

Framväxten av Pedagogiska Grunder

ett exempel på ett humanistiskt utvecklingsprojekt i Försvarsmakten

av Mikael Lindholm och Bengt-Åke Wennberg



Abonnemangsrapport 120
oktober 2006

Framväxten av Pedagogiska Grunder

Ett exempel på ett humanistiskt
utvecklingsprojekt i Försvarsmakten

av
Mikael Lindholm och Bengt-Åke Wennberg

ABONNEMANGSRAPPORT 120

oktober 2006

Framväxten av Pedagogiska Grunder

ett exempel på ett humanistiskt utvecklingsprojekt i Försvarsmakten

Mikael Lindholm och Bengt-Åke Wennberg

Rapporter om Organisationens Mänskliga Sida

ISSN 1102-4615 no 120, oktober 2006

ISBN 91-85017-19-1

Omslag, layout och produktion: Samarbetsdynamik AB,

Beställningar:

Samarbetsdynamik AB

Ölsdalen 134, 693 91 Degerfors, tel 0586 726121

Epost: info@samarbetsdynamik.se

webbsida: <http://www.samarbetsdynamik.se>

Omslagsbild: Bengt-Åke Wennberg

Tryckt av MediaGraphic AB,

Frölundagatan 64, 431 44 Göteborg, tel 031 335 85 40

Epost: info@mediagraphic.se

© Samarbetsdynamik AB 2006

Innehåll

Förord	3
Del 1 - Det humanistiska utvecklingsprojektet	7
Om humanism	9
Komplexitet och osäkerhetsreduktion	15
Den språkliga aspekten	23
Del 2 - Framväxten av Pedagogiska grunder	31
Resonemang om kompetens	33
Den pedagogiska frigörelsen	39
En ny utbildningsprincip formas	43
Behovet av Pedagogiska Grunder	47
Kapitel 8 - Organisering och ledande	51
Förekomsten av självsynkronisering, självorganisation och självstyrning	55
Grunderna för en ny samverkan inom Försvarsmakten	59
Nyutgåvan av Pedagogiska grunder 2006 och autonomibegreppet	65
Svårigheten att förändra en språklig logik/topik	69
Mot det nya insatsförsvarets krav	73
Referenser	75

Förord

Pedagogiska grunder är Försvarsmaktens (FM) grundbok i pedagogik. Den är avsedd för utbildning av blivande lärare. Den kan användas som uppslagsbok, lärobok och handledningsmaterial. Den är emellertid också något annat. Den är resultatet av ett *humanistiskt utvecklingsprojekt*.

Boken har därför betydelse för utvecklingsprocessen inom FM bara genom sin existens. Processen att ta fram den har givit viktiga insikter om hur man kan och bör arbeta med frågeställningar som rör mänsklig samverkan.

Att det funnits en skillnad mellan mer humanistiskt ansatta projekt och andra typer av projekt har man vetat sedan länge. Den amerikanske organisationsforskaren Argyris talar exempelvis om första och andra ordningens förändring (Argyris 1990). Marmgren och Ragnarsson (2001) beskriver skillnaden mellan vad de kallar mekanistiska projekt och organiskt ansatta projekt i produktutvecklingsarbetet. Hart (1999) konstaterar att det tycks finnas en avgörande skillnad mellan programmatiska och lärande förändringsprojekt. Ellström (2003) skiljer mellan bemästringslärande och utvecklingsorienterat lärande.

Nyligen har de företagsekonomiska forskarna Blomgren och Sahlin-Andersson (2003) inventerat utvärderingar av olika projekt som ansatts inom landstingssektorn.

De har funnit att kopplingen mellan de åtgärder man kommer fram till genom dessa och de effekter som man slutligen får på grund av åtgärderna är synnerligen oklar. Man får i stort sett aldrig de effekter man förväntar sig.

Om man får några effekter så återgår situationen ofta till det gamla efter en tid (Abrahamsson 2001). Samma ansatser prövas om och om igen trots att man vet att sättet att arbeta och de lösningar man presenterar inte leder dit man vill. Vår slutsats är därför att dyrbara utvecklingsresurser och andra mänskliga resurser förslösas i onödan.

Vad Blomgren och Sahlin Andersson kallar reformprojekt skiljer sig i sitt upplägg från det vi i denna rapport kallar humanistiska utvecklingsprojekt. Reformprojekt utgår från *åtgärden*, dess genomförande och dess lämplighet. Reformprojekt strävar efter att förändra något.

När det gäller sociala och samverkansfrågor är reformprojektens syfte att "få människor att..." agera annorlunda än de gör. Reformprojekt bygger i detta fall på samma grund som tekniska utvecklingsprojekt – nämligen att om man kan avlocka naturen dess hemligheter så kan man också ta *kontroll över och förändra* den.

Projektet Pedagogiska Grunder har istället sökt att formulera procedurer och kunskaper som gör att de berörda personerna bättre förstår, kan samtala om och påverka den sociala logik de medverkar i. I detta fall utbildningsaktiviteter.

