Insatsförsvarets

organisering och ledande i ett pedagogiskt perspektiv

Förslag till kapitel 8 i den nya utgåvan av Pedagogiska Grunder

Arbetsmaterial från Försvarsmaktens Ledarskaps- och Pedagogikenhet

Insatsförsvarets

organisering och ledande i ett pedagogiskt perspektiv

Förslag till kapitel 8 i den nya utgåvan av
Pedagogiska Grunder

Utarbetat av
Försvarsmaktens Ledarskaps- och Pedagogikenhet
i samarbete med Samarbetsdynamik AB, 041010

INSATSFÖRSVARETS ORGANISERING OCH LEDANDE

Ett förslag till Kapitel 8 i den nya utgåvan av Pedagogiska Grunder utarbetat av FM LOPE i samarbete med Samarbetsdynamik AB.

FM LOPE, Box 516, 301 80 Halmstad, tel 035-26 62 000

Denna version ingår också som abonnemangsrapport 110
i kunskapsabonnemanget Samarbetsdynamik

Rapporter om Organisationens Mänskliga Sida
ISSN 1102-4615 no 110
ISBN 91-85017-09-4

Omslag, layout och produktion: Samarbetsdynamik AB
Ölsdalen 134, 693 91 Degerfors, tel 0586 726121

Tryckt av MediaGraphic AB
Frölundagatan 64, 431 44 Göteborg, tel 031 335 85 40

©2004 Försvarsmakten och Samarbetsdynamik AB

Förord

Dagens situation skiljer sig från den som fanns vid tidigare utgåvor av Pedagogiska Grunder. FM levde då i en planeringsmodell som lämnade litet utrymme för radikal omriktning. Tunga förändringsprojekt tog lång tid och band upp stora resurser. Detta gällde också utbildningsinsatser. Dessa skulle förbereda oss för det nya som kunde komma senare. Utbildning sågs också som en förändringsmotor. Den förväntades medverka till att den praxis som fanns sakta förändrades mot en allt modernare syn.

Denna syn på sambandet mellan utbildning och verksamhet måste förändras. Utbildning och verksamhet måste gå hand i hand. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan dem. Detta gäller förstås alldeles särskilt frågor som rör organisering och ledande. Denna grundsyn måste ständigt utvecklas i en dialog mellan utbildning och praktik. Ett bidrag till denna dialog är det arbete vi gjort inför Kapitel 8 – organisering och ledande – i den nya utgåvan av Pedagogiska Grunder.

Hösten 2001 startade vi ett projekt vid FM LOPE med syfte att skapa en kunskapsplattform för resonemangen i detta kapitel. Den dramatiska förändringen som både försvarsmakten och samhället i övrigt står inför gav oss anledning att kritiskt granska de förutsättningar för utbildning och verksamhet som vi tidigare utgått från. Det som var lämpliga utbildningsstrategier på dessa områden i ett invasionsförsvar kanske inte ens är möjliga i ett insatsförsvar. Det som nu ser att bli vardag för många av oss kanske inte ens har drag av den verksamhet vi fram till nu förberett oss för.

Projektet syftade till att formulera vår bild av den försvarsmakt som träder fram genom olika texter och diskussioner rörande omriktningen mot ett insatsförsvar. Vi ville utifrån denna bild sammanställa de resonemang om denna fråga som förs bland oss som aktiva officerare. Dessa resonemang har sedan kopplats till aktuella teorier och forskning på området.

I ett avslutande steg har vi sedan tänkt oss in i hur ett utbildningstillfälle kan erbjuda möjligheter att öva sig i denna sorts organisering och ledande. Bifogade förslag till Kapitel 8 i den nya utgåvan av Pedagogiska Grunder är därför ett kondensat både på vår syn på organisering och ledande och på hur vi menar att vi i Försvarsmakten kan förbereda oss för och öva detta.

Vårt förslag är resultatet av ett stort antal samtal och dokumenterade diskussioner. Några seminarier har vi bara deltagit i som åhörare. Andra seminarier har vi själva tagit initiativet till. Det har också ingått i vår förberedelse att ta del av texter och dokument som de senaste åren skrivits av andra projektgrupper inom Försvarsmakten. Vi har därutöver berikat detta empiriska material genom att inom enheten genomföra flera regelrätta fokusgrupper. Det totala empiriska material som vi bygger förslaget på finns sammanfattat i en projektrapport. I denna finns också en lista över de interna texter vi tagit del av.

En viktig förutsättning för vårt arbete har varit begreppet autonomi. Vi har konstaterat att i insatsförsvaret är det viktigt att varje anställd handlar autonomt. Med detta menar vi att var och en inser att man i varje situation gör ett val – inom det handlingsutrymme som finns – och är beredd att ta ansvar för detta val.

För att kunna ta ansvar för sitt val ställs dock helt nya krav på beslutsunderlaget. Det är inte möjligt för den autonoma människan att följa en order om denna strider mot vad hon själv uppfattar som klokt och ändamålsenligt. Bara den kunskap som blivit min egen

egendom och genom reflektion visat sig vara förenlig med mina egna erfarenheter påverkar mitt handlande. Bara det jag kan ”se med egna ögon” blir tillräckligt trovärdigt för att förändra min uppfattning.

Detta faktum ändrar radikalt kraven på vad som blir relevant kunskap att förmedla och hur kunnighet kan utvecklas och spridas. Därmed måste också definitionen på vad som är ett på vetenskap grundat arbetssätt vidgas. Vi har i vårt projekt strävat efter att formulera en pedagogik som är kongruent med så som vi talar om insatsförsvaret och i diskussionerna om det reformerade skolsystemet.

Vi har också i vår projektrapport försökt arbeta med beskrivande exempel så att läsaren ”med egna ögon” skall kunna följa vår argumentation och våra analyser fram till de slutsatser som här presenteras som ett förslag till Kapitel 8. På detta sätt hanterar vi det vetenskapliga kravet på inspekterbarhet och empiriskt material.

Vi har tagit del av en stor mängd litteratur. Vi har dock inte använt den för att söka efter etablerade teorier om verkligheten. Vi har inte tänkt att dessa teorier skall överföras och tillämpas på de praktiska situationer vi sett framför oss. Vi har börjat i den andra änden. Vi har startat med praktikers erfarenheter och föreställningar.

Vi har istället använt den vetenskapliga litteraturen för att försäkra oss om att praktikernas beskrivningar av sina erfarenheter är förenliga med de slutsatser som dragits i mera systematiska studier. När så inte varit fallet har det krävts en fördjupning av beskrivningen och en förnyad analys av erfarenheterna.

På detta sätt har vi undvikit att fastna i problemet att bara en bråkdel av de frågor en praktiker måste ställa sig har hunnit bli vetenskapligt prövade. Vårt förhållningssätt till den teoretiska litteraturen innebär emellertid att vi inte kan ge referenser på sedvanligt sätt. De påståenden vi gör i texten kan sällan härledas till en viss författare. De är

i stället en följd av den formulering vi genom vårt projekt funnit förenar våra egna erfarenheter med de resonemang vi mött i samtal och texter och i vetenskapliga artiklar och böcker. Den vetenskapliga litteratur vi använt och som vi nu anser är förenlig med de påståenden vi gör återfinns i en separat lista längst bak i kapitlet.

Vi har under hela projektet samarbetat med Bengt-Åke Wennberg och Monica Hane i Samarbetsdynamik AB. Det är också Bengt-Åke Wennberg som sammanställt förslaget till Kapitel 8.

Halmstad 10 oktober 2004

Försvarsmaktens Ledarskaps- och Pedagogikenhet

Innehåll

Nya krav på organisering och ledande 3
FM behöver ett autonomt beteende 5
Att vara trogen demokratin 6
De nya och okända hoten påverkar organiseringen 8
I insatsförsvaret gäller en undan för undan planering 9
Från direkt och indirekt ledning 10
Sex aktiviteter med vilka man kan öva organisering 12
Att vidga det oavsiktliga lärandet 14
Organisering som ett stöd för utvecklingsinriktat lärande 17
Att genom organisering reducera ovisshet, opålitlighet och osäkerhet 19
Rutin eller improvisation 21
Uppkomsten av nätverk 23
Samarbete i nätverk 24
Frågan om lydnad 26
Att hantera övergrepp 27
Lydnad och regler 29
Autonomi 31
Frågan om spelregler 33
Ledning som skydd och hot 35
Att stärka identitet och organisation 37
Litteraturlista 40

Förslag till Kapitel 8
Organisering och ledande

Fria aktörer i sociala nätverk kan inte förväntas vara konforma och hålla fast vid en enda enhetlig ideologi. De kommer inte att slaviskt anpassa sitt agerande efter regelsystem och direktiv. De kommer inte heller att underordna sig makten på samma sätt som förr. Problemet är således inte hur vi kan skapa organisationer som är nätverk utan hur vi som människor kan organisera oss när vi nu måste fungera i nätverk.

Dagens officerare kommer att möta helt nya krav på organisering och ledande än tidigare generationer. Dels när det gäller relationerna till varandra och till sina underställda. Dels när det gäller själva uppgiftens art.

Officerskåren står i början 2000-talet inför en liknande radikal omställning som den gjorde för hundra år sedan. I början av 1900-talet mötte officerarna ett manskap med en annan syn på sig själva än de hade mött tidigare. Man skulle inte längre föra befäl över bondpojkar och drängar utan över arbetarklassens ynglingar. Dessa omfattade en annan samhällsideologi och de hade framförallt en mycket mer negativ syn på försvaret. Detta var början till det demokratiska försvar under parlamentarisk kontroll som vi har nu.

Det var också början till en förändring av sättet att bemöta och behandla manskapet. Man betonade starkt vikten av att respektera de

underställdas demokratiska och mänskliga rättigheter. Detta är en tradition vi fört med oss sedan dess.

