingsmönster, som till den uppgift eller situation man står inför. I stället för att enbart och främst ställa frågan: hur? kommer frågorna: vad? och varför? i förgrunden.

Detta är två ”samexisterande” och kompletterande aspekter av lärande, där den ena eller andra aspekten kan dominera eller vara mindre framträdande beroende på vilka förutsättningar som råder i den specifika situationen. I Försvarsmaktens utbildning är det viktigt att upprätthålla en rimlig balans mellan ett anpassningsinriktat och ett utvecklingsinriktat lärande.

Denna uppdelning anknyter till formellt och tillämpat lärande. Lärandet organiseras ofta från det formella anpassningsinriktade till det tillämpade utvecklingsinriktade lärandet. Instruktören har att överväga takten i stegringen och graden av tillämpning. I målsättningen för utbildningar och övningar anges vanligen en PersQ-nivå (beskrivs i kapitel 7) som är ett stöd för instruktörens övervägande.



Bild 1.23 Formella och tillämpade lärsituationer. Foto: Robin Krüger/MSS/Försvarsmakten

Oavsett vilket lärande som ska utvecklas krävs att genomförandet sker inom en avvägd *etisk referensram*.

Den etiska referensramen

Vad vi etiskt kan utsätta människor för och hur vi bedriver utbildning behöver alltid kunna rättfärdigas. Vi har tidigare i kapitlet resonerat om detta som en *etisk referensram*.

Den etiska referensramen i lärsituationen vägleder oss när vi väljer innehåll och organiserar utbildningens genomförande. Det handlar i korthet om att ”leva som vi lär” och i handling göra det som är etiskt rätt, vilket ger riktlinjer kring hur vi ska bedriva utbildningen och vad vi kan utsätta människor för.

Både instruktören som individ och instruktörslaget gemensamt måste hålla frågan om referensramen levande över tid. Samtal och reflektion, både inför och efter aktiviteter, är ett sätt att åstadkomma detta. Att den etiska referensramen omdefinieras är ett tecken på att frågan är levande.

Avslutningsvis tar vi i denna utgångspunkt upp *värdering av och i utbildning*.

Värdering av och i utbildning

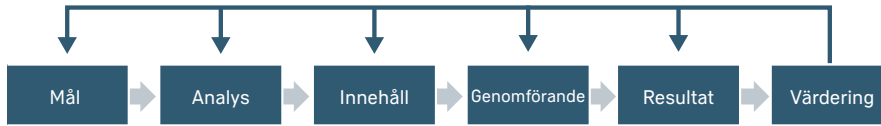


Bild 1.24 Generell modell för utbildning. Illustration: Anna-Karin Wetzig. Försvarsmakten

Den generella modellen i figuren ovan visar att utbildningsmål analyseras, varvid ett innehåll i utbildningen kan väljas. Innehållet organiseras i ett genomförande och ett resultat uppnås. Resultatet – vad som lärts och hur – värderas avslutningsvis mot de mål som satts för utbildningen. Detta är *summativ värdering*. En sådan värdering är oftast bakåtblickande och sammanfattande. Ur den kan vi utläsa måluppfyllnad och hur lärandet skett. Denna värdering kan användas som underlag för utveckling av verksamheten.

Men det finns naturligtvis en kontinuerlig värdering i lärsituationen. Det kallar vi *formativ värdering*. Den är framåtblickande och genomförs för att stödja det fortsatta lärandet. I lärsituationen har både instruktören och eleven en aktiv roll i den formativa värderingen. Instruktören följer lärandet hos eleverna och stödjer utifrån behov och förutsättningar. Lärandet synliggörs och tydliggörs. Eleven utvecklar förmågan att själv värdera vad hon eller han lärt i relation till uppgiften. Det är ett ansvar hos alla elever i lärsituationen att ha en uppfattning om vilken kunskap de behöver utveckla och hur detta kan ske.

FAKTA!

För att utbildningens resultat ska bli det som målet anger, behöver modellens alla delar stödja varandra.²

² Denna innebörd anges inom pedagogiken även som konstruktiv länkning (*constructive alignment*).



Bild 1.25 Inför ett flygpass. Foto: Antonia Sehlstedt/Försvarsmakten.

En värdering grundar sig på bedömningar och/eller mätningar.

Bedömning utgår från kunnande, erfarenhet och omdömesförmåga. När vi mäter i utbildningssammanhang jämförs en prestation med ett givet krav. Mätningen kan exempelvis ske genom att räkna, avläsa en klocka eller linjal. Vid mätning är begreppen giltighet (validitet) och tillförlitlighet (reliabilitet) centrala. När man faktiskt mäter det man tror sig mäta, sägs mätningen ha hög giltighet. När man oavsett giltighet mäter exakt, sägs mätningen ha hög tillförlitlighet. I mätningssammanhang finns det en ”reliabilitetsfälla”, det vill säga att vi mäter det som låter sig mätas, utan att vi har helt klart för oss vad det är som mäts. Inte minst är detta viktigt att beakta vid utformning av prov och utbildningskontroller.

KOM IHÅG!

Vad tar du med dig från denna utgångspunkt?

2 Kompetens

Detta kapitel handlar om hur begreppet *kompetens* kan definieras, beskrivas och användas i handling. Begreppet har en fundamental betydelse i alla former av utbildning, eftersom det är användbart för att beskriva individers och organisationers förmåga att handla framgångsrikt i förhållande till olika uppgifter i olika situationer.

2.1 En definition av kompetens

Det krävs en definition av kompetens för att begreppet ska vara meningsfullt och användbart. I denna bok definierar vi kompetens som:

FAKTA!

Den förmåga individen använder för att handla framgångsrikt i relation till en uppgift i en viss situation.

Förmåga är ett begrepp som kan delas in i fyra olika delområden:

- Veta att (fakta) och veta varför (förståelse) om uppgiften; att *teoretiskt kunna*.
- Veta hur (färdighet) och veta vad (förtrogenhet) man gör; att kunna tänka och handla avsiktligt men också automatiskt och med social känslighet; att *praktiskt kunna*.
- Vara engagerad och vilja utföra uppgiften med kvalitet; att ha *engagemang* och *kunna utföra*.
- Förstå den egna insatsens betydelse och hela uppgiften i det större sammanhanget; att utveckla uppgiften, använda sin kreativitet och sitt mod att vid behov gå utanför vedertagna gränser, det vill säga att förstå *sammanhang och utveckling*.

En *framgångsrik handling* kan avgöras utifrån två huvudsakliga kriterier. Dels utifrån vilken effekt eller konsekvens en handling får, dels utifrån hur väl en handling överensstämmer med givna regler och/eller normer. Ett effektkriterium kan exempelvis handla om tid till upptäckt och nedkämpning samt antal träff i mål under skjut- eller stridsutbildning. Ett regelkriterium kan exempelvis handla om

i vilken utsträckning man har följt givna instruktioner och handböcker avseende exempelvis ingående och agerande i stridsställning.

Att använda sin förmåga i handling ställs alltid i relation till en *uppgift i en viss situation*. En uppgift beskriver vad en individ eller en förbandsenhet ska åstadkomma. En situation beskriver de förutsättningar under vilken uppgiften ska lösas.

För att vara tydliga avser begreppet *förmåga* allt individen har (kunskaper, erfarenhet, förståelse för sammanhang samt engagemang) medan begreppet *kompetens* handlar om de förmågor individer nyttjar för att framgångsrikt lösa en uppgift i en viss situation.

Kompetens – ett dynamiskt begrepp

Beroende på vilken situation som råder kan en och samma individ vara såväl ytterst kompetent att lösa en specifik uppgift i en viss typ av situation, men också ytterst inkompetent att lösa samma uppgift i en annan typ av situation. Kompetens är alltså inte oberoende av situationen. Inte heller är kompetens konstant hos en individ, utan bör betraktas som tämligen dynamisk till sin karaktär. Huruvida en individ eller grupp är kompetent kan endast avgöras genom att värdera resultatet av en faktisk handling i relation till uppgiften och situationen.

Det är endast när individen utmanas att använda sin förmåga vid lösandet av en uppgift, till exempel i en ny situation, som kompetens kan utvecklas. Kompetensen att ta isär och sätta ihop en automatkarbin kan exempelvis ökas genom att förändra situationen. När eleven får använda sin förmåga att lösa en viss uppgift på tid eller i mörker utvecklas kompetensen, det vill säga att kunna handla framgångsrikt i den nya situationen.

Om individen endast får så enkla uppgifter att man i praktiken är överkvalificerad, finns inget utrymme att använda och utveckla sin kompetens. I en sådan situation riskerar individens kompetens att minska.

Vid en analys av samspelet mellan uppgift och situation, kan ett resonemang föras om nivån på den förmåga som krävs av individen eller gruppen som ska lösa uppgiften. Det kan till exempel vara stor skillnad på att lösa uppgiften ”infartspost”

vid en stabsplats i situationen fredstid, sommardag och ingen fiende med att lösa samma uppgift i situationen krig, mörk regnig höstnatt och fiende i området.



Bild 2.1 Grupp löser uppgift. Foto: Johan Lundahl/Försvarmakten

Förståelsen och tolkningen av uppgiften kan även medföra att individen eller gruppen gör för lite eller för mycket i själva handlingen, vilket kan försvåra och till och med hindra ett önskvärt lösande av uppgiften. Även andra faktorer kan påverka individens och gruppens förutsättningar att använda sin förmåga för att lösa uppgifter. Exempelvis kan en individuell faktor som yrkesidentitet påverka individens självuppfattning om vilka uppgifter som han eller hon klarar av att lösa i olika situationer.

Vid formulering av mål i utbildningen är det därför lämpligt att följande delar framgår:

- *Vad* som ska kunnas, i första hand formulerat som vilken uppgift som ska kunna lösas.
- I vilken *situation* det ska kunnas.
- *Hur* det ska kunnas, vilket också definierar krav.
- *Varför* (syftet) det ska kunnas.

Målet tillsammans med den bedömda förmågan hos individen (eller förbandet) utgör viktiga beståndsdelar för att kunna värdera möjligheten till framgångsrikt handlande.

2.2 Ett flerdimensionellt perspektiv på kompetens

Kompetens har beskrivits som ett flerdimensionellt och sammansatt begrepp. Det kan därför vara på plats att översiktligt beskriva vad som karakteriserar en modern tolkning av kompetens. Även om begreppsvarianter av det vi idag kallar ”kompetens” har använts sedan början på 1900-talet är det inte förrän under 1970- och 1980-talen som man började tillämpa ett mer nyanserat och fördjupat synsätt på det svårfångade begreppet kompetens. Tidigare mättes kompetens främst genom uppfattad intelligens och utbildningsnivå, men det visade sig att relationen mellan dessa begrepp var alltför svag. I stället lyftes att *nyttja sin förmåga i praktisk handling* fram som avgörande för att kunna definiera kompetens – en syn på kompetens som idag kan anses vara väletablerad.

Kompetens kan även delas upp i *generell* och *specifik* kompetens, där specifika kompetenser beskrivs som yrkes- och/eller organisationsrelaterade. Generell kompetens är sådan kompetens som individer behöver oavsett profession eller yrke. Militära kompetenser är yrkes- och professionsrelaterade och därmed specifika till sin natur.

Kompetens beskrivs även som föränderlig över tid och är situationsberoende. Med situationsberoende menas det sammanhang där kompetensen realiserar, till exempel anfallsstrid (= uppgift) i mörker (= situation) eller försvarsstrid (= uppgift) i stadsmiljö (= situation). Genom att individer får en utökad erfarenhet i specifika situationer ökar generellt sett kompetensen, även om det samtidigt också finns en risk att situationen kan medföra minskad kompetens. Exempelvis kan situationen medföra ökad rädsla, trötthet eller bristande beslutsfattande.

Kompetens kan, förutom på individnivå, även beskrivas på gruppnivå, organisations- och nationell nivå. Vidare kan kompetens också beskrivas på mikronivå (till exempel individuella kompetenser), mesonivå (till exempel kompetens

knutet till olika organisationssammanhang) och makronivå (kompetenser strukturerade i mer övergripande ramverk).

Det är vanligt att man försöker utforma ramverk för kompetenser utifrån olika huvudkategorier, vilka ibland kallas ”kärnkompetenser”. Sätten att beskriva kompetens utifrån olika perspektiv kan riskera att skapa osäkerhet och förvirring. Därför är det viktigt – när man definierar och beskriver kompetenser – att tydligt beskriva vilket teoretiskt perspektiv på kompetens som används och vilken nivå som avses.

Den modell som ligger till grund för resonemangen i detta kapitel beskriver komplexiteten i kompetensbegreppet utifrån fem olika huvudaspekter. En grundläggande utgångspunkt för att förstå dessa aspekter är att först och främst beskriva vad som avses med kompetens knutet till *uppgiften och situationen* respektive vad som avses med kompetens knutet till individen.

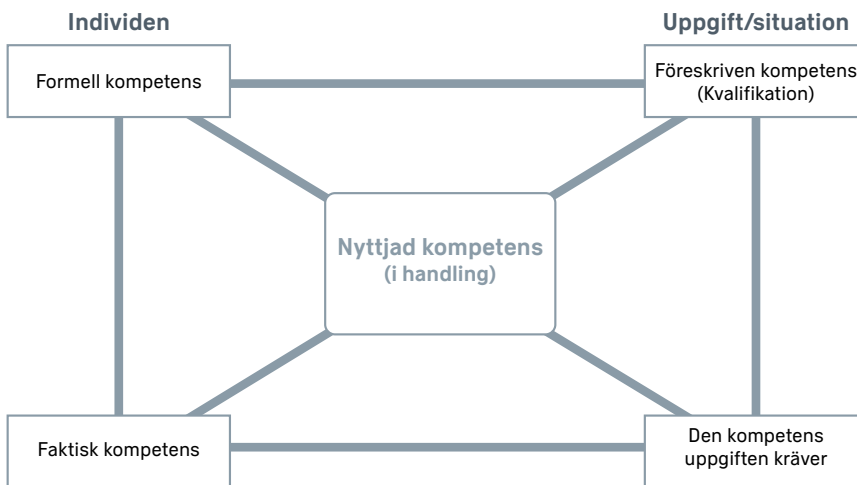


Bild 2.2 Kompetensmodellen (anpassad efter Ellström, 1992, s. 38). Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Individen

Aspekterna *formell* och *faktisk kompetens* är kompetensaspekter relaterade till individen. Med *formell kompetens* avses den kompetens som individen förvärvat genom olika typer av formell utbildning och som kan dokumenteras med exem-

pelvis betyg, intyg, certifikat, diplom, körkort, licens eller liknande. Något förenklat kan man säga att formell kompetens är det som kan utläsas om individen ”på papperet”.

En individs *faktiska kompetens* är dynamisk, föränderlig och står för individens förmåga vid ett visst tillfälle. I denna ingår naturligtvis den förmåga som utvecklas i samband med formell utbildning. Men en rad andra faktorer påverkar vilken den faktiska kompetensen är och hur den förändras över tid. Det kan exempelvis handla om engagemang och att utföra en uppgift med kvalitet. Men också den erfarenhet som byggs upp i praktisk tillämpning av yrket, i hanteringen av de vardagliga problemen eller i strävan att få jobbet att ”flyta” i samarbete med andra.

Till faktisk kompetens hör även allt det som en individ tillägnat sig utanför arbetet; på fritiden, i föreningslivet, i vänskretsen och familjen. I vissa fall kan den faktiska kompetensen vara högre än vad som förväntas utifrån den formella kompetensen. Dock kan även det motsatta förhållandet gälla; att den faktiska kompetensen upplevs vara lägre än vad den formella kompetensen speglar. Risken för det sistnämnda är stor för individer med små möjligheter att upprätthålla den kompetens de skaffat sig, till exempel när en viss kompetens inte efterfrågas i den dagliga tjänsten.

Uppgiften/situationen

Aspekterna *föreskriven kompetens* (även kallad *kvalifikationer*) och *vad uppgiften faktiskt kräver* är kompetensaspekter knutna till uppgiften och en viss situation.

Hur väl en utbildning förbereder en individ för en uppgift, beror bland annat på hur väl uppgiftens krav på kompetens har blivit analyserad. ”I den bästa av alla världar” ska de krav som ställs av utbildningsansvariga motsvara de krav som den verkliga situationen kommer att ställa på individerna. Erfarenheten visar dock att det nästan alltid finns en skillnad mellan föreskrivna krav – vilka bygger på mer eller mindre verklighetsförankrade antaganden – och den kompetens som faktiskt krävs för att lösa en uppgift i en verklig situation.

Med kompetensaspekten *föreskriven kompetens* (eller *kvalifikationer*) avses de krav som organisationen säger kommer att behövas i specificerade situationer. Dessa

krav ligger till grund för hur utbildningen organiseras och hur utbildningsplaner, kriterier på ”bra” prestation med mera utformas. En förmågemodell är ett grunddokument och en metodik som uttrycker föreskriven kompetens och krav – vilka utgår från en mållista. Föreskrivna krav påverkar direkt de krav som ställs för att en individ ska uppnå formell kompetens, men också vilken faktisk kompetens individen kan utveckla. Det är viktigt att påpeka att utbildningen i minst lika hög grad påverkas av organisationens struktur, uttalade och outtalade normer samt synen på vad som gynnar karriärer med mera i minst lika hög grad som de skrivna och uttalade kraven i den föreskrivna kompetensen.

Eftersom det kan vara svårt att exakt veta vilken kompetens som behövs i framgångsrik handling finns det en risk att den föreskrivna kompetensen tas fram utifrån en mängd olika influenser – där såväl tradition, kultur, övertygelser och önsketänkande inverkar. I sämsta fall kan den föreskrivna kompetensen bygga på mindre välgrundade antaganden.

Kompetensaspekten *vad uppgiften faktiskt kräver* kan således visa sig vara något helt annat. Exempelvis visar erfarenheter från lösande av uppgifter i internationella insatser på skillnader mellan vad man trodde att ett visst åtagande skulle kräva och de krav som uppgiften i en verklig situation faktiskt kom att medföra. Detta innebär dock inte att analysen före lösandet av uppgiften behöver vara bristfällig, utan bara att det är mycket svårt att förutse verkliga krav.

Det är således svårt att exakt ”kravspecificera” uppgifter i en framtida militär insats, vilket gör att det är troligt att officerare och soldater kommer att ställas inför situationer som de inte fullt ut kan förutse eller planera inför. En viktig fråga i utbildning av militär personal är därför ett kritiskt förhållningsätt om föreskriven kompetens i relation till vad uppgiften i olika situationer faktiskt kräver. För att komma åt denna frågeställning krävs ett individuellt lärande, men även ett *organisatoriskt lärande* (se kapitel 3).



Bild 2.3 Ammunitionsröjning. Jimmy Croona/Försvarsmakten

Det individen faktiskt gör i den konkreta situationen

I modellens mitt finns den kompetensaspekt som beskriver handlingen vilken individen faktiskt utför i en viss situation. Det är viktigt att poängtera att det är *endast i handling som individens förmåga kommer att möta uppgiften*. Handlandet i den verkliga situationen kallas därför för *nyttjad kompetens*.

Den nyttjade kompetensen är den förmåga som individen använder vid utförandet av en uppgift, oavsett om det till exempel gäller ett taktiskt bedömning, ett utvecklingssamtal eller ett fallskärmshopp. Den nyttjade kompetensen kan, men behöver inte, sammanfalla med den faktiska kompetensen. Ibland ställer uppgiften lägre krav än vad som svarar mot individens faktiska kompetens, ibland är hennes eller hans faktiska kompetens otillräcklig eller ”fel” i förhållande till vad som faktiskt krävs.

Situationen och sammanhanget kan också medföra objektiva och subjektiva begränsningar av en individs nyttjade kompetens. *Objektiva begränsningar* handlar om att omgivning och förutsättningar utanför individens kontroll kan diktera

de hindrande och/eller tvingande krav och ramar som kan begränsa individens möjliga val och handlingsmöjligheter.

Subjektiva begränsningar handlar om att individens psykiska och fysiska tillstånd kan begränsa individens möjligheter att använda sin förmåga. Även yrkesidentitet, engagemang, motivation, tidigare erfarenheter och intresse påverkar individens förmåga till handling och vad individen uppfattar att denne kan göra och *inte* kan göra. De krav och ramar individen själv uppfattar att han eller hon har kan alltså påverka vilka val individen uppfattar sig kunna göra vilket, i sin tur, formar nyttjad kompetens i den faktiska handlingen. En individ kan exempelvis tolka en situation som opåverkbar eller som att den inte berör denne. Då kan det hända att individen kanske inte gör något av det han eller hon faktiskt skulle kunna göra.

Andra exempel på subjektiva begränsningar kan vara trötthet, stress, fysiska skador och/eller den upplevda egna förmågan i situationen. Stress är en subjektiv begränsning med en kraftig inverkan på hur individer tolkar situationer. Studier av människor som agerar under stark stress visar att de beaktar färre alternativ, agerar i efterhand snarare än förtänksamt och att de överreagerar på lösryckt information – vilket i sin tur begränsar möjligheterna att nyttja sin förmåga.

I en dåligt fungerande grupp kan således individuellt skickliga individer tillsammans använda en försvinnande liten del av sin sammanlagda förmåga. Det kan också finnas strukturella faktorer som rutiner, regler, restriktioner och föreställningar om rangordning, och/eller gruppdynamik vilka hindrar individer att fullt ut använda sin förmåga i gruppen.

Sammantaget kan alltså en mängd olika faktorer påverka vad den slutliga, nyttjade kompetensen blir och därmed hur uppgiften löses. Det kan vara faktorer som hänger samman med individen (till exempel identitet, stress, utbildning, erfarenheter, motivation, personlighet med mera) och/eller med uppgiften (till exempel teknik, organisationsstruktur, förväntningar, föreskrivna och faktiska krav med mera).

2.3 Handlingen – individens förmåga möter uppgiften

Som tidigare nämnts är det i själva handlingen som individens förmåga möter uppgiften i en viss situation i det som ovan beskrivs som *nyttjad kompetens*. Hur framgångsrik handlingen blir och till vilken grad den nyttjade kompetensen maximeras beror naturligtvis på flera olika förutsättningar. Dessa förutsättningar illustreras i nedanstående figur.



Bild 2.4 Förutsättningar för effektivt handlande. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Min förmåga

I bild 2:4 ovan är förmåga, förståelse för uppgiften och tolkning av situationen förutsättningar för individens eller gruppens möjlighet till framgångsrik handling, det vill säga *nyttjad kompetens*. Erfarenheter från exempelvis utbildning och skarpa situationer står för en stor del av utvecklingen av individens förmåga som gör det möjligt att handla. Men även individuella, subjektiva faktorer som exempelvis yrkesidentitet, engagemang, motivation och intresse är avgörande för individens möjlighet att framgångsrikt lösa en uppgift i en viss situation. Resten av detta avsnitt ägnas åt att diskutera individens möjligheter att handla utifrån de övriga två förutsättningarna för effektiv handling: *hur jag förstår uppgiften* och *hur jag tolkar situationen*.

Hur jag förstår uppgiften

Utifrån vår definition av kompetens – som ett dynamiskt fenomen – är det av stort intresse hur individen förstår den egna uppgiften. Enligt mer statiska perspektiv på kompetens är detta en ointressant aspekt. Uppgiften ses då som objektivt given. Utifrån ett statiskt perspektiv finns det inget behov av att individen själv tar ställning, utan hon eller han ska bara följa regler och instruktioner. Enligt en sådan syn räcker en analys av föreskriven kompetens med att definiera vad ett arbete kräver i form av kunskaper och egenskaper. Sedan gäller det bara att hitta en individ som passar in.

Utveckling av kompetens handlar i ett statiskt perspektiv om att ”ge” individen det som saknas i förhållande till uppgiften. Detta kapitel förordar i stället en mer dynamisk syn där det är avgörande i hur hög grad individen och gruppen förstår uppgiftens innebörd.

Ett vanligt sätt att se på utbildningar är att de arrangeras utifrån att människans hjärna är som en mängd fack, varav en del är fyllda med kunskap och andra tomma. Tomma fack fylls under utbildningen med den saknade teoretiska och praktiska kunskapen, som sedan automatiskt kommer till användning.

I detta kapitel utgår vi dock från att varje individ förstår uppgiften utifrån sina egna förutsättningar. Det som ligger ”bortom” förståelsen existerar inte och kan därför inte beaktas. Det innebär inte att uppgifter alltid är subjektiva och tolkningsbara *in absurdum*. Uppgifter kan vara rätt så entydiga och objektiva till sin natur (som till exempel: ”Gräv ett stävärn!”). Det kan finnas mycket utförliga befattningsbeskrivningar och instruktioner för det som ingår i uppgiften – men det är viktigt att komma ihåg att även dessa kan vara föremål för individuell tolkning, värdering och prioritering. Det föreligger således ett delat ansvar – både hos uppgiftsställaren *och* hos den som ska lösa uppgiften – att skapa en så förenlig bild som möjligt gällande vad uppgiften innebär.

Två individer kan alltså vara ytterst jämbördiga i fråga om såväl teoretiska och praktiska kunskaper som egenskaper, men ändå lösa uppgiften på helt olika sätt. Detta kan till stor del förklaras av att deras förståelse av uppgiften skiljer sig åt.

En individ kan ha ett stort mått av kreativitet eller skaffa sig stora kunskaper i exempelvis pedagogik, ledarskap eller IT-strategi, utan att det sätter några spår i

hur hon eller han utför sina uppgifter. Utifrån sin förståelse av den egna uppgiften kan det hända att individen inte kan använda sina kunskaper. Detta eftersom hennes eller hans begränsning ligger i förståelsen av uppgiften, inte i frånvaron av vissa egenskaper eller relevanta kunskaper.

FAKTA!

En människas kunskaper och egenskaper är förutsättningar för kompetens, men individen använder dem utifrån hur uppgiften förstås.

Grunden för den nyttjade kompetensen är att skapa bästa möjliga förutsättningar för individer och grupper att förstå uppgiftens innebörd. Förståelsen för uppgiften innehåller, formar och organiserar relevanta kunskaper och egenskaper till en specifik faktisk kompetens som kan nyttjas i praktisk handling. Betydelsen av viss kunskap och vissa egenskaper (såsom självständighet) ändras och formas dessutom beroende på aktuell uppfattning om uppgiften. Nedan följer ett exempel.

Exempel

Bilförarna vid en luftvärnspluton började under andra kompaniövningen upptäcka att, när plutonen väl var grupperad och maskerad, återstod det inte mycket mer för dem än posttjänst och rutingörsmål. De kunde också se att plutonchef Nilsson, som saknade ställföreträdare, hade svårt att hinna med både förläggningsplatsen, stridsställningen och kontakten med kompaniledningen. Förarna föreslog för Nilsson att de skulle överta det löpande arbetet avseende förläggningen, underhållsrapportering med mera. Vad de tolkade in i uppgiften var att ta ett ansvar inte bara för den egna bilen, eller för de uppgifter de blivit tilldelade. De gjorde även en bedömning av hur de själva skulle kunna lämna ett större bidrag till plutonens totala verksamhet.

För en annan bilförare, med lika stora (eller små) kunskaper om underhållsrapportering med mera, skulle kanske slutsatsen bara bli att "det fungerar allmänt dåligt", att "Nilsson är otrevlig och lättstressad" och så vidare. Den senare individen kan förvisso vara väl så kreativ, exempelvis ha konstruerat en snillrik larmanordning, men ser inte plutonchefssysslor som "sitt bord" och använder därför inte sin förmåga till att avlasta Nilsson.

Någonstans i utbildningen uttrycks även en syn på vad som anses vara ”rätt” att göra på en pluton, på lydnadsförhållanden, på vad en soldat respektive en chef ska göra och så vidare. Denna syn inverkar kraftigt på hur en individ uppfattar sin uppgift. En olämplig uppfattning om uppgiften kan leda till att mycket förmåga aldrig kommer till användning i praktisk handling. En mycket viktig uppgift för den som organiserar utbildning är därför att underlätta för varje individ att fördjupa sin förståelse för verksamheten och dess villkor.



Bild 2.5 Grupperat luftvärnsförband. Foto: Bezav Mahmod/Försvarmakten

Hur jag tolkar situationen

Vad är en situation?

Våra sinnen tar oavbrutet emot en enorm och kaotisk mängd mångtydiga intryck. För att kunna skapa en hanterlig bild måste denna flod av signaler tolkas, sorteras och arrangeras. En stor mängd impulser som individen anser ointressanta och meningslösa tas ständigt bort. Andra impulser bryter individen ut ur flödet och länkar samman; dessa intryck uppfattas ha ett inbördes samband och kanske utgör de vad som kan kallas för en ”situation” eller ”händelse”.

Olika individer kan tolka identiskt lika situationer på helt skilda sätt. En och samma situation kan även – beroende på sammanhanget – betraktas på skilda sätt av samma individ vid olika tidpunkter. Därför går det inte att beskriva eller diskutera en viss situation i fullständigt objektiva termer, oavsett om det handlar om närstrid man mot man eller nattvilan på logementet. Detta gäller även om man beskriver en situations mätbara fysiska värden, exempelvis stridsvagnarnas hastighet, ljudet av en bombkrevad mätt i decibel eller antalet döda och sårade i en pluton. Var och en av dessa upplevelser av situationer uppfattas och tolkas sannolikt på olika sätt och kan leda till skilda reaktioner (och handlingar) bland de individer som utsätts för dessa omständigheter.

Det som skiljer skickliga och kompetenta individer från övriga ligger i regel inte i att de ”kan mer” i teknisk mening, i stället är de bättre på att identifiera situationens kritiska faktorer. De känner ofta, medvetet eller omedvetet, igen mönster eller de kritiska faktorerna från tidigare erfarenheter. De är förtrogna med uppgifter och situationer och kan därför både praktiskt handla och anpassa sig till sammanhanget. Det handlar ytterst om att kunna svara på den generella frågan: *Vad är detta för situation?* Skickliga och kompetenta individer kan, ur en stor mängd intryck, välja ut det centrala och tolka situationen på ett lämpligt sätt. Detta är helt avgörande för en individ som ska leda en verksamhet.

Militärhistorien lämnar otaliga exempel på situationer där beslutsfattare på olika nivåer har haft tillgång till allt nödvändigt underlag, men valt ”fel” aspekter av verkligheten och därigenom beseglat sitt och andras öde. Ofta har man läst sig så mycket vid en uppfattning om situationen att motstridiga uppgifter tonas ned eller bortförklaras.



Bild 2.6 Kommandobryggan. Foto: Axel Öberg/Försvarsmakten

Tolkning av en situation

För att en individ ska handla framgångsrikt i en situation krävs tre steg som alla förutsätter tillräcklig förmåga:

1. Att individen förstår vad uppgiften innebär.
2. Att individen kan tolka situationen.
3. Att individen både förstår hur uppgiften ska lösas och förmår att lösa uppgiften i den aktuella situationen.

Det första steget beskrivs i föregående del under rubriken ”Förståelse av uppgiften”.

I det andra steget ställer sig individen grundfrågan: *Vad är detta för något?* Individen försöker tolka och förstå den aktuella situationen genom att i första hand relatera till tidigare erfarenheter. Medvetet eller omedvetet kretsar tolkningen och förståelsen av situationen kring frågor som exempelvis: *Har jag befunnit mig i liknande situationer tidigare? Känner jag igen mig? Hur lik mina tidigare erfarenheter är denna situation? Är den svårare eller lättare? Finns det ledtrådar/ signaler som jag känner igen?* I detta steg analyseras situationen så att individen

kan kategorisera sinnesintrycken till en sammanhängande och, för individen, förståelig struktur. Ju mer förtrogen individen är med identiska eller liknande situationer, desto snabbare kan denne korrekt tolka och förstå situationen för att sedan kunna handla.

I det tredje steget gör individen en analys där uppgift och situation möts. Grundfrågan för individen blir: *Vilken handling ska jag välja?* För en individ väl förtrogen med liknande uppgifter i liknande situationer kan det leda till handlingar som är mer intuitiva, automatiska och i viss mån rutinartade. Skickliga individer, som är väl förtrogna med uppgifter och situationer, kan inte bara handla snabbare och mer kreativt, de kan också utveckla nya handlingar i lösandet av uppgiften. Lärandet i situationen är alltså beroende av både kompetensen hos individen och handlingsutrymmet (se tabell 2.1 nedan).

Med handlingsutrymme avses den frihet som finns för individen/gruppen i val och tolkning av uppgifter och situationer; lösningar till uppgifter samt värdering och förvaltning av de resultat som uppnås. Handlingsutrymmet begränsas eller möjliggörs både av objektiva faktorer som är bundna till organisationen och situationen (till exempel säkerhetsföreskrifter, tillgängliga resurser, väderlek med mera) och subjektiva faktorer som är bundna till individen (till exempel trötthet, stress, motivation, självuppfattning med mera). Ju högre kompetens en individ besitter och ju större handlingsutrymme som medges, desto mer utvecklande och kreativt blir lärandet. Det handlar om att ge individen både ansvar och valfrihet att förstå och tolka uppgiften, hur uppgiften ska lösas samt värdera och förvalta resultatet.

Handlingsutrymme	Uppgift & Situation	Metod för lösning	Resultat
Litet ↑ ↓ Stort	Givet	Givet	Givet
	Givet	Givet	Öppet
	Givet	Öppet	Öppet
	Öppet	Öppet	Öppet

Tabell 2.1 Tabell Handlingsutrymme

Graden av handlingsutrymme i utbildningssituationer kan vidare indelas i *faktiskt handlingsutrymme* och *tillhandahållt handlingsutrymme*. Det faktiska handlingsutrymmet inrymmer alla de alternativ till handling som subjektivt upplevs som möjliga – givet de förutsättningar som tillgängliga resurser, uppgift och situation

medger. Ibland kan det dock, av olika skäl, vara lämpligt för den som organiserar eller leder utbildning att tillhandahålla ett mindre handlingsutrymme. Exempelvis kan utbildningssäkerhet, tillämpningsgrad och/eller elevens förmåga avgöra hur stort det tillhandahållna handlingsutrymmet bör vara.

För exempelvis en individ med lägre förmåga i mintjänst bör uppgiften ”aptera stridsvagnsmina 6” inledas med en formell och relativt uppstyrd övning med ett mindre tillhandahållt handlingsutrymme. Att för samma individ, vid samma tillfälle, tillhandahålla ett stort handlingsutrymme genom att exempelvis ”aptera stridsvagnsmina 6” i en tillämpad övningssituation kan däremot vara farligt, eftersom utbildningssäkerheten och förmågan hos individen inte tillåter det.