För FM:s del i stort handlar humanistiska utvecklingsprojekt självklart om att bättre förstå *förekomsten av friktioner* i människors samverkan. Kan dessa friktioner inte hanteras konstruktivt uppstår frustration, bristande förtroende, gnäll och skäll, missnöje och konflikter. Ska vi i FM engagera oss mer i fredsbevarande insatser och konfliktlösning så måste vi därför också bättre förstå hur dessa friktioner ibland kan bli så allvarliga att de skapar våldsamma konfrontationer, hot och krigshandlingar.

Humanistiska utvecklingsprojekt utgår från att samverkansfrågor bara kan hanteras inom det sociala systemet självt genom att de inblandade förstår hur de uppkommer och är vana vid att finna relevanta lösningar. ”Lösning” är egentligen ett olämpligt uttryck. Man borde istället tala om ”upplösning”.

Humanistiska utvecklingsprojekt har således ambitionen att finna sådan kunskap som frigör människors sociala resurser snarare än att som reformprojekten sträva efter att finna former för att begränsa människors handlingsutrymme, kontrollera deras agerande och styra dem dit man vill.

På sätt och vi är det samma skillnad som finns mellan väpnad strid där det gäller att besegra och slå ut en fiende och konflikt-

lösning där man måste arbeta för att stödja någon typ av stabil förhandlingslösning.

Det finns många som uttrycker samma humanistiska ambition som vi. Den verkar emellertid vara svår att förverkliga. Av detta skäl kallas den ofta av vissa ”hardliners” för orealistisk och ”flummig”.

Vi tror att en del av svårigheten med att förverkliga denna ambition, och förstå dess möjligheter, kan ligga just i det faktum att vi generellt sett har en alltför begränsad erfarenhet av hur man på annat sätt än som nu är vanligt kan driva projekt och få fram humanistisk kunskap.

Vi har därför sett det angeläget att med denna rapport och genom ett konkret och praktiskt exempel – Pedagogiska Grunder – beskriva hur vi genomfört ett humanistiskt utvecklingsprojekt.

Stockholm den 2 oktober 2006

Mikael Lindholm och Bengt-Åke Wennberg¹

¹ Mikael Lindholm är medarbetare i FM LOPE och har varit projektledare och huvudredaktör för Pedagogiska Grunder sedan 1995. Under projektets två första år 1993 – 1995 var han medlem i projektgruppen. Bengt-Åke Wennberg är grundare av Samarbetsdynamik AB och har i olika delprojekt medverkat i utvecklingsarbetet sedan starten av ACL. Bengt-Åke Wennberg är också huvudförfattare till Kapitel 8 – organisering och ledande – som refereras i texten.

Del 1

Det humanistiska utvecklingsprojektet

Om humanism

I Försvarsmakten (FM) har mycket av den pedagogiska utvecklingen handlat om utveckling och val av metoder. När vi startade arbetet med Pedagogiska Grunder fanns det därför förväntningar på att vi skulle presentera en ny och bättre utbildningsmetod. Då hade projektet blivit vad vi i förordet refererat till som reformprojekt.

Vi som arbetade med projektet kom istället att se det som ett *kunskapsbildningsprojekt*. Det har för oss handlat om att få accept för en *grundsyn* snarare än att bevisa värdet av en metod. Det finns därför anledning att belysa detta närmare innan vi senare i rapporten beskriver arbetet med Pedagogiska Grunder. Den grundfråga det handlar om är frågan om den *humanistiska kunskapen*.

Vi börjar därför med Sven-Erik Liedman (1995) – professor i idé och lärdomshistoria – som belyst denna fråga. Liedman gör en skillnad mellan humanism, humaniora och humanitet. Om vi förstår honom rätt så kan man se humanitet som en förmåga att uppträda med mildhet, medkänsla, empati och barmhärtighet gentemot sina medmänniskor. Med humaniora kan man mena studier som ställer människan och hennes skapelser i centrum för uppmärksamheten.

Humanism är däremot enligt Liedman något annat. Humanismen växte fram ur tanken på frihet. Under humanismen på 1400- och 1500-talen hävdades människans särställning. Hon är fri till allt. Andra må ha sina bestämda naturer, människan kan göra allt till sin natur – skriver Liedman.

Liedman konstaterar att denna tidiga föreställning om människans frihet tvingar fram en förståelse för vad denna frihet innebär för människan själv. Med tanken på frihet väcks tanken på människans ansvar och duglighet. Man måste visa sig ”duga”. Det vill säga klara av sin uppgift som människa. Människan måste utveckla sina dygder.²

Att humanism ofta uppfattas som en moralisk ansats är lätt att förstå. När människor inte kan hantera de friktioner som uppstår i mänsklig samverkan så upplever man ofta att man inte kan ta ansvar för sig själv, uppfylla kraven från omvärlden och att man därför inte känner sig duglig nog som människa – eller att *andra* inte kan eller är det.

Erfarenhetsmässigt vet vi att det finns åtgärder som av ovanstående skäl leder till disharmoni, frustrationer, aggression och i andra fall till passivitet, apati och likgiltighet för andra människor. Utan att man egentligen förstår det mänskliga i att man gör på detta sätt betecknas ofta sådana åtgärder som ”onda”. Man förbjuder och förtränger dem men

² Vi använder begreppet ”duglighet” även om vi också skulle kunna säga förmåga eftersom det känns naturligt att här knyta an till den så kallade dygdetiken som säkert en del läsare har mött i olika sammanhang.

kommer då också att dölja en stor del av vår ”mänsklighet”. Skeendet blir därmed obegripligt och skrämmande.