Denna tradition står nu inför ytterligare en ny stor förändring. I dag möter officeren elever med en självständighet som man inom FM tidigare inte konfronterats med. Dessa unga personer låter sig inte beordras hur som helst. De ser sig inte som robotliknande utförare och verkställare. De ser sig som självständiga och väljande aktörer. De formar sin egen identitet. De tar ansvar för sin egen framtid.

I det nya insatsförsvaret är denna självständiga inställning betydelsefull. I detta krävs nämligen ett tempo, en flexibilitet, en samverkan och ett flyt som endast kan åstadkommas genom personer som har denna inställning. Man kommer därför när det gäller organisering och ledande att tvingas utveckla en unik professionalitet som i dag har få motsvarigheter i det civila livet. Detta gör att utbildningen i insatsförsvaret måste bli betydligt effektivare än den var i invasionsförsvaret. Den måste snabbare nå resultat. Den måste bättre ta till vara elevernas egna resurser. Den måste bli mer flexibel.

Det finns därför ett ömsesidigt beroende mellan den grundsyn som måste prägla utbildningen och den som skall prägla verksamheten. Grundsynen på organisering och ledande måste ständigt utvecklas i en dialog mellan utbildning och praktik. Man kan inte ordna en verksamhet som står i strid med människors bild av sig själva i samhället. En sådan verksamhet kan inte engagera människor.

Grundsynen styr också vilka motiv för olika ställningstaganden som kommer att uppfattas som rimliga och acceptabla. Den bestämmer vad vi måste anpassa oss till för att uppfattas som goda medborgare. Den styr vilka arbetsförhållanden som är tänkbara. Den sätter därför begränsningar för hur vi kan organisera oss.

En grundsyn är inget som man kan fatta beslut om eller som man kan välja att ha eller inte ha. Grundsynen visar sig i de analyser och

resonemang som förs i aktuella frågor. Att tillägna sig grundsynen kan liknas vid musikalitet. I musiken kan man höra när det låter falskt. En sådan känsla för att ”det låter falskt” är möjlig att fånga upp också när det gäller resonemang om organisering och ledande som inte stämmer med grundsynen.

FM behöver ett autonomt beteende

En av de förändringar som skett i det svenska samhället är en omfattande individualisering. En annan och kanske inte lika tydlig trend är att parallellt med denna individualisering avkrävs individen allt oftare ett socialt ansvar för sina ställningstaganden och val. Individualisering och ansvar visar sig i detta fall gå hand i hand. Ett begrepp som kan beskriva vad det handlar om är autonomi.

Den bokstavliga betydelsen av autonomi är närmast självbestämmande. Ordet är sammansatt av två led, autos (själv) och nomos (norm, regel eller lag). En person som tar egen ställning, tar ansvar för och står för sitt agerande och kan motivera sina ställningstaganden, agerar autonomt. Autonomi betyder inte att man kan göra vad som helst. Autonomi kräver ett man tar ansvar för sitt handlande gentemot andra. För att kunna agera autonomt krävs en förmåga att förstå vad som krävs i situationen och vad andra förväntar av en i denna.

I den tidigare upplagan av Pedagogiska Grunder uttrycktes detta genom ett citat av Chefen för armén 1995:

> ”Definiera i varje situation vad som skall uppnås. Klarlägg vad som leder till framgång. Ta initiativ. Vidta de åtgärder som erfordras och ta de risker detta kräver.”

Texten kan läsas som ett tilltal – en inbjudan till ett samarbete – snarare än en uppmaning. Man tilltalar i detta fall inte en person som oreflekterat förväntas följa order. Man förväntar sig någon som tänker själv. Man talar inte heller med en person som låter sig svepas med i något för att alla andra gör det. Man talar med en person som har en egen mening och kan stå för den. Man tilltalar inte heller en person som är isolerad i sig själv och som inte bryr sig om vad som händer. Man förväntar sig istället en person som är öppet nyfiken på vad som händer omkring honom eller henne.

Man tilltalar inte en person som handlar efter stereotypa ideologier, riktlinjer och modeller. Man förväntar sig istället en person som agerar utifrån eget initiativ – kreativt och med handlingskraft. Man tilltalar inte en person som är desperat och till varje pris måste hävda sig. Man förväntar sig istället en person som med besinning och socialt ansvarstagande klokt överväger risker och möjligheter.

Förmågan till ett autonomt beteende är inte ett personlighetsdrag. Den är något som kan utvecklas och läras i en lämpligt upplagd utbildning. Lärandet kan också blockeras av en utbildning som är olämpligt upplagd. De nya organisatoriska förhållanden under vilka vi kommer att behöva verka kommer att kräva att förmågan till autonomt beteende stärks. De förhållanden i invasionsförsvarets utbildning som hindrade detta måste förändras. Därför kommer vi i detta kapitel att ofta ställa det gamla mot det nya. Inte för att det gamla var dåligt utan för att det inte oreflekterat kan tillämpas i det nya.

Att vara trogen demokratin

Varje situation man möter är ny. Till de rutinmässiga bedömningarna, som man lätt kan bli överens om, måste alltid fogas ett eget ställningstagande till den situation som visar sig. Förmågan till sådana unika ställningstaganden är personlig. Skickligheten att göra dessa måste övas. Att nå upp till ett sådant ideal visar sig erfarenhets-

mässigt inte vara lätt. Risken att återfalla i olämpliga och ineffektiva lösningar är stor. Det är lätt att ta initiativet från varandra, låta sig passiviseras, tappa sugen och beklaga sig. Det är lätt att i tanken låta sig bli ett offer för omständigheter och ge upp ansvaret för det egna handlandet.

Att agera autonomt är emellertid både en rättighet och en skyldighet. Man är skyldig samhället och sina kamrater att göra sitt bästa efter sina resurser. Man har därför ansvar för att ta ställning till vad man tror är det bästa alternativet. Under förutsättning att man tar detta ansvar har man också rätt att bli respekterad för sina ställningstaganden och sina val. Man skall kunna förvänta sig att bli uppskattad av andra för att man agerar autonomt, även om man någon gång skulle missta sig och göra olämpliga val.

Andra skall också kunna förvänta sig att man uppskattar dem för att de agerar inom ramen för sin förståelse och sitt engagemang. Det är denna ömsesidighet och respekten för varandras autonomi som håller verksamheten samman trots alla olikheter, ideologier och skilda intressen. Att vara trogen denna demokratiska princip även under svåra förhållanden – och dessutom under internationella uppdrag där vårt eget medborgarideal kanske inte respekteras – är den nya organisatoriska kompetens som nu måste byggas upp.

Det finns naturligtvis inga regler för autonomt beteende. Texter och annat utbildningsmaterial utgör därför inte något man skall följa utan skall ses som en plattform för lärandet. De skall kunna medverka till att både lärare och elever förmår uppmärksamma frågor man annars inte av sig själv skulle ha lagt märke till. De skall kunna ge resonemang och bakgrundsbeskrivningar som är en hjälp för att gemensamt reflektera över det man är med om. De skall kunna underlätta samtal om sådant man kan behöva överväga tillsammans. Detta är ambitionen med texten i detta kapitel.

De nya och okända hoten påverkar organiseringen

I ”Vägen framåt – en liten bok om en stor förändring”, som beskriver överbefälhavarens syn på förändringen till ett insatsförsvar skriver överbefälhavaren att när invasionsförsvaret skapades så kändes världsläget som gjutet i betong. Man visste vad man skulle göra. Fienden skulle mötas vid våra gränser och slås tillbaka. Organisationen skulle åstadkomma de samordnade aktiviteter med vilket detta kunde bli möjligt.

Språket avslöjar tanken. Orden ”organisation” och ”ledning” är substantiv. Under invasionsförsvarets tid sågs organisation som något statiskt som existerade vid sidan av agerandet. Agerandet skulle tvingas in i en fast struktur som fanns redan innan insatsen startade. Denna syn på organisering och ledande fungerar inte längre.

I invasionsförsvarets tankevärld fanns en fiende. Är man organiserad för att möta en fiende är det risk att alla hot formar en fiende. Det är ju så man förberett sig. I dag möter vi andra hot. Vi möter hot där det är olämpligt att definiera en bestämd fiende. Hoten kan visa sig plötsligt genom att det normala bryter samman som vid attentatet den 11 september. Hoten kan också vara oklara och odefinierade. Man kan dras in i en virvel av okontrollerade händelser där det ena leder till det andra.

Det allvarligaste hotet är den destruktiva sociala dynamik som kan utvecklas när det oförutsedda inträffar, när skeendet löper amok och när det normala sociala livet bryter samman. Det finns grupper som tror att skapandet av sådana kriser är ett sätt att vinna ett krig. Erfarenheten visar emellertid att man med denna strategi aldrig kan vinna freden. Freden bygger alltid på trygghet och stabilitet. Därför blir de fredsbevarande och fredsframtvingade insatser som vi i FM kan bli engagerade i alltid något utöver att deltaga i väpnad strid.

Vår möjlighet ligger i att intervenera, förhandla och skapa överenskommelser. Vi måste med begränsade resurser påverka det pågående

skeendet och kanske till och med ändra dess riktning. Små insatser skall ge stora resultat. Detta talar för behovet av precision, rörlighet, timing, koherens och kraftsamling. Handlingsutrymmet måste därför vara stort.

Friheten att agera utifrån en egen bedömning och ett eget engagemang får emellertid inte betyda att någon agerar egenmäktigt. Vitsen med ett autonomt agerande förloras om friheten används till annat än att vi gemensamt skall kunna styra och samordna skeendet bättre. Det autonoma beteendet måste öka säkerheten och robustheten i samordning och samverkan snarare än riskera den.

När vi i detta kapitel talar om organisering och ledande använder vi därför med avsikt en ordform som är byggd utifrån ett verb för att antyda att vi talar om gemensamma aktiviteter.