Å andra sidan är det inte alltid effektivt att ge ett för litet tillhandahållt handlingsutrymme i en uppgift som kan kräva ett stort faktiskt handlingsutrymme i en skarp situation. Ett sådant förhållningssätt kan invagga eleverna i en falsk säkerhet och föreställningar om att situationer bara kan tolkas på ett sätt. Därmed kommer de kanske inte att vara tillräckligt väl förberedda för de uppgifter som de ska lösa i skarpa situationer efter utbildningen. Ofta behöver handlingsutrymmet ökas för att kunna utveckla ny och högre förmåga. Stegringsföljd med ökad svårighetsgrad i övningar kan till exempel innebära att handlingsutrymmet, inom ramen för en uppgift och viss situation, gradvis ökas för individen och/eller gruppen. På detta sätt höjs förmågan gradvis.

Ett väl avvägt handlingsutrymme i varje utbildningssituation är därför en förutsättning för att önskad förmåga, kreativitet och initiativförmåga i form av nya möjliga handlingar, i faktiska situationer, ska kunna utvecklas. En tumregel bör således vara att det tillhandahållna handlingsutrymmet bör ligga så nära det faktiska handlingsutrymmet som möjligt.

2.4 Att självständigt avgöra vad situationen kräver

För vissa situationer, företeelser eller problem har Försvarmakten valt att definiera en enda lösning. Denna lösning av handlingsutrymmet till *ett* förfaringsätt kan exempelvis ske av säkerhetsskäl för att minska risken för missförstånd eller för att frigöra tid för lösande av komplexa problem. Vi kallar dessa för *slutna*

problem. I slutna problem är både uppgift och lösning givna på förhand. Ett exempel på ett slutet problem är magasinsbyte på automatkarbin 5, hur man svarar på ett radioanrop eller en specifik startprocedur för ett flygplan. Men det finns också *öppna problem.* För dessa gäller att det inte i förväg går att ange vad som är rätt lösning. Det är själva problemet som är problemet. Det är inte ens säkert att det finns någon given uppgift, än mindre någon given lösning. Exempel på ett öppet problem är om kompaniets larmstyrka i en viss situation verkligen ska organiseras och utrustas efter gällande föreskrifter eller inte. Hur omfattande uppgifter som denna larmstyrka med aktuellt stridsvärde bör ges är ett annat exempel.

Ett talesätt skiljer mellan att ”göra saker rätt” och att ”göra rätt saker”. Att göra saker rätt handlar om att på ett framgångsrikt sätt hantera slutna problem. Detta kräver ofta stora kunskaper inom det aktuella området, men själva problemet är redan identifierat. Att kunna hantera ett öppet problem framgångsrikt kräver att man har identifierat rätt sak; om att själv besvara frågan: Vad är det här för en situation? Detta är kvalitativt skilt från förmågan att utföra något redan planerat, hur svårt detta redan planerade än är. Konsten i att fatta beslut ligger i att välja vad man ska besluta om. Att kunna spåra upp, analysera och ställa problemet kan vara mycket viktigare än att ha en lösning.

Ju mer komplex och mångtydig en verksamhet är, desto mer kräver den att individen själv kan ta ställning och hantera öppna problem. Den verksamhet och de situationer som Försvarsmakten utbildar för beskrivs ofta i termer av ”det ovissa”, ”det okända” samt ”uppgifter vi idag inte känner till”. Detta besannas av erfarenheter såväl från fredsutbildningen som från våra internationella insatser. Vi gör oss alla, då och då, skyldiga till att behandla öppna problem som om de vore slutna. Befintliga lösningar ses som de enda möjliga. Vi tänker ”enligt mall” och följer en given instruktion som inte är anpassad för situationen. Anekdoter berättar om chefer som börjar göra omfattande taktiska bedömanden i ett läge då de fått klara indikationer om ett snart fientligt genombrott och de borde använda den lilla tid de har till omedelbara åtgärder. Deras misslyckande består i att inte svara rätt på frågan: ”Vad är detta för något?”

Alla malllösningar bör dock inte tolkas som att individen inte kan hantera öppna problem. Det finns situationer då man kan välja att tillämpa ett standardförfarande, exempelvis ett anfallsalternativ, fast man är väl medveten om dess brister i den aktuella situationen. Man kan överväga en ny lösning, men bedöma att den

förberedda lösningen är den enda som man själv och andra har en möjlighet att genomföra med den tid som står till buds. Detta ställningstagande är inte det samma som att redan från början utesluta varje alternativ till en viss existerande plan.

3 Hur individer, grupper och organisationer lär

Detta kapitel handlar om hur människor utvecklar kompetens genom lärande. Här presenteras grundläggande begrepp och teorier om lärande som knyter an till Försvarsmaktens specifika uppdrag och pedagogiska grundsyn.

Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ, grupp eller organisation. Utgångspunkten i kapitlet är att lärande behövs för att hantera både väntade och oväntade situationer. En skillnad kan göras mellan olika handlingsnivåer som kompletterar varandra:

- Den rutinbaserade nivån
- Den regelbaserade nivån
- Den kunskapsbaserade nivån
- Den reflexiva nivån.

Hur lärande kan främjas är en viktig fråga i dagens organisationer, då det ofta krävs att vi utvecklar vår förmåga att möta nya situationer och förändrade krav från omgivningen. Ofta skiljer man på *formellt lärande* och *informellt lärande*. Vidare kan det också vara viktigt att skilja på olika typer av utfall av lärande. I kapitlet beskrivs två huvudsakliga typer: *anpassningsinriktat lärande* och *utvecklingsinriktat lärande*.

Lärande är främst något som studerats på *individnivå*, men här behandlas också hur lärande kan förstås som ett *gruppbaserat* respektive *organisatoriskt* fenomen.

3.1 Förändrad omvärld – förändrade krav på lärande

Den militära utbildningen har genom tiderna lagt stor vikt vid drillen, det vill säga att individen lär sig handla på ett *automatiserat och rutinbaserat* sätt. Du ska i extrema situationer inte behöva tänka efter, utan kunna handla automatiserat i enlighet med ett sätt som bestämts i förväg. Medvetandet kan då frigöras för annan verksamhet än att styra handlingen i den aktuella situationen. Men militär verksamhet med skarpa insatser i krigssituationer präglas idag av ett komplext

beslutsfattande, avancerad teknologi och informationskrigföring – vilket också innebär att det inte enbart fungerar att förlita sig på rutiner.

Dagens militära uppgifter ställer krav på att individer och grupper ska kunna hantera oväntade och okända situationer, vilket innebär ett mer *reflexivt handlande*. Större vikt måste därför läggas vid individens förmåga att använda uppkomna möjligheter, hantera det oförutsedda, lösa problem, söka information samt att gruppen får befogenhet att handla självständigt. Inom Försvarsmaktens utbildningar är det med andra ord avgörande att skapa utrymme både för rutinbaserat och reflexivt handlande.

I bild 3.1 nedan illustreras dessa båda typer av lärande i relation till olika typer av händelser.

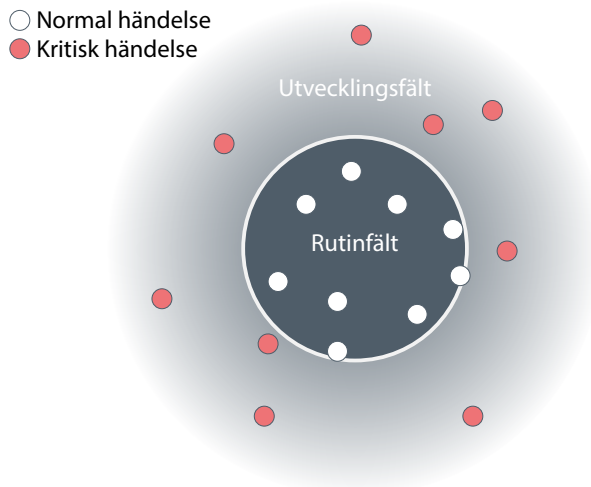


Bild 3.1 Normala och kritiska händelser. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

I rutinfältet inträffar händelser som upplevs som normala. Här vet jag vad jag ska göra – jag känner mig trygg i vad jag gör och kan handla automatiserat. I utvecklingsfältet inträffar i stället kritiska händelser som jag inte i förväg vet hur jag ska hantera. För att kunna hantera sådana händelser måste jag kunna reflektera över det som händer, lära mig mer och kunna anpassa mig efter händelseutvecklingen.

3.2 Fyra handlingsnivåer

I forskning om lärande i arbetslivet finns flera teorier som vidareutvecklar och fördjupar kunskapen om rutinbaserat och reflexivt handlande.

En välkänd sådan modell är utvecklad av Ellström (1996) som nyanserar bilden genom att introducera fyra nivåer av handlande:

- Rutinbaserad nivå (nivå 1)
- Regelbaserad nivå (nivå 2)
- Kunskapsbaserad nivå (nivå 3)
- Nivå med reflexivt handlande (nivå 4).

Rutinbaserad nivå

På den *rutinbaserade nivån* (nivå 1) är handlingar automatiserade och rutinartade. De utförs med låg grad av medveten kontroll hos individen. De styrs i stället av signaler från sammanhanget (kontexten) som utlöser förbestämda lagrade rutiner. Handlingarna är på detta sätt intuitiva och bygger ofta på så kallad implicit eller tyst kunskap. Handlande på denna nivå kan ha låga krav på uppmärksamhet, vilket kännetecknar väl inövade kunskaper. De kan utföras utan större ansträngning, vilket ofta är nödvändigt i extrema eller svåröverskådliga situationer. Förloppet visas i bild 3.2.

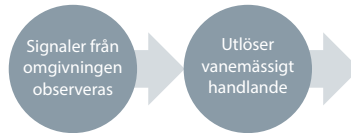


Bild 3.2 Nivå 1, rutinbaserat handlande. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

I följande citat från en svensk soldat i Bosnien ser vi ett exempel på rutinbaserat handlande:

När man blir beskjuten... den där känslan som kommer så snabbt inom en... man slutar att tänka. Man tänker ingenting på kanske ett par, tre sekunder. Det blir bara som en blackout. Men sen visar det sig att man faktiskt vidtagit en mängd åtgärder. Det beror på att man har ett ryggmärgsbeteende som man övat in: Ta skydd, mantelrörelse och sikta! Sen börjar man komma tillbaka igen. När man kommer så långt så man ligger och tittar genom siktena, då har man en så 'n fruktansvärd koncentration. Det är svårt att tänka på någonting annat, för nu helt plötsligt befinner jag mig i en situation då jag måste överleva.

Regelbaserad nivå

På den *regelbaserade nivån* (nivå 2), styrs handlandet av mer eller mindre medvetna regler som: ”Om A inträffar, handlar jag enligt B”. Alltså olika slags tumregler. Av individen krävs förmåga att dels identifiera och tolka händelser, dels avgöra vilken regel som ska gälla. Reglerna kan vara i form av instruktioner, tidigare erfarenheter eller problemlösning i specifika situationer. Förloppet visas i bild 3.3 nedan.



Bild 3.3 Nivå 2, regelstyrt handlande. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Följande situationer är två exempel på den regelbaserade nivån:

- Du ska avfira din automatkarbin på skjutbanan när du upptäcker att sidokamraten ligger för nära din mynning. Du avbryter och flyttar dig i sida.
- Du närmar dig flottiljvakten och ser att det är ny bevakningspersonal där. Normalt brukar du bli igenkänd, men nu tar du fram ditt id-kort och förbereder dig för att visa det.

Kunskapsbaserad nivå

På den *kunskapsbaserade nivån* (nivå 3), styrs handlandet av ett medvetet analytiskt tänkande utifrån individens mål, reflektion över tidigare erfarenheter och tillgänglig kunskap om sammanhanget. Kunskapen representeras av mentala modeller. Handlande på denna nivå krävs framför allt i nya situationer, eller när problem uppstår i kända situationer som inte går att lösa med vanliga metoder. Förloppet visas i bild 3.5.

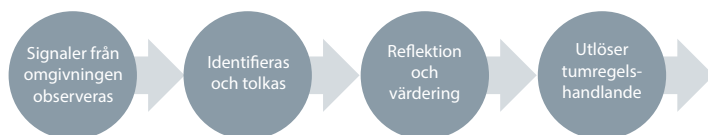


Bild 3.4 Nivå 3, kunskapsbaserat handlande. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Två exempel på den kunskapsbaserade nivån:

- Du genomför ett skjutpass på skjutbanan. Skotten kändes bra, men vid markeringen upptäcker du att de ligger till vänster. Du funderar över om den kraftiga vinden från höger kan ha bidragit. Du kommer ihåg att det står något om detta i boken "Soldaten i Fält". Du läser i boken och blir övertygad om att vinden inverkar och beslutar dig för att flytta riktpunkten två decimeter till höger.
- "Längs de slingrande vägarna nedför höjden blev vi utsatta för eldöverfall med granatkastare. Detta var normalt inga större konstigheter om det inte varit för att vi hade med oss lastbilar och andra oskyddade fordon. I tumulten som utbröt fastnade en av lastbilarna och spärrade vägen för de bakomvarande. Nu gällde det att dels få de oskyddade förarna in i någon pansarbandvagn och dels att försöka lokalisera varifrån det sköts." (Svensk soldat i Bosnien.)

Nivå med reflexivt handlande

Det *reflexiva handlandet* (nivå 4) utgår från en återkommande reflektion över den uppgift som du har valt eller tilldelats. Gör du "rätt saker" till skillnad från att göra "saker rätt"? Reflektionen förutsätter en förmåga att distansera sig från det som sker genom att tänka i alternativa banor och kritiskt analysera förutsättningarna för handlandet. Det reflexiva handlandet grundar sig på så sätt också på verksamhetens mål, policy och en analys av det egna handlandet. Frågor som hanteras medvetet eller omedvetet är: "Vad innebär detta?", "Vilka följder får det

i och för verksamheten?” Handlande på denna nivå förutsätter att målen för uppgiften kan påverkas. Förloppet visas i bild 3.5



Bild 3.5 Nivå 4, reflexivt handlande. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Exempel på det reflexiva handlandet:

- En grupp utbildare reflekterar över den utbildning som genomförs. Hur stämmer den med Försvarsmaktens förändrade inriktning? Är de förutsättningar vi utgått från giltiga? Speglar vår syn på våra soldater och sjömän det som sägs i Försvarsmaktens syn på pedagogik? Ett arbete startar i instruktörsgruppen för att ompröva synen på de förutsättningar man utgått från och hittills taget för givna.
- Ett försämrat säkerhetsläge och situation för ett förband på fredsbevarande mission gör att principerna för insatserna inte längre fungerar. Efter kritisk värdering skapas ett aktivt mandat för att mer offensiva militära operationer ska kunna förutse och avskräcka asymmetriska hot.

De fyra handlingsnivåerna utesluter inte, utan kompletterar varandra. Pedagogiskt innebär det också att successivt väva in nya moment som ställer allt högre krav på tolkning och kritisk värdering i utbildningssituationen. Huvudprincipen är därför att nya utbildningsmoment inledningsvis behöver vara rutin- och regelbaserade för att därefter övergå till mer kunskapsbaserat och reflexivt handlande.

Utbildningsmoment för att lära sig orientera i terräng börjar, till exempel med att förstå de viktigaste kartsymbolerna, hur karts kalan fungerar och hur en kompass kan användas (rutin- och regelbaserat lärande). Därefter lyfts mer avancerade moment in där eleven får träna på att orientera sig via kartan och göra bedömningar av olika vägval beroende på terräng (tumregler och kunskapsbaserat handlande). Det krävs träning för att öka förmågan av mer värderande och reflexivt handlande, till exempel vid vägval baserat på väderleksförhållanden, transporter och fientliga styrkor i terräng.

De flesta uppgifter rymmer med andra ord handlande på flera nivåer. Försvarsmaktens uppgifter ställer krav på enskilda och grupper att kunna tillämpa alla fyra nivåerna av handlande. Som instruktör i Försvarsmakten är det viktigt att reflektera över dessa fyra nivåer för att förstå hur de samspelar och för att undvika risken att fastna på en nivå.

3.3 Vad menas med lärande?

Vad avser vi då med *lärande* i detta sammanhang? Det bör först av allt påpekas att lärande är ett begrepp som genom sin komplexa natur är svårt att definiera på ett enkelt sätt. Lärande kan nämligen förstås som *resultat* av en lärandeaktivitet (till exempel i form av teoretisk eller praktisk kunskap), som en *process eller aktivitet* (till exempel ett visst arbetssätt), eller kopplat till *omgivningsfaktorer* (kontext) som utgör förutsättningar för att lärande ska ske (underlättande eller begränsande faktorer).

Men trots att det finns otaliga definitioner av lärande går det att urskilja vissa gemensamma drag mellan flera av dessa, exempelvis att lärande innebär mer eller mindre varaktiga förändringar av en förmåga eller ett beteende. Det är också vanligt att lyfta fram att lärande uppstår i ett samspel mellan individen och omgivningen där olika förutsättningar – såväl individuella som organisatoriska – är med och påverkar. I denna bok används följande definition av lärande.

FAKTA!

Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning.

Resultatet av lärande kan vara positivt i form av en utvidgad eller fördjupad kompetens, men kan också innebära negativa konsekvenser i form av exempelvis passivisering, underordning och minskad kompetens.

Formellt och informellt lärande

När det gäller olika aktiviteter som vi ägnar oss åt för att skapa lärande går dessa att skilja åt beroende på deras grad av formell organisering. Ofta skiljer man på detta sätt mellan *formellt lärande* (till exempel genom kurser eller fortbildning)

och *informellt lärande* (till exempel genom att ta sig an nya och utmanande arbetsuppgifter eller att pröva nya arbetssätt eller metoder).

En formell lärsituation kan sägas karakteriseras av:

- En viss grad av planering
- En viss grad av organisering
- Genomförande vid särskilda tillfällen
- Ledning av en lärare/instruktör
- I förväg definierade lärandemål som ska nås.



Bild 3.6 Utbildning utomhus. Foto: Försvarsmakten

Det mest typiska exemplet på en formell lärsituation är en specificerad kurs eller utbildning som genomförs inom eller utanför förbandet, men som inte är en integrerad del av ordinarie förbandsverksamhet.

En informell lärsituation har däremot andra kännetecken:

- Ofta begränsad planering och organisering
- Pågår i princip när som helst
- Ofta självinitierad och självstyrd

- I hög grad baserad på egna erfarenheter
- En (lär)aktivitet som ofta involverar arbetskamrater/kollegor
- Lärandemål är inte förutbestämda och därför svåra att förutse
- Innefattar ofta ett visst mått av kreativitet och reflektion hos deltagarna.

Ett vanligt sätt att beskriva informellt lärande är att det är aktiviteter som pågår hela tiden vid sidan av den formella lärsituationen, men utan att deltagarna nödvändigtvis är medvetna om eller fokuserar på själva lärandet. Med andra ord kan det informella lärandet ses som en slags bieffekt till utförandet av uppgiften. Ett exempel på en informell lärsituation är när en störning eller problem uppstår i den formella lärsituationen och individer (eller deltagarna i en grupp) tar sig an, hanterar och eventuellt också ”löser” problemet. Inte sällan sker det informella lärandet som ett resultat av att formella strukturer inte klarar av att hantera situationer på ett lämpligt sätt. Att lösa problemet är huvuduppgiften. Lärandet kommer ”på köpet” då problemet hanteras.

Under lång tid – när vikten av kompetensutveckling påtalats – har uppmärksamheten i hög grad riktats mot betydelsen av formella lärsituationer och traditionell utbildning. Senare års forskning har dock tydligt understrukt betydelsen av att också uppmärksamma informella lärsituationer och hur kompetensutveckling kan innebära att det informella lärandet tas tillvara och integreras med formella läraaktiviteter. Därmed kan man säga att det formella lärandet är en nödvändig, men inte tillräcklig resurs för lärande och kompetensutveckling. Det tidigare uppmärksammade informella lärandet måste alltså integreras med det formella lärandet.



Bild 3.7 I maskinrummet på ett fartyg. Foto: Joel Thungren/Försvarsmakten

I Försvarsmaktens utbildningsverksamhet innebär detta att de formella kurserna och utbildningarna inte alltid står på egna ben, utan behöver understödjas genom informellt lärande i förbandets dagliga verksamhet. Särskilt gäller det när övningar blir mer och mer avancerade (från individ via grupp till förband). Vilket informellt lärande sker inom ramen för lösandet av uppgifterna? Är detta informella lärande positivt för förmågan att kunna lösa uppgiften eller är det till och med så att den försämras? Eftersom det informella lärandet är begränsat till det sammanhang som det uppstår i så behöver det uppmärksammas, värderas och "tas omhand". Här kan nya, kreativa sätt att lösa uppgifter fångas upp av organisationen för att institutionaliseras. Det innebär också att det informella, *erfarenhetsbaserade lärandet* ibland kommer först och att utbildning kan byggas genom erfarenhetsbaserat lärande, så kallad "aktionslärande".

Teoretiska perspektiv på lärande

En svårighet när lärande ska definieras är att begreppet vanligen tolkas och förstås utifrån ett övergripande teoretiskt perspektiv. Inom beteendevetenskaplig forskning finns det flera perspektiv på mänskligt beteende och lärande. Som exempel kan nämnas *behavioristiskt perspektiv*, *kontextuellt perspektiv*, *sociokultu-*

rellet perspektiv, kognitivt perspektiv, psykodynamiskt perspektiv och konstruktivistiskt perspektiv. Mycket förenklat kan sägas att dessa perspektiv skiljer sig åt beroende på om utgångspunkten för synen på lärande tas i individens kognitiva processer eller om lärande ses som en social process vilken sker genom att individer aktivt deltar i arbetsgemenskapen. En vanlig uppdelning är ”lärande som kunskapsförvärvande” (kognitivt perspektiv) och ”lärande genom deltagande” (kontextuellt perspektiv).

Det *kognitiva perspektivet* fokuserar på individen och de intellektuella processer som antas äga rum inom individen. Det rör sig om kodning och tolkning av information, bearbetnings- och beslutsprocesser samt lagring av information i minnet.

Det *kontextuella perspektivet* riktar i stället in sig på att studera lärande som en dimension av människans dagliga verksamhet och olika typer av sociala sammanhang, vanligen kallade kontexter. Det senare perspektivet innebär alltså en förskjutning från det kognitiva perspektivets inriktning på en tänkande – men inte nödvändigtvis socialt verksam – människa till en starkare fokusering på en handlande människa i olika typer av sociala sammanhang.

ASPEKT	PERSPEKTIV	
	<i>Kognitivt</i>	<i>Kontextuellt</i>
1. Information som underlag för handling och lärande	Säker Objektiv (t.ex. mätvärden)	Osäker Sinneserfarenhet
2. Informationsbehandling	Analytisk	Intuitiv
3. Handlingsmodell	Teknisk instrumentell Separation mellan planering och utförande: "Problem-solving-in-thought"	Interaktiv kontextuell Interaktion mellan planering och utförande: "Problem-solving-in-action"
4. Kunskapsbas	Teoretisk/beskrivande Explicit	Erfarenhetsbaserad/ åtgärdsinriktad, tyst
5. Lärandeprocess	Individuell informationsbearbetning	Social process inom ramen för de begränsningar och möjligheter som verksamheten ger
6. Metodik för lärande	Formell undervisning baserad på verbal instruktion och tillämpning	Erfarenhetsbaserat lärande genom aktivt deltagande i en viss arbetsgemenskap

Tabell 3.1 Tabell Jämförelse mellan ett kognitivt och ett kontextuellt perspektiv på lärande (Ellström, 1996, s. 20)

Utifrån tabellen 3.1 ovan är det viktigt att poängtera att perspektiven inte bör ses som varandra uteslutande, utan snarare att de kompletterar varandra. För att fullt ut förstå lärande är det kanske till och med nödvändigt att använda båda perspektiven.

Låt oss ta två exempel för att visa hur stora skillnader som olika perspektiv på lärande får för utbildarrollen i Försvarsmakten. Om instruktören utgår från ett kognitivt perspektiv på lärande blir rollen som utbildare en fråga om att stimulera fram önskvärda reaktioner hos eleverna i en kontrollerad lärmiljö och sedan belöna dem. Instruktören hamnar själv i händelsernas centrum, då denne både designar lärmiljön och styr lärprocessen. Om den ansvarige instruktören däremot utgår från ett kontextuellt perspektiv på lärande, blir fokus i stället på att etablera gemenskaper i den dagliga praktiken där kommunikation och deltagande kan uppstå. Instruktören skapar visserligen fortfarande förutsättningarna, men får därefter en mer undanskymd roll under själva lärprocessen.

Beroende på vilka lärandemålen är kan ett av dessa upplägg passa bäst, men det finns också anledning att tro att vi – genom att kombinera perspektiven – kan få en bättre förståelse för helheten och uppfatta fler möjligheter till att skapa goda förhållanden för lärande.

Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande

Om vi här tar fasta på en central aspekt av lärandeprocessen, nämligen att lärande innebär en *erfarenhetsbaserad förändring*, kan man konstatera att flera teorier har en likartad syn på denna process. Pedagogen och filosofen John Dewey utgår exempelvis från att en lärandeprocess börjar med någon form av störning eller problematisk situation i samspelet mellan individ och omgivning. Detta gör att invanda tanke- och handlingsmönster bryts och att ett sökande efter ”lösningar” i form av nya sätt att hantera den problematiska situationen inleds. Detta nya kan sedan så småningom befastas och etableras som ett nytt sätt att tänka eller handla. Lärande kan därmed ses som en pendelrörelse mellan *utveckling*, i betydelsen sökande efter något nytt, och *anpassning*, i betydelsen bemästring och befastande av det nya. Det finns även resonemang som beskriver ett innovativt lärande som en cyklisk process. Processen inleds med ett ifrågasättande och en kritik av en existerande situation eller en förhärskande praktik, går vidare i stadier av analys och prövning av nya idéer och lösningar, till implementering och konsolidering av ny stabil praktik.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang och i de fyra handlingsnivåer som presenterats tidigare i kapitlet, är det möjligt att tala om ett anpassningsinriktat respektive ett utvecklingsinriktat lärande.

Det *anpassningsinriktade lärandet* innebär att lära sig bemästra, förbättra eller förfinas givna (eller förgivet-tagna) kunskaper, arbetssätt, rutiner, normer med mera. Exempel på denna typ av lärande är otaliga när det gäller formella utbildnings-sammanhang, men förekommer naturligtvis även i vardagen bland annat i form av krav på att lära sig följa vissa regler eller instruktioner. Exempelvis kan det handla om att lära sig bemästra och utföra olika uppgifter eller – att som soldat eller sjöman i en militär verksamhet – internalisera rådande normer och lära sig hantera nya situationer.

Man kan säga att ett anpassningsinriktat lärande är viktigt för att över tid reproducera rådande kultur och kunskaper i en viss verksamhet samt för att själv

kunna bedriva en stabil och effektiv verksamhet. På individnivå krävs ett anpassningsinriktat lärande för att standardisera delar av handlandet. Därmed avlastas individen – både energi och mentala resurser frigörs för andra ändamål. Inom Försvarsmakten är drillen ett exempel på verktyg som kan användas för att främja anpassningsinriktat lärande.

Ett *utvecklingsinriktat lärande* utmärks tvärtom av att ha ett ifrågasättande, reflexivt och kritiskt prövande förhållningssätt till uppgifter, mål och andra förutsättningar samt en beredskap att påverka rådande arbets- och livsvillkor. I stället för att enbart eller främst ställa frågan: Hur ska jag göra? blir frågorna: Vad? och Varför? mer viktiga. När det gäller att hantera komplexa uppgifter och utmaningar blir därmed den första uppgiften inte att föreslå och genomföra lösningar så effektivt som möjligt, utan snarare att definiera vilken situationen, uppgiften eller utmaningen är.

Det utvecklingsinriktade lärandet uppstår ur överraskningar, förändringsbehov eller problematiska situationer – eller som ett resultat av eget ifrågasättande och omprövning. Tonvikten ligger på reflektion och sökande efter alternativa tanke- och handlingsmönster. Det är därmed ett lärande som under gynnsamma förhållanden kan bli en drivkraft för förändring och innovation.

Det är viktigt att notera att det anpassningsinriktade och utvecklingsinriktade lärandet kompletterar varandra. Den ena eller andra typen av lärande kan dominera eller vara mindre framträdande beroende på situationen. Att hitta en balans mellan de två typerna av lärande är dock inte enkelt. Detta eftersom en sådan balans i hög grad beror på uppgiftens karaktär (till exempel dess komplexitet och tolkningsutrymme) och på faktorer i lärmiljön, det vill säga i individens eller gruppens omgivning. I vissa sammanhang eller vid vissa tidpunkter prioriteras kanske ett anpassningsinriktat lärande på bekostnad av ett utvecklingsinriktat lärande, exempelvis på grund av att organisationslogiken premierar mer kortsiktiga driftsfrågor och mål – medan utvecklingsfrågor får leva en mer undanskymd tillvaro eller förläggs i särskilda projekt.

Det kan dock vara viktigt att eftersträva balans då organisationer vinner på att utveckla sin förmåga att parallellt kunna arbeta både med utveckling och effektiv drift av verksamheten. En sådan önskvärd balans åstadkoms dock inte enbart av att tid och andra resurser tillförs. Här krävs vanligen också att chefer, medarbetare

och andra aktörer är medvetna om betydelsen av att hitta utrymme – inte enbart eller främst för ett anpassningsinriktat lärande och det vi kan kalla en produktions logik – utan att det finns förutsättningar för arbete med utvecklingsfrågor i verksamheten i enlighet med en utvecklings logik.

Tidigare forskning pekar i detta sammanhang särskilt på ledningens betydelse för de möjligheter till lärande som finns i en verksamhet. Med andra ord är ledningens arbetssätt ett viktigt villkor för lärande. Andra lärvillkor som identifierats i tidigare forskning inkluderar arbetsuppgifternas potential för lärande (till exempel vad gäller tolknings- och handlingsutrymme); att medarbetarna har hög delaktighet i planering, utförande och utvärdering av arbetet; att misstag (avvikelser) utnyttjas som viktiga källor till lärande; att medarbetarna får konstruktiv feedback på sitt arbete; att det finns utrymme och tid för reflektion och möjligheter att utveckla och pröva nya arbetssätt samt, inte minst, att individen har förutsättningar och en subjektiv beredskap (till exempel tillräckliga förkunskaper och motivation) för att lära. Beroende på hur dessa villkor samspelar skapas lärmiljöer som antingen kan underlätta eller begränsa möjligheterna till lärande i en verksamhet.

3.4 Gruppens lärande

Hittills i detta kapitel har lärande främst behandlats på individnivå, men forskning har visat att lärande också bör förstås som ett gruppfenomen. Individuellt lärande kan sägas vara en nödvändig, men inte tillräcklig, förutsättning för kollektiva lärprocesser hos arbetsgrupper och team. I militär verksamhet spelar gruppen en mycket stor betydelse – vare sig det handlar om varaktiga relationer eller tillfälligt sammansatta team – för att skapa synergieffekter och värde som är större än summan av individernas enskilda bidrag.

För Försvarsmakten är väl fungerande grupper basen i verksamheten och det är vanligen som medlem i en grupp som den enskilde bäst kan medverka till att uppgifterna blir lösta. Att lösa uppgifter i den militära miljön kräver vanligen ett utpräglat samarbetstänkande i såväl stridsvagnsbesättningen som staben. Ofta är den enskilde soldatens eller sjömannens möjlighet att lösa sin uppgift helt beroende av att samarbetet i gruppen fungerar.

Dialog och reflektion

Gruppbaseade lärprocesser förutsätter att människor i organisationer möts och ges möjlighet att utbyta erfarenheter. I samspelet och kommunikationen utformas de lärprocesser genom vilka den enskildes lärande ansluter till gruppens lärande. Alla samtal är dock inte lika givande ur lärandesynpunkt. Det räcker inte att bara prata med varandra i största allmänhet, utan lärprocesser i grupper förknippas främst med samtalsformen dialog.

Dialog innebär att människor fritt kan föra fram tankar, föreställningar och åsikter. Genom dialogen bekantgörs, klaggörs och offentliggörs de enskilda människornas erfarenheter, tankar och tankemönster. Grundidén är att deltagarna delger varandra sina tankar, utan att sträva efter att övertyga varandra eller nå fram till ett gemensamt synsätt eller ställningstagande. Ytterligare en central dimension i gruppens lärande är reflektionen.

Med *reflektion* menas mer allmänt att återspegla, tänka efter och begrunda. Reflektionen förutsätter en överblick, ett relativt lugn utan omedelbar handlingspress – det ska finnas ett avstånd till det som härnäst ska göras.

Lärprocessen i gruppen

Gruppens lärande kan beskrivas på många olika sätt, men vanligt förekommande antaganden är att det kan ses som en erfarenhetsbaserad och stegvis process där gruppens medlemmar tillsammans samtalar om olika idéer och tidigare erfarenheter av den uppgift de står inför. Här skapas en förenlig bild av det som ska hanteras och gruppen utvecklar tillsammans en ”karta”. Utifrån denna karta kan gruppen sen bestämma sig för att handla på ett nytt sätt. Processen kan även beskrivas som en serie av bakåt- och framåtreflekterande samtal kring arbetsuppgifterna. Processen startar då med gemensam reflektion över utfört arbete (bakåtreflekterande samtal; handla först – tänka sen), som övergår till att arbetsgruppen formar nya handlingsalternativ (framåtreflekterande samtal; tänka först – handla sen), som i sin tur leder till en förnyad gemensam reflektion över arbetet (bakåtreflekterande samtal; ett utvecklat samtal; handla först – tänka sen).

Av framställningen ovan kan det verka som att gruppbaseade lärprocesser sker oplanerat och informellt inom ramen för den dagliga tjänsten. Det stämmer naturligtvis i många fall, men det är också högst möjligt att främja detta lärande genom att gruppen får gå igenom tillfälligt formaliserade aktiviteter som till

exempel drillövningar, samfälliga övningar och andra former av gruppuppgifter. Dessa kan organiseras som en del av en övergripande utbildningsaktivitet, både inom formella och tillämpade övningsituationer. Exempelvis kan sjukvårdare tillfälligt lyftas ut ur en tillämpad övning i bataljons ram, för att formellt utbildas i ett specifikt sjukvårdsmoment.

Teamthink och groupthink

Möjligheterna till lärande i gruppen underlättas om medlemmarna känner förtroende för och stöd från varandra, har gemensamma mål, är beredda att ta risker samt kan tolerera och hantera konflikter inom gruppen. Dessa förutsättningar för lärande i grupper beskrivs ibland som ”*teamthink*”. Kännetecknande för teamthink är bland annat att gruppen är fokuserad på att lösa arbetsuppgifterna, avsätter tid för gemensam och kritisk reflektion, skapar utrymme för att prova alternativa arbets- och synsätt samt tillåter individer att misslyckas när de provar något nytt. Motsatsen till teamthink är ”*groupthink*”, som återfinns hos arbetsgrupper som sluter sig mot omvärlden och inte vill ta in ny information. Vid groupthink uppstår ett stort tryck på likatänkande inom gruppen och det blir viktigare att vara en del av gruppen än att lösa arbetsuppgifterna.