Vi går en annan väg. Vi söker i våra projekt efter de insikter och kunskaper som skulle behövas för att bättre hantera svåra sociala situationer och undvika att de leder in i destruktiva och för människans kreativitet och produktivitet blockerande skeenden. Liedman hänvisar när det gäller denna typ av frågor till ett visdomsord som sägs härstamma från Menandros och som Liedman menar utgör grunden för humanismen. Nämligen

Inget mänskligt är mig främmande

En grundläggande förutsättning för att förstå det unikt mänskliga är således *erfarenheten av sig själv och andra som just människor*. Är inget mänskligt mig främmande så är jag beredd att ta till mig insikter om allt mänskligt. Inte bara om mänsklig godhet och offervilja utan även om mänsklig falskhet och grymhet. Jag måste förstå hur människans förutsättningar finns i mig själv och hur de tar sig uttryck i andra.

Därmed har vi också fastställt förutsättningarna för vårt arbete med humanistiska utvecklingsprojekt. Kunskapen bör utgå från erfarenheter av mänsklig samverkan så som den beskrivs och uttrycks i våra samtal med varandra. Därför ser vi också kunskapsbildning som en fråga om att forma välgrundade samtal ur vilka man sedan kan åstadkomma väl underbyggda resonemang.

Vi skiljer således på ”samtal” som är det konkreta tankeutbytet mellan olika aktörer i talad eller skriftlig form och ”resonemang”. De samtalande refererar i sitt utbyte till egna upplevelser, erfarenheter, tankar, fakta och andra kunskaper. Dessa knyts samman med ”resonemang”. Dessa resonemang gör det man samtalar om begripligt för varandra. Det visar sig att man vanligen har olika ansatser och olika sätt att angripa frågan. De som samtalar kan referera till helt olika resonemang, upplevelser och fakta.

Denna olikhet skapar en spänning mellan de samtalande. Det är denna spänning som är den sociala drivkraft som gör att man har anledning att gemensamt försöka förena det som sagts i *nya och andra resonemang* som överbryggat motsättningarna. Dessa nya resonemang – om samtalet förblir välgrundat – kommer då att bli *bättre underbyggda* eftersom de vilar på en bredare erfarenhets- och kunskapsbas. Samtalet har därigenom skapat ny kunskap.

Den språkliga process med vilket kunskap bildas beskrevs redan 1935 av den tyske läkaren och forskaren Ludwig Fleck (1997). Det humanistiska utvecklingsprojektet Pedagogiska Grunder följer en process som liknar den Fleck beskriver.

Flecks resonemang finns återgivna i olika kunskapsfilosofiska skrifter. Man visar i dessa att resonemang på det humanistiska område, som definieras av Liedman, lika grundligt kan prövas efter vetenskapliga principer som resonemang och påståenden inom andra vetenskapliga dis-

cipliner (Rosengren 2002; Ramírez 2004). Arbetssättet och utgångspunkterna är emellertid radikalt annorlunda än de som vanligen används.

Medan vi är vana vid en forskning som söker efter en objektiviserad bild av världen så är syftet med det humanistiska projektet att medverka till att göra det subjektivt och unikt mänskliga till något gemensamt som vi alla *kan* känna igen.³

Observera det lilla ordet ”kan”. Det är inte alls säkert att *alla* känner igen det som blir resultatet av ett humanistiskt utvecklingsprojekt. Det finns många skäl till detta. Den som tar del av materialet har kanske inte haft anledning att reflektera över frågan. Man kanske inte har haft de erfarenheter som projektet refererar till. Man kanske inte heller ännu har tillägnat sig de tankemodeller och språkliga uttryck som är nödvändiga. Ordet ”kan” ska således tolkas som ”skulle kunna” om alla förutsättningar är för handen.

Ett humanistiskt utvecklingsprojekt är således ett projekt som syftar till att komma fram till godtagbara och allmängiltiga resonemang om olika typer av mänskliga samverkansfrågor. Om det är framgångsrikt ska det göra det möjligt för människor att bättre än tidigare hantera störningar och andra samverkansproblem i sin vardag.

3 Det skulle bli för omfattande att här gå djupare in på de vetenskapsteoretiska och metodologiska aspekterna av denna fråga. Då vi i vårt arbete tar utgångspunkt i praktiken och dess frågor har vi istället valt att låta exemplet Pedagogiska grunder illustrera principerna och arbetssättet.

Ett humanistiskt utvecklingsprojekt ska också göra det möjligt för människor att ”vara sitt bästa jag” – det vill säga nyttja sin frihet på ett sådant sätt som man kan känna sig stolt över och som har förutsättningar att visa sig vara framgångsrikt. Det vill säga bidra till att det man ser som den gemensamma uppgiften löses effektivt och på ett gott sätt.