I insatsförsvaret gäller en ”undan för undan” planering

De situationer man kommer att hantera i insatsförsvaret är komplexa och ofta odefinierade. Vad som skall göras är inledningsvis ofta mycket oklart. Det man möter kallas i denna bok för ”öppna problem”. Öppna problem karaktäriseras av att man inte från början kan förstå situationen tillräckligt väl för att bestämma hur den skall angripas. Det är först när man gör insatsen som man får klart för sig hur systemet man ingriper i fungerar. Det är också först då som den nödvändiga förståelsen kan utvecklas.

I invasionsförsvaret styrde organisationen genomförandet av uppgiften. I insatsförsvaret är det tvärtom. Där måste den uppkomna uppgiften styra organiseringen. Detta medför en stor förändring. En viktig skillnad är att mål, funktioner och uppgifter måste formuleras och omformuleras ”under gång” beroende på vad som visar sig i situationen. Av detta skäl är man tvungen att tillämpa det som kallas en undan-för-undan-planering.

Denna skiljer sig kraftigt från den typ av väldefinierade scenarios man arbetade med i invasionsförsvaret. Har man väl konstaterat behovet av en ”undan för undan” planering så blir en styrande och detaljerad planering meningslös. Den leder bara till byråkratiskt krångel.

Man kan tro att denna frihet från övergripande styrning och direktiv kommer att göra organiseringen lättare. Det omvända visar sig vara fallet. Friheten är inte nödvändig för att göra organiseringen lättare. Den är nödvändig av precis motsatt skäl. Den behövs för att organiseringsproblemen är svårare och mer komplexa. De kräver mycket mer av alla – både av ledning och av ledda.

Vi skall här nämna tre exempel på sådana organiseringsproblem.

- Man måste hjälpas åt att löpande hålla ordning på vart de andra är på väg.

- Man måste hålla koll på att insatsen som sådan rör sig i rätt riktning.

- Man måste kontinuerligt dokumentera och följa upp vad som har gjorts så att man vet vad som hänt och så att man kan utvärdera insatsen.

Utbildningen måste syfta till att göra eleverna förtrogna med dessa nya organiseringsuppgifter och demonstrera hur de kan lösas.

Från direkt till indirekt ledning

Invasionsförsvaret utgick länge från en ledningsmodell som byggde på stegen analysera, planera, genomföra, följa upp och utvärdera. Det var enligt denna modell chefens uppgift att analysera, planera,

följa upp och utvärdera. Det var de underställdas uppgift att genomföra det som var planerat. I planeringsmomentet låg då också att organisera och ge order.

De fem stegen skapade en sluten cykel som definierade ledningsuppgiften. Denna modell förlorar sin mening om det handlar om ”undan för undan” planering. För en komplex eller krisartad situation är det inte möjligt att se tillräckligt långt framför sig för att forma en detaljerad plan. Detta gör det svårt att på förhand åstadkomma en rimlig arbets- och ansvarsuppdelning som är hållbar för en längre tid. Man får arbeta med preliminära planer, alternativ och ramar.

I insatser präglade av stor osäkerhet och oförutsägbarhet blir alla beroende av att från dem som deltar löpande få information om situationen och hur arbetet fungerar. Det kan också vara svårt att på förhand veta vem som är lämplig för vad. Man måste acceptera att kompetensen visar sig i kontakten med verkligheten. Organiseringen måste i allmänhet löpande justeras beroende på detta. Allt detta gör att man måste överge en direkt styrning och organisering. Det är när man måste acceptera behovet av ett autonomt agerande – där man gemensamt engagerar sig i den direkta styrningen och samordningen – som man måste övergå till det som kallas indirekt ledning och organisering.

Att man överger den direkta styrningen innebär således inte att struktur och basal ordning skall överges. Den blir bara annorlunda. Vad det istället handlar om är att bygga upp en annan typ av basstruktur som underlättar improvisation, flexibilitet och undan-förundan planering. Skillnaden mot invasionsförsvaret är att denna basstruktur måste anpassas till de erfarenheter som görs i insatserna. Insatsförsvaret kräver därför en bättre och mer intensiv kommunikation mellan de som genomför olika insatser och de som arbetar med deras logistik och understöd. Basorganisationen måste dessutom vara mera robust eftersom den skall bilda plattformen för ett otal olika insatser.

En annan stor skillnad är behovet av en förbättrad kommunikation. Direkt styrning och samordning mellan berörda enheter kräver att man begriper varandra och kan översätta information och fakta mellan olika kunskapsområden, kulturella inriktningar, yrkesgränser etc. Detta ställer krav på att det utvecklas en symbolisk plattform som gör detta möjligt. Denna symboliska plattform kan bara utvecklas genom samtal om och kring konkreta situationer och ställningstaganden. I utbildningen blir det därför särskilt viktigt att man övar sig i att skapa denna typ av symboliska plattformar och lär sig olika modeller för att översätta data från ett kunskapsfält till ett annat.

Sex aktiviteter med vilka man kan öva organisering

I insatsförsvaret är det orimligt att förvänta sig att chefer ensamma skall stå för hela den löpande förståelse och tolkning som en komplex situation kräver. Chefer som tar på sig detta ansvar är olämpliga chefer. Underställda som överlåter detta ansvar på chefen agerar inte autonomt.

Först genom att man kollektivt – chef och underställda tillsammans – medverkar i analys, planering, genomförande, uppföljning och utvärdering kan den fulla potentialen i den samlade kunskapen utnyttjas. Det är i och genom dessa samtal som man bygger upp den språkliga plattform som behövs.

Det handlar om sex gemensamma aktiviteter som måste övas:

- Utforskande av situationen så att man uppnår ett samförstånd kring den

- Organisering av insatsen så att mänskliga resurser och varje individs förutsättningar kan utnyttjas optimalt

- Planering så att också individuella behov tillfredsställs och agerandet kan samordnas.

- Gemensamt genomförande så att var en och agerar så att också de andra får framgång

- Gemensam uppföljning så att man ser att arbetet går åt rätt håll samt

- Gemensam utvärdering som ett steg mot framtiden

I de flesta insatser som skall göras går det inte att dra en skarp gräns mellan dessa olika aktiviteter. De måste ofta utföras inflätade i varandra. Just i utbildningssituationen kan man emellertid strukturera arbetet så att eleverna får erfarenhet av och inblick i just de svårigheter som hör samman med varje typ av aktivitet.

Genom att använda kursens organisering som ett konkret praktiskt exempel uppstår autentiska processer i vilka dessa aktiviteter kan övas. Man kan exempelvis engagera deltagarna i att

- Fastställa slutmålet för utbildningen (öva utforskandet)
- Precisera delmål (öva organisering)
- Skapa delaktighet (öva planering)
- Öva (genomförande)
- Kontrollera resultatet (öva uppföljning)
- Examinera (öva utvärdering)

Erfarenheten visar att man genom utnyttjandet av elevernas autonomi får rika tillfällen att gå på djupet i de organiseringsfrågor som eleverna behöver öva, få inblick i och förstå inför en framtida tjänstgöring. Det förtjänar att påpekas att det inte bara är vad man kommer fram till i dessa aktiviteter som är det viktiga. Det är lika viktigt att ge eleverna vana vid att konstruktivt deltaga i denna typ av aktiviteter. Får man som elev inte genom utbildningen den övning

och de erfarenheter som krävs så försvåras ledningsarbetet för deras framtida chefer.

Att vidga det avsiktliga lärandet

Varje insats har både avsiktliga och oavsiktliga utfall. Avsiktliga utfall är sådana som faller inom ramen för det man övervägt i sekvensen analys, organisering, planering och genomförande. Oavsiktliga utfall är allt annat som också händer. Avsiktliga utfall är per definition önskade. Oavsiktliga utfall kan vara både önskade och oönskade. Sekvensen uppföljning och utvärdering syftar inte enbart till att notera de avsiktliga utfallen utan också att fånga upp de oavsiktliga. Genom att göra detta kan man vidga möjligheterna att få kontroll över nästa situation.

Av tradition har utbildningsaktiviteter utformats för att eleverna skall förvärva kunskaper, öva sig att lösa problem och lära sig handla i relation till en situation där uppgifter, mål och andra förutsättningar betraktas som givna. En sådan inställning bygger på tanken att de kunskaper som eleven skall tillägna sig redan är kända. De kan då på olika sätt förmedlas från den som känner till dem (läraren) till den som inte har tillgång till dem (eleven).

Denna syn på lärande, som i litteraturen ofta kallas reproduktiv, betonar elevens anpassning till och bemästring av situationer som läraren i förväg definierar. I utbildningssituationer som domineras av denna syn så definieras det avsiktliga lärandet således av läraren ensam. När eleven själv tar ställning, väljer och agerar utifrån sin förståelse av situationen utgår beteendet från hela den kunskapsplattform som är elevens egen.

De kunskaper som igår i denna är bara delvis sådana som eleven tillägnat sig som en följd av hur utbildningen lagts upp. Huvuddelen

av dem har formats av eleven själv. En utbildning som tar hänsyn till detta faktum kallas av vissa en utvecklingsinriktad utbildning.

Vi måste nu föra resonemangen om autonomt beteende ett steg ytterligare. Det är ett faktum att människor väljer. Därför måste allt beteende betraktas som autonomt. Så som vi vanligtvis talar om organisering och ledande så uppmärksammas emellertid inte den autonoma kvaliteten. Ibland, när man vill åstadkomma styrning och samordning, försöker man till och med utsläcka den. Vad som är uppenbart är att de autonoma kvaliteterna nu istället måste stödjas och utvecklas.

Precis som det är lämpligt att se allt beteende som autonomt är det lämpligt att se allt lärande som utvecklingsinriktat. Läggs emellertid utbildningen upp enbart för att stödja ett reproduktivt lärande så bortser man från betydelsen av det utvecklingsinriktade lärandet. I vissa fall försöker man till och med hindra uppkomsten av det eftersom man menar att eleven då lär sig ”fel” saker.