Resultat av gruppens lärprocess

På en övergripande nivå kan resultatet av lärprocesser i grupper beskrivas som en synergieffekt. Med det menas att gruppens lärande är något mer än summan av samtliga individers individuella lärande. Ett plus ett blir inte två – utan tre. Mer konkreta resultat är att gruppen utvecklat ett gemensamt synsätt och förhållningssätt samt en förenlig förståelse för, ett kunnande om och en handlingsberedskap kopplad till arbetet. Det gruppbaseade lärandet kännetecknas också av att det är någorlunda stabilt, det vill säga enskilda individer kan lämna gruppen, men den kollektiva förståelsen och kompetensen lever kvar och förvaltas av dem som är kvar i gruppen. Med andra ord kan resultatet beskrivas som att det specifika blivit generellt, det privata blivit offentligt samt att det enskilda lärandet blivit gemensamt.

Vidare kan resultatet av gruppens lärande också förstås i termer av anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande. Ett anpassningsinriktat grupplärande handlar om att gruppen tillsammans förfinar sin förmåga att lösa de befintliga uppgifterna med befintliga metoder. Det utvecklingsinriktade grupplärandet

handlar i stället om att gruppen utvecklar helt nya sätt att lösa befintliga uppgifter, eller till och med utvecklar själva uppgiften.



Bild 3.8 Samtal i gruppen. Foto: David Carr/Försvarsmakten

3.5 Organisatoriskt lärande

Forskning om organisatoriskt lärande har pågått sedan 1960-talet och accelererade under 1990-talet. Viktiga drivkrafter för denna utveckling har varit organisationers behov av att hantera förändringar i omvärlden – demografiska/sociala, ekonomiska, politiska samt teknologiska. För att utvecklas som organisation krävs ett pågående lärande utöver individens och gruppens lärande. En central aspekt i tänkandet om organisatoriskt lärande handlar om balansen mellan å ena sidan verksamhet och handling (produktionens logik) och å den andra sidan utveckling och reflektion (utvecklingens logik).

Som med många andra begrepp inom samhälls- och beteendevetenskaperna finns inte en enda vedertagen definition av begreppet organisatoriskt lärande. Vår utgångspunkt utgår från en definition som försöker förena *flera* perspektiv på lärande.

I den här boken definieras organisatoriskt lärande som varaktiga förändringar i organisationers strukturer, kulturer och processer, till följd av ett samspel mellan processer på olika nivåer där individers och arbetsgruppers lärande vinner erkännande av ledningen och byggs in likt ett organisatoriskt minne, och som i förlängningen påverkar individers och gruppers handlande och tänkande. Organisatoriskt lärande är med andra ord något annat än att åka på kurs, utan i fokus står informellt erfarenhetslärande.

Fyra delprocesser

Ett välkänt ramverk för att förstå organisatoriskt lärande är den så kallade 4I-modellen, som består av fyra delprocesser: insikt, interpretation, integrering samt institutionalisering. Detta ramverk syftar till att fånga det komplexa, kontinuerliga samspelet mellan individ-, grupp- och organisationsnivåer.

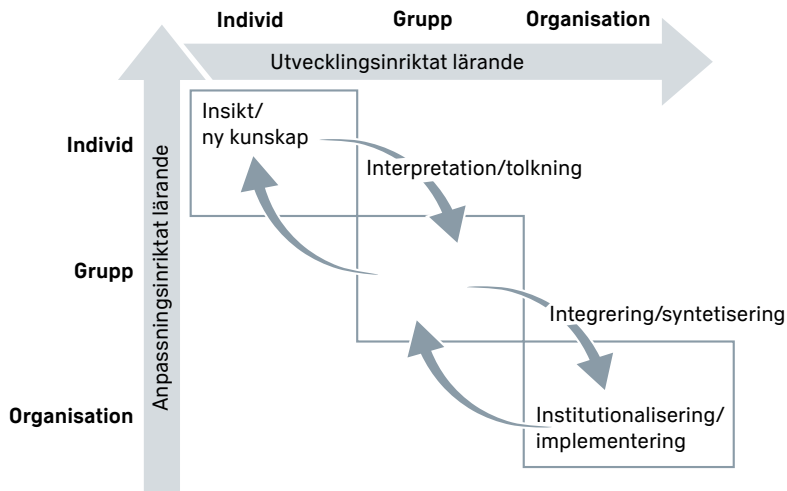


Bild 3.9 4I-processen för organisatoriskt lärande (bearbetning av Crossan m.fl., 1999, s. 532). Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Modellen tar sin utgångspunkt i det lärande på individnivå som uppstår när människor formulerar ny förståelse i sitt arbete (*insikt*). Insikt är enligt modellen en process som är förbehållen individer. Organisationer kan aldrig komma till insikt.

Individen bildar tolkningar och delar dem genom att diskutera dem med kollegor i gruppen (*interpretation*). Interpretation börjar som en individuell process, men blir en gruppbaserad process när fler individer blir involverade. Gruppernas lärande blir därmed en slags brygga mellan det individuella och organisatoriska lärandet. Interpretationsprocessen kan sägas gå från det icke-verbala till något man kan sätta ord på – varvid det även utvecklas ett språkbruk som möjliggör dialog med andra.

Gradvis utvecklas en delvis ny kunskapsbas som integreras i arbetsgruppernas praxis (*integrering*). Integreringsprocessen börjar på gruppnivå, men avslutas på organisationsnivå. Integration är en process där förenliga föreställningar utvecklas bland individerna i gruppen och där man även anstränger sig för att ömsesidigt anpassa sitt handlande.

Det sista steget (*institutionalisering*) är en process som huvudsakligen tillhör organisationsnivån. Institutionaliseringen syftar till att organisationen ska tillförsäkra sig att vissa rutiniserade handlingsmönster uppträder. Arbetsuppgifter definieras, de önskvärda arbetssätten beskrivs och organisatoriska system – för att säkerställa viss enhetlighet – byggs upp. Under institutionaliseringsprocessen bäddas resultatet av individers och gruppernas lärande in i organisationen. Institutionalisering är därmed en form av formalisering och legitimering av det som spridits från tidigare nivåer och processer. Institutionalisering kan också beskrivas som att kunskapen inte blir beroende av enskilda individer eller grupper utan konkretiseras och lagras i organisationens strukturer, kulturer och processer. Kunskapen finns kvar oavsett vilka som lämnar organisationen. De institutionaliserade erfarenheterna – organisationens kollektiva minne – återkopplas sedan till individer och arbetsgrupper i organisationen i form av exempelvis policyer, rutiner och strategier. Det betyder att dokumentation i form av reglementen, handböcker och instruktioner är bärare av viktig kunskap inom Försvarsmakten.

Ett exempel på en organisatorisk lärprocess:

Exempel

En soldat observerar att infartsposten till slingan där en stabspluton har grupperat inte är optimalt placerad. Hon kommer ihåg en tidigare övning då det blev problem när flera fordon skulle köra in på slingan samtidigt. Hon lyfter detta potentiella problem till sin grupp och de diskuterar sedan förslag på olika lösningar. Tillsammans hittar gruppen ett förslag på hur infartsposten kan flyttas så att infarten kan vidgas, men utan att vaktpostens överblick försämras. Vid ett möte med plutonchefen senare på dagen redogör gruppchefen för förändringen som genomförts. Plutonchefen tycker att denna lösning är mycket bra och ser till att den tillämpas även vid utfarten av slingan och så småningom blir detta också en ny rutin för hela kompaniet vid framtida övningar.

De tre första processerna är relativt vanliga i organisationer, men institutionalisering är mindre vanligt och tar mer tid att utvecklas.

Spridning och institutionalisering av lärande mellan olika nivåer (individ–grupp–organisation) går heller inte med automatik, utan behöver stödjas aktivt av ledningen. Det är också viktigt att det finns spänningar mellan utforskningen av ny kunskap (jämför utvecklingsinriktat lärande) i en framåtriktad process och användningen av dessa kunskaper i en feedbackprocess (jämför anpassningsinriktat lärande). Hur mycket lärande som är utvecklingsinriktat eller anpassningsinriktat är inte givet, utan det pågår en dragkamp om de begränsade resurserna i organisationer och följaktligen huruvida resurserna ska användas till att premiera ett utvecklingsinriktat eller ett anpassningsinriktat lärande.

Hur kan relationen mellan individens lärande och hennes eller hans omgivning förstås? I modellen ovan tas utgångspunkten i individen och lärandet startar som en insikt. Detta sker i en redan skapad struktur som utgör villkoren för att dessa insikter ska kunna uppstå. I ett senare skede blir insikten institutionaliserad och påverkar strukturerna i organisationen.



Bild 3.10 Klargöring av flygplan. Foto: Astrid Amtén Skage/Försvarmakten

Resultat av organisatoriskt lärande

På en övergripande nivå kan resultatet av organisatoriskt lärande beskrivas som organisatorisk förändring. Mer specifikt kan organisatoriskt lärande förstås genom det lärande hos individer och grupper som vunnit erkännande av ledningen och som skapat varaktiga förändringar i organisationens struktur, kultur och processer. Det fungerar som ett kollektivt minne med potential att påverka individers och arbetsgruppers tänkande och handlande i organisationen. Resultatet av det organisatoriska lärandet kan med andra ord sägas vara lagrat i organisationens strukturer och procedurer. När vi diskuterar resultatet av organisatoriskt lärande, är det viktigt att tänka på att det handlar mer om process än resultat.

Detta innebär att organisatoriskt lärande är en ständigt pågående process utan en tydlig slutstation. Granberg (2004) uttrycker det som:

”En individ lär så länge den lever, medan en organisation lever så länge den lär.”
Granberg (2004)

4 Utbildning ur stressperspektiv

Den militära utbildningen har alltid inneburit en central utbildningsparadox: av både etiska och praktiska skäl är det omöjligt att utsätta människor för strid innan de hamnar i den situationen. Men strid är den kontext där de kommer förväntas fungera vilket gör den normerande för vår utbildning. För att överkomma detta glapp måste vår utbildning ofta göras så realistisk som möjligt inom etiska gränser. När individen kliver utanför sin komfortzon och känner att de kan bemästra en extrem situation blir den inte längre lika extrem. Detta bemästrande ökar tilltron till att även andra uppgifter med lika – eller till och med ökande – svårighetsgrad kan överkommas på samma sätt.



Bild 4.1 Isvaksbad. Foto: David Gernes/Försvarmakten

Du som instruktör kommer i många övningar att simulera stridens påfrestningar inom en kontrollerad miljö för att stärka individens tilltro till sin egen förmåga. Det kan dock ha direkt negativa effekter att utsätta individer för omotiverad stress eller sådan stress som de inte kan bemästra. Detta gör att du som instruktör (förutom en pedagogisk skicklighet) också behöver ha en insikt i dessa faktorer. I detta kapitel resonerar vi kring hur olika typer av stress påverkar människan i

varierande kontexter, hur den kan bemästras och vilka verktyg du kan använda för att utforma utbildningsmoment för att maximera utbildningseffekten.

4.1 Väpnad strid – en extrem situation

Väpnad strid är den mest extrema stress en människa kan utsättas för. Militära förband förväntas verka i extrema situationer som saknar motstycke i det civila livet. Som soldat kommer du – förutom den inneboende stressen i en konfliktmiljö – även att möta en motståndare i situationer där du kommer att behöva hantera risken för att skadas eller dödas. Du kommer även behöva hantera stressen i att skada eller döda en annan människa. På grund av detta måste vi – inte bara ha förmåga att lösa uppgifter – utan även genomföra övningar som syftar till att kunna tillämpa den förmågan under de mest tänkbara påfrestande situationer. Alla texter i ämnet som utelämnar eller förskönar dessa grundläggande faktum är i sig ofullständiga eller missvisande.

Även om strid innebär en enorm påfrestning visar historien om och om igen att de allra flesta människor kan lära sig att hantera – och även bemästra – extrema situationer. Extrema situationer tar även fram det yttersta hos varje individ när vi sätts på prov. God utbildning och övning, god befälsföring, samarbete och sammanhållning gör situationen möjlig att hantera.

Eftersom den extrema situationen är den miljö där militära förband förväntas kunna verka, ska du som utbildare hantera att utbildningen anpassas till de krav som där ställs. I detta kapitel kommer vi beskriva hur det kan göras.

Friktion, osäkerhet och risk

Det brukar sägas att i strid är endast det enkla möjligt, då den extrema situationen gör allting svårt att utföra. De faktorer som gör det enklaste så svårt benämns i militära termer för *friktioner*. En friktion kan uppstå som ett resultat av våra egna handlingar eller brist på handlingar, till exempel frånvaron av en tydlig uppgift, inneboende motsättningar inom gruppen, oklara befälsförhållanden eller rent fysiologiska faktorer som egen utmattning, hunger och trötthet. Men friktioner kan även orsakas av externa faktorer som fientlig beskjutning eller fysiska hinder som terräng, klimat och väder.

Strävan är att minimera friktioner, men vi måste vara medvetna om att vissa faktorer inte går att påverka då de ligger utom vår kontroll. Vi måste i stället lära oss att fungera och lösa uppgiften trots friktion. Även om man under utbildningen aldrig fullt ut kan återspegla stridsmiljön, måste den återspegla den så realistiskt som möjligt. Under utbildningen måste vi uppleva friktioner som sömnbrist, hunger och kyla. Men framför allt ska den också ge varje soldat och sjöman vilja, mod samt självförtroende att övervinna stridens utmaningar. På detta sätt kan vi även utveckla en känsla för vad som är möjligt i strid och vad som inte är det.

En annan tydlig faktor i den extrema situationen är *osäkerhet*. Vi vill som människor leva i en värld som är begriplig, hanterbar och meningsfull. I vardagen är mönstren någorlunda förutsägbara och vi har möjlighet att anpassa olika handlingsstrategier till dem. I den extrema situationen är det stabila borta och mönstren är upplösta, vilket leder till en hög grad av osäkerhet. Själva naturen av den extrema situationen gör den omöjlig att kontrollera och du kommer ibland tvingas agera på ofullständig, osammanhängande och ibland motsägande information.

Det är fullt möjligt att lära sig hantera denna osäkerhet och verka som soldat även i de mest extrema situationer. Detta gör vi bäst genom att lära oss att acceptera och fungera trots osäkerheter, följa bestämmelser och anvisningar, göra upp och följa enkla planer – i strid är endast det enkla möjligt – och planera för möjliga händelseutvecklingar. Men viktigast av allt är att uppmuntra initiativ, kreativitet och flexibilitet på alla nivåer i organisationen.

Risk är en faktor som vi måste acceptera i en extrem situation. Att ta risker är sålunda ett naturligt inslag i militär verksamhet. När vi bedömer en risk gör vi det utifrån sannolikhet och konsekvens; vad är sannolikheten att något specifikt kommer inträffa och vad är konsekvensen om så händer. Denna risk ställs sedan mot vad vi strävar efter att uppnå. Det handlar om att värdera, acceptera och vara medveten om vilka risker man utsätter sig själv och förbandet för.



Bild 4.2 Landstigningen i Normandie 1944. Foto: Robert F. Sargent/US Coast Guard.

4.2 Stress

Stress är en naturlig mänsklig reaktion på ett upplevt hot och något som påverkar oss varje dag. Stress uppkommer när de upplevda kraven överstiger de upplevda resurserna, med andra ord en nödvändig anpassningsreaktion för att kunna prestera så optimalt som möjligt i varje situation. Stress är de fysiologiska och psykologiska anpassningsreaktioner som förbereder oss för att fungera optimalt i den aktuella situationen. Stress är en naturlig och helt nödvändig del som höjer vår vakenhet att uppfatta hot samt förbereder vår kropp för att kunna prestera fysiskt. Vår stressrespons går att påverka för att öka vår förmåga. De akuta, övergående effekterna är dock svåra att påverka, medan vårt sätt att hantera exempelvis yttre faktorer eller ovetskap är lättare att påverka.

FAKTA!

Stressreaktioner är en normal reaktion på en onormal situation.

Det är aldrig en situation i sig som är stressande, utan hur individen uppfattar den. Hur vi reagerar beror bland annat på fysiologiska förutsättningar, erfarenhet, träning och kunskap – som alla påverkar hur vi uppfattar situationen och reagerar. Detta gör att vi alla reagerar på olika sätt i extrema situationer.

Vi kommer inte att djupare gå igenom de fysiologiska anpassningsreaktionerna, utan vi har valt att fokusera på de unika krav som utmärker den extrema situationen och – framför allt – hur man utbildar soldater och sjömän för att kunna hantera och verka i extrema situationer.

Möta och bemästra stress

Genom erfarenhet och träning kan vi lära oss att bemästra olika situationer med tillfälligt ökad belastning. Människan är oerhört anpassningsbar och en tillfälligt ökad påfrestning ger ingen långsiktig negativ påverkan på hälsan hos en i övrigt frisk och stabil individ. Vår förmåga att möta och bemästra såväl yttre som inre stress benämns för *coping*. Generellt finns två typer av coping: *den probleminriktade* och *den känslolinriktade*.

Probleminriktad coping inriktar sig på att påverka externa faktorer och källan till den upplevda stressen. Detta kan ske exempelvis genom att påverka sin egen förmåga att hantera situationen såsom att lära sig nya färdigheter, få bättre under rättelser om det oklara läget eller verka direkt för att eliminera den faktor som skapar stressen.

Exempel

Högre chefer visar ibland oförståelse för att soldater (enligt dem) lägger opropor-tionerligt mycket tid på personlig utrustning. Men den enskilde soldaten har inte alltid möjligheten att överblicka eller påverka situationen. Detta gör att vikten i de faktorer de kan påverka blir än viktigare. Kängor och magasinsfickor blir deras problemfokuserade coping för att reducera stress.

Ett utmärkt exempel på en problemfokuserad strategi för coping är att avfyra sitt vapen. Att kunna hantera sitt vapen är den mest grundläggande soldatfärdigheten och att kunna avge eld mot en motståndare under svåra påfrestningar är en ytterst tydlig form av att påverka situationen.

Känslolnriktad coping inriktar sig på att själv kunna hantera den egna kroppens känslomässiga gensvar. Det kan också handla om utövande av självkontroll genom att konfrontera sin rädsla, tänka positivt och att ta stöd av kamrater som upplevt samma sak. Men det kan också innefatta mindre lämpliga strategier såsom förnekande, undvikande, distansering, självkländring eller att projicera detsamma på motståndaren. I många situationer är det lämpligt att tillfälligt hålla en viss distans till sina känslor för att inte tappa koncentrationen och för att kunna fokusera på uppgiften.

En militär situation omfattar oftast både probleminriktad och känslolnriktad coping. Individen kommer att aktivt behöva bemästra situationen och samtidigt hantera sina känslor. Det är inte ovanligt att soldater – samtidigt som de ordnar stridsvästarna även distanserar sig känslomässigt från den övergripande hotbilden eller delar upp den i mindre, hanterbara delar – om de upplever den för komplex eller svårförståelig. Den enskilda situationen blir helt enkelt lättare att förhålla sig till om soldaterna inte vet om den fulla komplexiteten, utan kan fokusera på vad de har framför sig.

Den upplevda stressen reduceras när individen har utvecklat insikten att han eller hon har förmågan att hantera situationen med ett positivt resultat – situationen blir då hanterbar. Det leder till en känsla av hjälplöshet om individen upplever att det inte finns något samband mellan vad han eller hon gör och resultatet.



Bild 4.3 Ihopsättning av personlig utrustning. Foto: Mattias Nurmela/Försvarsmakten

Resiliens är vår förmåga att över tid anpassa oss efter skiftande förutsättningar, stå emot de påfrestningar vi utsätts för och återhämta oss efter svåra påfrestningar. Med en hög resiliens kan vi bibehålla vår kognitiva förmåga (som att bibehålla lugnet och fatta kloka beslut) även under svåra påfrestningar. Detta ger en bättre förmåga till situationsmedvetenhet samt bättre beslutsfattning och agerande. Men resiliens omfattar även vår förmåga att anpassa oss efter skiftande påfrestningar över tid. Även om vi alltid kommer att påverkas av akut stress kan vi – exempelvis med hjälp av träning – bli bättre på att snabbt anpassa oss till en extrem situation som uppstår samt att gå ner i välbehövlig vila och återhämtning när den är över.

Yttre och inre stress

Även om stress alltid är beroende av hur något upplevs kan den orsakas av yttre eller inre faktorer. Vi pratar om det som yttre och inre stress. Oftast är det faktorer som påverkar oss utifrån som fysiska faktorer samt friktion, osäkerhet eller underskott på information. Men stress kan även orsakas eller förstärkas av verkliga eller upplevda inre faktorer och krav. Inre stress kan exempelvis orsakas av förväntningar från äldre släktingar och bekanta som genomgått samma utbild-

ning eller oron att göra bra ifrån sig för att kunna kvalificera sig för kommande utbildningar eller tjänstgöringar.

Inre stress utgår från individens motivation att prestera så bra som möjligt. Individer strävar efter att behålla respekten från sina kamrater och samtidigt förtjäna respekt och uppskattning från sina instruktörer samt chefer. Ju högre förbandsanda och sammanhållning en enhet har, desto mer värderar individen kamraternas uppskattning.

Den inre stressen kan variera mellan olika grupper. För en aspirerande jägarsoldat kan ett utbildningstecken innebära en inre press för att prestera bra på fysiska tester och utbildningskontroller. Det kan även innebära en oro gällande hur statusen i gruppen kan komma att förändras vid misslyckande. På samma sätt kan en tolklev uppleva en inre stress utifrån behovet av bra betyg och vitsord för att kvalificera sig eller positionera sig för mer prestigefyllda befattningar efter avslutad utbildning. Inre stress kan även utlösas av en alltför högpresterande norm i gruppen där måttstocken kan vara att aldrig göra fel på proven.

För en utbildare betyder detta att den inre stressen alltid måste beaktas i relation till den som tillförs. Lärandet påverkas mycket negativt om individer tyngs ned av orimliga krav och är nervösa att de inte klarar dessa. Med högt motiverade individer inom prestigefyllda utbildningar är utbildarens roll ofta inte att sätta ytterligare press på dem, utan att hantera och minimera den press de redan har på sig själva.

FAKTA!

Yttre faktorer är sällan så stressande som den inre press individen kan sätta på sig själv.

Nedan följer några exempel på hur inre stress hos individer kan minskas.

Presentera tydliga mål och krav: Inre stress föds ofta av ovisshet. Vanligen minskas den inre stressen av att veta vilka krav som ställs. Det kända kan vi förhålla oss till. Det okända kommer att göda skräck utifrån det värsta möjliga alternativet, vilket skapar tvivel och tvekan på den egna förmågan.

Skilj på uttagning och utbildning: Även om betyg ofta finns, så lär sig individer generellt sämre om de tvingas vara oroliga för att få vara kvar i utbildningen eller om de vet att de måste konkurrera med kamraterna om kommande positioner. Läs mer om det skadliga i en gallringsfilosofi längre fram i kapitlet.

Använd tävlingsmoment med eftertanke: Tävlingar är naturliga för att utse garnisonens bästa löpare, flottiljens bästa simmare eller skvadronens starkaste soldat. Men tävlingar i fel sammanhang kan också skapa en osund rivalitet. Är syftet att utse den bästa på något är en tävling ypperlig, men om syftet är att hela gruppen ska lära sig något kan den bli kontraproduktiv. Hälften kommer alltid att befinna sig i den undre delen av resultatlistan och någon helt sist, vilket kommer hämma deras lärande. Tävlingar i utbildande syfte kan dock med fördel genomföras som gruppövningar – vilka stärker gruppsammanhållningen och förbandsandan – eller sådana där individer tävlar mot sina egna tidigare resultat (som ett sätt att följa upp och se förbättringar).

4.3 Stressen att döda

Försvarsmaktens huvuduppgift är att verka genom väpnad strid. Väpnad strid är en kamp mellan viljor och innebär att med tvång påtvinga en motståndare vår vilja genom att själv utöva våld eller på ett trovärdigt sätt hota om våld. Som soldat eller sjöman är du ett instrument för ett statligt kontrollerat våld som beslutats av demokratiskt valda ledamöter i riksdag och regering. Striden innebär att du riskerar att skadas eller dödas, men framför allt att du själv måste vara beredd att ta någon annans liv. Detta faktum ska aldrig underskattas eller romantiseras.

Möta en motståndare

Den extrema situationen blir ofta extrem just på grund av att du möter en *motståndare*. Din vilja och förmåga kommer att ställas mot denne motståndare. Vad som gör denna faktor speciell – jämfört med andra friktioner – är att den är föränderlig. Motståndaren är en självständig individ med egna viljor, planer och målsättningar. Medan vi påtvingar vår vilja på motståndaren är det viktigt att hålla i minnet att denne kommer att göra allt för att försöka hindra oss och i stället påtvinga oss sin egen vilja.

Att i striden skada någon eller ta en annan människas liv är en extrem handling. Detta innebär att du måste avge eld med ditt vapen som du blivit lärd, men framför allt överkomma den mentala tröskeln att genomföra handlingar som under andra omständigheter strider mot lagar, religiösa budord och sociala överenskomelser i vårt samhälle.

Både forskning och erfarenheter visar tydligt att otillräckligt utbildade soldater inte kommer att skjuta för att döda när de hamnar i en stridssituation. Samuel Marshalls klassiska studie från andra världskriget visar att endast var femte soldat sköt för att döda. Huvuddelen av soldaterna, dåligt utvalda och pressade igenom en minimal grundutbildning, tvekade i strid. Som kontrast visar motsvarande studier från Falklandskriget att över 90 procent av de välutbildade och ofta strids-erfarna brittiska soldaterna sköt för att döda när de mötte de argentinska förbanden med sämre utbildning och sammanhållning.

Reducera påfrestningen av att döda i strid

Det finns två centrala aspekter av det militära systemets utbildning som tillsammans reducerar bördan av att döda i strid. Båda är inneboende faktorer som vi ofta inte tänker på, men som för en utbildare är relevanta att reflektera över.

Den första aspekten rör individens upplevda roll i organisationen och benämns *avindividualisering*. Det finns en anledning till att det gemensamma klädesplaget vi bär benämns för uniform; individen suddas ut och blir en del av ett sammansvetsat kollektiv. Individen suddas ut genom användandet av efternamn och ibland soldatnummer. Maskeringsfärgen fyller även dubbla syften. Den döljer oss i vegetationen, men har ett inre psykologiskt syfte då den ytterligare suddar ut individuella olikheter och gör det svårt, för att inte säga omöjligt, att även inom den egna gruppen se vem som är vem. Att öva in förfaranden med samtidigt eldöppnande har på samma sätt ett uppenbart syfte; att bibehålla överraskningsmomentet så länge som möjligt, men fyller också ett djupare psykologiskt syfte eftersom individen besparas att se effekten av sin enskilda eldgivning.

Avindividualiseringen skapar en upplevd anonymitet som förstärker känslan av kollektivt handlande och reducerar den individuella tröskeln att använda våld. Ju mer en individ identifierar sig som en medlem av en social grupp desto enklare blir det att utföra handlingar i dess namn, inklusive våldshandlingar. Våldshandlingar ges även ett sanerande språk. Att peka ut målet för våldshand-

lingen benämns exempelvis för att ”målange” och att döda densamme benämns som att ”nedkämpa”. Etiketterna särskiljer handlingen från andra situationer och underlättar därmed våldshandlingar. Att de är relativt fria från emotionell laddning, och ofta saknar motsvarighet i det civila livet, underlättar för individen att hålla isär de olika systemen.

Den andra aspekten rör transformeringen av målet för våldsutövningen. När vi berövar en motpart sina mänskliga attribut sker en *avhumanisering*. När någon berövats mänskliga attribut reduceras den psykologiska tröskeln att tillfoga skada eller död. Från första dagen på skjutbanan får soldaten lära sig att vi inte skjuter på en människa, utan på ett mål. Genom denna process reduceras målet från en individ med känslor, hopp och drömmar till ett objekt: fienden.

Både avindividualiseringen och avhumaniseringen finns till för att reducera påfrestningen för normala och sunda individer att genomföra onormala handlingar när de – inom en militär kontext – kan komma att tvingas skada eller döda andra. Men i det militära berörs framför allt under vilka specifika kontexter som detta våld må nyttjas mot andra.



Bild 4.4 Måltavla med träffzoner. Foto: David Bergman/Försvarsmakten

Den militära utbildningen försöker inte modifiera de moraliska uppfattningar en individ redan har, utan talar snarare om när dessa kan kringgås: *en moralisk frikoppling*. Rätt genomförd innebär det att en normalt frisk individ kan genomföra handlingar på slagfältet som skulle vara förbjudna i det civila, för att sedan återgå till ett ordnat civilt liv utan ohälsa och livslånga samvetskval. Att döda är fortfarande fel, men att nedkämpa en fiende är något som förväntas av dig.

En avhumanisering kan dock övergå i en skadlig demonisering av motståndaren. Detta betyder att objektet och handlingarna inte bara ges militära etiketter utan övergår i öknamn eller jämförs med skadedjur och ohyra, vilket inte bara reducerar normala spärrar för våldsutövning utan kan även uppmuntra till sådan. En demonisering föds ofta ur frustration, ilska, avtrubbning eller hämndbegär och kan uppstå exempelvis vid diffusa hotbilder, långvarig stridskontakt eller om man förlorar kamrater.

Som utbildare är det värdefullt att känna till de inneboende processerna i den militära utbildningen och hur de påverkar. Du blir ofta en bättre instruktör genom att förstå *varför* målen på skjutbanan är utformade som på bilden ovan.

4.4 Att skilja mellan utbildning och selektion

Det finns en grundläggande distinktion mellan *utbildning* och *selektion*. Rollen som utbildare och ”domare” är mycket svåra att kombinera. En individ som hela tiden måste kämpa för att behålla sin position kommer att bli mer inriktad på att undvika misslyckande än att fokusera på att tillgodogöra sig utbildningen på bästa sätt.

Den föräldrade utbildningsstrategin att blanda utbildning och selektion brukar kallas för *gallringsfilosofin*: att genomföra ett stort överintag och sedan kontinuerligt under utbildningen avskilja människor tills bara ett mindre antal är kvar som klarade prövningarna.

Under mitten av 1960-talet upplevde Krigsflygskolan på Ljungbyhed ett rekorddåligt resultat. Endast 21 procent av årskullen kunde examineras som piloter efter GFU, den grundläggande flygutbildningen. Situationen bedömdes som ohållbar. Alltför få flygförare kom ut i tjänst i relation till det behov som fanns på flot-

tiljerna. De som tog examen var heller inte de bästa, något som avspeglades i den ökade haveristatistiken.

Flyglärarna lade mer tid på att kontinuerligt leta tecken på en aspirants brister än att se till att denne blev så bra som möjligt. Vittnesmål berättar även att flyglärorens förutfattade mening om eleven som oduglig kunde gå över i direkt pennalism där avskiljningar skedde mer efter lärorens personliga uppfattningar och sinnesstämning, än med grund i bristande lämplighet eller prestation hos eleven. Den uppenbara risken med en grundinställning om elevens oduglighet är att det ofta blir en självuppfyllande profetia.

Att lära sig flyga är för de flesta tillräckligt stressfyllt, men ovetskapen om hur de låg till – tillsammans med det kontinuerligt överhängande hotet om att bli avskilda – skapade en osund och obefogad stress. Eleverna blev mer inställda på att inte bli avskilda än att tillgodogöra sig flygutbildningen. De som tog sig igenom utbildningen var ofta (men självklart inte alltid) inte de bästa eleverna, utan de som ”flög under radarn” och inte drog på sig instruktörens gallrande blick.

Utbildningen förändrades i grunden genom ett förbättrat urvalssystem och att flyglärorens roll renodlades till att ”stödja elevernas lärande”. Resultatet var slående: från endast 21 procent ökade det procentantalet elever som slutförde utbildningen till hela 92 procent. Ett förhållande som hållit sig relativt konstant sedan dess. Det händer självklart fortfarande att individer måste avbryta utbildningen, exempelvis av sociala eller uppkomna medicinska skäl. Med rätt förtester kan kategorin som avskiljs för ”oförmåga att tillgodogöra sig utbildningen” minimeras, som exemplet från Krigsflygskolan visar.

Gallringsfilosofin bygger på antagandet att om du kontinuerligt avskiljer din sämste soldat borde de bästa bli kvar. Antagandet kan vid första anblicken kännas intuitivt rimligt, men satt i en kontext med varierande moment under en längre tid blir bristerna uppenbara. I en av de senare grupperna på Krigsflygskolan konstaterade en av de ledande flyglärarna (Folke P. Sandahl) att alla utom två någon gång hade varit sämst. Prestationerna varierade så pass mycket på grund av fall-enhet för det specifika momentet som övades, personkemi med den aktuella flygläroren, dagsform och så vidare att sambandet mellan prestationen i en enskild situation och slutbetyget var oerhört svagt. Något bättre än slumpen, men inte

med mycket. Sandahl konstaterade även att aspiranternas flick- eller pojkvänner tenderade att osympatiskt nog göra slut vid olika tillfällen under utbildningsåret – till synes helt okoordinerat med Flygvapnet – vilket ledde till att mentala dippar och prestationsfall var utspridda under året för olika individer. Med andra ord sker vår verksamhet inte i ett vakuum, utan individers möjlighet att tillgodogöra sig utbildningar kommer alltid att påverkas av faktorer ”utanför grindarna”.

4.5 Utbildning inför den extrema situationen

Ingen utbildning i världen kan göra oss immuna mot de extrema situationer vi kommer att ställas inför. Men med rätt utbildning – som så nära som möjligt efterliknar eller simulerar de extrema krav vi kan komma att ställas inför – gör att vi utvecklar specifika coping-strategier och en resiliens som gör att vi kan hantera den extrema situationen bättre. Den extrema situationen blir inte längre lika extrem när vi känner att vi kan kontrollera vad vi kan komma att ställas inför.

FAKTA!

Det är utbildningens krav som ska vara påfrestande, inte omständigheterna runt omkring.

Den militära utbildningen är ofta tillräckligt påfrestande som den är. Det är generellt utbildningens krav, inte omständigheterna runt omkring, som ska vara påfrestande. Att som utbildare lägga till extra faktorer som påfrestar i fel situationer eller i för hög omfattning fyller ofta inget funktionellt syfte, utan kan tvärtom få oerhört negativa konsekvenser.

Att tillföra friktioner som ett medel att höja prestationsförmågan sker på olika sätt i olika typer av utbildningssituationer. Vi kommer nedan att gå igenom dessa och vad som är lämpligt ur ett pedagogiskt hänseende i vart och ett av dem.

	Inneboende stress	Tillförda friktioner
Första tiden	Hög	Låg
Formella övningar	Låg	Låg
Tillämpade övningar	Låg/Medel	Medel/Hög
Resiliensövningar	Låg	Hög

Bild 4.5 Inneboende stress och tillförda friktioner. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

KOM IHÅG!