Komplexitet och osäkerhetsreduktion

En tänkare som vidareutvecklat den humanistiska frihetstanken är Immanuel Kant. Han förde fram uppfattningen att människan är en självständigt tänkande, meningsskapande och ansvarig aktör i det sociala samspelet. Enligt Kant är människan autonom, sin egen laggivare. Detta betyder i sin tur att hon ur denna aspekt är ett fritt handlande väsen.⁴

Samtidigt tycks detta påstående strida mot att sociala skeenden verkar ha bestämda och återkommande mönster om man ser dem historiskt. De verkar trots allt på något sätt vara lagbundna. Frågar man dessutom personer om deras autonomi så ser dom sig heller inte alltid som fria. De känner sig *tvingade* att göra som de gör. Det är denna motsättning mellan den humanistiska frihetstanken och erfarenheterna av sociala mönster och socialt tvång som under 1900-talet varit sociologins knäckfråga.

En tysk sociolog – Niklas Luhmann (1995;2005) – har belyst denna knäckfråga. Luhmann konstaterar att eftersom män-

4 Immanuel Kant är en tysk filosof (1724-1804). Som moralfilosof är Kant berömd för sitt kategoriska imperativ: "Handla alltid på ett sådant sätt att du kan tänka dig att det blev allmän lag." Detta förutsätter att människan är fri att välja. Människans fria vilja är därför en viktig tanke hos Kant.

niskor är fria så öppnas det upp en oändlig mängd alternativa handlingsmöjligheter. Detta överskott av möjliga utfall av mänsklig samverkan kallar Luhmann för *komplexitet*.

Han använder således begreppet komplexitet på ett annat sätt än vi vanligen gör. Med komplexitet menar Luhmann att det *i princip* är omöjligt att förutspå eller beräkna vilken av alla tänkbara framtida möjligheter som kommer att manifesteras genom det *fria mänskliga valet*.

Trots detta överskott av möjligheter och trots människors fria val så visar det sociala samspelet upp återkommande mönster. Det blir inte slumpmässigt och kaotiskt. Luhmann påpekar att mönstret bestäms av det sociala systemets egna inbyggda förutsättningar och lagbundenheter.

Systemet och dess manifestationer är i själva verket en direkt följd av människors *fria val*. Att det dessutom uppstår ordnade mönster är enligt Luhmann just en följd av människans *autonomi*. Detta abstrakta resonemang kan enklast illustreras med hjälp av ett praktiskt exempel från trafiken.

Ett körkort är en förtroendehandling. Körkortet – i trafiken – symboliserar att föraren är beredd att hedra grundbestämmelsen:

”Visa varsamhet och hänsyn och inte i onödan störa eller hindra”

Ovanstående bestämmelse är en så kallad fordringsstats.

Den beskriver de ömsesidiga förväntningar vi kan ha på varandra och på beteendet i trafiken (Lundqvist och Wennberg 2005).⁵

Fordringssatsen på föregående sida är byggd på jämställdhet och partnerskap. Ingen är undantagen. Endast utryckningsfordon anses berättigade att bryta mot den.

Liknande fordringssatser existerar inom andra områden där samverkan med varandra är viktig. Detta gäller förstås alldeles särskilt inom FM där man är beroende av varandra både för att lösa sin uppgift och för att skydda varandras liv. Ser man körkort och andra typer av betyg som förtroendehandlingar är det således inte bara kunskaper och färdigheter som ska övas och prövas. Vad som ska utvecklas är själva omdömet i samspelet, det vill säga att man har förmåga att anpassa sig till de fordringar som ställs på en,

Ett skäl till att samspelet kan samordnas är att trafikanterna väljer att köra utifrån *kommunikationen* med andra trafikanter. Vad andra gör tolkas som ”signaler” och ges en ”mening”.

5 Willy Strzelewicz (1905-1986) är en tysk filosof som tillbringat femton år i exil i Sverige. Han knyter i sina resonemang om demokrati an till Kants kategoriska imperativ (Strzelewicz 2001). Han beskriver två olika typer av satser – påståendesatser och fordringssatser. Påståendesatser kan göras trovärdiga genom att hänvisa till sådant i naturen som inte kan vara annorlunda än det är. Fordringssatser är knutna till mänsklig samverkan och kan göras trovärdiga genom att de är förenliga. Lärarens förväntningar på eleven och elevens förväntningar på läraren är förenliga med och på ett rimligt sätt knutna till varandra. Därför accepteras deras giltighet.

I trafiken är således förändringar i fordonens hastighet och riktning både fysiska ingrepp i trafikflödet och *budskap* till varandra. Detta ”samtal” i trafiken kallas på fack- och forskarspråk för ”*roadtalk*”. Kommunikationen – som ju alla deltar i – skapar en gemensam mening eller innebörd. Det är denna mening som leder till ett ordnat socialt mönster. Det är också den som formar det sociala system som innesluter de som kommunicerar.

Luhmann tar ytterligare steg i denna analys. Han konstaterar att kommunikationen formar de *förväntningar och fordringar* vi har på varandra. Vi fångar upp dessa ur ”samtalandet” och agerar i enlighet med dem. Detta är klokt och rationellt. Anpassar man sig till det kommunikativa budskapet så uppfyller man de andras förväntningar.