Elever lär sig således inte bara vad läraren vill lära ut och vill att de skall lära. De skaffar sig också andra kunskaper. De övar också in sig i ett annat socialt beteende än man från början kunnat förutse. Detta lärande ligger alltid utanför lärarens och därmed den planerade utbildningsaktivitetens kontroll.

Detta oavsiktliga lärande är oundvikligt. Det kan medföra något önskvärt. Det kan göra att man vidgar lärandet långt utöver vad kursplanen anger. Det kan göra att man får erfarenhet av konstruktiva sociala relationer och av möjligheten att gemensamt hantera sociala relationer och att styra och samordna en verksamhet. Det kan emellertid också medföra något oönskat.

Går samarbetet ”fel” kan det etableras aggressiva eller passiviserande reaktioner. Man kan få erfarenhet av att det är bäst att se om sitt eget hus och strunta i andra. Man kan lära sig att anfall är bästa försvar.

Man kan etablera destruktiva sociala mönster som man så småningom ser som det normala. Oftast är det dessa senare utfall som man är rädd för och som gör att man försöker begränsa elevernas handlingsutrymme, styra verksamheten och etablera en stark kontroll.

Problemet med sådana strategier är att de också försvårar lärarens möjligheter att bistå eleverna att utveckla sin autonomi. Därför måste man utveckla andra strategier för att säkra ett positivt utfall. Kontrollen över utfallet måste istället etableras genom att man som lärare ges, och ger sig själv, möjlighet att aktivt medverka i processen och genom detta påverka den. I de sex aktiviteterna är även läraren därför delaktig.

Detta är egentligen naturligt och helt i linje med en undan-för-undan-planering. Varje utbildningssituation är unik och ny. Man kan aldrig helt förutse elevernas handlande och därmed inte heller de processer som kommer att bli knutna till det utvecklingsinriktade lärandet. Varje situation ger därför läraren material för nya och allt bättre ställningstaganden när det gäller organisering och ledande.

Att gemensamt öva de sex aktiviteterna gör det således möjligt för läraren att deltaga i det sociala samspelet. Läraren kan då medverka till att löpande vidga det avsiktliga lärandet till nya områden. Läraren kan observera och konfrontera oönskade utfall. Läraren kan agera mothåll mot osakliga och oklara resonemang, begränsa olämpliga sociala mönster och ifrågasätta orealistiska förväntningar och lösningar. Att deltaga på detta sätt sätter lärarens eget autonoma beteende på prov. Därför blir i allmänhet en utbildning av denna karaktär en lika stor utmaning och ett lika stort lärande för läraren som eleverna.

Organisering som ett stöd för utvecklingsinriktat lärande

Det autonoma beteendet är grunden också för det utvecklingsinriktade lärandet. Om man enbart ser utbildningen som något som skall skapa ett bemästringslärande blir det autonoma beteendet osynliggjort. Fokus på ett bemästringslärande blir då en nackdel i utbildningen för ett insatsförsvar.

Vi skall därför här nämna några exempel på vad skillnaderna kan vara mellan en utbildning som ordnas för ett bemästringslärande och en utbildning som stödjer det bredare utvecklingsinriktade lärandet.

I en utbildning som präglas av ett bemästringstänkande definierar läraren ”problem” som skall lösas av eleverna. Problemdefinitionen kännetecknas av den har ett facit, en underförstådd lösning eller ett godtagbart utfall. Dessa är kända av läraren men i allmänhet inte av eleverna. Eleverna förväntas arbeta med problemet för att komma fram till dessa. Situationen kan jämföras med den som förkommer i en tjänstgöring där chefen definierar uppdraget.

Att öva sig i de sex aktiviteterna skapar andra lärmöjligheter än vad som finns i en utbildning baserad på bemästringslärande. Genom aktiviteterna arbetar man gemensamt med det som kallas problematisering snarare än med problemformulering. Problematisering är den process som föregår problemtänkandet. Problematiseringen gör det möjligt att utforska, formulera och definiera vilka problem som behöver lösas.

Genom att elever och lärare gemensamt arbetar med problematiseringsprocessen skapar man tillsammans en vidare förståelse av den situation man skall hantera och därmed också vad som behöver läras. Att få förtrogenhet med problematiseringsprocessen är viktigt om man skall kunna fungera väl i ett insatsförsvar där man gemensamt försöker förstå en från början oklar situation.

I en utbildning som fokuserar på ett bemästringslärande organiserar läraren ensam ämnesområdet i vad han eller hon anser vara lämpliga avsnitt och utbildningssteg. Detta kan jämföras med att en chef innan en insats gör en plan för hur arbetet skall organiseras och genomföras. Det är sedan denna fasta plan som styr genomförandet.

Ett engagemang i de sex aktiviteterna erbjuder andra lärmöjligheter. Aktiviteterna ger eleverna möjligheten att själva utifrån sin egen förståelse av situationen på bästa sätt organisera de aktiviteter de ser som lämpliga att utföra för att lära det man behöver lära. Därmed kommer deras egna resurser bättre till sin rätt. Vad de redan vet och kan kommer att visa sig och vad de tror att de kan men egentligen inte behärskar kommer också att visa sig.

Genom att kunnigheten visar sig i själva arbetet kan man organisera arbetet effektivare, åstadkomma en bättre kvalitetssäkring och motverka en mängd onödigt arbete, dubbelarbete och omtagningar. De aktiviteter man engageras i kan bättre kopplas till vars och ens förkunskaper, förutsättningar och behov. Man ges också möjligheter att dra nytta av andra resurser än de som man från början kunde identifiera.

Arbetssättet fråntar på inget sätt läraren ansvaret för sin del i det som händer. Genom ett aktivt engagemang i de sex aktiviteterna får lärarens egen kunnighet och etablerade kunskaper på området stor betydelse. Det är lärarens kunnighet som garanterar att man inte hamnar i orealistiska lösningar eller fastnar i svårigheter som skulle kunna ha lösts med etablerad kunskap och erfarenhet.

Arbetssättet motsäger inte behovet av utbildningsformer som understödjer ett bemästringslärande. Det är snarare ett sätt att utvidga utbildningsambitionen. Genom att arbeta sig igenom de sex aktiviteterna ges både lärare och elever möjlighet att betrakta situationen eller det område som skall utforskas i hela dess komplexitet.

Det är också värt att påpeka att ett ökat fokus på ett utvecklingsinriktat lärande leder till att mer tid måste läggas på att stödja elevens egen mognadsprocess. Denna mognadsprocess kan oftast inte påskyndas utifrån även om själva lärandet kan stödjas.

I utbildningar som organiseras enbart för ett bemästringslärande kan man ofta räkna med att alla håller i stort samma takt i lärandet. Så är inte fallet om man inriktar sig också på ett utvecklingsinriktat lärande. Också av detta skäl är de sex aktiviteterna nödvändiga för att organisera utbildningen så att man kan få till stånd en optimal och individualiserad lärprocess. De svårigheter man möter under denna process är dessutom autentiska organiseringsproblem. De utgör därför ett utmärkt material för lärande i samverkans- och organiseringsfrågor.

Att genom organisering reducera ovisshet, opålitlighet och osäkerhet

All mänsklig samverkan innehåller drag av genuin oförutsägbarhet. Den innehåller därför alltid element av ovisshet, opålitlighet och osäkerhet. Organisering som skall leda till ett effektivt, realistiskt och samordnat handlande måste därför på olika sätt reducera och motverka den rädsla, otrygghet och ångest som kan uppstå genom denna oförutsägbarhet

För att klargöra vilka organiseringsaktiviteter som kan reducera dessa reaktioner har vi valt att göra följande uppdelning.

- Med ovisshet menar vi att man inte kan förutse vad som kommer att kunna hända. Framtiden som mental bild är suddig. Ovisshet aktiverar hos människor det man ofta kallar ångest. Ångest skiljer sig från rädsla genom att den är obestämd. Ovissheten, och därmed ångesten, kan hanteras genom att man får ett bättre mentalt grepp över situationen.

- Med opålitlighet menar vi att man inte kan förutse eller förstå andras handlande. De reagerar inte som man förväntar att de skall göra. Att uppleva andra som opålitliga leder till otrygghet. Upplevelser av opålitlighet, och därmed otryggheten, kan reduceras genom att andra blir mer kongruenta i sitt handlande – vilket förutsätter ett autonomt beteende – och att man får grepp om varför de andra väljer som de väljer.

- Med osäkerhet menas att man upplever sig hotad av andra, man tror att situationen kan utvecklas mot att man kan bli skadad, fysiskt, socialt eller psykologiskt. Att uppleva hot genererar rädsla. Upplevelser av osäkerhet, och därmed av rädsla, kan reduceras genom att man upprättar spelregler som innebär att man inte riskerar att bli kränkt, orättvist behandlad, orättmätigt anklagad eller diskriminerad.

I insatsförsvaret måste denna reducering av ovisshet, opålitlighet och osäkerhet ske med organisatoriska snarare än hierarkiska medel. För att belysa detta måste vi närmare utreda hur den hierarkiska tankemodellen leder in i olämpliga förväntningar.

I den hierarkiska tankemodellen är ledaren den allsmäktiga, allvetande och fullkomliga föräldrafigur som förväntas skydda sina underställda. Ovisshet, opålitlighet och otrygghet knyts därmed till ledaren som person snarare än till hur man som enskild individ tillsammans med andra kan hantera situationen.

Det problematiska för den enskilde individen är att en hierarkisk strategi för att reducera ovissheten, opålitligheten och otryggheten är förbunden med ett krav på över- och underordning. Man gör sig mentalt beroende av ledningen. Man gör sig till en person som styrs av omständigheterna. Denna inställning blockerar tanken på ett autonomt beteende.

Så länge man kan lita på att ledningen använder makten konstruktivt så kan en sådan lösning på dessa upplevelser vara stabil. Makten kan tolereras så länge som man har förtroende för den mäktiges välvilja och allvishet. Makten kan emellertid inte tolereras när man erfar att den mäktige agerar på ett sätt som är skadligt för en själv.