När utbildare ibland går över gränsen handlar det ofta att man ogenomtänkt tillför friktioner i utbildningen som saknar funktionella kopplingar. Till exempel att skrika eller genomföra pennalistiska moment under inryckningen med en svag eller icke-existerande koppling till 'krigets krav'. Att hemska saker händer i krig är inget frikort för att behandla elever på ett dåligt sätt. Det är utbildningens krav som ska vara påfrestande, inte omständigheterna runt omkring.

Den första tiden

Den första tiden, särskilt perioden runt inryckningen, innebär en oerhörd påfrestning för alla. Den totala omställningen från det civila livet innebär en oerhörd mental påfrestning på flera olika sätt. Inryckningen innebär att individen skolas in i ett parallellt socialt system, vilket förstärks av att individen under den första tiden blir både geografiskt och emotionellt isolerad från världen utanför. Geografiskt genom att befinna sig på en ny plats och innanför ett staket samt emotionellt genom att kontakten med världen utanför begränsas. "Arbete, föda, förströelse, vila och sömn skola så avvägas och så utfalla dygnet, att det varken finnes tid eller rum för anställande av civila betraktelser" skriver Axel Gyllenkrok om sina personliga tankar om den första månaden i boken *Synpunkter rörande utbildning*.



Bild 4.6 Inryckning. Foto: Astrid Amtén Skage/Försvarmakten

Introduktionen i det militära systemet innebär en omställning till ett socialt system som markant skiljer sig från det civila livet. Reduceringen av integriteten och rätten till ett privatliv samt oförmågan att påverka situationen runt omkring sig är ovanlig för alla den första tiden. Den upplevda stressen minskar dock generellt ju snabbare individen genomgår socialiseringen och känner sig hemma i det militära systemet.

Den första tiden innehåller både *fysiska* och *mentala* utmaningar. Under den militära utbildningen tränar vi ofta under påfrestande förhållanden för att simulera de friktioner som striden kan innebära. Genom att prestera när man är kall, blöt, trött och hungrig upplever soldaten den ökade påfrestning som detta kan innebära, men soldaten får framför allt lära sig hur den kan överkommas. Utbildningens krav är och ska vara påfrestande men, som tidigare nämnts, så bör extra friktioner utan funktionella kopplingar inte tillföras i onödan.

Formell och funktionell disciplin

Under utbildningen skiljer vi på *formell disciplin* och *funktionell disciplin*. Skåpsordning, avlämningar eller att öva uppställningsformer och inrättning är exempel

på formell disciplin och är i sig inte något som gör en soldat farligare för fienden. Men man brukar säga ”ordning i skåpet – ordning i skogen” och att rutinen syftar till att både ens egen och gruppens utrustning ska vara packad på ett sådant sätt att du (eller en kamrat) enkelt kan hitta det som söks, även i utmattat tillstånd och i mörker.

Att räkna in och lämna av truppen samt att soldater anmäler sig efter utfört uppdrag, syftar till att chefen alltid ska veta var han eller hon har personalen och kan gå vidare till nästa uppgift. Att öva uppställningar och inrättningar på kaserngården syftar slutligen till att stridsgrupperingsformer, förbiskjutningar, målanvisning och eldreglering senare ska kunna genomföras med precision och utan tagande av onödiga risker. Det är dock ytterst viktigt att individen förstår syftet och uppfattar disciplinen som funktionell. Även en funktionell disciplin kan också snabbt bli dysfunktionell om den används i fel kontext eller på fel sätt.

Genom att befästa grunder skapas beteendemönster som reducerar stress. Det kan exempelvis handla om begrepp för ordergivning och rapportering, rutiner för signalering och andra former för uppträdande. Rutiner skapar trygghet och reducerar stress eftersom individen lär sig olika beteendemönster som fungerar även i de mest extrema situationer.

Under inryckningen och den första tiden grundläggs även en identitet och förbandsanda som i sig agerar stressreducerande. Som vi pekade på i kapitel 1 så är soldater inför den första striden ofta mer rädda för social uteslutning än att skadas eller dödas. Att känna en identitet och tillhörighet ökar effektiviteten samtidigt som det reducerar den upplevda stressen.

Initiationsriter

Sammanhållning utifrån kompetens förstärks av fasta (ofta traditionsbundna) kompetensprov syftande till att värdera nödvändig förmåga. Dessa följs av officiella och inofficiella initiationsriter för att markera individers acceptans i en utvald grupp samt fysiska attribut som märken och huvudbonader.

Även om kompetensprov och utbildningstecken har ”hårda” syften – som att värdera och kvalitetssäkra nödvändig kompetens för att uppfylla en befattning – så fyller de även flera sociala syften. Att ha nått acceptans i en utvald grupp förstärker individens känsla av sammanhang och tryggheten av att omfattas av ett

kollektivt självförsvar, men förstärker även acceptansen av en kollektiv identitet. Därmed förstärks även benägenheten att acceptera organisationens ledord, motton eller normer som sina egna. En högre förbandsanda ökar inte bara förbandets prestation, utan reducerar individens stress inför att möta extrema situationer tillsammans med förbandet.



Bild 4.7 Huvudbonad, märke och utbildningstecken. Foto: Magnus Lindstedt/Försvarsmakten

Inryckningschock

Kravet på en effektiv omställning ska dock ställas mot risken för *inryckningschock*. En viss nervositet och hemlängtan upplevs av alla, men inryckningschock beskriver tillståndet när individer får somatiska (kroppsliga) symptom som utebliven hunger och svårt att sova, även om kroppen akut behöver både näring och vila, samt psykologiska symptom som lättretlighet och distansering från övriga kamrater. En inryckningschock kan därmed bli en nedåtgående spiral där individer får allt sämre förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

De vanligaste skälen för inryckningschock och mildare inryckningsreaktioner är upplevda krav som verkar oöverkomliga – kombinerat med liten upplevd kontroll i en miljö där mycket är detaljstyrt – förstärkt av ovisshet över vad som ska

komma. Individer med inryckningschock eller mildare reaktioner bör ägnas extra uppmärksamhet men inte separeras fysiskt, utan tvärtom stanna kvar med sin grupp och sitt förband. Det bästa sättet att överkomma en inryckningschock är socialt stöd, inkludering i gruppen, tydliga krav och information uppifrån samt att hålla ut. Reaktionerna måste hanteras, men de är oftast tillfälliga och övergående.

Formella övningar

Många av de kunskaper som lärs under den militära utbildningen syftar till att kunna användas i den extrema situationen. Lärandet sker dock även här stegrande och en militär lektionssal skiljer sig i början inte markant från den civila, till exempel ser de första lektionerna om anatomi relativt lika ut för en militär sjukvårdare som för en civil sjuksköterskestudent. När grundläggande kunskaper utvecklas bör det göras under ett minimum av stress. När individen är fri från yttre press fungerar de högre kognitiva funktioner bäst och dessa krävs för de processer som stödjer lärandet.

Det som lärts med yttre motivation under alltför stressande förhållanden är mindre lätt tillgängligt än sådant som lärts under förhållanden med låg stress och där individen är motiverad. Att drivas endast av yttre motivation (som att inte bli utsparkad eller bara klara provet) är en sämre motivation än den inre motivationen. Det inre motivationen leder till ett mer effektivt lärande, till exempel kan det handla om att individen får utlopp för sin lust att förstå problemens egentliga natur, en känsla av personlig utveckling eller inriktning mot framtida förmåga.

Man bör inte göra en utbildning elitistisk eller lägga in tävlingsmoment i all utbildning, eftersom någon alltid kommer att vara sist. Men å andra sidan bör kraften inte heller underskattas när det gäller ett positivt grupptryck, en gemensam studiemotivation samt sund tävlingsanda och vilja att vara bäst inom gruppen.

Tillämpade övningar

Grundläggande kunskaper utvecklas alltid bäst under lugna former, men dessa kunskaper ska kunna användas i de mest extrema situationer. Därför måste lärandet fortsätta på ett sådant sätt att den förmågan uppnås. I tillämpade övningar innefattas de moment när grundläggande kunskaper prövas i alltmer utmanande kontexter som strävar efter att simulera den extrema situationens krav.

FAKTA!

Så många realistiska övningar som möjligt inom etiska gränser.

Efter att sjukvårdaren lärt sig anatomin och under lugna former kunnat träna på att lägga ett förband, måste detta prövas under allt mer påfrestande faktorer. Detta kan vara externa faktorer eller interna faktorer medan individen är kall, blöt, trött och hungrig.

Färdighetsträning kan fungera både genom att den stärker individens tilltro till sin specifika förmåga att fungera i sin befattning; att ta hand om skadade även under de mest extrema (om än simulerade) situationer. Men färdighetsträningen stärker även tilltron till att erhållen förmåga kan tillämpas på framtida, än mer utmanande situationer.



Bild 4.8 Realistisk övning. Foto: Johan Lundahl/Försvarsmakten

Vid tillämpningsövningar är det avgörande att variera momenten. Vi kommer aldrig att kunna förutse exakt hur en skarp situation kan komma att se ut, men ju

fler olika kontexter vi har övat i desto bättre förberedda blir vi att prestera i nästa. Utbildningseffekten kan anges som en funktion av realism och mängd.

FAKTA!

Realism \times mängd = utbildningseffekt.

Möjligheterna begränsas alltid av olika faktorer såsom antalet deltagare samt vilken tid och vilka resurser som står till förfogande. Utifrån detta behöver utbildaren bedöma vilken grad av *realism* som kan tillföras i relation till en nödvändig *mängd* genomföranden som är möjliga för den aktuella gruppen med de resurser som står till förfogande. En enda stor övning med en hög grad av realism ger ofta begränsad generaliserbarhet till andra situationer. På samma sätt kan en stor mängd repetitiva övningar med liknande eller exakt samma förutsättningar begränsa faktorerna som är nödvändiga för att relevanta lärdomar ska kunna dras.

Om tillämpade övningar är alltför repetitiva och saknar nödvändig realism kan det skapa en falsk trygghet som brukar kallas för *metodens tyranni*. Detta betyder att individens tillit skapas i för hög grad utifrån ett metodiskt genomförande som är statistiskt i en specifik kontext, vilket senare kan leda till stelhet eller handlingsförlamning när verkligheten man möter inte stämmer överens med den metod som övats in.

Utbildarens stora utmaning blir därmed att organisera utbildningen så att eleverna övar sig i att lösa allt svårare uppgifter i allt svårare och varierade situationer samtidigt som de behåller upplevelsen av att duga och lyckas. Svårighetsgraden måste stegas succesivt utan att göra avkall på absoluta krav.

Resiliensövningar

Resiliensövningar är tillämpade övningar avgränsade i tid och rum syftande till att höja individens tilltro till sin generella förmåga att fungera under extrema situationer. Att genomföra tillämpningsövningar handlar inte alltid om själva aktiviteten som övas (man vinner få krig genom att bada isvak), utan att utsätta individer för situationer som ökar deras självtillit.

I dessa övningar skapas en så hög stress som möjligt inom etiska gränser. Att exempelvis utsätta människor för fysiskt ansträngande övningar eller till och med

våld hade i alla andra situationer varit oacceptabelt, men kan genomföras för att simulera så extrem stress som möjligt. Exempel på resiliensövningar är milling (boxning i mikro-ronder), isvaksbad, dykmoment eller fallskärmshoppning.

Genom att pressa sig själv utanför komfortzonen ökar man sin resiliens, vilket gör det möjligt att bibehålla kognitiva funktioner och fatta rationella beslut även under andra påfrestande situationer. Tilltron till den egna förmågan i en viss påfrestande situation leder till att andra extrema situationer (med liknande eller även ökande svårighetsgrad) kan överkommas. Inte en övertro eller ett övermod, utan en sunt grundad tilltro till vad människan kan uppnå med de resurser denne disponerar.

De aktuella momenten karaktäriseras av att de innehåller ett *uppfattat hot mot liv* som kräver *aktiv bemästring*. Även om rigorösa säkerhetsrutiner tillämpas vet individen att denne inte kan andas under vatten, klara sig länge i vakens iskalla vatten eller överleva ett fall från ett flygplan. De går heller inte att överleva genom passivitet, utan kräver att individen aktivt arbetar för att förbättra sin position. Jämför med problemfokuserad coping där individen lär sig att påverka orsaken till den upplevda stressen och aktivt förbättra sin position.

Avgörande vid resiliensövningar är att *isolera den stressor* som man avser att öva och eliminera så mycket som möjligt av den vanliga stressen som kan påverka. Exempelvis ska individen inte behöva oroa sig för social stress som att förlora social status eller bli föremål för häckling. Kamraterna kan med fördel placeras i ett vänteläge utan uppsikt över momentet. På samma sätt är det ofta individens förmåga att kliva utanför sin egen komfortzon som testas, inte att detta sker på en viss tid, varför stress av tidskrav kan elimineras och individen får den tid som behövs för att lyckas.

4.6 Att hantera misslyckanden

Vi misslyckas alla någon gång. Eftersom misslyckande är ett oönskat tillstånd kommer vi inte bara att tvingas hantera detta, utan ibland även revidera vår uppfattning om vår egen förmåga. Misslyckanden kan leda till något positivt om situationen hanteras på rätt sätt. På samma sätt kan misslyckanden vara nödvändiga för att höja motivationen och ihärdigheten samt påminna individer om

att svåra hinder kan överkommas genom fortsatta ansträngningar. Motgångar är även nödvändiga för att definiera individens uppfattning om sin egen förmåga. De mest framgångsrika militära befälhavare, företagsledare eller atleter är inte nödvändigtvis de som aldrig misslyckats, utan ofta de som har en realistisk uppfattning om sin kapacitet och sina begränsningar samt framför allt bemästrar förmågan att lära från sina misslyckanden.

På samma sätt som ett lyckat genomförande kan stärka individens tilltro till att fungera i extrema situationer, kan ett misslyckande sänka tilltron. Om ett misslyckande inte hanteras på ett bra sätt kan det orsaka mentala spärrar som gör att individer tvekar i avgörande situationer, vilket kan medföra fara för densamme eller andra.

Individer som genomgår militära utbildningar är utvalda, ofta tävlingsinriktade personer inom en organisationskultur som premierar att vinna och vara bäst. Individen kommer att vilja bevara både en positiv självbild liksom respekten hos sina kamrater och sina överordnade. I sådana situationer kommer individer ibland att undvika att erkänna tillkortakommanden utifrån skam eller rädsla för uteblivna möjligheter eller förlorad social status.

När individer befinner sig i en kontext där ett eventuellt misslyckande har kännbara konsekvenser, kommer de ibland att börja utvärdera situationen utifrån hotet att misslyckas och sätta delmål relaterade till att skydda sin egen självuppfattning. Detta fenomen kallas ibland för *självhandikappning* där individen gör uppgiften svårare för sig själv eller genom att förstora eller orsaka fysiska eller sociala problem som rättfärdigande. Att skylla ett misslyckande på somatiska problem som en gammal knäskada (vilken ligger utanför kontroll) är en mer social accepterad ursäkt än att hänvisa till en generell brist på förmåga (vilken ligger inom, och bara inom individens kontroll).

För att ett misslyckande inte ska få mer långtgående negativa konsekvenser utan i stället kan vändas till något positivt, är det avgörande att individen får möjlighet att identifiera anledningarna och hjälp med att komplettera samt ges möjlighet att genomföra momentet på nytt. I ett starkt kollektiv kan man inte nog understryka vikten av att framgångsrikt klara samma moment som kamraterna, vilket starkt bidrar till att skapa en känsla av tillhörighet och självtillit på den individuella nivån samt sammanhållning och förbandsanda på den organisatoriska nivån.

För en utbildare blir utmaningen ofta att planera övningar som bäddar för framgång utan att göra avkall på krav. Stridens krav är absoluta och obevekliga. Som utbildare ska du maximera individers möjligheter att lyckas, men utan att övergå till målbogsering eller att sänka kraven. Att sänka eller frångå krav gör oftast individen en otjänst och devalverar även prestationen hos de andra som framgångsrikt nått upp till dem. Framgångsfaktorer är att medge tid för omtag eller att ta in andra instruktörer i kompletterande utbildning. Vi lär alla olika, och det kan räcka med att höra eller se någon annan förklara samma sak på ett litet annat sätt. Det underlättar även att ha former för utvärdering där misstag kan identifieras samt att man kan lära av dem samt att beakta vikten av att få avsluta delmoment med en positiv upplevelse.

5 Kommunikation i lärsituationen

I detta kapitel kommer vi att resonera kring de kommunikativa handlingar som sker i lärsituationen. Med kommunikativa handlingar menas inte bara de verbala utan allt som en individ gör – vilket kan uppfattas samt tolkas av en annan individ.

Begreppet kommunikation kommer från latinets *communicare* som betyder ”att göra gemensamt”. Det är processen genom vilken vi utbyter information via tal, skrift, tecken eller något annat som bidrar till en förenlig förståelse av något. När man kommunicerar har deltagarna oftast någon form av överenskommelse om vad målet och syftet med kommunikationen är och vilka former den ska ha. I en lärsituation har denna överenskommelse oftast som mål att bidra till lärande.

Det finns olika sidor av kommunikativa handlingar i det militära sammanhanget. I vissa situationer krävs förmåga att uttrycka sig kort och koncist med syftet att minimera risken för missförstånd. I ett annat sammanhang krävs förmåga att bidra i ett utvecklande samtal där man till exempel utforskar handlingsutrymmet i en viss uppgift eller vilka handlingsmöjligheter fienden har i en viss situation. Vi måste också kunna kommunicera kring en uppgift på ett sätt som gör att vi åstadkommer en förenlig förståelse mellan individer om vad som sker eller ska åstadkommas.

Ny kunskap skapas inte i ett vakuum, utan det sker med hjälp av befintliga kunskaper. Vad och hur instruktören presenterar information eller organiserar ett visst utbildningsmoment i lärsituationen, kräver att han eller hon kan föra ett samtal med elever som klarlägger hur de förstår.

Mot ovanstående bakgrund kommer vi att beröra ett antal grundläggande faktorer runt kommunikation i lärsituationen. Med det som grund kan du reflektera över och analysera din egen – och vår gemensamma – kommunikation.

5.1 Kommunikation – något vi ägnar oss åt varje dag

Kommunikation är något som intuitivt kan verka enkelt men som i praktiken kan vara svårt – med missförstånd och konflikter som konsekvens. Det är trots allt något som vi alla gör varje dag. Att verka i en militär organisation med befälsrätt kan också ge en falsk trygghet och en illusion att om du som instruktör höjer rösten så borde eleverna lära sig snabbare.

En stark röst kan självklart vara nödvändig för att tilltala hela kompaniet på uppställningsplatsen eller göra kommandon hörda över eldgivningen på skjutvallen, men har ofta en kontraproduktiv effekt som instruktör i lärsituationen. Den militära utbildningsmiljön är ofta mer komplex än andra. Olika individer ska på kort tid utbildas inför situationer där de måste kunna göra korrekta bedömningar och kunna utföra vad de lärt sig i föränderliga, ofta nya och okända, sammanhang. Instruktören behöver i sådana utbildningsmiljöer förmåga att kommunicera på ett sätt som stöder elevernas lärande.



Bild 5.1 Ordergivning. Foto: Hampus Hagstedt/Försvarmakten

Kommunikation sker på mottagarens villkor

När vi sagt något antar vi ofta att mottagaren uppfattat och förstått budskapet på det sätt vi avser. Om så inte är fallet kan vi ibland snabbt anta att det beror på mottagaren. Det sända budskapet är alltså inte nödvändigtvis det mottagna. Även om en mottagare hört vad du sagt är det inte säkert att denne tolkat budskapet på det sätt du avsett.

Kommunikationen sker på mottagarens villkor. Så länge kommunikationen går ut på att människor tillsammans ska utföra en uppgift kommer mottagarens uppfattning avgöra om vi lyckats eller inte. För att stödja lärandet under utbildningen behöver instruktören vara medveten om att elevens situation kommer att påverka hur hon eller han mottar och tolkar ditt budskap. Elevens situation i kommunikationen påverkas exempelvis av dennes känsloläge, samtalsklimatet och eventuellt beroendeförhållande.

I sammanhanget kommunikation är detta ett centralt resonemang. Därför fördjupar vi detta längre fram under rubriken ”Ökad tydlighet är bara halva sanningen”.

Kommunikation är mer än det verbala

Ett klassiskt citat inom kommunikation är Paul Watzlawick ord: ”Man kan *inte* inte kommunicera” eller ”one cannot not communicate”. Det syftar på att allt vi gör i vår interaktion med andra – som kroppsspråk, ansiktsuttryck, känslotillstånd, tonläge och volym – sänder budskap. Men kommunikation innefattar även det vi inte gör, som att exempelvis medvetet eller omedvetet glömma någon i en redovisning eller välja bort någon som kontinuerligt räcker upp handen.

Det centrala är att *hur* något sägs alltid trumfar *vad* som sägs. Det icke-verbala i kommunikationen kommer att rama in och styra hur det verbala budskapet förs fram. Att ändra intonation i hur man säger något är därmed mer effektivt än valet av ord. Som exempel, om någon säger: ”Det där gick ju jättebra” med armarna i kors över bröstet och en röst som låter skeptisk eller till och med sarkastisk, är vi mer benägna att tolka budskapet efter *hur* det sägs och inte de exakta orden i *vad* som sägs. Mänskliga känslotillstånd är – på gott och ont – smittsamma i sociala sammanhang. Humor och skratt kan lätta upp stämningen för hela gruppen under de mest svåra påfrestningar. På samma sätt kan en persons gnäll och negativism färga hela gruppens inställning.

Detta gäller även i lärsituationen. Instruktören behöver både kunna ”känna av” stämningen i gruppen, men också tänka på hur det egna känslotillståndet påverkar. Ett negativt känslotillstånd kan försämra kommunikationen lika mycket, oftast mer, än vad ett positivt känslotillstånd kan bidra till att skapa intresse och entusiasm. En grundregel är att emotionella beteenden trumfar rationella och starka känslor kommer på gott och ont att paketera det som kommunikationen innehåller.

Skriftlig kommunikation kan missförstås på grund av att orden som framförs är isolerade från det uppsåt och andemening med vilket de skrevs. Det är på grund av detta som viktiga budskap alltid bör framföras personligen ”ansikte mot ansikte”.

För att förtydliga vad kommunikation är presenteras nedan en modell som beskriver en sändare, ett budskap och en mottagare.

5.2 Kommunikation som budskap mellan sändare och mottagare

En vanligt förekommande modell kring kommunikation är *Shannon/Weavers kommunikationsmodell*. Den går principiellt igenom hur ett budskap sänds och mottas. Men den utgör även ett användbart verktyg om man ska analysera varför budskap ibland blir missförstådda. Kommunikationen består av att *en sändare* formulerar ett budskap. Budskapet sänds sedan direkt mellan individer, eller med hjälp av något kommunikationsmedel. När budskapet tas emot tolkas det av *en mottagare*. I grunden är modellen linjär där kommunikationen går från en individ till en annan.

I lärsituationen kan denna typ av kommunikation exempelvis förekomma när man instruerar momentvis eller vid givande av kommandon.

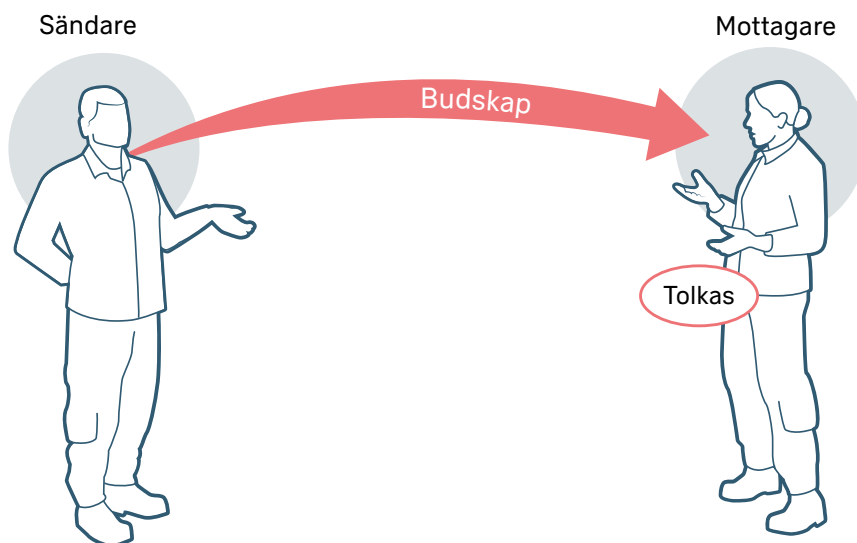


Bild 5.2 Kommunikation genom sändare, budskap och mottagare. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Om sändaren formulerar sig slarvigt och är i ett uppretat tillstånd, ökar risken för missförstånd och lärandet kan minska eller utebli. I överföringen mellan sändare och mottagare kan det uppstå brus eller en *förvrängning* (distorsion) som påverkar hur budskapet kommer att tolkas när det mottas. En distorsion kan uppstå av interna skäl som att ett ord stavas eller uttalas fel, eller att instruktören använder okända eller alltför avancerade begrepp. Men det kan också handla om externa skäl – som bullret från ett startande flygplan, dålig luft i lekionsalen eller för långa teoripass – vilket leder till att mottagligheten sänks.

Modellen omfattar också ett steg med återkoppling där sändaren ges information om hur mottagaren har förstått budskapet.

Kommunicera budskap från sändare till mottagare med återkoppling

Det sker alltid *kodning* och *avkodning* hos sändare och mottagare. Sändaren måste sätta ord eller andra uttryck på vad denne vill framföra (kodning), och en mottagare måste tolka vad det är sändaren vill säga med sitt budskap (avkodning).

Som sändare behöver jag tänka på att formulera mig begripligt för mottagaren. För att få kvittens på hur mottagaren förstått budskapet behövs återkoppling. Kommunikationen mellan sändare och mottagare i modellen kan behöva ske ett antal gånger för att uppnå en förenlig uppfattning.

I lärsituationen kan denna typ av kommunikation exempelvis förekomma när vi vill förstå hur elever förstått en målbild. Ett annat exempel är när en elev ställer frågor för att förstå hur ett visst vapen fungerar.

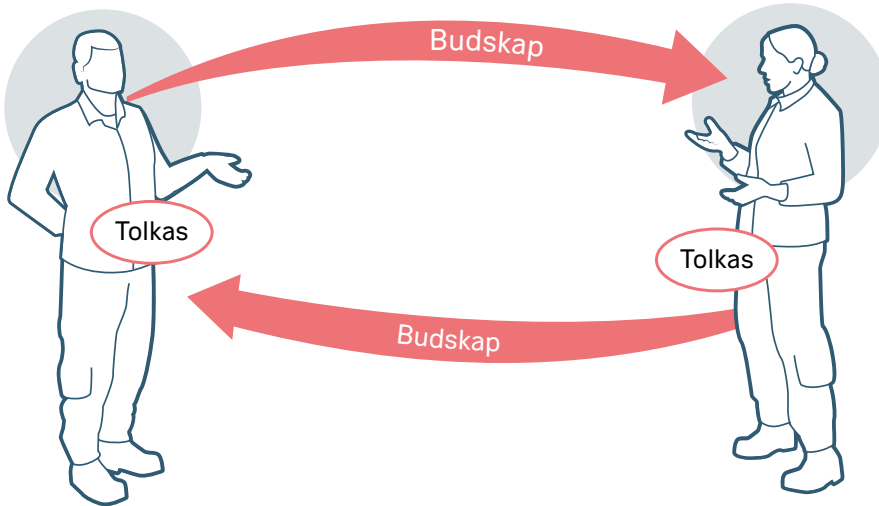


Bild 5.3 Kommunikation genom sändare, budskap och mottagare med återkoppling. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

I ett instruktörsperspektiv är användningen av frågor ett verktyg för att kommunicera med återkoppling. Svaret på instruktörens fråga ger information om hur eleven förstår. Genom en serie av frågor kan instruktören handleda eleven genom lärandet.

5.3 Framgångsrik kommunikation i lärsituationen

I tidigare avsnitt beskrivs hur distorsion negativt kan påverka hur budskapet kan tolkas när det mottas. Vi vill här peka på några förhållanden som motverkar detta och istället bidrar till att kommunikationen i lärsituationen kan bli framgångsrik.

Nedan följer fyra avsnitt. Det första handlar om att sändarens tydlighet bara är halva sanningen i framgångsrik kommunikation. Andra avsnittet beskriver tre påståenden kring budskapet som kommuniceras. Det tredje beskriver aktivt lyssnande och vi avslutar denna del med ett avsnitt om språket.

Ökad tydlighet är bara halva sanningen

I utvärderingar, samtal och den allmänna debatten efterfrågas ofta ökad tydlighet. Det som verkar antydast är att om bara sändaren uttryckt sig tydligare, så blir resultatet bättre. Det är naturligtvis viktigt att eftersträva ökad tydlighet i budskapet men – mot bakgrund av vad vi avhandlat i kapitlet hittills – kan vi säga att detta bara är halva sanningen. Hur tydligt budskapet än är uttryckt, är det inte garanti för att det mottagna blir detsamma som det sända.

Detta kan illustreras på följande sätt. Det finns delar av ett budskap som är sända men inte mottagna. På motsvarande sätt finns det budskap som är mottagna, men inte sända. De delar som är både sända och mottagna utgör det delade budskapet.

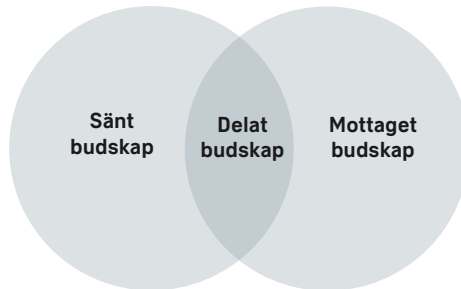


Bild 5.4 De delar som är både sänt och mottaget är det delade budskapet. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

I kommunikationen är det vanligt att vi tror att cirklarna helt överlappar varandra – mottagna budskapet är samma som det sända. I praktiken är detta ouppnåeligt! Det är ett av skälen till att vi i denna bok talar om förenlig förståelse istället för gemensam förståelse.

I inledningen av en kommunikation kan det delade budskapet vara litet. Återkoppling krävs för att skapa en förenlig förståelse för det som kommuniceras. Utan återkoppling kan några mer eller mindre riskfyllda fenomen uppstå i kommunikationen.

Två förekommande är följande:

- Att inte hela det sända budskapet blir mottaget.
- Att det finns budskap som tolkas in utan att ha sänts.

Det kan finnas flera skäl till att fenomenet uppstår. Exempelvis att man inte uppfattat eller missuppfattat budskapet, att man av något skäl inte vill ta emot budskapet, känslotillstånd (stress) eller förväntningar, fantasier och farhågor som påverkar kommunikationen.

Vi kan också belysa detta fenomen utifrån ett lärandeperspektiv. Det är många gånger svårt att ta till sig ny information och lära nytt. Vi tenderar att vilja hålla fast vid uppfattningar som vi redan har, och undviker att ändra uppfattningar och tankemönster som vi kanske utvecklat över lång tid. Hellre anpassar vi den nya informationen till vårt invanda sätt att tänka.

Våra erfarenheter och invanda sätt att tänka och handla i olika situationer är ofta resurser som hjälper oss att tolka och hantera ny information och nya obekanta situationer. Men den andra sidan av myntet är att detta ”erfarenhetsbagage” i form av förväntningar, uppfattningar och förutfattade inställningar också kan fungera som ett slags filter som gör att den nya information som når oss filteras och förändras för att ”passa in” med våra föreställningar om de saker som behandlas, men också med våra föreställningar om oss själva och vilka vi är (vår identitet).

Det är också för de flesta av oss kanske till en början obehagligt att mötas av ny och obekant information som gör att vi kanske känner oss ifrågasatta, eller att vi själva börjar ifrågasätta och reflektera över hur vi ser på de saker som behand-

las i exempelvis en utbildning. I båda fallen kan det innebära att vi initialt värjer oss för det nya, och istället tolkar informationen utifrån våra etablerade föreställningar.

Sammanfattningsvis kan vi se att tydlighet är en bra utgångspunkt, men för att uppnå en förenlig förståelse krävs mer av både sändare och mottagare.

Tre påståenden kring budskapet som kommuniceras

Det första påståendet rör vilket budskap som formuleras. Mängden information ska inte vara större än vad eleven kan hantera. Det bör också utesluta information som är irrelevant i sammanhanget. Vi har en begränsad förmåga att ta till oss information, hur motiverade och uppmärksamma vi än är. Var uppmärksam på att det i lärsituationen finns en risk att det ges för mycket information och för snabbt. Eleverna behöver ges möjlighet att bearbeta informationen så att kunskap utvecklas.

Det andra är hur vi som instruktörer formulerar budskap i lärsituationen. En instruktör har ofta en vidare förståelse inom området som avhandlas än vad eleven har. Därför måste vi anpassa förklaringar efter hur eleven förstår det som ska läras. Eleven kan bara tolka en information utifrån sin egen förståelse, inte utifrån hur instruktören förstår. En instruktör som inte beaktar detta, riskerar att använda för svåra formuleringar och stegra utbildningen för snabbt.

Det tredje och sista påståendet handlar om elevens uppmärksamhet och det sammanhang informationen presenteras i. Utveckling av ny kunskap stöds om vi kan hänga upp den på något vi redan kan eller ett sammanhang vi intuitivt kan förstå. Se det som pedagogiska krokar. En elev kommer att tolka informationen som sänds utifrån ett sammanhang och sin egen roll i detta. Ju bättre eleven förstår syftet med varför något kommuniceras, desto mer uppmärksamhet kommer att ges till att så korrekt som möjligt tolka informationen. Målbildsövningar eller att instruktören förevisar något är därför mycket kraftfulla verktyg. I dessa sammanhang kan eleven förstå meningen med enskilda kunskaper.



Bild 5.5 Kommunikation i utbildningen. Foto: Jesper Moldvik/Försvarmakten

Aktivt lyssnande

Att lyssna när någon pratar kan tyckas vara självklart. Sociala normer för med sig att vi är tysta när någon annan pratar, men att vara tyst är inte samma sak som att lyssna. Vi har nog alla upplevt någon som förvisso är tyst men uppenbart inte tar in det vi säger, utan tvärtom knappt kan vänta på att själv fortsätta prata.

FAKTA!

Lyssnar du, eller väntar du bara på din tur att få prata?

När vi är upptagna av våra egna tankar och inställda på att förmedla något, ökar risken att vi inte lyssnar utifrån en uppriktig önskan att försöka förstå den andra personen. I andra sammanhang kanske vi lyssnar — men låter våra egna föreställningar, tolkningar och lösningar vara ett filter som färgar vår tolkning. I vissa fall har människor redan bestämt sig på förhand att den som talar omöjligt kan säga något av vikt och ger bara den minimala artigheten att inte direkt avbryta denne.