När människor på detta sätt uppfyller varandras förväntningar så blir de pålitliga. Det skapas ett för-troende som gör att ovisshet, otrygghet och osäkerhet reduceras. Genom att vi är pålitliga – så att medaktörer kan förutse hur vi kommer att handla – kan vi leva i harmoni med varandra.

Den faktiska anpassningen av den egna körstilen till något de andra trafikanterna också förstår – medför det Luhmann kallar för komplexitetsreduktion. Vi kallar det också för ovisshetsreduktion. Effekten är att den reducerar oro och ångest.

Genom att mönster och processer som man känner igen reducerar ovisshet, otrygghet och osäkerhet i det mänskliga samspillet så kommer de att vara mer önskvärda att gemen-

samt åstadkomma än andra. Därför väljer personerna i det sociala system man ingår i att agera i enlighet med sådana mönster istället för att bryta sig ut och göra något annorlunda.

Vi ställer oss i kö därför att vi förstår att andra förstår att detta är lämpligt och är beredda att följa denna princip. Vi *väljer* således att ställa oss i kö. När vi väljer detta agerar vi *autonomt*. Om många av oss skulle välja bort denna möjlighet skulle ett köande vara meningslöst. Resultatet skulle bli ett oförutsägbart och närmast kaotiskt skeende. Inom ramen för detta kan vi visserligen handla ”fritt” men begreppet autonomt beteende kommer i ett kaotiskt förlopp att sakna betydelse.

Förutbestämda och pålitliga mönster som vi av fri vilja anpassar oss till reducerar således den otrygghet, ovisshet och osäkerhet vi kan känna inför varandra. Genom vår autonomi medverkar vi alla till att ordna samspelet så att det blir pålitligt och därigenom reducerar varandras oro inför framtiden.

Poängen är att endast den som är mottaglig för och *förmår deltaga i kommunikationen* kan medverka till och skapa ett konstruktivt mönster. En person som är oemottaglig för den kommunikation som etableras, och inte kan deltaga i den, blir därför oförutsägbar och opålitlig.

Om man ser sådant som människor gör också som en slags signaler och inte bara fysiska skeenden så kan man beskriva

samspelet som en ”kommunikation” mellan de som samverkar. Denna har en inbyggd ”mening”. Den formas ju av alla dem som medverkar och som genom sin interaktion bildar det sociala systemet.

Luhmann använder här en annan precisering av begreppet ”socialt system” än vi är vana vid. Han konstaterar att det är kommunikationen som definierar ”det sociala system” som personerna bildar med varandra och inte tvärtom. Det är således den av individerna skapade kommunikationen som formar den gemenskap som ger trygghet och stabilitet.

Att inte kunna delta i kommunikationen är liktydigt med att bli *utesluten* ur det sociala systemet. Detta skapar ett socialt tvång. Individen tvingas uppfylla de förväntningar som kommunikationen förmedlar annars riskerar han eller hon att förlora den trygghet och identitet man har i gemenskapen.

För att undvika en sådan uteslutning och utfrysning kan många personer under lång tid välja att engagera sig i samspelsmönster som, om de reflekterade över det, starkt skulle strida mot deras inre uppfattningar och värderingar. Man kan till och med se sig nödtvungen att acceptera våld och kränkningar mot den egna personen.

Vare sig de socialt etablerade föreställningar som uttrycks i och genom kommunikationen är välgrundade eller inte så är de därför genom sin ångestreducerande funktion synnerligen kraftfulla .

När man inte delar den mening som ligger inbäddad i kommunikationen kan man komma i ett läge där man har att välja mellan att delta i det man själv ser som meningslöst, oönskat och kanske till och med destruktivt eller att bli utesluten och utfrusen och därmed ändå inte kunna påverka vad som händer.

Denna sociala "fix" är välkänd och är svår att bryta för den enskilde individen. Det är därför denna fix så ofta leder in i känslor av vanmakt och hopplöshet vilka i sin tur leder in i destruktiva sociala skeenden. (Gullmander 2006)

Denna fix är utgångspunkten för humanistiska utvecklingsprojekt. Dessa syftar till att konfrontera människor med deras delaktighet i olämpligt uppbyggda samspels- och kommunikationsmönster.

Humanistiska utvecklingsprojekt vill således erbjuda en alternativ förståelse av det sociala skeendet. En sådan ny förståelse för det sociala skeendet gör det möjligt för de inblandade att överge existerande och olämpliga mönster och genom sin egen kreativitet skapa nya och mer lämpliga.

Därmed minskas osäkerhet och ångest. Förutsägbarheten i samspelsmönstren ökar vilket bidrar till goda förutsättningar för att de uppgifter man gemensamt står inför blir lösta på ett effektivt och gott sätt.

Den språkliga aspekten

Kommunikation kan ta sig många olika former. Framväxten av sociala förväntningar på varandra kräver att det skapas en symbolisk bild av framtida sociala skeenden. En sådan komplicerad tankeoperation förutsätter i sin tur existensen av ett språk och en förmåga att formulera gemensamma bilder av framtiden. Människan verkar vara ensam i naturen om att ha just denna förmåga (Gärdenfors 2000: 2004).