Till denna hierarkiska modell hör därför också en revolutionär tanke – nämligen att om makten missbrukas måste man själv, och de man litar på, tilltvinga sig makten. Medlet för detta är ofta att generera reaktioner av ångest, otrygghet och rädsla hos dem man ser som mäktigare än man själv för att därigenom få kontroll över dem. Denna strategi brukar skapa en ond cirkel som på sikt förstärker de känslor man egentligen ville reducera.

Det konstruktiva motmedlet mot denna utveckling är att förstärka det autonoma beteendet och bryta det destruktiva beroendet av föräldrafiguren. Att åstadkomma detta brott är ett av syftena med att öva de sex aktiviteterna. Med hjälp av dessa kan man således gemensamt skapa arbetsformer genom vilka man bättre kan begripliggöra de situationer som man kan hamna i. Man kan etablera aktiviteter så att det individuella handlandet görs mer begripligt. Man kan etablera spelregler och samarbetsformer som alla känner sig trygga med. Brottet med den hierarkiska modellen gör ledningens insatser viktigare än någonsin. Man gör emellertid något annat än man gjorde inom ramen för den hierarkiska modellen.

Rutin eller improvisation

Insatser i kriser och komplexa situationer där skeendet inte kan förutses kräver både väl etablerade rutiner och förmåga till improvisation. Egentligen är detta två aspekter av samma samverkansproblem. Man kan här använda en liknelse från konstens värld. Man kan öva in en repertoar av kända musikstycken som man kan spela på begäran och när det behövs.

Ju större repertoar man har desto större valfrihet har man och desto mer kan ett autonomt beteende befrämjas. Rutinmässig övning som gör att beteenden ”sitter i ryggmärgen” är därför inte ett hinder för ett autonomt beteende – snarare en hjälp. Om man emellertid rutinmässigt fortsätter som man alltid gjort kan det man gör aldrig perfekt anpassas till en specifik situation. För att kunna göra detta krävs improvisation. Improvisation innebär att man går utanför det regelbundna och agerar utifrån den unika situationens särart.

Den som är bekant med musik och teatervärld vet att improvisationer inte betyder att man kan göra vad som helst. Det är inte vilken spontan och kreativ akt som helst. Man kan således ofta höra goda jazzmusiker klaga över noviser som under en jamsession bara står och tutar och förväntar sig ett bra ”komp”.

Också improvisationen måste följa en musikalisk linje. Improvisationer måste knytas till en känd struktur för att övriga medverkande skall kunna ställa upp och göra något bra av den. Improvisationer är således inget för noviser. De kräver stor övning och en inarbetad känsla för den verksamhet man är del i.

Rutinmässiga insatser bör vara ordnade så att man uppnår avsiktliga resultat. En improvisation kan däremot inte på samma sätt präglas av avsiktlighet. Den växer fram genom samspelet. Dess värde visar sig först i efterhand. Flyttar vi oss till utbildningssituationen så kan således improvisationen sägas vara det verktyg med vilket man gemensamt kan åstadkomma ett oavsiktligt men ändå riktat och konstruktivt lärande. Om man låser utbildningen vid att vad som skall uppnås måste kunna fastställas i förväg så begränsas möjligheten till ett autonomt beteende. Därmed blockeras kreativiteten och förmågan att senare i sin tjänstgöring utnyttja denna kraft.

Improvisation kräver paradoxalt nog sträng disciplin. Improvisation förutsätter nämligen uppföljning och utvärdering. Improvisation som lärande aktivitet blir bara en happening om man inte kan förstå den

struktur och de förutsättningar som gjorde den framgångsrik. Det man upplever som det friaste fria – nämligen improvisationen – kräver därför större kompetens, mer planering, mer förberedelser och striktare struktur än det rutinmässiga.

Uppkomsten av nätverk

De stora kollektiva insatsernas tid är förbi. Utvecklingen går mot en allt ökande individualisering. Detta betyder inte att det inom FM inte som förut kommer att finnas grupper, plutoner och kompanier. Dessa enheter kommer däremot att vara mycket självständigare än förr. De kommer inte att knytas samman lika hårt av formella band. Man kan också räkna med ett utvidgat internationellt samarbete. Man behöver i detta samordna sig med personer man inte känner, som kommer från helt andra kulturer och som man kanske aldrig ens träffat.

Utvecklingen går också mot allt mindre och mer självständiga enheter. Varje gruppering skapar lokala kulturer, egna kunskapsbaser, professionella ambitioner och egna identiteter. Man kommer därför att allt mer behöva kunna agera på egen hand. Samtidigt kommer man inte att kunna uträtta något ensam.

Dessa förändringar bryter därför rent fysiskt upp de modeller för hierarkiska strukturer och maktsystem som etablerats i västvärlden under de senaste hundra åren. Uppbrottet leder in i det som inom FM kallas nätverk. Vi skiljer då mellan tekniska och sociala nätverk. Tekniska nätverk knyts samman genom informationsteknologin. Sociala nätverk skapas genom relationer mellan aktörer som uppfattar sig som självständiga och autonoma. Det är denna utveckling mot nätverk som gör tidigare hierarkiska resonemang föråldrade.

När agerandet sprids ut blir beroendet allt otydligare. Framgången både för sig själv, för den egna gruppen – och för den insats man

förväntas vara med att göra – hänger samman med att man har förmåga att ingå i och forma ett samarbete där olika ageranden stödjer varandra. Därför ökar behovet av att man som enskild individ ser sitt beroende av de andra i systemet. Man måste bättre än förr förstå hur man själv kan medverka till den samordning och styrning som behövs.

Uppbrottet från de hierarkiska modellerna skapar också allvarliga säkerhetsproblem. Fria aktörer i sociala nätverk kan inte längre förväntas vara konforma. De kommer inte att slaviskt anpassa sitt agerande efter regelsystem och direktiv. De kommer inte heller att underordna sig makten på samma sätt som förr. När behovet av ett autonomt beteende blir allt större blir det därför allt svårare att få grepp om och förutse skeendet.

Problemet är därför inte hur vi kan skapa organisationer som är nätverk utan hur vi som människor kan organisera oss när vi nu måste fungera i nätverk.

Samarbete i nätverk

Genom framväxten av nätverk finns det anledning att formulera en ny bild av vad som kan kallas samarbete. Samarbete i ett nätverk innebär att man väljer att agera så att man inte bara strävar efter att fullfölja sina egna intressen utan också stödjer att andra i sitt agerande kan nå sina. I princip kan man således samarbeta alldeles ensam.

Andra behöver inte ens veta om att man finns. De märker bara att deras agerande blir mer framgångsrikt. Samarbetet bygger därmed inte längre som förr på bekantskap, släktskap eller gemenskap inom en specifik grupp eller organisation. Det handlar snarare om att bygga upp ett samförstånd om vad som är önskvärt att åstadkomma snarare än att dela samma religion eller ideologi.

Vad som knyter samman grupper av samarbetande personer i ett nätverk är således en idémässig föreställning om värdet av det man gemensamt vill utföra eller få till stånd. Det är denna föreställning som skiljer ut de som samarbetar från dem som inte samarbetar. Den övergripande organiseringen kan därvid främja dessa samarbeten eller försvåra dem. Det finns förstås samarbeten som konstrueras för att motsätta sig andra samarbeten. Genom att gå in i ett sådant samarbete blockerar man emellertid sitt eget autonoma beteende. I takt med att man utvecklar sitt eget autonoma beteende så förlorar därför denna typ av motstånd sin mening.

Genom att stödja utvecklingen av autonoma beteenden så kan man således motverka sociala mönster som kännetecknas av antagonism eller destruktiv konkurrens. Utvecklingen mot ökad autonomi leder då in i sociala nätverk där det finns en äkta mångfald där olika intressen samexisterar. En viktig utgångspunkt för samarbetet i ett nätverk är därvid att man respekterar varandras autonoma beteende. Man har således skyldighet att agera så att man värnar om sin egen autonomi utan att kränka de andras. Detta bör också återspeglas i utbildningen.

Det är exempelvis inte nödvändigt att alla elever i en kurs engagerar sig i samma frågor. Ett effektivare lärande kan uppstå om det skapas interna nätverk inom kursen och mellan eleverna. Utbildningen är i allmänhet inte heller en isolerad ö som förr. Redan tidigt i utbildningen kan man integrera elever och omvärld genom att skapa överbryggande nätverk.

Sammanhållande ambitioner inom sådana nätverk kan exempelvis vara att man utnyttjar vissa avsnitt i kursen för att utveckla ny kunskap. Man kan bidra till något som i alla fall behöver bli utfört. Man kan aktivt medverka till att i omvärlden stödja idéer som man anser behöver stödjas. Därmed knyts också utbildningens innehåll starkare till praktikens frågor.

Så till ett vanligt missförstånd. Man talar fortfarande om kollektiv och kollektiv kompetens. Ett modernt kollektiv är inte en sammanslutning där man som förr måste vara konform och hålla ihop som ler- och långhalm. Moderna kollektiv frigör istället individerna. Samarbetet uppstår inte genom kollektivet. Samarbetet uppstår genom individens förmåga att förstå kollektivet och därmed stödja de andra i deras strävanden.

Frågan om lydnad

En diskussion som ofta dyker upp är kravet på lydnad. Kan man agera autonomt och ändå lyda order? Vad händer i internationella samarbeten om vi har andra föreställningar om detta än vad man förväntar sig i dessa sammanhang? Det är därför viktigt att frågan om lydnad tas upp och behandlas i utbildningen. Låt oss först och främst konstatera att man inte förlorar sin autonomi genom att man rättar sig efter vad andra beslutat. Man är fortfarande fri att välja.

Den som ger en order och kräver underordning måste inse att beteendet inte är en följd av underordningen utan av att individen har valt att följa den order som givits. Vill man säkerställa att ordern följs måste man därför förstå och säkerställa att berörda personer väljer att följa den.