LÄROBOK

Aktivt lyssnande är att lyssna med avsikt att försöka förstå utifrån den andres (sändarens) perspektiv. Det innefattar förmågan att förstå dennes referensram, känslor, idéer och tankar. Att aktivt lyssna är påfrestande och kräver ofta god empatisk förmåga att kunna förstå något ur en annan människas perspektiv.

Motsatsen är *distraherat lyssnande* vilket innebär att du är fysiskt närvarande och tyst, men ger inte den andra personen din uppmärksamhet. Människor känner ofta intuitivt om en person verkligen lyssnar på dem eller inte. En person som ägnar sig åt ett distraherat lyssnande går miste om budskapet och den som talade blir mindre benägen att ställa frågor eller förklara något.

Aktivt lyssnande kan vara ett kraftfullt verktyg för att förbättra kommunikationen i lärsituationen. Att först försöka förstå någon annan gör det oftare lättare för dig att sedan bli förstådd.

Språket

Vi använder ofta språket för att förmedla något. Språket sätter etiketter på föremål och handlingar, men är även ett redskap för tänkande. Med hjälp av språket kan vi resonera kring tankar, känslor, abstrakta begrepp, handlingar och idéer. Generellt underlättas kommunikation av ett gemensamt språk, men även i ett gemensamt språk kan missförstånd uppstå i hur vi tolkar orden.

Betänk följande uttalande: *Packningen är lättare om tyngre utrustning läggs i botten på ryggsäcken.*

Förutom de direkta orden innehåller språket ofta även ett tonfall, underförstådda budskap eller en inramning som kan påverka hur det tolkas av någon. Meningen ovan kan vid den första anblicken verka tydlig och omöjlig att missförstå, men den kan tolkas utifrån (minst) två perspektiv:

1. *Ryggsäcken packas lättare (enklare) med det tunga i botten.*
2. *Ryggsäcken blir lättare att bära (vikt fördelning) med det tunga i botten.*

Militär verksamhet kännetecknas ofta av pressade tidsförhållanden. Då är det avgörande att kommunicera så tydligt som möjligt, till exempel med korta och precisa kommandon. Under eldgivning skiljer vi exempelvis på bekämpad och nedkämpad. I underrättelserapporter är stridsvagn och stridsfordon två helt olika saker.



Bild 5.6 Samtidig eldgivning. Foto: Jimmy Croona/Försvarmakten

Hur vi använder språket grundläggs i vår utbildning. Med en enhetlig terminologi skapas en gemensam innebörd i ord och risken för missförstånd minskar. Detta kommer dock aldrig att vara någon garanti mot feluppfattningar. Exempelvis kan begreppet ”störa fienden” betyda två helt olika saker på ett jägarförband respektive ett telekrigsförband. Men rätt använt är ett korrekt språk och en gemensam terminologi något som reducerar risken för missförstånd och ökar precisionen i kommunikationen, såväl under strid som i en lärsituation.

För att ytterligare reducera eventuell friktion mellan sändare och mottagare i lärsituationen, kan instruktören låta eleven repetera eller förklara. Om det gäller detaljer kan det handla om att låta eleven bokstavligt repetera (*kollationera*) vad som sagts.

När det gäller förståelse får eleven med egna ord berätta hur denne förstår det som avhandlats i lärsituationen. I berättandet hör instruktören om eleven kunnat foga ny kunskap till det som redan behärskas. I kapitel 1, utgångspunkt 6, uttryckte vi det på följande sätt.

Med andra ord ska instruktören inte fråga en elev: "Har du förstått?", utan i stället be eleven: "Berätta hur du förstår detta!"

Kapitel 1, utgångspunkt 6.

Avslutningsvis i detta kapitel kommer vi att beskriva en typ av samtal som syftar till att människor hjälps åt att utveckla kunskap kring något. Vi kallar detta för ett utvecklande samtal.

5.4 Utvecklande samtal

Ett utvecklande samtal är ett samarbete mellan ett antal människor där man använder samtalet för att hjälpas åt att bli klokare och utveckla kunskap kring något. Det kan handla om de sammanhang i utbildningen där vi eftersträvar en förenlig förståelse av eller för något, exempelvis mål i utbildningen. Ett annat exempel är lärsituationer i ett utvecklingsinriktat lärande, där eleverna ska hantera tillämpade situationer. Då krävs samtal som stöder dem när de lär sig att identifiera och definiera situationen, uppgiften eller problemet och därefter generera lösningar.

Med en sådan ambition kan vi förstå att det inte fungerar med vilket samtal som helst. Det kräver bland annat ansträngning, medvetenhet och närvaro för att ett utvecklande samtal ska få tillräcklig kvalitet. Utvecklande samtal handlar ofta om att antingen bättre förstå något som har hänt eller om att planera något som ska hända.

Samtal om något som har hänt utgår från en helhet. Denna helhet ska "plockas isär" för att göra dess delar synliga till exempel för att se vilka förgivet-taganden, tolkningar och logiker som kan förklara varför det blev som det blev. I samtalet utvecklar man en bild, som för var och en är förenlig med de övrigas bild. Med bilden som grund kan gruppen sen bestämma sig för att handla på ett nytt sätt.

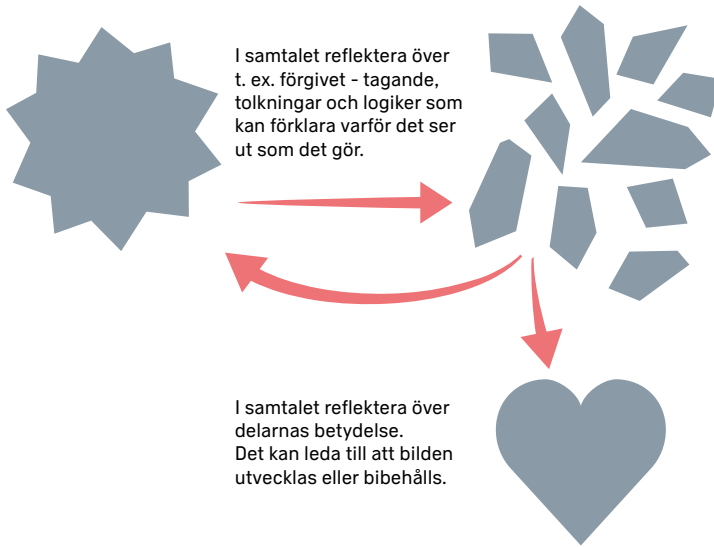


Bild 5.7 Helheten "plockas isär" genom samtalet för att sedan sättas samman igen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

Samtal om att planera något som ska hända initieras vanligen genom en uppgift. Under samtalet kan vi tillsammans se mönster, utveckla erfarenheter och idéer vidare. Med hjälp av deltagarnas olika perspektiv och reflektioner bygger vi en helhet bestående av byggmaterial från både praktik och teori. Planen tar form genom att sammanfoga olika delar. Här är samarbetet mellan deltagarna i samtalet själva drivkraften och motorn i skapandet.

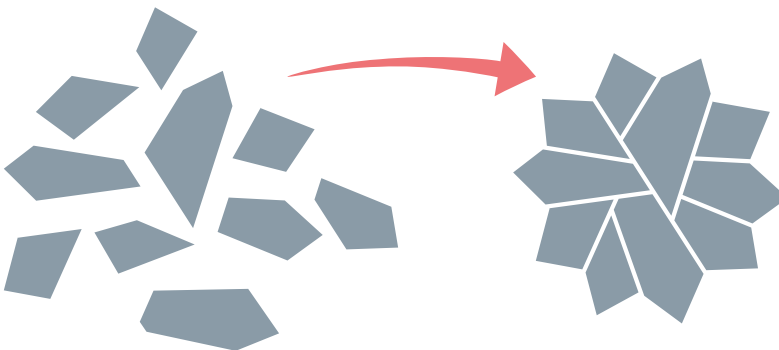


Bild 5.8 Genom samtalet bygger delarna en helhet. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

LÄROBOK

Utvecklande samtal kräver förmågan att föra samtal om något tredje, det vill säga ett fenomen eller företeelse som varken handlar om dig eller mig. Något ”utanför oss” som vi båda uppfattar behöver synliggöras och begripliggöras genom att vrida och vända på det vi studerar. Den typen av samtal kallar vi för *triadiska*.

En viktig förutsättning för att triadiska samtal ska uppkomma är att man mellan sig kan klargöra vad som just nu är det ”tredje”, det vill säga det vi samtalar kring och försöker förstå bättre. Att ha något att bidra med i det triadiska samtalet innebär att kunna göra analyser, hitta paralleller, formulera oklarheter och motsägelser samt kunna göra kopplingar till erfarenheter och teorier.

Triadiska samtal skiljer sig tydligt från *dyadiska* samtal där fokus är att upprätthålla relationen mellan dem som samtalar. Med ett sådant fokus är det tämligen likgiltigt vilket ämne man talar om. Väder och vind fungerar lika bra som ett resonemang kring synen på hur människor lär.

De relationer som skapas genom dyadiska samtal gör att man tillsammans kan skilja ut sig från andra grupper. I dyadiska samtal är det viktigt att vara överens och samtalet kan därför gärna handla om något man gemensamt ser som störande, oberäkneligt, farligt eller fientligt. Det är oftast lättare att komma överens om det som är fel och dåligt än det som är klokt och bra.

En tredje variant är de *monadiska* samtalen. De kännetecknas av att deltagare i ett samtal håller monologer. I dessa samtal för deltagarna fram sina budskap oberoende av vilka som lyssnar – eller om de över huvud taget lyssnar. Syftet med inläggen är enbart att det som sägs ska bli sagt och utan hänsyn till vilket gensvar som erhålls.

I inledningen av detta avsnitt pekade vi på några sammanhang där utvecklande samtal kan bidra. Men denna typ av samtal kan naturligtvis användas vid alla tillfällen när människor samarbetar för att synliggöra och begripliggöra något. Då behöver man hjälpas åt att komma förbi de monadiska och dyadiska samtalen. Fokus ska ligga på ett tredje, det vill säga ett fenomen eller företeelse som varken handlar om dig eller mig.

5.5 Kommunikation - en viktig del av instruktörsförmågan

Avslutningsvis vill vi återigen framhålla vikten av förmågan att kommunicera i rollen som instruktör. Genom reflektion - men också samtal i yrkesgemenskapen – kan frågor lyftas kring hur vi kan utveckla vår kommunikation.

Några saker att fundera vidare kring kan då vara vår förmåga till kommunikation

- så att vi uppnår en förenlig förståelse kring vad som ska åstadkommas.
- i lärsituationen, så att vi förstår hur eleven förstår.
- så att vi kan föra utvecklande samtal.

6 Instruktörens förhållningssätt

I detta kapitel resonerar vi kring *instruktörens* förhållningssätt i mötet med *eleverna* och *uppgiften* i lärsituationen. Förhållningssätt uttrycks genom instruktörens val av handlingar. Handlingarna baseras på de antaganden han eller hon har om lärsituationen. Dessa val påverkar vad som händer i lärsituationen och därmed även utbildningens resultat. Detta kapitel är ett stöd för dina val av handlingar i lärsituationen.

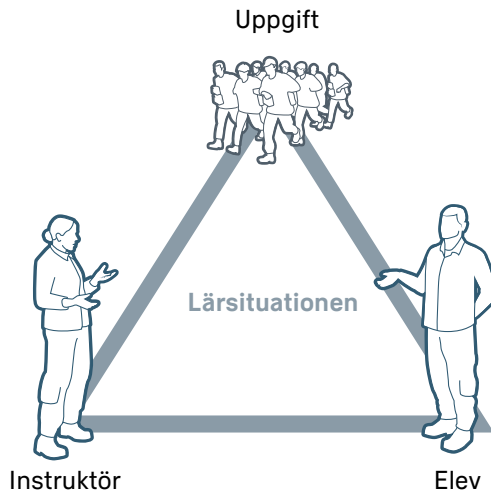


Bild 6.1 Lärsituationen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Inledningsvis återknyter vi till de sex utgångspunkter som presenteras i kapitel 1 genom att presentera fyra påståenden som är en grund för vårt vidare resonemang. Från denna grund formuleras ett antal frågor kring förhållningssätt som instruktören bör överväga i lärsituationen. Därefter diskuterar vi relationerna mellan instruktören, eleven och uppgiften i lärsituationen. Även den *etiska referensramen* i lärsituationen tas upp. Avslutningsvis förs ett resonemang om instruktörens avvägning mellan att *styra* respektive *stödja* samt hur instruktören kan utveckla sitt förhållningssätt.

6.1 En grund och överväganden

Fyra påståenden som en grund

Som en grund för vårt resonemang om instruktörens förhållningssätt lyfter vi fram fyra påståenden vilka utgår från kapitel 1.

- För det första ser vi att utbildningsmålen har en stor betydelse för att eleven ska kunna uppleva mening och sammanhang i utbildningen. Målen tydliggör och ger eleven möjlighet att förstå vilken förmåga som krävs för att lösa uppgiften.
- För det andra grundar sig vår syn på lärande i att kunskap konstrueras av individer och att denna kunskap ses som redskap för att lösa uppgifter i olika situationer. Lärandet kan generellt indelas i *anpassningsinriktat* och *utvecklingsinriktat* lärande, beroende på vilken kunskap som eleven behöver utveckla.
- För det tredje uttrycks elevens förmåga genom de handlingar hon eller han utför. I mötet med uppgiften i en viss situation visar dessa handlingar vilken förmåga individer faktiskt har.
- För det fjärde ser vi att instruktörens roll och uppgift i lärsituationen är att organisera läraaktiviteter som stödjer individer och grupper att utveckla den förmåga som krävs för att lösa uppgiften.



Bild 6.2 Instruktion i vapenhantering. Foto: Rickard Törnhjelm/Försvarsmakten

Instruktörens överväganden

När utbildningen börjar har instruktören och eleven olika erfarenheter och olika bilder av vilken förmåga som krävs i relation till uppgiften. För att eleven ska uppleva mening och sammanhang i utbildningen behöver hon eller han utveckla en egen förståelse av uppgiften. Elevens och instruktörens förståelse behöver vara förenliga för att en god lärsituation ska kunna utvecklas. Med andra ord tydliggörs uppgiften med hjälp av god kommunikation. För att instruktören ska få reda på vilken förståelse eleven har blir frågan:

- Hur förstår eleven uppgiften?

När eleven uppfattar uppgifterna som meningsfulla väcks ett engagemang. Lärandet drivs framåt av det spänningsfält som uppstår i skillnaden mellan vad jag vill uppnå – kunna göra – och vad jag faktiskt kan göra med den förmåga jag har just nu. Den tid detta lärande pågår, det vill säga engagemang i meningsfulla uppgifter, brukar kallas *time-on-task*.

Detta ökar förutsättningarna för att eleven utvecklar nödvändig förmåga. Efterhand som elevernas förmåga utvecklas behöver utmaningar tillföras så att spänningsfältet bibehålls. Utmaningarna får inte upplevas vara ouppnåeliga (så att eleverna ger upp) eller för enkla (så att eleverna finner dem ointressanta). Instruktören behöver därför ställa sig frågan:

- Vad behöver eleven kunna för att lösa uppgiften/situationen och vilka övningsaktiviteter blir meningsfulla för elevernas lärande?

Hur innehållet organiseras i lärsituationen påverkar vilket lärande som sker. Om eleven till exempel ska utveckla förmågan att behärska rutiner eller agera enligt fastställda regler talar vi om ett anpassningsinriktat lärande. Behöver lärandet i stället utveckla elevens förmåga att tolka situationer och uppgifter – söka nya lösningar och ta egna initiativ – handlar det om ett utvecklingsinriktat lärande. Beroende på vilket lärande som eftersträvas behöver därför instruktören ställa sig frågan:

- Hur kan lärsituationen organiseras för att främja önskvärt lärande?

Lärandet innebär också att utveckla kunskap tillsammans med andra – med andra ord sker lärandet i ett socialt sammanhang. Individens kunnande får ett värde när uppgifter löses tillsammans med andra i förbandet. Här blir det tydligt om individers förmåga är tillräcklig eller behöver förbättras. Det är också i dessa sammanhang som individer utvecklar förmåga att samarbeta och kommunicera, vilket förutsätter ett lärande inom gruppen. Därför behöver instruktören ställa sig frågan:

- Hur kan lärsituationen organiseras för att främja önskvärt lärande?



Bild 6.3 Förberedelser för flygpass. Foto: Hampus Hagstedt/Försvarsmakten

6.2 Förhållningssätt i lärsituationen

Förenlig bild av målet

Målet anger vad eleven ska kunna efter utbildningen och uttrycks i form av *uppgifter*. Genom exempelvis *målbilder* görs uppgifterna tydliga och möjliga att ta till sig. Detta ger goda förutsättningar för elevens intention att lära sig.

Med andra ord, uppgiften som ska lösas blir en gemensam angelägenhet för instruktören och eleven. Uppgiften hålls levande under hela utbildningen och förståelsen av den kommer att utvecklas efterhand.

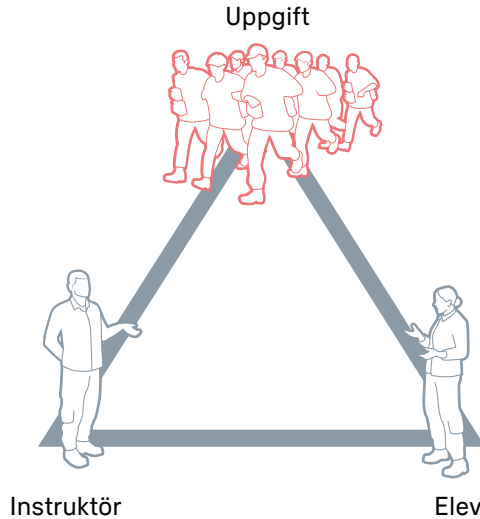


Bild 6.4 Målet som uppgift. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

När eleven vet vad som ska uppnås behöver inte instruktören kontinuerligt förklara och motivera utbildningens innehåll. På detta sätt undviks att instruktören tar allt ansvar i lärsituationen och därigenom frikopplar eleven.

Eleven kan i utbildningens inledning uppfatta uppgiften som komplex och svår att förstå. Då kan det finnas behov av att analysera och bryta ner den i mindre delar. Dessa delar konkretiseras och tydliggörs genom att de formuleras som handlingar vilka eleven ska kunna utföra. Genom att handlingar är möjliga att observera – ses och/eller höras – innebär det att både eleven och instruktören kan värdera förstågan individen har och välja lämpliga aktiviteter i det fortsatta lärandet.

Om instruktören organiserar utbildningen efter elevernas individuella lärbekov, ger det dem möjlighet att uppnå bättre resultat än om instruktören utgår från att alla elever har samma lärbekov.

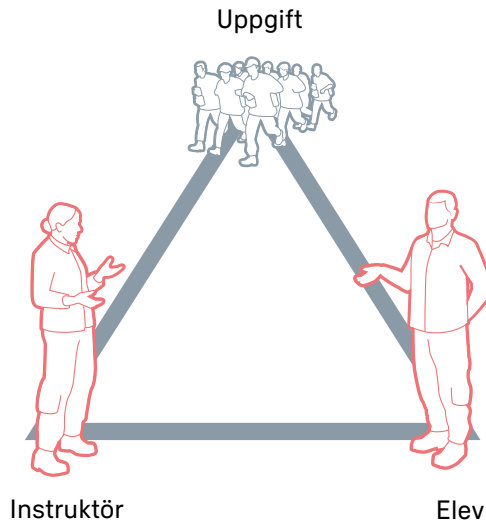
Instruktören och eleven

Bild 6.5 Instruktör och elev. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Den syn instruktören har på eleverna kan vara mer eller mindre uttalad och får konsekvenser för de val som görs i lärsituationen. En vanligt förekommande beskrivning av olika syn på människor är X- och Y-teorin. De båda teorierna ska ses som två ytterligheter med en gråskala mellan sig.

X-teorin ser människan som lat, ovillig till ansvar och förändringar och därmed i behov av instruktioner och kontroll. *Y-teorin* framhåller människan som skapande, nyfiken och strävande efter att uppnå mål vilka uppfattas meningsfulla. Den syn som dominerar hos instruktören tenderar även att prägla elevernas syn.

I lärsituationen kan eleverna uppfatta instruktören som en auktoritet. En sådan uppfattning kan ha sin grund i instruktörens kunskande och erfarenhet, men också i uppgiften att värdera elevernas förmåga och sätta betyg. Dessa förhållanden innebär tillsammans en risk för att eleven inte aktiverar egna föreställningar eller sin egen förståelse för hur saker hänger samman. I stället inriktar sig eleven på att lista ut vilka svar och lösningar de tror instruktören förväntar sig. Instruktören behöver vara uppmärksam på hur olika förhållningsätt påverkar lärandet hos eleverna.

Beröm, uppmuntran och konstruktiv återkoppling i lärandet gör oftast individer mer benägna att rikta uppmärksamheten på egna framsteg. Det bidrar till att eleven utveckla förtroendet för den egna förmågan att framgångsrikt lösa uppgifter i olika situationer. Men det stärker även tilltron att utveckla sitt kunnande – det vill säga den egna förmågan att lära.

Eleven och lärandet

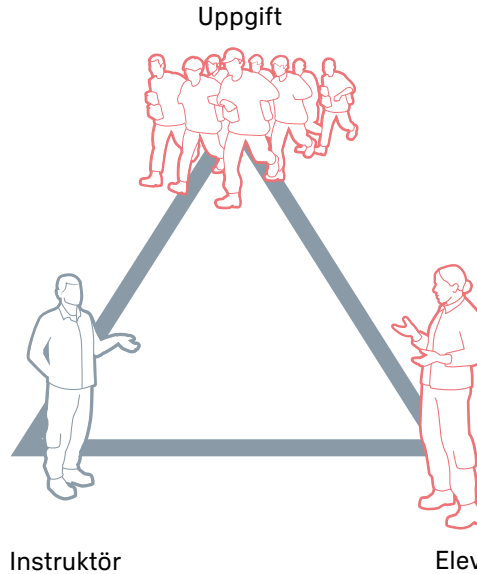


Bild 6.6 Elev och uppgift. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Om utbildningen organiseras så att eleverna återkommande ges möjlighet att själva värdera och få återkoppling på vad de lärt sig i relation till uppgiften, blir det också tydligt vilken kunskap som fortsatt behöver utvecklas. Detta visar även på framsteg som gjorts och kan vara väl så viktigt för självförtroendet och för engagemanget i det fortsatta lärandet.

En konsekvens av detta är att planen för utbildningsförloppet bör medge flexibilitet i anslutning till lärsituationen. Där kan vi se hur eleverna förstår och hur deras lärande utvecklas, tempo och innehåll kan anpassas. Genomförandet svarar då mot elevernas faktiska behov och de kan lättare bedöma sin förmåga i relation till utbildningsmålet.

Elevens förmåga att värdera genom självskattning har också en viktig och praktisk funktion i skarpa situationer. Han eller hon måste exempelvis kunna värdera resultatet av sin avgivna eld för att kunna se behov av fortsatt eldgivning, ny riktpunkt med mera.

Ytterligare en viktig del i återkopplingen – utöver *vad* eleven lärt sig – är *hur* eleven kan lära sig för att nå målet. Som instruktör och elev kan man då göra en värdering av det som har fungerat bra eller mindre bra. Värderingen och återkopplingen på lärandet kan vara framåtriktad – *formativt* – till skillnad från att värdera vad som lärts hittills, alltså *summativt*.

Bland de olikheter som finns mellan oss individer när det kommer till vårt lärande talas det ibland om att vi har olika *lärrstrategier*. Det som avses är att vi har olika tillvägagångssätt och förutsättningar som vi föredrar att använda oss av när vi ska lära oss något. Det kan vara att observera och lyssna eller reflektera över en upplevelse, men det kan också vara att analysera och systematisera eller att aktivt prova sig fram genom att tillämpa. Ibland är de tillvägagångssätt vi använder inte de mest effektiva, utan vi gör helt enkelt som vi brukar göra. Instruktörens uppgift kan då vara att stödja elever med att undersöka och pröva nya vägar som hjälper dem att lära sig att lära.

Kontinuerlig återkoppling bidrar starkt till att skapa engagemang och intention i det egna lärandet. När detta sker har de flesta människor en god förmåga att styra och utveckla sitt lärande.

Genom att pröva och handgripligt göra, blir det tydligt vad jag som elev har lätt för respektive inte riktigt får grepp om. När jag själv får förklara vad jag gör och hur jag förstår – kan både jag och instruktören se mina styrkor och utvecklingsmöjligheter. Instruktören kan sedan ge återkoppling och nya utmaningar för att hjälpa mig att komma vidare.

När instruktören ger återkopplingen bör den utformas och ges på ett sådant sätt att den uppmuntrar samt stimulerar. Det betyder att instruktören bör undvika att ge så kallad negativ och positiv kritik, utan istället formulera återkopplingen som styrkor respektive utvecklingsmöjligheter.

Det som hittills sagts om elevens lärande gäller även lärandet i grupper. I utbildning av grupper är individens lärande även en kollektiv angelägenhet, eftersom varje deltagare bidrar med sitt kunskande till gruppens samlade förmåga. En annan del av detta är att de i gruppen som har viss kunskap – kan stödja andra som håller på att lära sig samma sak.

Genom att eleverna tillsammans ges möjlighet att reflektera över lärandet blir de också medvetna om vad de lärt, vad de behöver lära, hur de lärt och hur de kan lära. Gruppens uppgift är den gemensamma utgångspunkten för reflektion. Därigenom görs eleverna även delaktiga i utformningen av aktiviteter som stödjer och underlättar fortsatt lärande. I detta arbete behöver instruktören kunna stödja gruppen i att utveckla förmågan att samarbeta, kommunicera och lösa problem.



Bild 6.7 Egen reflektion i gruppen. Foto: Bezav Mahmod/Försvarsmakten

Den etiska referensramen i lärsituationen

Genom dina handlingar som instruktör visar du vilka normer och värderingar du representerar. Eleven uppfattar det exempelvis genom hur han eller hon tilltalas, blir behandlad eller hur andra behandlas under utbildningen. Som elev – i synnerhet med mindre erfarenhet i kombination med egen osäkerhet – är det inte

ovanligt att man tar efter kunniga personers beteende. Där är militär utbildning inget undantag. I bästa fall tar eleverna efter sådana handlingar som är förenliga med de värden organisationen står för – i sämsta fall inte. Det blir till slut en fråga om vilket förtroende som eleven får till instruktören, utbildningen och organisationen. Sett i ljuset av den extrema situation vi tillsammans ska verka i – och utbildningen ska förbereda oss på – betyder det att etikperspektivet alltid finns närvarande i lärsituationen.



Bild 6.8 Den etiska referensramen i lärsituationen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

Hur vi resonerar om detta kallar vi *etisk referensram*. Den etiska referensramen i lärsituationen vägleder oss när vi väljer innehåll och organiserar utbildningens genomförande.

Övervägande i lärsituationen – styra eller stödja

Ett återkommande val instruktören har att göra är om hon eller han ska vara mer *styrande* eller vara mer *stödjande*. Detta gäller oberoende av hur långt in man är i utbildningen eller vad som ska läras.

I en lärsituation som kännetecknas av – att det finns ett givet förfaringsätt, anpassningsinriktat lärande eller ett regelbaserat handlande – kan instruktören välja ett förhållningssätt som är mer styrande. Då kommer instruktören till exempel att instruera, förmedla, förevisa och så vidare. I dessa situationer går det ofta att ange vad som är rätt respektive fel.

Kännetecknas lärsituationen av – att man inte i förväg kan ange vad som är rätt eller fel, utvecklingsinriktat lärande eller reflexivt handlande – kan instruktören välja ett förhållningssätt som är mer stödjande. Instruktören agerar då handlande; följer, bidrar med erfarenheter, ger nya eller andra perspektiv, utmanar och problematiserar samt bidrar till reflektion över elevens val av handlingar. I stället för rätt och fel är det mer en fråga om ”lämpligt” eller ”mindre lämpligt” i en situation.

Alla lärsituationer innebär för instruktören att kontinuerligt göra avvägningen mellan ett styrande eller stödjande förhållningssätt. Många faktorer påverkar – till exempel elevernas förmåga, riskbedömning, instruktörens förmåga och så vidare. I lärsituationen kommer därmed instruktören över tid att växla mellan de två förhållningssätten.

FAKTA!

Det kan vara direkt farligt att vara stödjande i en lärsituation som kräver styrning och det kan vara direkt kontraproduktivt för lärandet att vara styrande i situationer där instruktören behöver vara stödjande.

Vi avslutar detta avsnitt med att visa exempel på dessa två förhållningssätt i en lärsituation.

Beskrivning.

I rollen som Vakthavande Officer (VO) på ett örlogsfartyg förväntas man utföra sitt navigationsarbete enligt metoder i utgivna bestämmelser. Något som kan vara svårt att acceptera när man är ny i rollen och samtidigt, av egen erfarenhet, har en uppfattning om hur jobbet ska skötas. En mer övergripande del av arbetsuppgifterna är att VO måste fatta beslut avseende vägval och hur man ska agera för att bäst följa sjövägsreglerna.

Exempel 1.

Under en simulatorövning då den övade kadetten brister i navigationsmetoden är instruktören genast där och rättar ett felaktigt beteende.

– ”Glöm inte att nollställa loggen och ställa in nästa kurs på pejlskivan den här gången. Utan logg och pejlskiva har du inget sätt att fastställa och kontrollera din girpunkt och du blir tvungen att köra på känsla.”

– ”Det är uppfattat! Jag hann inte med.”

– ”Det är därför vi tränar, sänk farten något och fokusera på metoden.”

Exempel 2.

Om kadetten visar tveksamhet i navigeringssituationen eller kanske fattar mindre lämpliga beslut avseende fartygets uppträdande, väntar instruktören med sin återkoppling till genomgången efter övning. Då spelas hela övningsförloppet upp och instruktören pausar där ett av de övade fartygen har en närsituation med ett annat fartyg.

– ”Vid det här tillfället, går du för om det här andra fartyget på ett relativt litet avstånd, hur upplevde du situationen?”

– ”Det stämmer. Ström och avdrift förde oss längre nordvärt än vad vi planerat. Men jag upplevde inte att det var farligt nära.”

– ”Kände du dig bekväm med att gå för om det andra fartyget genom hela förloppet?”

– ”Nej, det kändes lite osäkert, men när valet var gjort och situationen uppstod, så kändes det tydligare att fortsätta på vår kurs än att vända om eller dra ned farten.”

– ”Lösningen är acceptabel och jag tror inte att styrmannen på det andra fartyget hade blivit allt för orolig.”

(Instruktören vänder sig till hela gruppen.)

”Finns det andra risker att betänka i samband med den uppkomna trafiksituationen?”

”Ja, det hade varit jobbigt om det hade dykt upp något annat i situationen som tvingat oss att dra ned farten framför det andra fartyget. Att gå akter om det andra fartyget hade gett fler handlingsalternativ vid oförutsedda händelser.”



Bild 6.9 Förbandsinstruktör. Foto: Henrik Montgomery/Försvarsmakten

Vi avslutar detta kapitel med att nämna något om utveckling av förhållningssätt.

6.3 Utveckling av förhållningssätt

Instruktörens förhållningssätt kommer till uttryck genom valet av handlingar i lärsituationen.

Genom att reflektera över valet av handlingar kan jag som instruktör bli medveten om mitt agerande och de grundantaganden som detta baseras på – min egen pedagogiska grundsyn. Reflektionen kan stödja oss att söka efter alternativa tanke- och handlingsmönster – vilka kan bli en drivkraft för förändring och innovationer. I kapitel 3 beskrivs detta i det *reflexiva handlandet*.

Med reflektion menas mer allmänt att återspegla, tänka efter och begrunda. Reflektionen förutsätter en överblick, ett relativt lugn utan omedelbar handlingspress. Det ska även finnas ett avstånd till det som härnäst ska göras.

Man talar ibland om reflektion-i-handling respektive reflektion-över-handling. Båda reflektionerna kan ske i flera olika former: i samtal mellan individer, i gruppssamtal, genom att vi är i dialog med oss själva eller helt enkelt tänker och funderar. Men vi är distanserade från situationen som reflektionen gäller. *Reflektion-i-handling* kännetecknas av att den sker inom den tidsrymd då val av handling fortfarande förändrar situationen. Denna reflektion kan till exempel ske som en form av korta reflektiva avbrott under en pågående handling. *Reflektion-över-handling* innebär att vi i högre grad distanserar oss. Vi reflekterar över valet av handlingar samt handlingarnas resultat och konsekvenser.

När en grupp av instruktörer tillsammans reflekterar över sina enskilda och/eller gemensamma handlingsmönster i lärsituationer är *utvecklande samtal* ett användbart redskap. Både vid reflektion-i-handling och vid reflektion-över-handling. Denna typ av samtal beskrivs närmare i kapitel 5. Här gör vi en kortare sammanfattning av den beskrivningen.

Ett utvecklande samtal är ett samarbete mellan ett antal människor. Det handlar ofta om att antingen bättre förstå något som har hänt eller om att planera något som ska hända. Samtalet kräver bland annat ansträngning, medvetenhet och närvaro för att få tillräcklig kvalitet.

Samtal om något som hänt utgår från en helhet som ”plockas isär” för att göra dess delar synliga. I samtalet utvecklar man en bild, som för var och en är förenlig med de övrigas bild. Med bilden som grund kan gruppen sen bestämma sig för att handla på ett nytt sätt. Samtal om att planera något som ska hända initieras vanligen genom en uppgift. Med hjälp av deltagarnas olika perspektiv och reflektioner skapas en helhet. Samarbetet i samtalet är drivkraften och motorn i skapandet.

Utvecklande samtal kräver förmåga att föra samtal om något tredje, det vill säga ett fenomen eller företeelse som varken handlar om dig eller mig utan ligger ”utanför oss”. Vi synliggör och begripliggör genom att vrida och vända på det vi studerar. Den typen av samtal kallar vi för triadiska.

Några exempel på utveckling av förhållningssätt

Reflektion i handling

I den pågående lärsituationen finns en stor dynamik. Varje sådan situation är därför unik. Detta gör att det krävs en uppmärksamhet hos instruktören kring vad som händer här och nu. Denna förmåga kan utvecklas. Vad var det jag/du/vi såg och uppmärksammade? Vad uppmärksammade jag/du/vi inte som man nu efteråt kan se och lära av? Varför förstod inte alla min instruktion? Vad var det som gjorde att uppstarten gick så mycket smidigare än vi antagit? Hur är avvägningen mellan att stödja respektive styra? Har vi flyt i övningen eller hakar övningen upp sig?

Svar på denna typ av frågeställningar kan sökas i en egen reflektion. Men också i utvecklande samtal med de instruktörer som arbetar tillsammans. Detta övar förmågan att uppmärksamma vad som händer här och nu och kräver åtgärder i lärsituationen. Den erfarne ser ofta direkt, utan att kunna förklara varför, vad som till exempel händer eller är på väg att hända i lärsituationen och som får betydelse för fortsättningen. Det är då möjligt att prata om vad den erfarne uppmärksammade och lära av det.