Vårt språk och våra samtal gör det således möjligt att komma i kontakt med varandra om den samverkan man är inblandad i eller den som man vill åstadkomma. Om man i mötet med andra upptäcker att man inte blir förstådd, inte kan komma till tals, inte får accept för att göra vad man tycker behöver göras och när man inte kan uppnå samförstånd kring gemensamma förhållanden så uppstår därför ovisshet, otrygghet och osäkerhet. Denna kan i sin tur utmynna i frustration, ångest och rädsla.

Vi har tidigare använt ordet ”resonemang” som en vag beskrivning av hur man logiskt knyter samman sin argumentation och sin berättelse. Ett annat ord som ofta används för ”så som man samtalar” är ordet ”diskurs”. Diskursen är vad en utomstående kan observera. Diskursen är det som faktiskt sägs och som kan registreras och skrivas ner. Det

betyder inte att den diskurs som visar sig i ett samtal alltid måste återges ordagrant. Vi försöker i vårt arbete föra fram de grundläggande ”resonemang” som tycks vara representativa för det samtal som kommit till stånd. Det är denna text vi kallar ”diskursen”.

Samtalandet, eller diskursen, är ett resultat av allas bidrag, även de tysta som genom att vara tysta låter diskursen ”ha sin gång”. Resonemangen som formar och som formas av diskursen har därför en inbyggd och underförstådd mening som sänder ett budskap till alla som deltar eller på annat sätt berörs av den.

Ett sätt att förstå kopplingen mellan ”diskursen” och vad människor väljer att göra är att skilja mellan ”göra” och ”handla”. ”Görandet” är det fysiska uttrycket medan ”handlandet” är den mening eller innebörd som läggs i det som görs. Diskursen blir då en mental modell som används för att gemensamt tolka och ta ställning till sociala uttryck och andras göranden. Diskursen är ett verktyg för att *formulera fordringar och krav* på varandra och visa på hur det som görs i nutid *kan komma att uppfattas i en framtid*.

Vårt ”görande” är sällan medvetet överlagt. Det är snarare vanemässigt och intuitivt. När det gäller det sociala spelet kan vi agera snabbt och utan betänkande på grund av att vi på *förhand* antar att det vi gör kommer att förstås och accepteras i det sociala systemet.

Vi uppfyller andras förväntningar genom att hålla oss i ett handlingsutrymme inom vilket vi kan räkna med att de andra kommer att se vårt handlande som berättigat, vederhäftigt och socialt önskvärt. Det är en komplicerad mental process men det är egentligen samma simuleringsprincip som ekorreus hjärna använder när han ska avgöra om han kan hoppa från ett träd till ett annat.

Om man i och genom den diskurs som pågår förstår att det finns en skillnad mellan vad man själv ser som nödvändigt att göra och hur andra kommer att uppfatta detta görande så skapas en mental och känslomässig obalans. Man vet då med sig att man måste förklara sig för vad man gjort eller tänker göra.

Man vet också intuitivt att en sådan ”förklaring” inte blir begriplig eller förstådd om det inte finns en lämplig diskurs – eller ett godtagat resonemang – som det man gör kan ”passa in i”. Om man inte kan förklara sig kan man råka ut för att känna sig ”orättmätigt anklagad” för något som man vid tillfället det gjordes, och från sin egen utgångspunkt, såg som helt korrekt och oantastligt.

Ett av kommunikationens huvudsyften blir då att skapa ett ”lärande” och en ”kunskapsutveckling”. Det vill säga att man i efterhand kommunicerar över vad som gjorts och varför.

Denna kommunikation erbjuder möjligheter att vidga handlingsutrymmet för alla, skapa större trygghet och revidera de resonemang som man tidigare anslutit sig till. Man ska

således inte uppfatta kravet på ångestreduktion som att allt man gör ska vara förutsägbart. För att inte skapa förvirring och ångest bör det emellertid efteråt vara öppet för samtal och gemensamma överväganden.

Vad är det då som krävs för att resonemang ska kunna accepteras som trovärdiga och rimliga fordringar på varandra? Lennart Lundquist, professor i statskunskap i Lund, har formulerat tre principer för detta (Lundquist 1998).

- att vi uppfattar att de fordringar och krav på oss och andra som ligger inbäddade i samtalet är *legitima, berättigade och rättvisa*.
- att vi uppfattar att de sakfrågor som man i samtalet refererar till överensstämmer med vad vi och andra tror oss veta om saken och att de är *förenliga med den kunskap* som finns.
- att vi uppfattar att den framtid som framställs genom samtalet är *både realistisk och önskvärd* för oss själva och andra att uppnå.

Vi börjar med att det ska uppfattas vara berättigat. Detta har att göra med de mer eller mindre formella överenskommelser och regler som man i övrigt ansluter sig till i samhället eller verksamheten.

Man konstaterar exempelvis att köandet i vissa fall är en lämplig social procedur för att ordna tillgången till något som många eftertraktar. Köandet är legitimt. Att inte ställa

sig i kö uppfattas illegitimt. Samma sak gäller olika tjänster. En läkare har legitimitet att utföra behandlingar. Att andra gör samma sak uppfattas illegitimt.