Det är när man som ledning bortser från de problem det autonoma väljandet kan skapa som man hamnar i frågan om lydnad. Vi menar att alla försök att skapa en lydnadsreflex är försök att utsläcka individens försök att agera autonomt. Sådana försök kränker individens rättigheter. De är därför destruktiva och icke förenliga med den grundsyn som enligt ÖB skall gälla i FM.

Lydnad kan studeras i dressyren av djur. Man skapar en situation där djuret agerar på kommando. Lydnad innebär att det djuret gör bestäms och kontrolleras av dess ägare. Det självständiga agerande som

djuret uppvisar bestäms av de ramar ägaren sätter upp. Lydnad är en inövad psykologisk reflex. Den innebär att djuret som underordnat människan automatiskt och utan att ta egen ställning utför något som ägaren bestämmer. Djuret förväntas fungera som någon annans förlängda arm. Detta är en reflex som kan skapas också hos människor i ett över- och underordnat förhållande.

Den som har fångats av en lydnadsreflex kan liknas vid en sömngångare eller en automat. Sömngångaren agerar mekaniskt på order från ägaren. En automat, eller robot, agerar efter ett föreskrivet program som ägaren har installerat. Likheten mellan de båda är att vad en sådan person gör inte kan förändras genom resonemang och argumentation med denne själv. Personen som sådan kan inte tilltalas.

För att en ändring skall komma till stånd måste man antingen påverka den makt som personen anser sig lyda under eller ändra det program som styr beteendet. Inget av detta är särskilt praktiskt i situationer som kräver stor flexibilitet och social anpassningsförmåga. Lydnadsreflexer kan möjligen förr ha varit viktiga. I en värld av allt självständigare människor blir lydnadsreflexer destruktiva eftersom de blockerar möjligheterna till att genom kommunikation och samtal påverka varandras beteende.

Att hantera övergrepp

Det är lätt att konstatera att de övergrepp och konflikter som existerar i världen i dag i många fall just syftar till att befästa en över- och underordning i vilken lydnadsreflexer har en avgörande betydelse. Många hävdar således att det först är genom att åstadkomma lydnad och disciplin som en önskad ordning förverkligas.

Det är därför viktigt att förstå dessa mekanismer och kunna hantera dem om man som FM i framtiden skall deltaga i internationella insatser i oroshärdar över världen. Denna kunskap är också viktig för

att skydda sig och sina kamrater när man själv utsätts för olika former av övergrepp.

Erfarenheter från sådana situationer visar att det just är upplevelsen av autonomi som är grunden för att behålla sin mentala hälsa i sådana situationer. Erfarenheten visar också att man för att upprätthålla denna självkänsla har stor nytta av varandra. Även under extrema förhållanden kan man således organisera sig så att det autonoma beteendet skyddas och bekräftas.

Enklaste sättet att förbereda sig för dessa svårigheter är att lägga märke till de sociala mekanismer som är i spel. Man kan då börja med att uppmärksamma lydnadens destruktiva effekter – det vill säga uppkomsten av sömngångaraktiga och automatiska beteenden. Lydnad visar sig således genom att den person som lyder utför handlingar som det är alldeles uppenbart att denne inte skulle ha gjort om denne själv övervägt saken.

Ju absurdare handlingen är desto tydligare är lydnaden. Det kan exempelvis handla om att våldföra sig på sina vänner, på sin egen släkt eller på sina föräldrar eller att utföra för en själv förnedrande och självdestruktiva handlingar. Sådana handlingar tvingar fram ett förnekande av det autonoma beteendet. Man tvingas blockera sina egna ställningstaganden och ersätta dem med de beslut, resonemang, befallningar eller ideologier som den överordnade presenterar.

En variant av samma tema är att man låter formella regler och bestämmelser överflygla de egna ställningstagandena. I princip kan vi här möta samma lydnadsreflex. Att behärskas av regelsystemet är lika problematiskt som att behärskas av en person eller en ledning. Också här är det fråga om en invänjning. Systemets belöningar och sanktioner fungerar avtrubbande på de autonoma ställningstagandena.

Vägen ur detta är att öva upp sin autonomi. Det blir då lättare att ta ställning till de regler och rutiner som finns och hur man skall förhål-

la sig till dem. Det är möjligt att man inte ser något annat val än att följa dem men man vet då åtminstone varför man gör det. Ett autonomt beteende får då också konsekvensen att det inte är självklart att regler och rutiner följs bara för att de finns.

Lydnad och regler

I alla sociala sammanhang finns formella strukturer. Dessa är av en annan karaktär än den fysiska verkligheten. De har skapats av människor och de upprätthålls av människor. De skiljer sig därför från naturens lagar. Naturens lagar kan inte vara på annat sätt än de är. Formella regler skulle kunna vara annorlunda om vi hade bestämt oss för att de skall vara det.

Ibland är det svårt att skilja sådant som är skapat av människan från det som inte kan vara på annat sätt. Två exempel på detta är begreppen tid och pengar. Bägge skulle kunna vara annorlunda än de är. Vi skulle ha kunnat använda en helt annan kalender. Vi kunde fortfarande ha använt snäckskal eller tulpanlökar som betalningsmedel.

En viktig uppgift för de formella strukturerna är att underlätta överväganden där vi måste väga egenintresset mot det gemensamma intresset. Sådana överväganden är alltid nödvändiga att göra. I en organisation där bara egenintresset fick dominera skulle medlemmarna bli farliga för varandra. Varken organisationen eller medlemmarna skulle i längden kunna överleva. En organisation kan emellertid inte heller existera om de individer som formar den förvägras möjligheterna att värna sitt och andras individuella liv och intressen. För att en organisation skall fungera väl måste därför både egenintresset och det gemensamma intresset hedras.

Formella strukturer bildar det skelett som reglerar individens möjligheter att värna sina egna intressen men också de skyldigheter som individen har mot de andra. Den fråga man måste ta självständig

ställning till är därför just denna avvägning. Den är alltid en fråga om ett praktiskt övervägande – aldrig en enkel fråga om man skall lyda en regel eller inte.

Varje bedömning innebär också en social risk. Man kan som väljande och myndig person ställas till svars för sitt val både om man väljer att negligera regler och om man väljer att följa dem mot ett bättre vetande. Det blir därför viktigt att i utbildningen reda ut grunden till de regler som finns så att man kan ta ställning till hur de skyddar egenintresset men också vilken funktion de har för att främja det gemensamma arbetet.

De formella strukturer som finns, och som bildar det vi i dagligt tal betecknar som ”organisation” med ansvarsområden och befogenheter, har också uppgiften att definiera rättigheter och skyldigheter. En chef har således rätt att fatta vissa beslut. Han eller hon har också skyldighet att göra det. Han eller hon förväntas göra det. Också här tvingas man till olika ställningstaganden där regelföljande inte alltid behöver vara det önskvärda alternativet.

Formalia bygger heller inte alltid på hierarkiska principer. Ibland kan det exempelvis krävas att en fråga behandlas gemensamt och att beslutet bygger på konsensus. Då har man förstås inte rätt att fatta beslut på egen hand. Då har man rätt att vara med i arbetet men också skyldighet att medverka till att en konsensuslösning kommer till stånd.

Detta alternativ blir mer regel än undantag i internationella åtaganden. Där kan man sällan med maktmedel tvinga fram olika lösningar. Att medverka till lösningar som uppfyller sådana formella krav är naturligtvis svårare och mer komplicerat än att ”ta saken i egna händer”. Därför blir det alltmer viktigt att i utbildningen öva just denna typ av ”lydnad”.

Autonomi

Regelsystem och formella strukturer är nödvändiga ingredienser i varje organisation och varje samhälle. Varje formell struktur definierar en gräns mellan dem som omfattas av reglerna och dem som inte gör det. Svenska medborgare förväntas således följa svensk lag oberoende av religion eller ursprung. De innanför gränsen är medlemmar – eller om man så vill medborgare. De utanför gränsen är inte det. Den formella strukturen definierar således medborgarnas rättigheter – men också deras skyldigheter.

Vi har talat om autonomt beteende. Vi skall nu föra resonemanget ytterligare ett steg. Autonomi är ett begrepp som också kan kopplas till medlemskap eller medborgarskap i en organisation. Autonomi innebär att medborgarna lyder under lagar de själva stiftat. Autonomi betyder i princip att medlemmarna i en organisation eller sammanslutning stiftar sina egna lagar. Att lyda under främmande lagar, ideologier och regelsystem kallas heteronomi.

Självklart kan ingen enskild person ställa krav på att ha varit med och beslutat om alla lagar och alla formella regler som finns. Den fråga man som individ ständigt ställs inför är hur den egna organisationens regler och beslut kan fås att korrespondera med det egna kritiska tänkandet. Grunden för vår demokrati är därvid att var och en medborgare har rätt och skyldighet att ta upp frågan om formalias lämplighet till diskussion och debatt. I totalitära system eller system där man inte själv är medborgare är det inte så.

Att deltaga i den demokratiska diskussionen är möjligt först om man i praktiska och konkreta situationer tvingats ta ställning till hur formalia skall hanteras. Att agera autonomt är därför en fråga om att hitta ett sätt att handla som förenar så som man själv ser situationen med vad organisationens formalia kräver. Hur ett sådant agerande skall se ut är ingen självklarhet.

En person som lyckas med att lösa detta dilemma kan sägas vara autonom. Man har själv tagit ställning till hur formalia skall tolkas och hur man själv kan handla. Den som emellertid misslyckas med detta kommer att drabbas av en inre konflikt. Denne tvingas antingen handla efter sin övertygelse och därmed riskera att ställas utanför organisationen eller tvingas handla mot sitt bättre vetande genom att underkasta sig organisationen. I det första fallet blir hon en främling. I det andra fallet en automat.