En instruktör med mindre erfarenhet kan behöva hjälp med ett antal punkter eller frågor som stöd för att kunna uppmärksamma det som sker här och nu. Med ökande erfarenhet når instruktören en nivå där stödet har blivit en del av yrkeskunnandet och nya punkter och frågor kommer att läggas till.

Reflektion över handling

I en reflektion-över-handling har vi en större distans till aktuell handling eller handlingarna. Vi reflekterar mer över hur vi handlat, resultatet, följer och inte minst: vad kan vi lära för att utveckla oss.

Tillfällena för denna typ av reflektion kan vara strukturerade och planerade – att stanna upp och samtala om vad som varit. Men de kan också vara spontana och styrda av händelser – eller ske när instruktörer möts. Det är en styrka om dessa reflektioner sker kring något som alla deltagare har en gemensam upplevelse och erfarenhet av – till skillnad från fiktiva fall eller händelser som bara några få har varit med om.

LÄROBOK

För att hitta företeelser att reflektera över kan vi uppmärksamma när vi tagit nya beslut eller förändrat planen. Vi försöker synliggöra dessa tillfällen och förstå vad det var som gjorde att dessa handlingar skedde och – inte minst i ett lärperspektiv – resultatet av dem.

En annan möjlighet är att i instruktörslaget göra utbildningsexempel under förberedelser inför (del av) utbildningen. En eller flera instruktörer leder en övning, medan övriga är deltagare. Efter exemplet sker utvecklande samtal i syfte att lära av den gemensamma upplevelsen. Sådana övningar kan också ha syftet att bidra till förenliga bilder bland instruktörerna av det som eleverna ska lära.

I en utbildningsorganisation finns traditioner, normer och förgivet-taganden. Dessa kommer att påverka instruktörens val av handlingar. I ett längre perspektiv är det bra att organisationen har en strategi för att granska och utveckla dessa.

Alla som arbetar med utbildningsverksamhet bör då och då ställa sig frågan:

KOM IHÅG!

”Varför blir det som det blir när vi gör som vi gör?”

7 Organisering av utbildning

I detta kapitel kommer vi att resonera kring organisering av utbildning. Vi belyser skillnaden mellan begreppen organisering och organisation samt relationen dem emellan. Vidare kommer vi att beskriva varför just organisering kan vara ett hjälpsamt och betydelsefullt stöd i våra försök att utveckla pedagogiken i militära utbildningssammanhang.

Många av de uppgifter som vi människor ska lösa har vi valt att organisera inom ramen för en *organisation*. Denna formella organisation kan beskrivas som en enhet eller som en ritbordskonstruktion med rutor, pilar och befattningar samt hierarkier som tillsammans skapar en struktur. Riktat vi om våra blickar ser vi att det även pågår en mängd olika aktiviteter inom ramen för organisationen. Detta kontinuerliga ”görande” och samordnande av aktiviteter kan kallas för *organisering*. Organisationen kan, likt Czarniawska (2015) med flera organisationsforskare framhåller, ses som en kollektivt skapad enhet vilken upprätthålls och utvecklas av sociala aktiviteter — organiseringen.

I Försvarsmakten kan organisering röra aktiviteter som träning, övning och utbildning. Organisering gör att förmåga kan utvecklas hos individer och enheter. Avstannar dessa processer finns inget annat kvar än en organisationskarta och de fysiska byggnaderna, eftersom det är genom den ständiga organiseringen som organisationer kan skapas, hållas vid liv och utvecklas.

Utifrån detta resonemang har vi valt att intressera oss för organisering som ett verb – alltså görandet och aktiviteterna – istället för ett substantiv såsom organisation. Med detta som utgångspunkt kan vi även omfamna den dynamik som organisering för lärande och pedagogisk utveckling innebär.

Varför organisering av en viss utbildning sker på ett visst sätt kan ha flera förklaringar. Den kan exempelvis vara centralt styrd och följa en viss standard eller koncept, vilket kan göra att utbildaren i den lokala praktiken har litet eller inget handlingsutrymme när det kommer till att organisera utbildningen. Det kan även vara så att vi som utbildare följer traditioner, vanor och handlingsmönster – vilket blir till sanningar; ”så här gör vi hos oss”. Andra faktorer som påverka organisering av militär utbildning kan vara; ny kunskap inom sakområden, mate-

rielskaffning, teknikutveckling eller att ett förändrat omvärldsläge inverkar på utbildningsuppgifterna.

Vi kommer nu att presentera åtta perspektiv på organisering. Dessa kan ses som olika ”utsiktsplatser” från vilka man kan betrakta organisering av utbildning i en militär kontext. De olika perspektiven kan exempelvis användas inför planering av utbildning vid ett kompani eller kurs, likväl som vid värdering under eller efter genomförd utbildning.

De åtta perspektiven är följande:

- Uppdragstaktik och utbildningspraktik
- Utbildning som en linjär och/eller dynamisk process
- Undan- för-undan-planering och beslut efter hand
- Progression i militär utbildningskontext
- Utbildning av grupper
- Ämne och tema
- Värdering av utbildningens resultat
- Utveckling av utbildning.

7.1 Uppdragstaktik och utbildningspraktik

Försvarsmaktens krigsförband ska genom sina förmågor framgångsrikt kunna verka över hela konfliktskalan. Ytterst med väpnad strid. Denna kan vara komplex till sin karaktär och även omgärdas av oförutsägbarhet, mångtydighet, svårhanterlighet och snabb föränderlighet. Att utöva väpnad strid är därmed kopplat till stora osäkerheter. Ett sätt att bemöta och hantera krigets osäkerheter är genom att tänka, verka och leda enligt en ledningsfilosofi. Det svenska militärstrategiska konceptet baseras på uppdragstaktik som ledningsfilosofi.

Uppdragstaktik som ledningsfilosofi grundar sig, mycket kortfattat, på att de förutsättningar som ligger till grund för planen eller beslutet snabbt kan komma att ändras, eller helt upphöra. I en sådan situation har ofta de som är närmast genomförandet bäst möjlighet att bedöma vad som behövs göras utifrån de förändrade omständigheterna. Därmed förväntas de även kunna hantera den väpnade stridens osäkerheter. De behöver, i situationen anpassa, samordna sig med omgivningen och agera. Som det är formulerat i *Militärstrategisk doktrin* samt *Doktrin*

för gemensamma operationer innebär detta ett aktivt agerande utifrån rådande förutsättningar, samt att all personals förmåga tillvaratas genom såväl en utvecklad ansvarskultur som en god uppfattning om de mål och avsikter som ska uppnås. I *Vår militära profession* beskrivs självständighet i uppgiftslösandet som något som i stor utsträckning präglar militär yrkesutövning och som särskilt kommer till uttryck i uppdragstaktiken. Denna präglas av individuell initiativkraft, ett decentraliserat beslutsfattande, individuellt ansvarstagande samt ett ömsesidigt förtroende mellan chefer och personal. Detta kan nås om personalen är välutbildad med djup förståelse för och förtrogenhet med uppgiften. Av betydelse är vår professionella yrkesetik med ingående kunskap i lagar samt interna och externa regleringar för att agera inom ramen för ledningsfilosofin – uppdragstaktik.

I den vardagliga verksamheten bör vi organisera och inrikta vår utbildning och tillämpade övningar så att vi ökar vår förmåga att kunna hantera den väpnade stridens komplexa situationer – innebärande osäkerhet och mångtydighet. Det uppdragstaktiska förhållningssättet bör därför vara en naturlig del i den militära praktiken, såväl i vardag, som i utbildningssammanhang och i övningar. Följden av ett sådant arbetssätt innebär att människor förbereds för att ta initiativ och lösa uppgifter under komplexa förutsättningar såsom i militära operationer. Detta sker så långt de förutsättningar som fredsmässiga förhållanden ger oss. Men – för att utveckla ett uppdragstaktiskt förhållningssätt – får vi inte enbart fokusera på förberedelsen inför själva striden. Även metoderna vi använder i vardagen; på befälsrummet, i lektionssalen och på skjutfältet bör präglas av det förhållningssätt vi eftersträvar.

I *Försvarsmaktens Strategiska Inriktning* beskrivs och förtydligas detta. Vi ska inrikta vår verksamhet till följande:

Vår vardag präglas av ansvarskultur, uppdragstaktik och målstyrning med tydliga mandat och rådighet över egna resurser.

Försvarsmaktens Strategiska Inriktning 2021-2030 FM2021-7333:1, bilaga 1.

Detta innebär att vi ska organisera vår utbildningsverksamhet i denna anda. Det innebär också att vår utbildningsverksamhet bidrar till att ledningsfilosofin blir möjlig att tillämpa i vår militära praktik. Utbildning i Försvarsmakten ska såle-

des skapa förutsättningar för att personalen utvecklar en hög förmåga att lösa sina uppgifter – enskilt och i samarbete över hela konfliktskalan. Vi ska också utveckla vår förmåga till handlingar som kännetecknas av initiativkraft, beslutsamhet, förmåga till flexibilitet, vilja att ta ansvar, god etik, engagemang och förtroende.

Den som organiserar utbildning har därför att fundera över hur lärsituationen organiseras som stödjer dessa förmågor.



Bild 7.1 Redovisning med hjälp av terrängmodell. Foto: Mats Nyström/Försvarmakten

Utbildning för att utveckla uppdragstaktiskt förhållningssätt

I olika militära utbildningar studeras ledningsfilosofin uppdragstaktik teoretiskt, samt tillämpas praktiskt under till exempel spel, applikatoriska exempel och övningar. Det vi här vill föreslå handlar istället om att låta det uppdragstaktiska förhållningssättet utgöra en grund för ledning och organisering av själva utbildningen. Vi presenterar detta alternativ utifrån att uppdragstaktik inte förstås som en teknik eller metod för ledning eller för att ge order, utan som ett *förhållningssätt* som genomsyrar hela verksamheten, precis så som benämningen *ledningsfilosofi* indikerar. En utbildning organiserad utifrån ett uppdragstaktiskt förhållningssätt kan sedan röra vilket militärt kopplat ämne eller fenomen som helst.

Att organisera utbildningen i en anda av uppdragstaktik, är att bidra till utveckling av en viss form av tänkande. Centralt för uppdragstaktiskt tänkande är att förstå uppgiften, tolka situationen och – med kunskap och omdöme – ta initiativ och praktiskt kunna agera i enlighet med detta. Här ser vi att uppdragstaktiken och det utvecklingsinriktade lärandet går hand i hand. Detta då det utvecklingsinriktade lärandet syftar till att identifiera och definiera situationen, uppgiften eller problemet samt att det krävs ett mer kritiskt reflekterande förhållningssätt. Det utvecklingsinriktade lärandet uppstår ur överraskningar, förändringsbehov, problematiska situationer eller som ett resultat av det egna ifrågasättandet eller det egna omprövandet. Detta kan ske i utbildningssituationer likväl som i lösandet av skarpa uppgifter. Tonvikten ligger på reflektion samt att söka efter alternativa tanke- och handlingsmönster. Därmed är ett utvecklingsinriktat lärande gynnsamt för och en drivande kraft i det uppdragstaktiska förhållningssättet. Hur kan vi då resonera och ge förutsättningar för organisering av utbildning som stödjer ett utvecklingsinriktat lärande? Vi ska här återknyta till några av bokens tidigare ansatser.

Det första handlar om *slutna* och *öppna* problem. Vi kan exemplifiera skillnaden mellan dessa genom talesättet som skiljer mellan att ”göra saker rätt” respektive ”göra rätt saker”. Att göra saker rätt handlar om att på ett framgångsrikt sätt hantera slutna problem. Detta kräver ofta stora kunskaper inom det aktuella området, men själva problemet är redan identifierat. Att kunna hantera ett öppet problem framgångsrikt kräver däremot att man har identifierat rätt sak, och om att själv kunna besvara frågan: Vad är det här för en situation? Det är inte ens säkert att det finns någon given uppgift, än mindre någon given lösning. Förmågan är kvalitativt skild från förmågan att utföra något som redan har identifierats, definierats och planerats – hur svårt det redan planerade än är. Dessa ska inte ställas mot varandra, då båda krävs för att lösa Försvarmaktens uppgifter, men det är meningsfullt att hålla isär dem, då de kräver skilda förmågor.

Därför har instruktören anledning att fundera över vad i utbildningen som kan hänföras till slutna respektive öppna problem. Om vi eftersträvar ett uppdragstaktiskt förhållningssätt i utbildningen får inte öppna problem betraktas som slutna, då detta direkt motverkar ledningsfilosofin.

Det andra handlar om *handlingsutrymme* i lärsituationen – från litet till stort. Med handlingsutrymme avses den frihet som finns för individen eller gruppen i

val och tolkning av uppgifter och situationer; lösningar till uppgifter; samt värdering och hur man tar hand om de resultat som uppnås. Hög kompetens samt stort handlingsutrymme kan därmed stödja ett utvecklingsinriktat lärande.

Nedanstående tabell (tidigare presenterad i kapitel 2) kan vara ett stöd vid val av handlingsutrymme i lärsituationen.

Handlingsutrymme	Uppgift & Situation	Metod för lösning	Resultat
Litet ↑ ↓ Stort	Givet	Givet	Givet
	Givet	Givet	Öppet
	Givet	Öppet	Öppet
	Öppet	Öppet	Öppet

Tabell 7.1 Handlingsutrymme i lärsituationen

De två första resonemangen leder oss till det tredje. Det handlar om instruktörens val av att vara mer *styrande* eller att vara mer *stödjande* (begreppen utvecklas i kapitel 6). Detta gäller oberoende av hur långt in man är i utbildningen eller vad som ska läras.

I en lärsituation som kännetecknas av slutna problem eller anpassningsinriktat lärande, väljer instruktören vanligen ett förhållningssätt som är mer styrande. Då kommer instruktören till exempel att instruera, förmedla, förevisa och så vidare. I dessa situationer går det ofta att ange vad som är ”rätt” respektive ”fel”.

Kännetecknas lärsituationen däremot av öppna problem eller utvecklingsinriktat lärande leder det instruktören till ett förhållningssätt som är mer stödjande. Instruktören agerar då handledande, det vill säga till exempel följer, bidrar med erfarenheter, ger nya eller andra perspektiv samt bidrar till reflektion över elevens val av handlingar. I stället för rätt och fel är det vid öppna problem mer en fråga om ”lämpligt” eller ”mindre lämpligt” beroende på rådande situation.

I organiseringen av utbildningen måste dessa resonemang hänga ihop. Ett exempel: om utbildningen handlar om öppna problem och instruktören ger ett stort handlingsutrymme i lärsituationen, men sedan väljer ett styrande förhållningssätt, då hänger inte organiseringen av utbildningen ihop och det förväntade resultatet uteblir.

Med en organisering av utbildning som kännetecknas av att elever erbjuds möjligheten att självständigt lösa problem med hjälp av egna kunskaper och erfarenheter, utvecklas en trygghet i att kunna lösa problem och agera i nya situationer. I en sådan utbildning är det inte läraren som har alla svar, vilka eleverna ska lista ut och i sin tur leverera svar som är så lika lärarlösningen som möjligt. En sådan utbildning blir på så vis mer utvecklingsinriktad till sin karaktär.

Vi vill återigen understryka dualismen i dessa resonemang och att *båda behövs i militär utbildning*. Det handlar i stället om att välja det mest ändamålsenliga med hänsyn till vad som ska uppnås och se till att det blir en bra avvägning mellan resonemangen som genomsyrar hela utbildningen.

Avslutningsvis vill vi peka på att det som är centralt i Försvarets ledningsfilosofi – uppdragstaktik – är ett förhållningssätt. Detta förhållningssätt innebär ett tänkande där tonvikten läggs vid att förstå uppgiften, tolka situationen samt att – med kunskap och omdöme – ta initiativ och handla i situationen.

7.2 Utbildning som en linjär och/eller dynamisk process

Man kan tänka om utbildning som ”linjär” och planeringsbar i detalj eller som ”dynamisk” och ständigt i förändring – eller som en kombination där båda existerar.

En linjär utbildningsprocess utgår från att utbildningen och dess innehåll har en bestämd ordningsföljd där lärandet till stor del är förutsägbart och därmed också möjligt att planera på förhand.

Ett praktiskt och vanligt sätt att beskriva utbildningen är genom uppdelningen i *förberedelser, genomförande och värdering av utbildning*. Organisering av utbildning kan då förstås och förklaras genom valet av tillvägagångssätt i de olika skedena



Bild 7.2 Olika skeden i en linjär utbildningsprocess. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Det är ofta nödvändigt att hantera utbildning som linjär vid planering och samordning av bland annat personella och materiella resurser. Som exempel behöver individer kunna planera sin arbetstid eller att rätt materiel ska finnas tillgänglig vid rätt tidpunkt. En linjär planering kan också handla om att dela upp målet för utbildningen i flera delmål och utbildningsskeden. I dessa ska en angiven förmåga vara uppnådd vid en bestämd tidpunkt, för att möjliggöra samövning av kompaniet eller genomföra en fältövning i en kurs.

Ofta visar det sig emellertid att utbildningsverksamheten i genomförandet ständigt påverkas på ett sätt som gör att omplanering och nya beslut behöver tas undan-för-undan. Att hålla fast vid den ursprungliga planen vid sådana tillfällen riskerar att leda till ett sämre utbildningsresultat eller att ett bra övningsställe går förlorat.

Detta har likheter med en skarp insats där en oväntad situation uppstår. Förbandet tvingas välja nytt tillvägagångssätt i striden för att inte hamna i underläge. Eller kan en oväntad situation skapa möjligheter för förbandet att ta initiativ som innebär att de kan uppnå ett övertag genom överraskning.

Överfört till utbildningsprocessen innebär denna dynamik att skedena förberedelser, genomförande och värdering är närvarande samtidigt. Genom kontinuerlig dialog kring det resultat (lärandet) som utbildningen leder till blir skedena sammanflätade i utbildningen. Inslag av formativ värdering är underlag för att göra anpassningar av utbildningens innehåll och genomförande. Anpassningarna baseras på hur individers eller gruppens lärande utvecklas.

I denna dynamiska utbildningsprocess blir samtalandet en viktig del av organiseringen. Samtalet förs kring frågor som; Vilken förmåga finns nu i relation till målet? Vilken förmåga behöver utvecklas? Hur kan utbildningen organiseras för att önskad förmåga ska utvecklas?

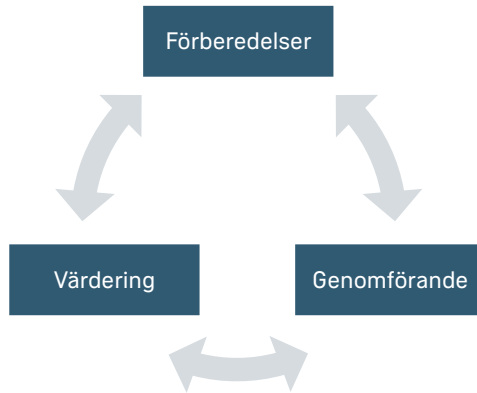


Bild 7.3 Dynamisk utbildningsprocess där förberedelser-genomförande-värdering samverkar. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Organisering bör också vara en del av utbildningen. Det innebär att det skapas utbildningsmoment som omfattar uppgiften att organisera. Genom att vi uppmärksammar och tydliggör detta, blir det en del i individers förberedelse för att kunna verka med uppdragstaktik som ledningsfilosofi.

I tidigare kapitel har vi pekat på att planering och styrning i detalj ger ett begränsat handlingsutrymme för de inblandade att påverka utbildningens innehåll och genomförande. Detta kan vara nödvändigt i vissa situationer, men det ger samtidigt begränsade möjligheter att öva organisering.



Bild 7.4 Förbandet samlat för genomgång. Foto: Jonas Helmersson/Försvarsmakten

Om de som löser utbildningsuppgifter ges ett större ansvar för genomförandet, följer vanligen också ett större handlingsutrymme. Handlingsutrymmet innebär att tolka situationer, göra bedömningar och – med dessa som grund – göra val och fatta beslut. Därmed ges större möjligheter att öva organisering.

7.3 Undan-för-undan-planering och beslut efter hand

Att lösa militära uppgifter, ytterst med väpnad strid i extrema situationer, innebär att kunna hantera oförutsägbarhet. En plan, om än väl tänkt, kan aldrig förutsäga allt som kommer att hända. Händelseutvecklingen ger information för val av handlingar som leder mot syftet med verksamheten. Att ”läsa av” rådande situation och agera därefter är syftet med undan-för-undan-planering. Denna metod ter sig motstridig till linjära planer, men är i linje med uppdragstaktik. Vissa saker har en hög sannolikhet för att inträffa och kan därmed förberedas i motsvarande grad. Medan andra saker måste hanteras genom att omformulera uppgifter, parera, fånga tillfällen i flykten och så vidare.

Här finns en uppenbar likhet med hur individers lärande utvecklas. I utbildningsverksamhet lever vi med en ”förväntad oförutsägbarhet”. Lärandet kan gå fortare eller långsammare än förväntat. Till exempel kan vissa förkunskaper visa sig vara svaga och behöva repeteras innan man kan gå vidare, övningsmateriel kan gå sönder och den beställda bussen utebli. De förberedelser utbildningen vilar på ska vara grund och struktur för genomförandet – men får inte bli ett mål i sig. Utbildningsverksamhet och lärande är därmed också en illustration av sådana svårigheter som vi kan komma att möta i extrema situationer.

Ett sätt att hantera denna oförutsägbarhet är att använda det vi brukar benämna för undan-för-undan-planering. En viktig utgångspunkt för denna är att alla åtgärder som vidtas leder till någon form av resultat och därmed ett förändrat nytt läge.

Resultat måste kontinuerligt värderas så att

- vi ser att verksamheten/övningen/lärandet rör sig i den riktning som syftet/målet anger.
- nödvändiga anpassningar/förändringar av genomförandet sker.
- vi kan dokumentera vad som gjorts.

Ett exempel; En övning är planerad att bestå av momenten *a*, *e*, *f* och *i*. När momentet *e* genomförs, märker vi att något fungerar dåligt. Värderingen visar att det är momentet *b* (tidigare övat) som inte fungerar, vi bryter och övar åter momentet *b*. När vi återgår till momentet *e* flyter övningen mycket bra. Därför väljer vi att hoppa över momentet *f* och direkt öva momentet *i*. Samtidigt har vi en beredskap att öva momentet *f* med hela eller delar av gruppen.

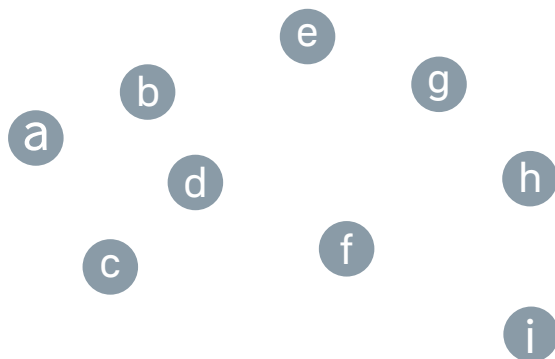


Bild 7.5 Undan-för-undan-planering. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Generellt är det viktigare att en övning eller övningsdel kommer rätt i förhållande till ett aktuellt – av deltagarna upplevt lärbbehov – än att den kommer rätt i förhållande till en mer eller mindre detaljerad förhandsplanering.

Ett sätt att kontinuerligt värdera resultat är reflektion över vad instruktör och elever upplevt. Reflektionsstunden kallas ”eftersnack”, ”backspegel”, ”återblick”, ”sammanfattning”, ”utvecklande samtal” eller något annat. Syfte/mål/målbild är viktiga ingångsvärden för att se att vi rör oss i rätt riktning. Var och en, i en större eller mindre grupp, bör få ge sin – och ta del av andras – syn på situationer och händelser. Allt behöver inte tas upp; det som kommer upp blir minneskrokar för hela förloppet.

Att man samtalar med varandra och tar del av varandras återkoppling, frågor, tankar, funderingar, analyser med mera stödjer lärandet och utökar de enskilda individernas förståelsehorisont. Dessutom utvecklas förtroende och den ömsesidiga förståelsen mellan deltagarna. Därmed synliggörs resultatet och underlag finns för val av handlingar i utbildningens fortsättning. Det som ska läras kan knytas till det eleverna redan förstår.

7.4 Progression i militär utbildningskontext

För de som har uppgiften att organisera utbildning är det avgörande att veta vilken förmåga som ska uppnås – målet med utbildningen. Utan bra svar på denna fråga vilar beslut om utbildningens innehåll och genomförande på mycket osäker grund. Man vågar därför påstå att god utbildningskvalitet handlar om i vilken grad utbildningen ger individen möjlighet att utveckla den förmåga som behövs för att lösa de uppgifter som väntar *efter* utbildningen. I kapitel 1, utgångspunkt 6, uttrycks detta på följande sätt:

I planeringen inför en god lärsituation är det viktigt att utgå från de uppgifter individen/förbandet ska kunna lösa efter utbildningen. Genom att se till det större sammanhanget är det möjligt att utbildningen ges ett relevant innehåll.

Kapitel 1, utgångspunkt 6.

Såväl individers som krigsförbandens förmåga utgår från de uppgifter som ska kunna lösas och i vilken situation. Vad och hur bra man behöver kunna något kan därmed utläsas ur uppgift och situation. Det är exempelvis skillnad på vilken förmåga som krävs för att navigera ett fartyg i öppet hav med god sikt och att lösa samma uppgift inomskärs, med mycket trafik och dålig sikt.



Bild 7.6 Befäl på kommandobryggan. Foto: Jonas Helmersson/Försvarmakten

Utbildningens innehåll analyseras fram först när kraven på individers och förbands förmåga finns beskriven. Innehållet behöver sedan organiseras i ett genomförande där förmågor utvecklas och värderas mot fastställda mål.

Med denna utgångspunkt är det centralt för utbildningens kvalitet att vi kan följande:

- Beskriva vilken förmåga en individ behöver för att lösa en viss uppgift. Detta är vanligen detsamma som *målbeskrivningar* för en utbildningsinsats.
- *Värdera* den förmåga en individ visar i förhållande till en viss uppgift eller ett mål så att vi kan avgöra om den är tillräcklig eller behöver utvecklas. Och i det senare fallet: vad som behöver utvecklas.

Som tidigare lyfts fram är det sällan individer löser uppgifter ensamma, de är en del av en enhet – en grupp. Som individ räcker det inte med att vara skicklig på just det jag ska bidra med. Jag måste också vara skicklig på att bidra samtidigt som jag samarbetar med de övriga i gruppen. Om jag inte klarar det senare minskar värdet av min individuella skicklighet. Den individuella förmågan värderas där-

för alltid i det sammanhang som gruppens uppgiftslösande utgör – och uppgiften utgår därför från närmast högre förbandsnivå.

Uppgiften

Vid utbildning av krigsförband utgör förbandets *målkataloger* en naturlig utgångspunkt. Uppgifterna som ska lösas på olika nivåer i förbandet anger den förmåga förbandet ska utbildas mot. Nedbrytning av uppgifterna från de olika nivåerna i förbandet innebär att förmåga på befattningsnivå, till exempel – signalist, utgår från de uppgifter som stabsgruppen ska kunna lösa – som i sin tur utgår från stab- och trossplutonens uppgifter inom kompaniet och så vidare.



Bild 7.7 Målkataloger ger spårbarhet. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Situationen

Situationernas komplexitet och svårighetsgrad kan anges på olika sätt. Som situationsbeskrivningar och genom nivåindelningar, exempelvis PersQ-utbildning som beskrivs i *Reglemente grund- och repetitionsutbildning*.

I en *situationsbeskrivning* formuleras situationen till exempel med hjälp av friktioner. Friktioner beskriver försvärande omständigheter.

Exempel: Gruppen ska kunna genomföra patrullering till fots. Friktioner kan vara att patrulleringen ska kunna utföras i mörker utan GPS eller i en by där man aldrig varit tidigare och utan stöd av tolk.

PersQ-utbildning är en *nivåindelning* från 1 till 5 som används dels för angivande av mål för en utbildningsinsats och dels vid värdering av förmåga i relation till angivna mål.

PersQ UTB Individ	Innebörd
5	Individen har framgångsrikt löst sina uppgifter enligt målkatalog befattning, i samarbete med andra i en enhet. Enheten löser uppgift under krigsförhållanden.
4	Individen kan lösa sina uppgifter enligt målkatalog befattning, i samarbete med andra i en enhet. Enheten löser uppgift i tillämpade situationer.
3	Individen kan lösa sina uppgifter enligt målkatalog befattning, i samarbete med andra i en enhet. Enheten löser uppgift i formella situationer.
2	Individen kan lösa sina uppgifter enligt målkatalog befattning, enskilt och i formella situationer.
1	Individen kan lösa enstaka uppgift enligt målkatalog befattning, enskilt och i formella situationer.

Tabell 7.2 Olika nivåer enligt PersQ UTB Individ.

Nivåerna ett och fem ligger utanför det som omfattar utbildning, eftersom ingen utbildning i praktiken ansätts mot lägre förmåga än nivå två. Samt att högre förmåga än nivå fyra inte kan nås med utbildningsinsatser då det handlar om erfarenheter av ”skarpa” insatser.

Det gör att nivå två till fyra anger vilken förmåga som utbildningen ska riktas och värderas mot. I dessa nivåer är två beskrivningar framträdande. En beskrivning

anger om förmågan innebär att lösa uppgifter enskilt eller om man löser uppgifter tillsammans med andra. Den andra beskrivningen anger om uppgiften ska lösas i formella eller tillämpade situationer.

Progressionen – upp och ner i trappan

Vid planering av utbildningen är det alltså förmågan – uttryckt i uppgifter och situationer – som anger mål för utbildningen. Genom målet beskrivs vad som krävs av individer och enheter.

Ett praktiskt sätt att se på progressionen ansluter till det som tidigare skrivits om individers lärande i relation till målet. Det kan ses som att gå upp och ner i en trappa. Först upp i trappan för att bekanta sig med målet och bättre förstå vilken förmåga som krävs. Därefter ner i trappan för att skapa lärsituationer som bidrar till att utveckla förmågan. Lärsituationen ska utmana individernas nuvarande förmåga. Det ska inte vara för svårt, men heller inte för enkelt.

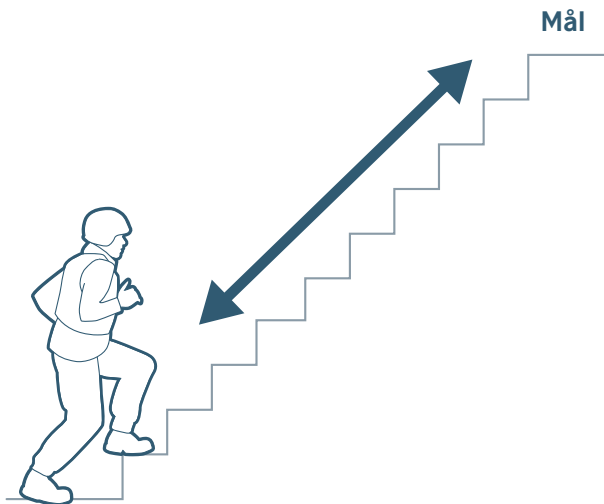


Bild 7.8 Genom att "gå upp och ner i trappan" skapas progression i utbildningen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Organisering av utbildning enligt denna princip innebär att grupper och individer behöver ges möjlighet att återkommande värdera den förmåga man faktiskt har i jämförelse med vad som krävs i lösandet av uppgifter. Detta sker genom att "gå upp och ner i trappan".

Målet för utbildning kan förtydligas med målbilder. Genom målbilder ges möjlighet för inblandade (chefer, instruktörer, elever) att skapa sig en förenlig bild av den förmåga som krävs för att lösa olika uppgifter.

Efter att en tydlig bild av målet har presenterats, handlar det om att identifiera och möta de lärbehov som finns. Vanligen ser man det som att gå från ”enkla” till ”svårare” uppgifter och situationer. Eller uttryckt enligt ovan som *formella* respektive *tillämpade* situationer.

Vad som tidigare sagts om kompetens och lärande gör att det inte finns något förutbestämt svar på vad som är enkelt eller svårt för individer. Men om man utgår från de beskrivningar av uppgifter och situationer som anges i styrande dokument för utbildning, avses med ”enkla” generell att

- uppgiften löses på ett standardiserat sätt – ett grundförfarande.
- det sker under lugna förhållanden, utan tidspress.
- det finns goda möjligheter till förberedelser och stöd.
- förutsättningarna och miljön (terräng, farvatten, lokaler, individer och så vidare) är kända.

Svårighetsgraden i utbildningen kan ökas genom att förändra situationen och göra den mer komplex. Genom att svårighetsgraden ökar behålls ”spänningsfältet” i utbildningen mellan befintlig och efterfrågad förmåga. Uppgifter som innebär att de löses tillsammans med andra ställer även krav på individer och gruppers förmåga att samarbeta, kommunicera, samordna och anpassa sig.

Att träffa rätt med utbildningen är långt ifrån en exakt vetenskap. Ambitioner att ge individer bästa möjliga utbildning kan leda till överutbildning. Med överutbildning menas att individer och enheter utbildas mot en högre förmåga än den som efterfrågas. På motsatt sätt kan missförstånd, bristande kommunikation och samsyn kring utbildningens mål leda till underutbildning. Det vill säga att individer och enheter utbildas mot en lägre förmåga än den som efterfrågas. Ett sätt att öka tydligheten kring de förmågor som krävs hos individer och enheter är att uttrycka dessa som *handlingar* vilka ska kunna utföras.

Uttrycka förmåga som handlingar

En handling är observerbar genom att vi kan se eller höra den. Exempel på handlingar är att kontrollera att utrustningen ombord är sjösäkrad, beskriva åtgärder vid eldavsrott eller ladda flygplanets automatkanon. Vi behöver kunna kommunicera handlingar och utveckla förenliga bilder av dem. Det gäller både när vi beskriver dem som mål och när vi värderar handlingar i förhållande till mål.

I kapitel 2 beskrivs hur individers förmåga kan delas in i fyra olika delområden. För att formulera mål som handlingar är dessa områden, med hjälp av stödord, lämpliga att använda.

De fyra delområdena innebär övergripande; *att teoretiskt kunna något, praktiskt kunna göra, engagemang och utförande* respektive *sammanhang och utveckling*. Gränserna mellan de olika delområdena är flytande och ibland osynliga. Men de gör det möjligt att fånga särdrag i handlingen och det går därmed att samtala om den.

Teoretiskt kunna (delområde 1)

Att teoretiskt kunna något innebär att veta något men också att förstå. Det vill säga ha insikt i och uppfattning om samband, mening och innebörd i fenomen som vi varseblir eller tänker på. I lösandet av uppgiften finns ofta regler och rutiner som jag ska följa och som jag därför måste känna till. I handling kan jag uttrycka vad jag vet genom att redovisa detta muntligt eller skriftligt.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Vet att... (Fakta)
- Vet varför... (Förståelse)
- Känner till regler och rutiner.