Läkaren är således *berättigad* att utföra en behandling. Det är faktiskt något som man direkt förväntar sig av honom. Legitimiteten säger emellertid ingenting om vilken behandling som man ska kunna förvänta sig. Vilken behandling som läkaren väljer att göra måste överlåtas till honom själv att avgöra. Men läkaren är trots detta inte fri.

Läkaren måste visa sig *betrodd* genom att demonstrera att hon eller han vidtar sådana åtgärder som i allmänhet och inom läkarskrået uppfattas som sakligt korrekta med hänsyn till omständigheterna. Läkaren måste således genom och inom den diskurs som pågår om olika behandlingar och deras effekt visa sin *förmåga (duglighet eller dygd)*. Detta gäller inte bara för professionella insatser. Även i vardagen och mellan vänner i allmänhet måste man göra sig betrodd genom att handla på ett sätt som andra uppfattar är omdömesgillt och klokt i förhållande till omständigheterna.

Diskursen formar inte bara tolkningar av görandet här och nu. Diskursen formulerar också ändamålet, syftet och gemensamma långsiktiga ambitioner med det som görs. Diskursen formar således en *pil in i framtiden*.

Den beskriver vad vi önskar av framtiden och vad som då i en sådan framtid kan komma att accepteras eller fördömas. Den riktning som diskursen formar ska naturligtvis främja

de deltagandes livsmål och kunna integreras i deras vane-
mässiga livsmönster. Pilen ska också visa att utvecklingen
rör sig i en önskvärd riktning. Det är därför som man inte
bara kan hänvisa till hur det är och hur det varit för att
skapa trovärdighet i de framskrivningar man gör av sociala
skeenden.

När man hör ett resonemang eller deltar i ett samtal så görs
sällan ovanstående tre överväganden medvetet. Man upple-
ver snarare intuitivt om det som sägs ”stämmer”. Det spelar
emellertid ingen roll *hur* de deltagande kommer fram till sin
ståndpunkt. Poängen är att om man kommer fram till att
diskursen inte är förenlig med ens ståndpunkter i ovanstå-
ende tre frågor så blir den osäkerhetsskapande snarare än
trygghetsskapande.

Om man vid sådana tillfällen inte i vidare och fördjupade
samtal ges möjlighet att ventilera och komma till rätta med
sina tveksamheter kommer man att tystna eller bli aggres-
siv. Om man hindras att deltaga i tankeutbytet kommer
motståndet och dissonansen att gå under jorden. Frustration
och missmod kommer att växa till sig för att så småningom
äventyra förtroendet och därmed hela samarbetet.

När man finner fysiska destruktiva uttryck i mänsklig sam-
verkan är det således inte i första hand det aktuella fysiska
skeendet som ska påverkas, kontrolleras och förändras. Det
är istället den pågående eller framväxande *diskursen* som
måste observeras, förstås och påverkas.

Därför genomförs humanistiska utvecklingsprojekt alltid med hjälp av samtal som dokumenteras. Samtalen och dokumentationen av dem gör det möjligt att observera den diskurs som pågår och som man är med att skapa. Syftet med ett humanistiskt utvecklingsprojekt blir då att gemensamt förstå och fördjupa de samtal som förs och av detta forma väl underbyggda resonemang.

Om man kan fullfölja denna ambition så kommer varje deltagare att genom de samtal som arrangeras att bidra till ökande och gemensamma insikter om det sant socialt mänskliga utifrån sina egna erfarenheter och tolkningar av vad som händer i det sociala systemet.

Genom att ta vara på varje enskild persons bidrag kan sedan de förväntningar och fordringar som man ställer på varandra anpassas till allt bättre insikter om den *stora variationen* i vad som kan uppfattas som berättigat, sant mänskligt och önskvärt.

Diskursen kan med hjälp av sådana insikter påverkas i önskad riktning. Insikterna kan lösa upp det vanemässiga beteendet och frigöra autonomin. Genom att om och om igen arbeta med samtalsprocessen med olika personer och grupperingar och pröva resonemangen i allt fler sammanhang kan *fordningssatserna* bli allt mer allmängiltiga. De blir då lättare att förmedla och acceptera för alla. De framväxande resonemangen kommer därmed att bli allt mer relevanta och kommer att kunna tillämpas på allt större områden av mänsklig samverkan.

Det är viktigt att konstatera att vi här talar om en uppövd vana eller snarare en kollektiv kompetens. En tillfällig dissonans kan naturligtvis uppstå under en pressad uppgiftslösning. Det kanske inte finns möjligheter att komma till rätta med denna dissonans omedelbart före eller under situationen. Då måste var och en handla så gott man kan.

Om man hamnar i pressade situationer, där fördjupade samtal inte kan genomföras, så är det därför en fördel om man redan tidigare inom det sociala systemet har tillgång till diskurser som man vet gemensamt kan accepteras. Därmed skapas trygghet. Man kan då räkna med att det agerande man väljer, i efterhand och i kommande samtal, ska kunna bli begripligt och kunna berättigas.