Bägge dessa situationer är ångestfyllda och osäkra. De är därför något man strävar efter att undvika. Människor motsätter sig både att bli främlingar och automater. Erfarenheten visar därför att människor gemensamt har en djupt liggande ambition att lösa denna konflikt och tillsammans försöka etablera möjligheter till ett autonomt beteende. Det är denna strävan som är drivkraften till att det kan komma till stånd förändringar i de formella systemen.

Autonomi är således inte en personlig egenskap. Autonomi är inget som är konstant. Autonomi förändras med de erfarenheter som görs och den utveckling som sker. Vad som är kloka ställningstaganden beror av vilken organisation man är medlem i och de förhållanden man har att hantera i just den. Autonomi är alltid kontextberoende. Autonomi är något som alltid behöver övas, läras och omtolkas.

I utbildningen måste det därför ständigt ingå att öva sig att vara sina handlingars upphov. För att känna det måste man utforska och klargöra varför vissa formalia finns, hur de påverkar arbetet, hur man kan ta ställning till dem och hur de kan och skall förändras om man finner att de inte kan förenas med ett effektivt agerande.

Frågan om spelregler

Formalia tillhör det större systemet. Formalia bildar ramen för utbildningen och för de sex aktiviteter som ingår i arbetsprocessen. Friheten inom dessa ramar är i allmänhet stor. Detta medför att det i denna typ av utbildning alltid uppstår en fråga om spelregler. Spelregler kan sägas vara den lilla gruppens och det lokala arbetets formalia. Att öva autonomin i det lilla kan då vara en väg att förstå autonomin i det stora.

Vi har väl alla som barn varit med om lekar där någon äldre kamrat eller syskon ändrat reglerna när denne funnit att de varit ofördelaktiga för denne själv. Leken eller spelet blir manipulerat och förlorar sin tjusning. Det som var en kreativ improvisation omvandlas till något med ett förutbestämt utfall. Hur spelregler utformas är därför inte likgiltigt. Ett spel blir spännande om dess regler är ”öppna” och tillåter autonoma val på likvärdiga villkor. Spelregler som utformas så att skeendet blir förutbestämt och inte kan utvecklas i olika och oväntade riktningar skapar ointressanta spel.

Förutom att spelregler måste ha en viss form för att fungera är ett annat rimligt krav att de skall vara tydliga och fasta. De skall inte kunna ändras godtyckligt av någon som är inblandad i spelet medan spelet pågår – varken en deltagare, en ledare eller en domare.

Lite eftertanke visar att detta inte är ett enkelt krav att uppfylla i de situationer som FM skall verka. Spelregler man bestämmer sig för i ett läge kan visa sig totalt olämpliga i ett annat. Spelregler i det verkliga livet måste därför vara robusta. De måste tåla en stor mängd variationer utan att funktionen av dem försämras. Först då kommer berörda personer att följa dem. Spelregler kan också vittra sönder om de som berörs av dem inte hedrar dem. Om de inte följs av tillräckligt många så blir de meningslösa. Som ett konkret exempel kan vi ta den svenska proceduren att ställa sig i kö. Om tillräckligt många bryter kön kommer köandet att sakna mening.

En spelregel kan förstås i princip formuleras hur som helst även om den i praktiken inte kommer att fungera väl. Man kan exempelvis istället för ett kösystem som beror av vem som är först på platsen skapa regler som låter den starkaste eller den svagaste gå först eller som bygger på andra prioriteringar. Å andra sidan kan en regel aldrig bli accepterad om inte de som är berörda känner till regeln och har erfarenhet av hur den fungerar i praktiken.

För att ett förslag om en spelregel skall kunna vinna gehör måste den uppfattas meningsfull för det den skall åstadkomma och känd och provad av dem som skall använda den. För den som inte förstår vitsen med en kö kan exempelvis köandet uppfattas synnerligen opraktiskt och onödigt. Regler måste därför ”bli till” snarare än bestämmas uppifrån.

Detta är nödvändiga men inte tillräckliga förutsättningar. För att en spelregel skall fungera måste man också ha förtroende för att den kommer att följas. Spelregeln måste vinna legitimitet. Legitimitet kan man inte besluta om. Den visar sig först genom att proceduren, regeln eller beslutet respekteras. I samma ögonblick som tillräckligt många bryter mot regeln kommer förtroendet för den att upphöra.

Värdet av procedurer, spelregler, institutioner etc. ligger därför i att de byggts upp under lång tid. Man har under denna tid kunnat se att de fungerar väl. Man har fått förtroende för att berörda personer accepterar dem som rimliga att anpassa sig till. Man brukar därför tala om att sådana procedurer, institutioner och regelsystem blivit legitima. De har ett socialt kapital.

När de blir olämpliga för vad man vill använda dem till eller när de missbrukas så förlorar de sitt sociala kapital. Därefter blir de obrukbara. Genom att sabotera en regel som etablerats sedan länge gör man således något väsentligt mer omfattande än att lösa en enskild situation. Man undergräver möjligheten att i framtiden använda just denna regel.

En spelregel har som uppgift att göra ett autonomt beteende möjligt och samtidigt vidmakthålla visshet, pålitlighet och säkerhet i samarbetet. Om man exempelvis introducerar en regel att alla träffas vid en viss tid varje dag – för att ge tillfälle att avhandla gemensamma frågor eller få rättat till olika missförhållanden – så måste man kunna lita på att alla kommer. Om man kommer fram till att många måste bryta regeln så har poängen med regeln förfuskats. Det spelar då ingen roll hur bra man tycker regeln i sig är. Den fungerar i alla fall inte.

Vi kommer ofta att agera i internationell samverkan. De regler som då skapats kan kännas främmande och svårförståeliga. Man måste då förstå hur de växt fram och vari deras begränsningar ligger. De internationella reglerna är en följd av försöken att få ett nätverk att fungera. De grundar sig inte på att någon övergripande hierarkisk instans kan straffa dem som inte följer dem. De måste istället vila på att det uppfattas som hedervärt och konstruktivt att följa dem och oacceptabelt att inte göra det.

För att de skall kunna fylla denna funktion måste de skapa en rimlig balans mellan ett legitimt egenintresse och ett lika legitimt allmänintresse. Vägen för att formulera regeln kan därför vara lång och krokig. När det visar sig att regeln måste brytas har detta arbete inte utförts tillräckligt noggrant.

I utbildningen måste det därför ingå att öva eleverna i detta arbete så att de i sin tjänstgöring kan medverka till att utforma spelregler som är anpassade för situationen och som har förutsättningar att bli legitima.

Ledning som skydd och som hot

Var och en, oberoende av position, har ansvar för att i sitt agerande förhålla sig till de formalia och spelregler som finns. Om de skall vara till nytta måste de ha ett socialt kapital. Om detta sociala kapital inte finns så saknar också strukturen och dess formalia mening.

Ordet ledning sägs komma från lejdning, det vill säga att ge skydd åt en konvoj. En viktig funktion för ledningen är att värna om det sociala kapitalet. Om detta förfuskas tvingas man in i styrningsmodeller som bygger på makt och dominans snarare än den typ av samarbete som numera krävs.

Vad vi här talar om är inte reglerna och strukturerna som sådana. Vad som avgör om de kan skyddas är hur de tillämpas och tolkas av dem som fått förtroendet att värna deras legitimitet. Den viktigaste frågan är därvid att skydda legitimiteten i det ansvar olika personer fått sig tilldelat. En person som åtagit sig en formell uppgift eller roll har genom detta fått vissa rättigheter. Personen har därmed också skyldighet att tillse att tillämpningen av de regler som hör till rollen eller uppgiften kommer att uppfattas som legitim. Det är den legitima tillämpningen som skapar det förtroende som gör att organisationen kan hålla samman.

För att legitimiteten skall kunna behållas måste emellertid tillämpningen kunna ifrågasättas, analyseras och diskuteras. Också för detta måste det finnas formella procedurer och spelregler. Man måste också, när man tilldelats ett ansvar, vara beredd att stå till svars för de överväganden man gjort och hur man använt sig av det förtroende man fått.

I invasionsförsvaret fanns det gott om tid att bygga upp förtroende för regler, rutiner, roller och formella ansvarsförhållanden. I insatsförsvaret är det inte längre så. Möjligheterna att låta tiden ha sin gång och att pröva sig fram är mycket mindre än förr. Riskerna för misslyckande är stora.

Vi möter här en helt annan typ av organiseringskunnande än det som behövdes i invasionsförvaret. Också detta kunnande måste byggas upp genom goda utbildningsinsatser. Det är mer abstrakt, mer avancerat och mer komplext. Det tar också längre tid att lära sig men det är avgörande viktigt.

Utbildningen skall inte bara medföra att man lär sig tillämpa olika regler. Man skall också kunna förklara och argumentera för hur man tillämpat dem och varför. I utbildningen måste således också ingå att förstå hur en konstruktiv argumentation kring dessa frågor kan föras.

Att stärka identitet och organisation

Övergången till en lösare samarbetsform där det i samhället läggs allt större vikt vid ett autonomt beteende leder fram till förändringar i människans uppfattning av sig själv. Denna nya uppfattning sprids genom att den manifesteras och tillämpas i samhället. Det kommer emellertid alltid att finnas grupper som lever kvar i en gammal uppfattning. Det kommer också att finnas grupper som ligger i framkant. I våra internationella kontakter och genom våra invandrare kommer vi dessutom att möta en mängd andra uppfattningar om människan som skiljer sig från västvärldens. Detta skapar spänningar och motsättningar i samhället.

Uppfattningen om sig själv kallar vi för identitet. Den identitetsuppfattning som var dominerade i västvärlden under 1900-talet hängde samman med vilket jobb man hade, vilken position man hade i samhället, vilken grupp man tillhörde, vilka värderingar man hade, vad man gillade och ogillade etc. Det finns många variationer på temat.