Praktiskt kunna (delområde 2)

Det praktiska kunnandet innebär att kunna utföra något, vilket även inbegriper förmågan att utföra tankemässiga operationer. En individ med omfattande erfarenhet kan utveckla förtrogenhet att se vad ett fenomen handlar om och veta vilka konsekvenser olika åtgärder kan medföra. I handling kan jag uttrycka mitt kunnande genom att visa hur jag gör eller förklara ett tillvägagångssätt.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Vet hur... (Färdighet)
- Vet vad... (Förtrogenhet)
- Reaktionsmönster/handgrepp som drillats in
- Tankemässiga färdigheter, exempelvis analysera, planera och bedöma.

Engagemang och utförande (delområde 3)

Detta delområde beskriver hur jag behöver agera i relation till en viss uppgift eller situation. Det beskriver vilket engagemang som förväntas av mig och hur jag ska fungera tillsammans med andra. I handling visar jag min inställning genom mitt engagemang i utförandet av uppgiften eller i en situation. Förmågan kan också visas genom hur jag uttrycker mig eller bemöter andra.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Attityd
- Ansvarstagande
- Vilja
- Engagemang
- Kommunikation
- Samarbete
- Uthållighet
- Noggrannhet
- Självständighet.

Sammanhang och utveckling (delområde 4)

Att se sina handlingar i ett större sammanhang betyder att kunna reflektera över dessa handlingar och förstå hur de påverkas av och påverkar andra. Till exempel förstå högre chefs uppgift och därigenom kunna ta nödvändiga initiativ i lösandet av egna uppgifter. Ett annat exempel är att kunna anpassa handlingar med hänsyn till händelseutvecklingen. Delområdet handlar också om att tänka i alternativa banor, utveckla lösandet av uppgiften samt att använda nya förfaringssätt. I handling visar jag kreativitet och initiativförmåga för att hitta nya lösningar, till exempel genom att i lösandet av striduppgiften uppnå överraskning eller undvika förutsägbarhet.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Hänsynstagande till ett större sammanhang vid lösande av uppgiften
- Uppnå överraskning
- Undvika förutsägbarhet
- Kreativitet
- Initiativ
- Att utveckla uppgiftens innebörd med hänsyn till situationen
- Att utveckla rutiner, förfaringssätt, egna rollen med mera
- Visa gott omdöme vid val av handlingar
- Reflektera över eget tänkande och handlande.

Sammanfattningsvis bör de som ger uppdragen (uppdragsställare), de som ansvarar för genomförandet (utbildningsansvariga) och de som omfattas av utbildningen (elever/förband) engageras kring den förmåga som efterfrågas när utbildningen organiseras.

Engagemanget kan se ut på olika sätt.

- Uppdragsställaren och den som ansvarar för genomförandet behöver kommunicera målsättningar på ett sätt som bidrar till att en förenlig bild skapas av den förmåga som ska uppnås. För detta behövs dialog. Det finns ingen förenklande nivåindelning eller taxonomi som heltäckande och tillräckligt väl anger förmågor så att de kan användas som målsättningar för utbildning. Däremot underlättas en dialog av att det finns en förmågemodell. Det vill säga en systematisk nedbrytning och beskrivning av förmågor från förband (bataljon, kompani, pluton och så vidare) ner till befattningsnivå.
- Ansvariga för utbildningens genomförande (chefer, instruktörer) behöver fundera kring hur man organiserar utbildningen för att skapa engagemang och förståelse gällande de förmågor individerna och enheterna ska utveckla. I kapitel 1 pekar vi på betydelsen av att skapa ett sammanhang i utbildningen. Det hjälper eleverna att se meningen i innehållet och varför en viss förmåga behöver utvecklas.
- Fundera på hur man återkommande under utbildningen kan följa upp och värdera förmågor mot de uppgifter och situationer som ska kunna lösas efter utbildningen – formativ värdering. Det innebär att organisera utbildningen så att värdering görs framåtriktat med syfte att stödja lärandet, upptäcka brister och göra nödvändiga justeringar i utbildningen mot de mål som angivits.

7.5 Utbildning av grupper

Vi vill börja med att återknyta till några tidigare resonemang om planering. De mål som gruppen ska uppnå är en konsekvens av målen för den enhet i vilken gruppen ingår. Exempelvis är de uppgifter en pluton ska kunna lösa avgörande för vilka uppgifter de ingående grupperna ska kunna lösa. När detta är klargjort kan logiken fortsätta. Gruppens uppgifter avgör vad den enskilde soldaten eller sjömannen ska bidra med i gruppen och därmed målen för befattningsutbildningen. Det är värt att stanna upp i planeringen och kontrollera att detta hänger ihop! Utöver dessa mål finns det mål som är genererade av lagar, bestämmelser, frestmässiga uppgifter och så vidare. De berörs inte här.

Planeringslogiken tar oss uppifrån och ner, medan genomförandet tar oss nedifrån och upp. För att vi ska kunna börja öva i grupp, krävs en viss förmåga hos de enskilda individerna.

Pedagogiken i Försvarmaktens utbildningar innebär dock inte att strikt gå från individ, via grupp och så vidare. Det som är centralt i pedagogiken är att tydliggöra mening och sammanhang i utbildningen. Detta innebär att lära känna det större sammanhanget innan jag börjar öva de delar jag ska bidra med. En målbildsförevisning i gruppss strid från stridsställning bildar sammanhanget för enskild soldat eller sjöman när det står eldställning, skyddsställning, observatör, målangivning och så vidare på programmet.

Gruppen och utbildningen

För att skapa ett riktmärke för utbildning av grupper börjar vi med att återknyta till i kapitel 1, utgångspunkt 1. Där sägs följande.

En bra grupp kännetecknas bland annat av att den på bästa sätt tar sig igenom svårigheter för att nå ett gemensamt mål. I en sådan grupp finns det många positiva relationer. Gruppmedlemmarna känner förtroende för varandra och uppfattar gruppens intressen som viktiga. Det finns i gruppen en hög beredskap att handla och gruppen är effektiv när handlingen väl ska genomföras. I situationer med stora påfrestningar och stor rädsla är känslan av skydd ett avgörande stöd för den enskilde soldaten. Rädslan för att bli utesluten och förlora sina kamraters skydd och respekt är liten i en bra grupp. Soldaten är beredd att göra allt som gruppen kräver – också att strida. Att tillhöra till exempel en pluton eller ett kompani är också viktigt för individens säkerhets- och trygghetskänsla samt för att kunna orientera sig i det större sammanhanget.

Kapitel 1, utgångspunkt 1.

Ett sätt att betrakta en grupp i utbildningssammanhanget är följande:

FAKTA!

En grupp som löser en uppgift består av ett antal individer som i samarbete bidrar med sin förmåga till det gemensamma.

Här kan vi lägga några saker på minnet:

- Gruppens gemensamma förmåga är avhängig av de enskilda medlemmarnas förmåga.
- Att förstå gruppens uppgift – vad som gemensamt ska åstadkommas – blir viktigt om individen ska kunna göra lämpliga val av handlingar.
- Förmåga till samarbete i gruppen är avgörande för kvalitén i det gemensamma handlandet.

En soldat eller sjöman som avslutat sin befattningsutbildning har den nödvändiga individuella förmågan PersQ 2. Nu handlar det om att kunna använda denna förmåga tillsammans med andra: PersQ 3 och 4.

Utbildning av grupp har alltså som fokus att skapa lärsituationer i vilka individer lär sig att samarbeta och bidra för att lösa en gemensam uppgift tillsammans med övriga.

LÄROBOK

Gruppens handlingsmönster är olika beroende på uppgiften. En typ av uppgift kan kännetecknas av att arbetet sker i en sekvens, laddning, riktning och så vidare. I en annan uppgift arbetar man samtidigt, kanske med samma eller med olika saker, och då använder medlemmarna sin specialisering. Hur det förhåller sig i den aktuella uppgiften bör instruktören ha en god bild av.

Vi återknyter igen till kapitel 1, utgångspunkt 1.

Att bilda en "bra grupp" tar tid, men det går att påskynda detta med hjälp av vissa åtgärder. Till exempel att gruppens medlemmar får lösa ett antal uppgifter som efterhand blir svårare. På det sättet lär de snabbt känna varandra och blir sammansvetsade. Att ge och ta återkoppling är också bra för gruppens utveckling

Kapitel 1, utgångspunkt 1.

Gruppens utbildning kan beskrivas i några förenklade steg:

- Gruppen får en bild av hur uppgiftslösandet ska/kan se ut (visa).
- Individerna får göra sina olika moment tillsammans under instruktion (instruera).
- Gruppen får lösa uppgiften i en följd och i ett känt sammanhang, själva värdera och få återkoppling (öva).
- När det är flyt i lösandet av uppgiften lägger instruktören till friktioner så att individerna behöver anpassa sitt handlande till det gemensamma (öva).
- Gruppen får lösa uppgiften under delvis nya förutsättningar (pröva).



Bild 7.9 Stridsutbildning. Foto: Jesper Moldvik/Försvarsmakten

För att gruppen ska utvecklas till att kunna hantera mer tillämpade uppgifter, ökar inslaget efterhand av ”inte känt, inte förövat, inte rekat och så vidare”.

Formellt och informellt lärande

I kapitel 3 pekar vi på att både det formella- och det informella lärandet behöver uppmärksammas. I gruppens *formella lärande* finns planering, organisering och instruktörer. Den förmåga gruppen utvecklar behöver underhållas, utvecklas och anpassas över tid. Här finns det *informella lärandet*. Det pågår i princip hela tiden, men kan vara av olika kvalitet.

För att det informella lärandet ska kunna ske behöver gruppen utveckla förmågan att tillsammans värdera sitt genomförande, sätta ord på erfarenheter och dra slutsatser för kommande organisering. Redan tidigt i gruppens utbildning kan instruktören ställa uppgifter till gruppen som de sedan får organisera sig för att lösa. Efter att uppgiften är löst, värderar gruppen hur det gick och får göra en egen analys av resultatet. En grupp som återkommande får möjlighet att själva

organisera sig för att lösa uppgifter förbereder sig också för att hantera tillämpade situationer och ytterst den extrema situationens oförutsägbarhet.

Individen i gruppen behöver utveckla sin egen förståelse gällande samarbetet. Det är inte detsamma som att någon talar om för mig hur jag ska förstå något. Detta är nödvändigt för att kunna bidra i det informella lärandet och för att kunna anpassa sitt handlande till den gemensamma uppgiften. Utbildning av grupper behöver innehålla moment av gemensam reflektion. Här skapas gruppens bild av det som har hanterats eller ska hanteras. Utifrån denna bild kan man generera förändrade sätt att handla.

Processen att skapa en gemensam bild kan även beskrivas som en serie av bakåt- och framåtreflekterande samtal kring uppgifterna. Det blir en del i övningsmetodiken. Processen startar med gemensam reflektion över ett genomförande (bakåtreflekterande samtal; handla först – samtala sen). Det övergår till att gruppen formar nya handlingsalternativ (framåtreflekterande samtal; samtala först – handla sen). Gruppen löser sedan uppgiften, vilket i sin tur leder till en förnyad gemensam reflektion över genomförandet (bakåtreflekterande samtal; handla först – samtala sen).

Individens lärande i gruppen

Resonemanget hittills om att utbilda grupper visar att den individuella förmågan i gruppen är en grundläggande förutsättning för att gruppen ska kunna lösa en uppgift i en viss situation. Denna förmåga utvecklas, anpassas och förfinas när gruppens medlemmar i samarbete löser uppgifter och delar erfarenheter.

Här kan lärandet ses som en *växelverkan i lärsituationen*. Individen lär genom att vara en del av gruppen. Individens utveckling och förändrade handlingar bidrar till gruppens – övriga individers – lärande. Förutsättningen är att det sker ett positivt och konstruktivt utbyte i processen mellan det individuella och gemensamma lärandet.

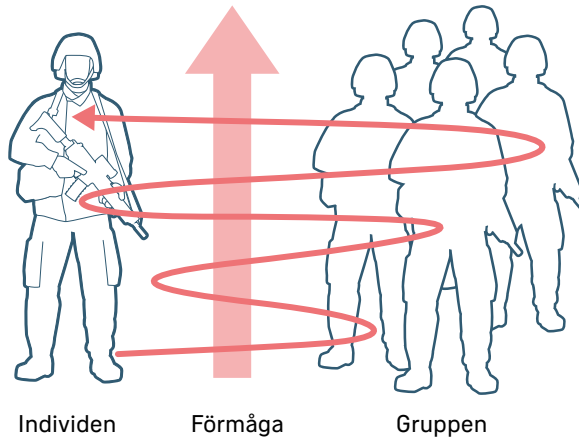


Bild 7.10 Växelverkan i lärsituationen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Gruppens lärande sker hela tiden när gruppen är engagerad. Helt oavsett om det är en utbildningsuppgift eller en aktivitet utanför utbildningssituationen.

Förenklat kan man då påstå att grupper som ofta löser uppgifter tillsammans blir bättre på att lösa uppgifter tillsammans än de som gör det mer sällan. Lärandet ökar både hos individen och gruppen genom att utbildningen organiseras så att det skapas så många tillfällen som möjligt för grupper att självständigt lösa uppgifter. Det gäller såväl mot utbildningsmålen som i all den verksamhet som sker runt dessa till exempel i inre tjänst, fysisk träning, fritidsaktiviteter och så vidare.

På samma sätt som individ och grupp påverkar samt berikar varandra gäller det samma för grupp – pluton (eller annan enhet gruppen ingår i). I det större sammanhanget får gruppen en bild av sin egen förmåga i relation till andra grupper – en information som kan användas för gruppens egen utveckling.

7.6 Ämne och Tema

Alla utbildningar sorterar eller kategoriserar sitt utbildningsinnehåll efter någon princip eller idé. I detta avsnitt vill vi peka på vikten av att överväga detta och reflektera över pedagogiska fördelar och nackdelar. Vi kommer främst att uppe-

hålla oss kring två olika principer att organisera innehållet: *ämnesorienterat* respektive *tematiskt*.

Ämnen och ämnestraditionen är ofta mycket stark i de flesta utbildningar – civila som militära. Ett skäl till detta är förmodligen att lärare identifierar sig som bärare av kunskap inom sitt ämne. Ibland är identifikationen med ämneskunskapen starkare än den till att också vara pedagog. Instruktörsuppgiften kräver dock att kunna stå på båda dessa ben. I kapitel 1, utgångspunkt 6, uttrycks detta på följande sätt.

Instruktörsuppgiften kräver ett slags dubbelt yrkeskunnande. Förutom att ha ämneskunskaper inom det område du verkar i måste du också ha kunskaper kring hur eleverna lär, det vill säga hur de utvecklar kunskap. Detta för att du ska kunna välja ett lämpligt förhållningssätt i lärsituationen.

Kapitel 1, utgångspunkt 6.

En alltför strikt ämnesuppdelning av utbildning har en inbyggd pedagogisk problematik. Nämligen att den verksamhet som utbildningen ska förbereda för inte är ämnesuppdelad. Verkligheten låter sig knappast falla sönder i väl avgränsade bitar som man kan lägga i prydliga rader bredvid varandra. Delarna hänger helt enkelt ihop i ett sammanhang av komplicerade strukturer och beroendeförhållanden samt bildar en helhet. Om individen inte har förmåga att förstå olika ämneskunskaper i ett sådant sammanhang blir det svårt att använda sitt kunnande för att lösa olika uppgifter.

Detta har man förstått sedan länge och som en konsekvens är till exempel idag många forskningsprojekt ämnesöverskridande eller tvärvetenskapliga. Samma insikt finns också i utbildningsvärlden. I grundskolan och i mer yrkesinriktade högskoleutbildningar försöker man på olika håll organisera utbildningen med ett sammanhang. Detta brukar kallas tematisk utbildning. I Försvarsmakten har begreppet projekt använts för samma idé.

Ämnesorienterad utbildning

I ett instruktörs- och organiseringsperspektiv finns fördelar med ämnesorienterad utbildning. Instruktörernas respektive roll blir tydlig. Utbildningen blir möjlig att överblicka. Genom ämnesuppdelningen blir planer och program tydliga och

överskådliga. Tillgänglig utbildningstid och resurser kan fördelas mellan dessa ämnen på så sätt att tyngdpunkt och prioriteringar blir synliga.

I ett elev- och lärandeperspektiv finns nackdelar med ämnesorienterad utbildning. Innehållet kan bli alltför faktainriktat eller riktat mot sakförhållanden samt belöna yta, produkt och kvantitet. Lärandet kan då bli ytligt och få andra drivkrafter som ”vilka frågor kommer på provet? ”: På detta sätt kan lärandet styras av ett alltför stort kvantitativt tänkande.

I tidigare resonemang har vi pekat på att sammanhanget är viktigt för att eleverna ska se mening med olika kunskaper. Elevernas lärande riskerar att minska då den funktionella- och den kontextuella aspekten av kunskap (redovisas i kapitel 1, utgångspunkt 2) är frånvarande.

En variant på ämnesorienterad utbildning är ämnesblock. Då sammanförs olika delar inom ett ämne till ett eget utbildningsavsnitt som kan variera från några dagar till veckor till exempel fordonsutbildning, sjukvårdsutbildning och ledarskapsutbildning. Det finns sannolikt många rationella syften till att göra så som även kan handla om resurstillgång till exempel specialinstruktörer, utbildningsanläggningar med mera.

En annan variant är att organisera ett ämnesinnehåll så att det återkommer med olika innehåll under utbildningens gång. För att undvika att ämnet hanteras frikopplat från sammanhanget i utbildningen, kopplas innehållet till de erfarenheter eleverna gör eller har gjort. Man kan säga att ämnet blir som strimma vilken återkommande aktualiseras i utbildningen. Ämnet fysisk träning kan exempelvis aktualisera förmågan att behålla stridsvärdet inför en kommande övning under flera dygn. Eleverna kan koppla det till upplevelser från tidigare fältdygn. Målsättningar för samarbetsförmåga och kommunikation i gruppen aktualiseras genom medlemmarnas erfarenheter från en övning där dessa förmågor satts på prov.

Ett ämne kan på detta sätt integreras i utbildningen så att gränsen mellan traditionell ämnesorienterad utbildning och tematisk utbildning suddas ut. Ur ett elevperspektiv kan det bidra till att öka förståelsen för den enskilda övningens betydelse i ett större sammanhang ökar.

Tematisk utbildning

I utbildningar där innehållet behandlas tematiskt är sammanhanget centralt. De teman som utbildningen är uppbyggd kring hämtas ur den verklighet utbildningen ska förbereda eleverna inför. Vanligen är temat överensstämmande med en uppgift som ska kunna lösas, till exempel ”patrull”.

I temat möter eleverna ett innehåll från olika ämnesområden, men här som en konsekvens av det sammanhang som temat utgör. Gränserna mellan olika ämnen är svag eller obefintlig. Olika kunskapers mening tydliggörs och den funktionella- och kontextuella aspekten är närvarande. Här utvecklas också förmågan att kunna värdera en situation och förmågan ökar gällande vilken kunskap som krävs.

Detta innebär också att utbildningen är mer processinriktad än traditionell ämnesorienterad utbildning. Förmågor inom olika ämnesområden (strid, sjukvård, sambandstjänst med mera) utvecklas hand i hand i en växelverkan – eftersom de i sammanhanget är beroende av varandra.

För eleverna innebär tematisk utbildning att de inte behöver ändra sitt fokus från lektion till lektion. Utbildningen innehåller en begriplig logik där saker och ting inte dyker upp vare sig plötsligt, oväntat eller slumpmässigt.

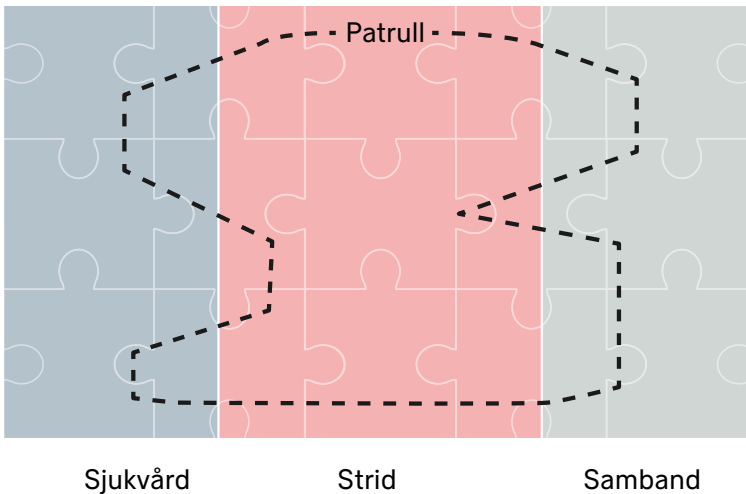


Bild 7.11 Utbildning som tema eller projekt. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Teman eller projekt – som under utbildningen kopplas till förbandets olika uppgifter – ger också spårbarhet när det till exempel gäller krigsförbandets målkataloger. De friktioner och situationsbeskrivningar som beskriver uppgifternas ”svårighetsgrad” blir en naturlig utgångspunkt gällande vilka delar som läggs till efter hand som enheten förmågan ökar.

7.7 Värdering av utbildningens resultat

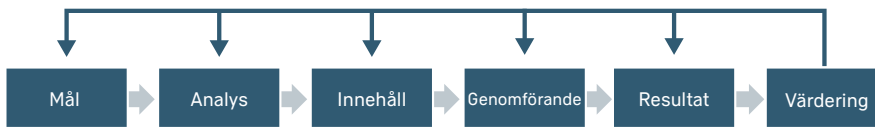


Bild 7.12 Generell modell för utbildning. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Formativ och summativ värdering

Värdering sker *av* och *i* utbildningen. Därmed kan vi säga att värderingen har två sidor med delvis olika syften.

Om vi börjar med den värdering som sker i utbildningen så kallar vi den *formativ*. Den handlar om att tillvarata erfarenheter från det som genomförts och använda dem för att stödja det fortsatta lärandet. Den är framåtriktad och omfattar såväl utbildningens innehåll (vad) som tillvägagångssätt (hur).

Vi har tidigare pekat på att det är viktigt att eleverna är aktiva och engagerade i sitt lärande. En del som driver detta är elevens förmåga att själv värdera vad hon eller han har lärt. Detta måste ställas i relation till vad som krävs, det vill säga målet. Genom att kunna orientera sig mellan ”vad jag kan nu” och ”vad som krävs” kan eleven också ha en uppfattning om vad han eller hon behöver lära sig. Det föder engagemang i den kommande utbildningen. Tre frågor behöver vara levande för eleverna under hela utbildningen; Vart är jag på väg? Hur går det för mig? Vad är nästa steg? När eleverna har svar på frågorna kan instruktören ta del av dessa. Informationen blir ett underlag för vägvalen framåt i utbildningen.

Ett sätt att synliggöra och tydliggöra vad som lärts är moment där jag får tillämpa det jag lärt i nya situationer. Det kan vara nya friktioner eller ett större sam-

manhang, det vill säga att ”gå upp och ner” i trappan. Andra sätt är till exempel prov, utbildningskontroller, kamratbedömningar och frågor från instruktören där eleven får pröva sin förståelse genom att själv förklara.

För instruktörer handlar den formativa värderingen om att följa elevernas lärande och anpassa utbildningens innehåll (vad) respektive tillvägagångssätt (hur) efter detta. Instruktörerna får också erfarenhet av hur olika val av handlingar påverkar elevernas lärande, till exempel avvägningen mellan att vara styrande eller stödjande. Korta samtal instruktörer emellan – spontana som planerade – kring erfarenheter av utbildningens genomförande är en viktig formativ värdering. Samtalen kan ta utgångspunkt i frågorna; Vart är vi på väg? Hur går det för oss? Vad är nästa steg?

Den andra sidan av värdering är den avslutande och tillbakablickande. Vi kallar den *summativ*. Här värderar vi utbildningens resultat i förhållande till de uppsatta målen. Vi sammanfattar och kan formulera måluppfyllnaden. För eleverna presenteras ofta den summativa värderingen genom någon form av betyg (G/IG) eller någon annan typ av skriftligt omdöme. Den summativa värderingen kan omfatta en hel utbildning (till exempel GU) eller ett tydligt avgränsat skede i en utbildning (till exempel befattningsutbildning).

För instruktörsgruppen och organisationen innebär den summativa värderingen också frågor kring förutsättningar för elevernas lärande. Här kan det handla om instruktörernas antal och kompetens, utbildningsanordningar, materiel, ekonomi med mera.



Bild 7.13 Kontroll av träffresultat. Foto: Astrid Amtén Skage/ Försvarsmakten

Värdering grundar sig på bedömningar och/eller mätningar

En *bedömning* utgår från de bedömandes kunnande, erfarenhet och omdömesförmåga. Den förutsätter att bedömarna har en förenlig bild av handlingar som är bra, respektive mindre bra, i det aktuella sammanhanget. Det är denna förenliga – och professionella – förståelse som gör att bedömningen *inte* är godtycklig.

I bedömningen jämför man den observerade handlingen med den förståelse eller bild man har av den efterfrågade handlingen. Det är en styrka om det är två eller flera som gör bedömningen. Om detta inte är möjligt, ska en enskild instruktör med erforderlig kompetens utföra bedömningen. Som stöd för bedömningen har man normalt ett antal kriterier. Bedömningen växer vanligen fram genom ett samtal. När vi samtalar om en bedömning utvecklas både vårt yrkeskunnande och praxis om vad som är ”tillräckligt bra” i en viss PersQ-nivå. Bedömningar ska vara öppna mot dem som bedöms.

När vi *mäter* i utbildningssammanhang jämförs en prestation med ett givet krav. Mätningen kan till exempel ske genom att räkna, avläsa klocka eller linjal.

Vid mätning är begreppen giltighet (validitet) och tillförlitlighet (reliabilitet) centrala. När man faktiskt mätt det man trott sig mäta, sägs mätningen ha *hög giltighet*. När man oavsett giltighet mätt exakt, sägs mätningen ha *hög tillförlitlighet*.

Exempel på skillnaden mellan validitet och reliabilitet: Om du mäter intelligens via ett måttband runt skallen är validiteten antagligen obefintlig, eftersom man inte mäter intelligens på det sättet. Men mätningens reliabilitet är mycket god, eftersom mätningen troligen ger samma resultat hur många gånger du än gör om den.

Skulle du istället mäta skallens omkrets på detta sätt, vore validiteten av högsta klass; det är just omkretsen man mäter. Men om mätningen ger olika resultat olika gånger – till exempel för att måttbandet hanterats olika eller rentav är elastiskt – är reliabiliteten låg. I mätningssammanhang finns det en ”reliabilitetsfälla”, det vill säga att vi mäter det som låter sig mätas utan att vi har helt klart för oss vad det är som egentligen mäts.

Värdering genom olika former av prov

Forskning i skolans värld visar att återkommande prov förbättrar elevers studieprestationer till en viss gräns. Att öka antal prov över den gränsen leder till försämring. Det har också visat sig att den kunskap som blivit föremål för prov får ett längre liv än sådan kunskap som eleverna inte redovisat i någon form av prov.

Vilken kunskap proven inriktas mot påverkar elevernas lärande. Prov som inriktar sig på att eleven ska återge vad någon annan skrivit eller sagt – utan att koppla detta till ett sammanhang – leder till att elevens lärande inriktas mot *ytkunskap*. Prov som innebär att eleven får använda fakta, göra tolkningar, knyta till egna erfarenheter eller sätta in i ett sammanhang, leder till att elevens lärande inriktas mot *djupinriktad kunskap*.

Vi sammanfattar det ovanstående i en förenklad skala. Fyra steg visar på olika nivåer mellan yta och djup – det är frågor som:

1. Testar elevens förmåga att minnas namn, fakta och definitioner.
2. Visar förmåga att tillämpa, förklara och göra beräkningar.
3. Visar förmåga att göra synteser, analyser och jämförelser.
4. Visar förmåga att värdera, kritiskt granska och resonera.

En form av prov är utbildningskontroller. De är en summativ värdering av måluppfyllnad för en utbildning eller ett avgränsat skede i utbildningen. Det finns centralt styrda utbildningskontroller, men de kan också utformas lokalt.

Vid alla prov är det bra att som anordnare ställa sig några frågor:

- Vad är det vi vill värdera och varför? Gäller det individnivå eller grupp?
- Hur kan det värderas?
- Vad ska vi använda resultatet till?

Prov och dess resultat ska som regel dokumenteras.



Bild 7.14 Utbildning inomhus. Foto: David Kristiansen/Försvarsmakten

Olika typer av prov

Tre typer av vanligt förekommande prov är *praktiska*, *muntliga* och *skriftliga*. Dessa kan naturligtvis kombineras.

Praktiska

Ett praktiskt prov innebär oftast att man ska utföra vissa handlingar på ett korrekt sätt:

- Åtgärder före körning på ett fordon.
- Navigera mellan två punkter i skärgården.
- Grupps ingående i stridsställning.

Grunden för provsituationen är mål beskrivna som handlingar vilka ska kunna utföras eller som uppgifter att lösa. Det handlar alltså om att visa att man kan göra det som målet beskriver. Värderingen av genomförandet som G eller IG grundar sig på

- bedömningsbara kriterier och
- mätbara krav.

De bedömningsbara kriterierna tas fram av bedömarna och kan beskrivas utifrån de fyra delområdena och deras stödord. Dessa beskrivs i detta kapitel under rubriken ”Progression i militär utbildningskontext”. Kriterierna måste också vara i linje med den efterfrågade PersQ-nivån. Mätbara krav hämtas ur styrande dokument eller erfarenhet.

Muntliga

I ett muntligt prov sker både fråga och svar muntligt. Att använda sådana prov kan bli tidskrävande om man har många elever och om varje elev ska värderas enskilt.

Å andra sidan medger provformen att man kan gå på djupet genom följdfrågor på det som redovisas. Muntligt prov är lämpligt vid värdering mot mål som betonar djup förståelse, till exempel felsökning på tekniska system, analys av komplexa lägen inför beslutsfattning eller i sjukvårdstjänst ställa diagnos på en individ utifrån symptom.

Det finns många varianter på muntliga prov. Här följer två exempel vid formativ värdering där upplägget stöder lärandet samt skapar engagemang hos många samtidigt.

- *Kamratvärdering.* Eleverna får till exempel i uppgift att visa och förklara funktionen hos eldhandvapnet vid avfyrning. De får redovisa två och två för varandra. Instruktören fångar sedan upp vad som har varit styrkor och svagheter och får därigenom underlag för det fortsatta lärandet.
- *Grupplösning.* Vid en gruppchefsutbildning får eleverna ett läge vid en bivackförläggning. De ska enskilt välja ett lämpligt postställe och förbereda postinstruktion. Därefter får gruppen enas om en lösning som presenteras.

Skriftliga

Det finns en mängd olika typer av skriftliga prov. När man valt att värdera genom skriftligt prov rekommenderar vi att man använder den ovan beskrivna skalan. Bestäm först vilken nivå provet ska representera och välj därefter ett prov som motsvarar den aktuella nivån.

Några exempel på skriftliga prov:

Flervalsprov. Här ges en fråga eller ett påstående. Eleven får välja mellan ett antal färdiga alternativ där ett är rätt eller mest lämpligt. Det bör vara minst fem alternativ och platsen för det rätta svaret ska varieras mellan frågorna.

Kortsvarsfrågor. Eleven får svara på eller redogöra för något med egna ord. Omfattningen är vanligen några få meningar.

Essäfrågor. Dessa frågor ställs så att eleven får resonera, undersöka och komma fram till slutsatser. I svaren bör vi se beskrivningar, tolkningar, argument och slutsatser.

Värdering med SWOT-analys

I en SWOT-analys beskrivs ett områdes starka sidor (Strength), svaga sidor (Weakness), möjligheter (Opportunity) och hot (Threat). Analysen kan användas både för individ- och verksamhetsutveckling. Den kan exempelvis användas för att eleven ska identifiera svårigheter och värdera dem samt för att förstärka det egna lärandet och den personliga utvecklingen. Instruktörer kan använda den till

att analysera ett övningsmoment eller utbildningsavsnitt för att bedöma hur det bidrar till önskat lärande.

Som vid all analys innebär arbetet att först plocka isär för att sedan bygga något nytt och mer funktionellt. Genom metoden bevaras det goda och det mindre goda ändras. På det sättet hanterar vi svagheter och möter de hot som skissats. Ett sådant arbetssätt gynnar även egenutveckling och samarbete.

Exempel på frågor:

- Vilka var styrkorna?
- Vilka var svagheterna?
- Vilka är möjligheterna?
- Vilka är begränsningarna?

På kort sikt är SWOT-analysen ett utmärkt hjälpmedel för att se på nuläget och på mindre frågor. Vi väljer avgränsade områden såsom verkan, framryckning, ett utbildningsmoment eller större övning. Enkla brister kan åtgärdas relativt omgående. På lång sikt innebär metoden ett hjälpmedel för strategisk planering samt underlättar överväganden och de beslut som måste tas. Exempelvis kompaniets utbildningsplanering, övningsserier eller utbildningsmetodik i en kurs.

SWOT-analysen ger oss möjlighet till följande:

- Att se med nya ögon därmed upptäcka nödvändiga åtgärder och oanvända, dolda möjligheter.
- Att identifiera såväl nuvarande förhållanden som möjliga utvecklingstrender.
- Att se saker i sitt sammanhang; i ett så kallat helikopterperspektiv.
- Att väga in flera intressen.
- Att ständigt förnyas och tillföra nya aspekter.

	Positivt	Negativt
Nuläge	Styrkor	Svagheter
Framtid	Möjligheter	Hot/Hinder Begränsningar

Bild 7.15 Delar som ingår i SWOT-analysen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Efter analysen ställer vi oss följande frågor:

- Hur kan vi behålla, underhålla och förbättra våra styrkor?
- Hur kan vi minimera våra svagheter?
- Hur kan vi tillvarata våra möjligheter?
- Hur kan vi förebygga och neutralisera hoten?
- Hur vill vi prioritera?

7.8 Utveckling av utbildning

I denna boks förord sägs:

”De som arbetar med utbildning i Försvarsmakten förväntas dels ha en gedigen kunskap inom utbildningens sakområden och dels i att organisera och genomföra denna utbildning. För att vara professionell behöver individen över tid utveckla sin förmåga inom dessa två delar.”

Förordet.

Detta avsnitt kommer att något beröra de förutsättningar som bör föreligga vid till exempel ett kompani eller under en kurs för att utbildningen ska kunna utvecklas över tid.

Vi har tidigare resonerat kring anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande. Ett anpassningsinriktat lärande är lämpligt för att utifrån givna uppgifter, begrepp, regler och metoder kunna hantera givna förhållanden i verksamheten.