I dagens samhälle växer det emellertid fram en helt annan bild. Man ”är” inte någon. Man formar sig själv. Man blir en person genom att skapa sig ett utrymme i det sociala samspelet. Man blir uppskattad för vad man kan tänkas bidra med i framtiden – inte bara för vad man gjort. Personligheten är ett projekt. Man är vad man väljer.

Allteftersom denna uppfattning vinner insteg blir de resonemang meningslösa i vilka identiteten knyts till något bestämt och oföränderligt. Därmed minskar också behovet av att resonera om vilka

egenskaper och vilken personlighet man har och hur man på grund av denna kan tänkas reagera och agera.

Det blir istället viktigt att fråga sig hur dem man skall samarbeta med kommer att handla framöver. Det är viktigt att veta hur de resonerar om det som skall göras. Hur de uppfattar den situation man är i. Vilken uppgift är de villiga att ta på sig och vilka reaktioner och känslor de har inför den. Kategoriseringar i personlighetstyper saknar i dessa fall allt informationsvärde. Istället är det genom hur dessa personer samtalar som man kan få de upplysningar man behöver. Det är därför viktigt att sådana samtal blir informativa, rättvisande och konstruktiva.

Detta är inte så enkelt som det låter. Ett problem är därvid att människor ofta har svårt att sätta ord på sitt agerande. Det visar sig ofta att vad de berättar om sitt handlande inte alltid är i överensstämmelse med vad de faktiskt gör. De förtränger känslor och uppfattningar de inte vill se hos sig själva. Man säger vad andra vill höra inte vad man själv menar. Det finns därför risk att de informationer som kommer fram i och genom olika samtal blir otillförlitliga. Det finns två skäl till detta.

Det första skälet är helt enkelt ovana. Att forma en realistisk bild av sig själv som den handlande och autonoma person som man är kräver det som kallas retrospektion. Man måste i efterhand reflektera över vad man gjort, varför man valt som man gjort och de konsekvenser detta fått. Detta är en aktivitet som många inte övats i eller fått tillfälle att deltaga i.

En sådan retrospektion kan inte göras på egen hand. Den kräver personer i omvärlden som kan ge sitt perspektiv på det som hänt så att de egna föreställningarna om agerandet konfronteras och kan förändras. Därför blir det viktigt att sådana möjligheter erbjuds under utbildningen.

Det andra skälet är att det språk vi vanligen tillämpar är impregnerat av antaganden om över- och underordning. Samtal kan lätt ledas in i en slags föräldra-barn kommunikation. Någon tar rollen av en förälder som skall uppfostra och tillrättavisa de andra som därför måste förklara och försvara sig. En sådan kommunikation fungerar inte i de överväganden, samtal och resonemang som måste föras i det framtida insatsförsvaret. Denna kommunikation leder nämligen till att man, för att undvika kritik, förtränger och förnekar äganderätten till sitt eget agerande, sina egna tankar, kunskaper och känslor.

I utbildningen bör man istället främja en kommunikationsmodell i vilken var och en har rätt att vara den man är, känna det man känner, resonera som man gör etc. Det betyder emellertid inte att alla andra måste hålla med om de resonemang och förslag som presenteras. De kan behöva förkastas som olämpliga och orealistiska i en viss situation utan att bakomliggande erfarenheter, tankar och upplevelser som personen håller som rimliga och sanna behöver ifrågasättas.

I en utbildning som läggs upp efter den reproduktiva synen på lärande är idealet att eleven kan återge det man läst i böcker och redovisa de åsikter som lärarna företräder. I den utbildning som här skall genomföras är idealet istället att man lärt sig argumentera för sina egna uppfattningar och kunskaper snarare än dem man läst om i böcker. Man skall kunna knyta resonemangen till egna erfarenheter och känslor och man måste också kunna bemöta andras uppfattningar och resonemang med den respekt dessa kräver.

Så är vi tillbaka till tilltalet. Om man tilltalar andra på det sätt som Chefen för armén uttryckte 1995 så tvingas de att ta ställning, argumentera, förstå, knyta an till och fundera över sina egna ställningstaganden och uppfattningar. Autonoma beteenden kommer således att generera andra autonoma beteenden. Organisering och ledande efter denna princip leder därför fram till just den organisatoriska kompetens som är den kritiska faktorn i insatsförsvaret.

Litteraturreferenser

Abrahamsson B (2002): Vad är NBF? Om tekniska och sociala nätverk. Manus. Stockholm. Försvarshögskolan

Abrahamsson L. (2000): Att återställa ordningen. Könsmönster och förändring i arbetsorganisationer. Umeå: Borea Bokförlag.

Alvesson M (2003): Critical Organization Theory. I Czarniawska B och Sevón G (ed) (2003): The Northen Lights - Organization theory in Scandinavia. Trelleborg: Liber.

Argyris C. (1983): Reasoning, learning and action – Individual and Organizational. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris C. (1990): Overcoming Organizational Defences. Facilitating Organizational Learning. Needham Heights MA: Allyn and Bacon.

Aronsson G, Karlsson J (2001): Tillitens ansikten. Lund: Studentlitteratur.

Asplund J (2003): Genom huvudet. Problemlösningens socialpsykologi. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Backlund T, Hansson H, Thunborg C (2001): Lärdilemman i arbetslivet. Teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i organisationer. Lund: Studentlitteratur.

Barklöf K. (red): Vägval? En antologi om förändringsprocesser i magra organisationer. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

Bauman Z (1999): På spaning efter politiken. Uddevalla:Bokförlaget Daidalos AB

Bergendal G (2003): Ansvarig handling. Uppsatser om yrkeskunnande, vetenskap och bildning. Stockholm: Tidskriften Dialoger.

Blomgren M och Sahlin-Andersson K (2003): Ledning på distans. Att skapa kunskap för politisk styrning av hälso- och sjukvård. Stockholm: Landstingsförbundet.

Brunsson N (2002): The Organization of Hypocrisy. Otta: Abstrakt forlag AS.

Czarniawska B, Sevón G (2003): The Nothern Lights – organization theory in Scandinavia. Köpenhamn: Liber

Ekman G (1999). Från text till batong - om poliser, busar och svenner. Stockholm: Ekonomiska Forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Ellström P-E (2003): Utvecklingsinriktat lärande i arbetet – vilka är förutsättningarna? Bidrag till konferensen HSS 03. Linköping: Centrum för studier av människa, teknik och organisation (CMTO), Linköpings universitet.

Fleck L (1997): Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.

Freidson E (2001): Professionalism – the third logik. London: The University of Chicago Press.

Försvarsmakten (2001): Grundsyn Ledning. Stockholm: Försvarsmakten.

Försvarsmakten (2002): Militärstrategisk doktrin. Värmano: Försvarsmakten M7740-774002

Gustavsen B, Hofmaier B (1997): Nätverk som utvecklingsstrategi. Stockholm: SNS-förlag.

Gärdenfors P (2000): Hur Homo blev sapiens. Om tänkandets revolution. Nora: Nya Doxa.

Göranzon B (1996): Det praktiska intellektet. Stockholm: Carlssons.

Göranzon B (2001): Spelregler – om gränsöverskridande. Stockholm: Daloger

Hane M , Wennberg BÅ (2004): Vi vet att vi gör ett bra jobb. En studie av tillgänglighet, arbetsmiljörisker och resursutnyttjande i hälso- och sjukvård. Ett utforskande partnerskap mellan Monica Hane , Bengt-Åke Wennberg och tre representanter för framtidens sjukvård. Stockholm: Landstingsförbundet.

Hansson H (1998): Kollektiv kompetens. Göteborg: Bokförlaget BAS.

Hjalmarsson B (2003): Medledarskap - att skapa arbetsglädje genom delat ansvar. Falun: Ekerlids Förlag.

Holmer J, Starrin B (1993): Deltagarorienterad forskning. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson N, Sörbom J, Blomberg T, Hane M (2000): Utveckling för morgondagens ledarskap. Erfarenhetsforum 5. Göteborg: Försvarsmakten, FMLIC

Karlsson O (1999): Utvärdering mer än metod – en översikt. Stockholm: Kommunförbundet.

Larsson G, Kallenberg K (red) (2003): Direkt ledarskap. Stocholm: Försvarsmakten M7734-288010

Larsson P (1985): Chefer lär chefer. Action learning – från ord till handling i chefsutbildningen. Stockholm: Liber Förlag.

Marmgren L, Ragnarsson M (2001): Organisering av projekt. Från ett mekaniskt till ett organiskt perspektiv. Stockholm: Fakta Info Direkt.

Pierre J (ed)(2000): Debating Governance. Authority, steering and democracy. Oxford: University Press.

Pierre J, Rothstein B (2003): Välfärdsstat i otakt. Om politikens oväntade, oavsiktliga och oönskade effekter. Lund: Liber Ekonomi.

Revans R W (1978): The ABC of Action Learning. London: Chartwell - Bratt.

Revans R W (1982): The Origins and Growth of Action Learning. Lund: Studentlitteratur.

Rohlin L oa (2003): Ledarskap och lärande. Lund: MiL Publishers.

Rosenberg G (2003): Plikten, profiten och konsten att vara människa. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB

Rosengren M (2002): Doxologi. En essä om kunskap. Åstorp: Rhetor förlag.

Rothstein B (2003): Sociala fällor och tillitens problem. Kristianstad: SNS Förlag.

Sandberg J, Targama A (1998): Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer. Lund: Studentlitteratur

Sjöstrand SE, Sandberg J, Tyrstrup M (red) (1999): Osynlig företagsledning. Lund: Studentlitteratur.

Svartheden J (red) (2002): Exempel. Yrkeskunnandets praktik och IT 2002. Stockholm: Försvarshögskolan.

Syrén H (2004): Vägen framåt – en liten bok om en stor förändring. Stockholm: Försvarsmakten.

Tillberg P (2001): Kriterier för vad som utmärker en trovärdig ledarskapsutbildning. Stockholm:Försvarshögskolan LI-rapport F19 2001

Tillberg P (red)(2002): Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi. Stockholm: Föreningen Dialoger.