Ett utvecklingsinriktat lärande är lämpligt för att ha en beredskap att fortlöpande kritiskt ompröva och utveckla sin kunskap, förmåga eller förhållningssätt.

Detta gäller inte bara elevernas lärande inför kommande uppgifter. Det gäller också för hur vi arbetar med organisering av utbildning. Vissa saker och förutsättningar i utbildningen är givna, handlingsutrymmet är mycket begränsat och förändringar kräver långa tidscykler. Medan andra områden innehåller stort handlingsutrymme för de val vi gör i organiseringen. Det kan innebära att utveckla och pröva nya metoder eller arbetssätt, liksom omtolkningar och förändringar av uppgifter, mål och rutiner.

Det finns en tradition av att hämta nya idéer och kunskaper som presenteras av någon annan, till exempel på en kurs. Denna ”tankefigur” har fått en del kritik då den förutsätter att generella principer och förmågor kan läras i ett sammanhang som ligger utanför själva verksamheten och att kunskaperna sedan automatiskt kan överföras och tillämpas i olika konkreta situationer.

I en strävan efter nya vägar i verksamheten kan man naturligtvis ha god hjälp av formella utbildningsinsatser. Men jobbet, det vill säga själva lär- och utvecklingsprocessen, sker som regel bäst i eller nära arbetet och tillsammans med kollegorna.

Ett underlag som bör användas i utvecklingsprocessen är resultatet av formativa och/eller summativa värderingar. Informationen från dessa värderingar ger underlag i pågående eller inför kommande utbildning.

Pedagogisk grundsyn som stöd för utveckling

En betydelsefull grund för genomförande och utveckling av utbildning är de sex utgångspunkterna i Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn. I utgångspunkterna uttrycks ett antal budskap som ett stöd för individen när hon eller han utvecklar sitt personliga förhållningssätt i lärsituationen. Sammantaget ger budskapen en bild av vilka pedagogiska överväganden som Försvarsmakten anser vara viktiga.

Utgångspunkterna fungerar väl som grund för samtal i exempelvis arbetslag. Deltagarna bör läsa igenom texten i den eller de punkter som valts. Samtalet kan sedan ske på avdelad tid. Det kan till exempel vara som inledning eller avslutning på någon gemensam aktivitet, vid en förflyttning eller i samband med fika. Någon

deltagare gör minnesanteckningar och man har en överenskommelse kring hur anteckningarna ska hanteras och komma till uttryck i verksamheten. I kapitel 1, utgångspunkt 2, resoneras bland annat om förtroenhetsfällan. Där sägs:

Ett förhållande knutet till förtrogenhet är förtroenhetsfällan – att vi kan vara ”blinda” i vår praktik. Vi är så övertygade om att vår praktiska kunskap är funktionell och värdefull att vi inte underkastar den någon kritisk granskning. En yrkesgemenskap kan till och med utveckla konserverande traditioner och omedvetet bygga sin praxis på teoretiska eller moraliska grunder som samhällsutvecklingen gjort ohållbara. Att frigöra sig från gängse synsätt är ibland nödvändigt för att tolka och lösa problem på ett framgångsrikt sätt.

Kapitel 1, utgångspunkt 2.

Citatet ger oss all anledning att fundera över vilket ”klimat” för utveckling som råder i vår arbetsgemenskap. Finns det ett verkligt utrymme att kritiskt granska det vi kan uppfatta som självklart? Ibland kanske även det som betraktas som självklart behöver utvecklas eller till och med överges.

Förändra eller värna

Vi måste också komma ihåg att värna det som är funktionellt, framgångsrikt och betydelsefullt för ett bra resultat av utbildningsinsatsen. Utveckling av utbildning innebär därför även att utveckla kunskap om vad som fungerar bra i utbildningen och varför. Det som brister kan många gånger vara att det som påstås fungera väldigt bra i utbildningen inte är tillräckligt undersökt – hur vet man att det fungerar och varför? Genom att reflektera och söka svar kring viktiga erfarenheter kan dessa bli prövade och dokumenterade. Därmed förankras viktig kunskap om utbildning och risken minskar för att det som fungerar bra väljs bort. I utveckling av utbildning måste vi tillsammans kunna se vad som är det ena och vad som är det andra. Ska vi förändra eller värna?



Bild 7.16 Skolflygplan SK 60. Foto: Bezav Mahmod/Försvarmakten

Lärande i instruktörslaget

Möjligheterna att utveckla lärandet i ett instruktörslag beror på flera faktorer:

- Ett klimat där det är tillåtet att frigöra sig från rådande synsätt.
- Varje individs förmåga att uttrycka sina erfarenheter, synsätt och kompetenser.
- Varje individs förmåga att ta till sig och lära av de andras erfarenheter, synsätt och kompetenser.
- Instruktörslagets förmåga att – genom dialog och reflektion – utveckla en ”kollektiv kompetens” och en likartad handlingsberedskap utifrån gemensamma syn- och tänkesätt inför instruktörernas uppgifter.
- Förekomsten av olikartade och kompletterande kompetenser i instruktörslaget.
- En likartad tolkning av uppgiften.
- Grad av handlingsfrihet för instruktörslaget.

Chefer på olika nivåer kan stödja ett utvecklingsarbete genom till exempel:

- Att på olika sätt uppmärksamma projektet och medverka i olika projektaktiviteter. Detta för att ge tillfällen till erfarenhetsutbyte mellan personal och ledning, men även för att signalera projektets betydelse och legitimitet.
- Att offentligt stödja och prioritera projektet genom olika typer av uttalanden, men också visa en samstämmighet mellan ord och handling.
- Att ställa krav på projektet och klargöra för deltagarna vad som förväntas av dem.
- Att tillförsäkra projektet nödvändiga materiella och personella resurser.
- Att visa uthållighet, eftersom utvecklingsarbete tar tid (månader, år) innan det får genomslag.

Begrepp

I denna bok används nedanstående begrepp med följande betydelse.

Begrepp	Betydelse
Förmåga	Förmåga består av allt individen har (kunskaper, erfarenhet, förståelse för sammanhang samt engagemang) och <i>skulle kunna använda</i> i handling.
Kompetens	Den förmåga individen <i>använder</i> för att handla framgångsrikt i relation till en uppgift i en viss situation.
Kunskap	Boken har en praktisk syn på kunskap. Kunskap fungerar som ett "redskap" som konstrueras av individer för att lösa uppgifter i olika situationer.
Lärande	Med lärande avses i boken relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning. Används även i sammanhanget för grupp eller organisation.
Lärsituation	Den pedagogiska situation som inramas av mötet mellan instruktör, elev och det som ska läras.
Organisering	Omfattar de aktiviteter som sker och samordnas inom ramen för en organisation. Utbildning är en sådan aktivitet.
Pedagogik	Pedagogik används i denna bok som kunskapsområdet om utbildning, undervisning, individers utveckling och de processer som handlar om lärande.
Värdering (av och i utbildning)	Värdering kan göras formativt eller summativt och grundar sig på bedömningar och/eller mätningar. <i>Bedömning</i> utgår från kunnande, erfarenhet och omdömesförmåga. <i>Mätning</i> kan exempelvis ske genom att räkna, avläsa en klocka eller linjal.

Redaktionell information

Pedagogiska grunder 2006 togs fram som Försvarsmaktens grundbok i pedagogik. Boken var avsedd att användas vid utbildning av lärare inför en akademisering av officersutbildningen. Det ingick i uppdraget att den skulle vara vetenskapligt sakgranskad. Beroende på aktualitet och behov skulle ny utgåva produceras efter cirka 10 år.

Mot denna bakgrund togs 2019 beslut av HKV PROD FPE att MHS H (FMLOPE) skulle genomföra en förstudie med syfte att klarlägga behov av revidering.

I förstudien inhämtades synpunkter och utvecklingsförslag genom samtal med utbildare och i hemställan till förband och skolor om att få in underlag för beslut om revidering.

Av förstudien framgick att det i Försvarsmakten behövs en grundbok om pedagogik i en militär kontext. En revidering av boken måste ta utgångspunkt i trebefälssystemet, ha ett nationellt fokus och ges ett innehåll med ökad aktualitet. Boken ska också vara en bakgrund och fördjupning till handbok utbildningsmetodik.

MHS H fick uppgiften att påbörja revideringen.

Det redaktionella arbetet startade 2019 med en redaktörsgrupp vid MHS H (FMLOPE). Arbetet med bokens innehåll och form genomfördes huvudsakligen under 2020. Redaktörerna har skrivit flertalet av kapitlen och ett par kapitel har skrivits av externa författare vid Linköpings universitet.

Synpunkter och förslag inhämtades kapitelvis under arbetets gång där enskilda personer och arbetsgrupper vid MHS H, Lv 6, Amf 1, LG, K 3, FHS och Linköpings universitet har bidragit.

I förhållande till Pedagogiska grunder 2006, innebar revideringen under 2020 skrivande av flera nya kapitel och att boken gavs en annan uppbyggnad. Mot denna bakgrund föreslogs därför att ge ut läroboken som arbetsversion under 2021.

PERSDIR/FM UtbC, genmj Klas Eksell, tog beslut om publikationen som arbetsversion med inriktning att fastställa ny utgåva av Pedagogiska grunder 2022. Samtidigt välkomnades synpunkter och utvecklingsförslag efter användning vid förband, skolor och centra. Dessa skulle skickas till FMLOPE senast 21-10-04.

Redaktörsgruppen har under sista halvåret 2021 arbetat med omarbetning av arbetsversionen utifrån de underlag som skickats in. I arbetet med att lämna synpunkter och utveckla bokens innehåll har såväl personer som arbetsgrupper bidragit från HKV LEDS PERS (ARGUS), MSS, SSS, LSS, MHS H, FMTS, FM UNDSÄKC, LG, Lv6, HvSS och MRN.

Publikationens framtagning, innehåll och utformning föredrogs för FM UtbC, genmj Klas Eksell, 2022-02-10. Vid föredragningen gavs uppgiften att genomföra slutligt arbete med formgivning för fastställande. Föredragande var övlt Rickard Åström. Vid föredragningen deltog även Benny Wahlberg (publikationssamordnare utbildningspublikationer) samt kn Mikael Gudmundsson (huvudredaktör).

Formgivning har genomförts i dialog med FMV/Grafisk produktion och Försvarsmaktens publikationssamordnare.

Ett första korrektur har delgivits redaktörsgruppen och författare. I slutligt korrektur 2022-03-23 har Försvarsmaktens publikationssamordnare deltagit med styrningar.

Kapitlen i publikationen är språkligt granskade av Danuta Strandberg.

Publikationens fil är tillgänglighetskontrollerad med MS Word 2016.

I föreliggande publikation finns sju kapitel. Den tidigare versionen (Pedagogiska grunder 2006) hade 17 kapitel. Ett skäl till att vissa kapitel och avsnitt tagits bort i föreliggande version medan andra har tillförts, är framtagningen av handbok utbildningsmetodik. I denna återfinns delar av de kapitel som tagits bort.

Förändringar i denna version i förhållande till Pedagogiska grunder 2006.

Kapitel 1

Utgångspunkt 1, Något om varför soldaten kämpar, är omarbetad av Mikael Lindholm efter en ursprunglig text av Ernst Frise, Österrikiska Armépsykologiavdelningen (1992).

Utgångspunkt 2, Något om kunskap, är omarbetad av Mikael Lindholm och Kjersti Hove.

Utgångspunkt 3, Något om etisk referensram, är nyskriven av David Bergman och Håkan Silverup.

Utgångspunkt 4, Något om människan, är en nyskriven utgångspunkt av David Bergman.

Utgångspunkt 5, Något om Försvarsmakten i samhället, är omarbetad av Jan Mörtberg, Anders Emanuelson och Mikael Gudmundsson.

Utgångspunkt 6, Något om lärsituationen, är omarbetad av Mikael Lindholm.

Kapitel 2, *Kompetens*, är omarbetad av Jason Martin, Andreas Wallo, Mattias Elg och Per-Erik Ellström. Kapitlet bygger på en tidigare text framtagen av en arbetsgrupp under ledning av Karl Ydén.

Kapitel 3, *Hur individer, grupper och organisationer lär*, är ett nytt kapitel som skrivits av Andreas Wallo, Jason Martin, Per-Erik Ellström och Mattias Elg.

Kapitel 4, *Utbildning ur stressperspektiv*, är ett nyskrivet kapitel av David Bergman.

Kapitel 5, *Kommunikation i lärsituationen*, är ett nytt kapitel skrivet av David Bergman och en arbetsgrupp bestående av Mikael Gudmundsson, Mikael Lindholm, Sophie Fredén och Per-Erik Ellström.

Kapitel 6, *Instruktörens förhållningssätt*, är ett nyskrivet kapitel av Mikael Gudmundsson och Mikael Lindholm.

Kapitel 7, *Organisering av utbildning*, är ett nytt kapitel som skrivits av Mikael Lindholm, Mikael Gudmundsson, Sophie Fredén och Håkan Silverup.

Författarpresentation

Mikael Gudmundsson är kapten och redaktör för boken. Han arbetar på Försvarsmaktens Ledarskaps- och Pedagogikenhet (FMLOPE) vid Militärhögskolan i Halmstad. Mikael arbetar med frågor om lärande och ledande i militär profession och utveckling av utbildning.

Mikael Lindholm är major och medredaktör för boken. Han är även redaktör och författare till Pedagogiska grunder 2006 samt Handbok Utbildningsmetodik 2013. Mikael är reservofficer och arbetar på Försvarsmaktens Ledarskaps- och Pedagogikenhet i projekt om lärande och utveckling av utbildning.

David Bergman är major och medredaktör för boken. Han har bakgrund i Försvarsmaktens Psyopsförband och utlandstjänstgöringar i Bosnien och Afghanistan. David har en doktorexamen i psykologi med specialistutbildning i psykotraumatologi. Ledamot av Kungl. Krigsvetenskapsakademien.

Sophie Fredén är doktor i företagsekonomi. Hon är forskningsansvarig vid Försvarsmaktens Ledarskaps- och Pedagogikenhet där hon arbetar med utveckling av ledande och lärande. Hennes forskningsintressen rör framförallt organisering, såsom ledning och styrning, samt förändringsprocesser. Forskningen bedrivs praktisknära och hon arbetar gärna etnografiskt.

Håkan Silverup är major vid Ledningsstaben, Högkvarteret och försvarsmaktsdoktorand vid Sociologiska Institutionen på Lunds Universitet. Håkans vetenskapliga inriktning är organisering och profession och i sina studier har Håkan bland annat studerat vid Stockholms Universitet, King's College i London och Centrum för Professionsforskning i Oslo.

Jan Mörtberg är överste (PA) Armén numera reservofficer. Han avslutade sin aktiva tjänstgöring som chef för Institutionen för säkerhet, strategi och ledarskap vid Försvarshögskolan. Han har varit chef för Norrbottens regemente, sakkun-

nig vid Försvarsdepartementet och har deltagit i flera FN-insatser. Ledamot av Kungl. Krigsvetenskapsakademien.

Anders Emanuelson är överste (PA) Armén numera reservofficer. Har varit chef för Södra skånska regementet, Hallandsbrigaden, chef för institutionen för ledarskap och management vid Försvarshögskolan och avslutande sin aktiva tjänstgöring som chef för Försvarsmaktens säkerhetsinspektion. Ledamot av Kungl. Krigsvetenskapsakademien.

Mattias Elg, tekn. dr är professor i kvalitetsteknik och föreståndare för HELIX Competence Centre vid Linköpings universitet. Mattias forskning handlar om databaserad verksamhetsutveckling och kunddrivet kvalitetsarbete.

Per-Erik Ellström, fil. dr är senior professor i pedagogik vid Linköpings universitet, och knuten som forskare till HELIX Competence Centre. Hans forskning ligger till största delen inom HR-området och gäller frågor om lärande, kompetens, ledarskap och utvecklingsprocesser i organisationer.

Jason Martin, fil. dr är universitetslektor i kvalitetsteknik och koordinator vid HELIX Competence Centre vid Linköpings universitet. Jasons forskning handlar om kvalitetsutveckling, förändringsledning, organisationsutveckling, arbetsplatslärande, ledarskap samt kompetensfrågor.

Andreas Wallo, fil. dr är biträdande professor i pedagogik och biträdande föreståndare vid HELIX Competence Centre vid Linköpings universitet. Andreas forskning handlar om arbetsplatslärande, kompetensförsörjning, ledarskap, chefers arbete samt HR-frågor.

Kjersti Hove, är pedagog och arbetar som dekan vid Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter (KRUS) i Norge. Hon har lång erfarenhet av undervisnings- och chefsbefattningar vid Haerens Krigsskole och Politihøgskolen

Bildförteckning

I denna publikation förekommer följande bilder med verkanshöjd:

Bild nr	Fotograf/illustratör	Hur FM säkrat rätten att använda bilden
1.1, 1.7, 1.11, 1.14, 1.19, 1.21, 1.24, 2.2, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.9, 4.5, 5.2, 5.3, 5.4, 5.7, 5.8, 6.1, 6.4, 6.5, 6.6, 6.8, 7.2, 7.3, 7.5, 7.7, 7.8, 7.10, 7.11, 7.12, 7.15	Anna-Karin Wetzig	Försvarets bild. Anna-Karin Wetzig är anställd vid FMLOG/Försörjning, Grafisk produktion
1.2, 1.6, 2.6	Axel Öberg	Försvarets bild
1.3	Jonas Helmersson	Försvarets bild
1.4, 3.7	Joel Thungren	Försvarets bild
1.5	Stridsfotografer	Försvarets bild
1.8	Mattias Andersson	Försvarets bild
1.9	Försvarets makten	Försvarets bild
1.10	Försvarets makten	Försvarets bild
1.12, 1.15, 1.20, 2.5, 6.7, 7.16	Bezav Mahmod	Försvarets bild
1.13, 3.10, 4.6, 7.13	Astrid Amtén Skage	Försvarets bild
1.16, 2.3, 5.6	Jimmy Croona	Försvarets bild
1.17	Mats Nyström	Försvarets bild
1.18	Mattias Andersson	Försvarets bild
1.22	Niklas Ehlén	Försvarets bild
1.23	Robin Krüger	Försvarets bild.
1.25	Antonia Sehlstedt	Försvarets bild
2.1, 4.8	Johan Lundahl	Försvarets bild
3.6	Försvarets makten	Försvarets bild
3.8	David Carr	Försvarets bild
4.1	David Gernes	Försvarets bild.
4.2	Robert F. Sargent/ US Coast Guard	Wikimedia Commons – Public domain (fri att använda).

LÄROBOK

Bild nr	Fotograf/illustratör	Hur FM säkrat rätten att använda bilden
4.3	Mattias Nurmela	Försvarmaktens bild
4.4	David Bergman	Försvarmaktens bild
4.7	Magnus Lindstedt	Försvarmaktens bild
5.1, 6.3	Hampus Hagstedt	Försvarmaktens bild
5.5, 7.9	Jesper Moldvik	Försvarmaktens bild
6.2	Rickard Törnhjelm	Försvarmaktens bild
6.9	Henrik Montgomery	Försvarmaktens bild
7.1	Mats Nyström	Försvarmaktens bild
7.4, 7.6	Jonas Helmersson	Försvarmaktens bild
7.14	David Kristiansen	Försvarmaktens bild

Källförteckning

I den här versionen av läroboken har följande källor använts:

Källor utanför Försvarsmakten

- Alvesson, M. (2014). *Kommunikation, makt och organisation. Närläsning och multipla tolkningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1976). *Increasing Leadership Effectiveness*. New York, NY: Wiley, J.
- Bandura, A. (2003). "The role of selective moral disengagement in terrorism and counterterrorism", i *Moghaddam, F. & Marsella, A. (Eds.); Understanding Terrorism: Psychological roots, consequences and interventions*, Washington D.C: American Psychological Association,
- Bandura, A. (2015). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York: Worth Publishers.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publ.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books, London.
- Bergman, D. (2012). "Slagteknik & Självtilit – Närkampens psykologiska effekter", i *Kungliga Krigsvetenskapsakademiens Handlingar & Tidskrift*, Nr 3. s. 59-66.
- Bergman, D. (2016). "The Humanization of Drones: Psychological Implications on the Use of Lethal Autonomous Weapon Systems", i Custers, B. (Ed.) *The Future of Drone Use - Opportunities and Threats from Ethical and Legal Perspectives*, The Hauge: Asser Press /Springer.
- Bergman, D. (2019) "The Greatest Teacher, Failure Is": Handling Failure in Military Parachute Training, *Journal of Human Performance in Extreme Environments*: Vol. 15 Iss. 1, Article 6.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing Schoolwork. Studies in Arts and Science*. Nr 55. Communication Studies. Linköping: Linköping University.

- Biesta, G. (2009). "Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education". *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. Vol. 21 Iss. 1, pp. 33–46.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, 2nd ed. London: Open University Press.
- Bråten, I., Dale, E. L., Øzerk, K. Z., Thurmann Moe, A. C. & Kopp, K. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Catignani, S. (2014). "Coping with Knowledge: Organizational Learning in the British Army?". *Journal of Strategic Studies*, Vol. 37 Iss 1, pp. 30–64.
- Carlgren, I. (2012). "Kunskap för bildning" i Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (Red:er). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). "Towards a holistic model of professional Competence", *Journal of European Industrial Training*. Vol. 20 Iss. 5, pp. 20 – 30.
- Christoffersen, S. A. (2017). "Professioner och professionsetik – vad är det?" i Christoffersen, S.A (Red). *Professionsetik*. Malmö: Gleerups, 2. uppl, s. 29-60.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). "An organizational learning framework: From intuition to institution". *Academy of Management Review*. Vol. 24 Iss. 3, pp. 522-537.
- Conrad, J. (2008). *Mörkets hjärta*. Stockholm: Lindelöws förlag (Originalutgåva Heart of darkness, 1899)
- Czarniawska, B. (2015). *En teori om organisering*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L.-O. (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (1996). "Educating for Competence in Professional Practice". *Instructional Science*. Vol. 24 Iss. 6, pp. 411 – 437.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). "What Is Competence?". *Human Resource Development International*. Vol. 8 Iss. 1, pp. 27 – 46.

LÄROBOK

- Diener, E., Dineen, J., Endresen, K., Beaman, A. L. & Fraser, S. C. (1975). "Effects of altered responsibility, cognitive set, and modeling on physical aggression and deindividuation". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31 Iss. 2, pp. 328–337.
- Egidius, H.(2005). *Att vara lärare i vår tid: inspirera, handleda, undervisa, organisera och bedöma*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ellström, P.-E. (1996). *Arbete och lärande: förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (2011). "Informal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics" i M. Malloch. et al. (Eds.) *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publications.
- Ellström, P.-E. & Nilsson, P. (2014). "Promoting Practice-Based Innovation Through Learning at Work". i S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer.
- Ellström, P.-E. (1997). "The many meanings of occupational competence and qualification". *Journal of European Industrial Training*. Vol. 21 Iss. 6/7, pp. 266 – 273.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). "Informal learning in the workplace". *Studies in Continuing Education*. Vol. 26 No. 2, pp. 247 – 273.
- Fredholm, L. (1988). "Socialisation i arbetet". i Blomgren, E. (red.), *Knog & kneg. En arbetsbok om och för försvaret*. Karlstad: FOA.
- Frise, E. (1992, nr 3). "Vertrauen ist alle" i Wehrausbildung.
- Gestrelius, K. (1991). *Näringslivets strukturomvandling och operatörernas kompetensutveckling*. Arbetsmiljöfonden: Stockholm.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2016). *Kollektivt lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

- Gyllenkrok, A. (1943). *Synpunkter rörande utbildning: Grundläggande utbildning*. Malmö: C. A. Andersson & Co.
- Haldén, P. & Tjällén, B. (2017). *Mod i strid och filosofi – Dygdetiska perspektiv från Aristoteles till drönarkriget*, Nordic Academic Press.
- Haslam, N. (2016). ”Dehumanization: An Integrative Review”, *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 10 Iss. 3, pp. 252 – 264.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heberlein, A. (2010). *En liten bok om ondska*. Stockholm: Alberg Bonniers Förlag.
- Hrastinski, S. (Red.) (2018). *Digitalisering av högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hughbank, R. & Grossman, R. (2015). ”The Challenge of Getting Men to Kill – A view from Military Science”, i Fry, D. (Red) *War, Peace, and Human Nature: The Convergence of Evolutionary and Cultural Views*, Oxford: Oxford University Press.
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kaldor, M. (2012). *New and old wars: Organized violence in a global era*, 3rd ed, Stanford: Stanford University Press.
- van der Klink, M. R., & Boon, J. (2003). ”Competencies: the triumph of a fuzzy concept”, *International Journal of Human Resources Development and Management*. Vol. 3 Iss. 2, pp. 650 – 657.
- Katz, S. & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kluckhohn, C. & Murray, H. A. (1953). ”Personality Formation: The Determinants” i C. Kluckhohn, H. A. Murray, & D. M. Schneider (Red.), *Personality in Nature, Society, and Culture*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- King, A. (2013). *The combat soldier: Infantry tactics and cohesion in the twentieth and twenty-first centuries*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen, R. P. (2001). *Praktisk undervisningslära*. Oslo: Capelens förlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Pub. Co.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Marton, F., Dahlgren, L.-O., Svensson, L. & Säljö, R. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning: En bok om den studerande människan*. Stockholm: Prisma.
- McGregor, D. (1966). "The Human Side of Enterprise", *Leadership and Motivation*, Cambridge: MA: MIT Press.
- Meichenbaum, D. (2007). "Stress inoculation training: A preventative and treatment approach". i R. L. Woolfolk & W. S. Sime (Eds.), *Principles and practice of stress management*, 3rd ed, pp. 497–518. New York, NY: Guilford Press.
- Nilsson, P., Wallo, A., Rönnqvist, D. & Davidson, B. (2018). Human resource development: Att utveckla individer, grupper och organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, S. & Ellström, P.-E. (2012). "Employability and talent management: Challenges for HRD practices". *European Journal of Training and Development*. Vol. 36 Iss. 1, pp. 26 – 45.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- du Picq, A. (1946). *Battle Studies*, Military Service Publishing Co., Harrisburg, PA (Originalutgåva du Picq, A. (1880). *Études sur le combat*, Hachette & Cie & J. Dumaine, Paris).
- Rachels, J. & Rachels, S. (2015). *Rätt och fel: introduktion till moralfilosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhodewalt, F. & Fairfield, M. (1991). "Claimed self-handicaps and the self-handicapper: The relation of reduction in intended effort to performance", *Journal of Research in Personality*, Vol. 25 Iss. 4, pp. 402–417.
- Rolf, B. (1998). *Militär kompetens. Traditioners förnyelse 1500 - 1940*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

- Ross, L. (1977). "The Intuitive Psychologist And His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process", *Advances in experimental social psychology*, Vol. 10, pp. 173-220
- Rothwell, J. D. (2016). *In the company of others: An introduction to communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Selwyn, N. (2017). *Skolan och digitaliseringen – blir utbildningen bättre med digital teknik?* Göteborg: Daidalos.
- Schön, D. A (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sfard, A. (1998). "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one". *Educational Researcher*. Vol. 27 Iss. 2, pp. 4-13.
- Shaffer, L. F. (1947). "Fear and courage in aerial combat". *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 11 Iss. 3, pp. 137-143.
- Shalit, B. (1983). *Konfliktens och stridens psykologi*. Stockholm: Liber Förlag.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Shils, E. A. & Janowitz, M. (1948). "Cohesion and disintegration in the wehrmacht in world war II". *Public Opinion Quarterly*, Vol. 12 Iss. 2, pp. 280-315.
- Sfard, A. (1998). "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one". *Educational researcher*, Vol. 27 Iss. 2, pp. 4-13.
- Vaes, J., Leyens, J.-P., Paola Paladino, M. & Pires Miranda, M. (2012). "We are human, they are not: Driving forces behind outgroup dehumanisation and the humanisation of the ingroup". *European Review of Social Psychology*, Vol. 23 Iss. 1, pp. 64–106.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

LÄROBOK

- Weick, K. E. (1979) *The Social Psychology of Organizing* (second edition). New York: Addison-Wesley.
- Wistedt, I. (1987). *Rum för lärande: om elevers studier på gymnasiet*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect – Understanding how good people turn evil*, New York: Random House.
- SFS 2019:947. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Prop. 2020/21:30. *Totalförsvaret 2021–2025*. Stockholm: Försvarsdepartementet
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlag
- Ds 2019:8 *Värnkraft - Inriktningen av säkerhetspolitiken och utformningen av det militära försvaret 2021–2025*. Hämtad 2020-10-12 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2019/05/ds-20198/>
- Ds 2017:66 *Motståndskraft Inriktningen av totalförsvaret och utformningen av det civila försvaret 2021–2025*. Hämtad 2020-10-25 från <https://www.regeringen.se/4b02db/globalassets/regeringen/dokument/forsvarsdepartementet/forsvarsberedningen/ds-2017-66-motstandskraft-inriktningen-av-totalforsvaret-och-utformningen-av-det-civila-forsvaret-2021-20252.pdf>
- Näringsdepartementet. (2017). *För ett hållbart digitaliserat Sverige – en digitaliseringsstrategi*. (Dnr N2017/03643/D). Hämtad 2020-06-29 från <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/2017/05/for-ett-hallbart-digitaliserat-sverige--en-digitaliseringsstrategi/>
- Skolinspektionen. (2012). *Framgång i undervisningen - En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. (Dnr 2010:1284). Hämtad 2020-09-16 från <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/framgang-i-undervisningen/framgang-i-undervisningen-sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>

Källor inom Försvarsmakten

- Chefen för armén. (1995). *Arménytt*, Nr. 1/95
- Försvarsmakten. (2017). *Vår militära profession – Agerar när det krävs*
- Försvarsmakten. (2006). *Pedagogiska grunder*
- FM2021-7333:1. Försvarsmaktens Strategiska Inriktning 2021-2030
- FM2019-14148:1. Försöksvis tillämpning av Förmågemodell.
- Försvarsmakten. MHS H/FMLOPE. 'Utvecklande samtal'. Text baserad på projektrapport vid FMLOPE (2019)

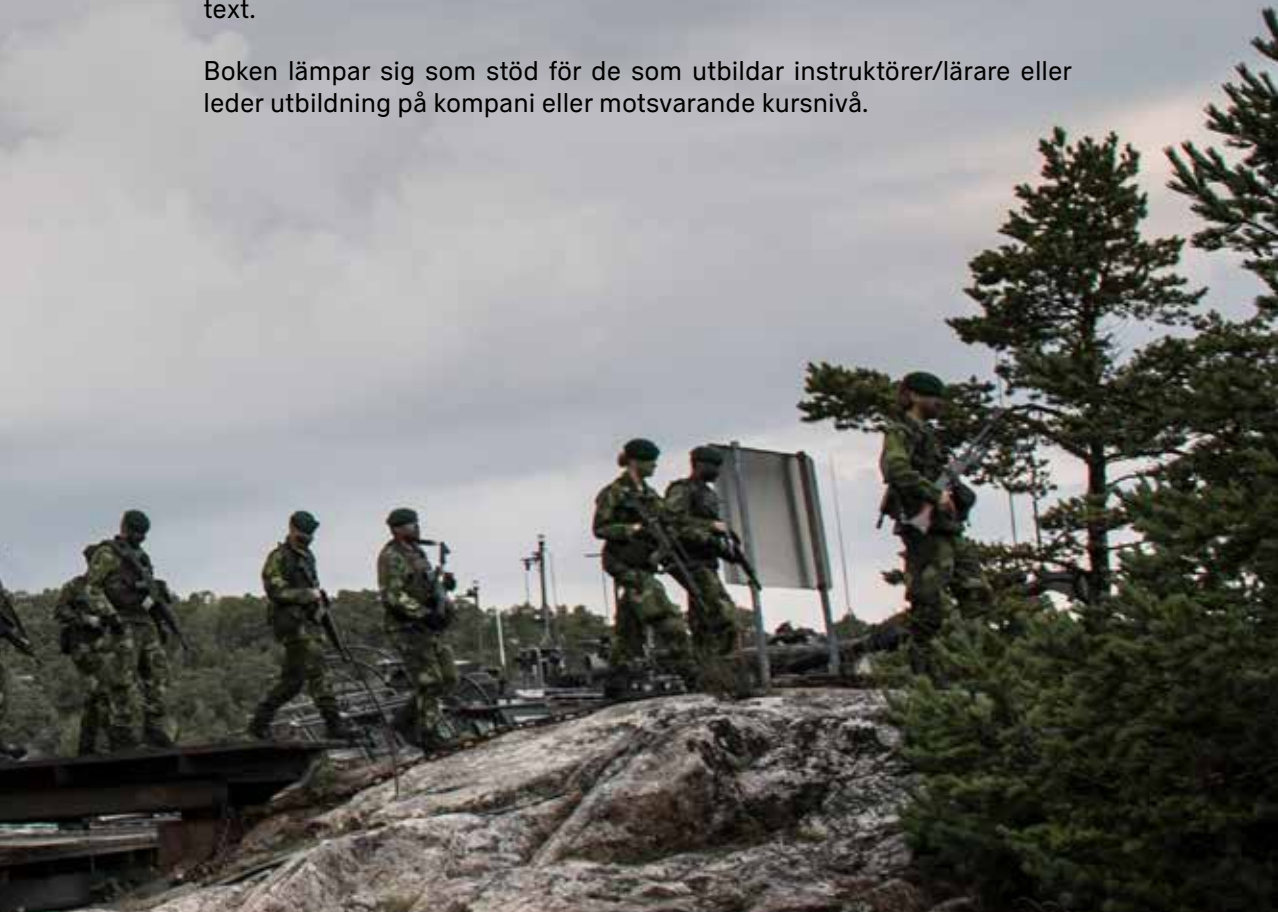
Regelstyrning som påverkat innehållet i denna lärobok

- Doktrin Militärstrategisk doktrin 2016, gällande från 2016-04-01
- Doktrin Doktrin för gemensamma operationer 2020, gällande från 2020-07-01
- Reglemente Grund- och repetitionsutbildning 2020, gällande från 2020-07-01
- Handbok Utbildningsmetodik 2013, gällande från 2013-06-01
- Handbok Samarbete och befälsföring, gällande från 2014-08-15

Denna lärobok är Försvarsmaktens grundbok i pedagogik.

Försvarsmakten ska utveckla förmåga till effektiv handling i extrema situationer, vilket kräver särskild omsorg i utformningen av lärsituationen. I Pedagogiska grunder återfinns Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn, bakomliggande teorier och resonemang kring utbildning i en militär kontext.

Boken lämpar sig som stöd för de som utbildar instruktörer/lärare eller leder utbildning på kompani eller motsvarande kursnivå.



FÖRSVARSMAKTEN

107 85 STOCKHOLM
www.forsvarsmakten.se

L PEDGR 2022
M7749-288001
Versionsnr: 1.0 ÄO