Del 2

Framväxten av Pedagogiska Grunder

Resonemang om kompetens

Om vi vill komma till tals om mänskliga samverkansfrågor så måste detta göras genom resonemang som utgår från Menandros uttalande att inget mänskligt är mig främmande.

Hur bra vi än tror att vi själva förstår något så kan vår förståelse och våra insatser bara bli accepterade av andra om de kan förklaras med hjälp av väl underbyggda resonemang. Ibland är det så att vi måste föra samtal om något gemensamt viktigt. För att sådana dialoger och överläggningar skall bli välgrundade och produktiva måste också de bygga på och referera till väl underbyggda resonemang. Det är dessa resonemang vi velat få fram i projektet.

Själva poängen med det humanistiska utvecklingsprojektet är därför att tillsammans med allt flera erfarna och kunniga personer formulera och pröva olika förekommande resonemang utifrån de principer vi berättat om i del 1.

Pedagogiska Grunder har således vuxit fram genom att vi undan för undan provat och reviderat resonemang om utbildning, samverkan, organisering och ledning. När vi här beskriver projektet så är det således inte de olika fysiska stegen och åtgärderna som är intressanta att förmedla utan hur de olika resonemangen vuxit fram och hur de provats.

En viktig fråga som det gäller att komma till samstämmighet om när det gäller utbildning är frågan om kompetens. Ett resonemang som vi sett som grundläggande för sådana samtal är att kompetens visar sig *i relation* till en viss uppgift/situation.

För att observera kompetens måste man därför gå via en *aktivitet* – exempelvis en övning, ett prov, ett samtal etc. i vilket den person det är fråga om deltar. Kompetensen visar sig genom det sätt personen deltar i och förstår denna aktivitet. Frågan är då hur dessa aktiviteter ska konstrueras så att de visar vad de ska visa.

Om det vore så att uppgifterna som skulle utföras var standardiserade och lätta att definiera och följa upp skulle saken vara enkel. Då skulle de aktiviteter som kan visa på kompetens likna de standarduppgifter som ska utföras i framtiden. Det skulle då räcka med att observera om personen ”klarade” den standardiserade examensuppgiften eller inte. En sådan ”rättning” av uppgifterna skulle nästan kunna ske standardiserat och maskinellt.

Det stod emellertid tidigt klart för oss att detta var en alltför begränsad syn på kompetens i det krig som kunde tänkas komma. Det var inte möjligt att enkelt urskilja standardiserade uppgifter som på detta sätt kunde följas upp. Det krävdes mer av våra soldater än att de kunde marschera och göra ”patron ur”.

Detta ställde till problem för oss när vi gemensamt skulle överlägga om denna typ av frågor. Det blev då också svårt att ta ställning till vilken kunskapsmässig kvalitet som fanns i våra förband. Uppfyllede utbildningen verkligen de krav skarpa uppgifter ställde på förbanden? Just denna osäkerhet i samtal om utbildning blev själva startpunkten för projektet Pedagogiska Grunder.

Vi tog relativt snart ställning till att en bedömning av kompetens inte kan göras ”mekaniskt”. Det skulle vara svårt att fastställa stereotypa prov för hela FM som hade någon relevans för de skiftande förhållanden och de många komplexa uppgifter som vi såg att personalen skulle behöva klara av. Det måste därför alltid till en *subjektiv bedömning*. Vi visste också att en sådan bedömning inte kan bli entydig. En erfaren pedagog, förbandschef, handledare etc. gör andra bedömningar än vilken som helst annan person.

Vi övergav därför tanken på att uppfinna standardiserade mätverktyg för kompetens eller skapa bättre artificiella prov. Vi såg det istället som angeläget att förbättra berörda personers *bedömningsförmåga*. Kanske skulle till och med den studerande själv kunna bedöma om man hade den duglighet som krävdes.

En fråga som man länge ställt sig inom FM var hur man kunde resonera om ”duglighet” och hur man kunde koppla det man gjorde i utbildningen till ”skarpa situationer”. För att komma vidare med denna frågeställning tog FM i slutet på 1980-talet utgångspunkt i ”Blooms taxonomi”.

Benjamin Bloom⁶ skapade sin taxonomi genom att föra samtal med erfarna lärare och handledare. Han lät dem berätta om *hur* de bedömde sina elever och *vilka kunskapskrav* de utifrån sin praktiska erfarenhet ställde på dem.

Bloom arbetade också i samarbete med olika handledare fram olika procedurer och aktiviteter genom vilka de olika aspekterna av elevens kompetens skulle kunna *visa sig* – alltså en slags examinationsprinciper.

Blooms taxonomi blev mycket använd för en mängd – ofta olikartade – ändamål. Blooms eget arbete syftade till att öka utbildarnas *enskilda* förmåga att skapa bra utbildning men också till att stödja deras förmåga att göra goda *subjektiva* bedömningar.

Blooms uppfattning var att den subjektiva bedömningen var nödvändig just på detta område eftersom det var osannolikt att man med mekaniska, ”objektiva”, ”administrativa” och opersonliga medel skulle kunna åstadkomma en rättvisande bedömning av kompetens. Detta passade oss bra.

6 Benjamin Bloom (1913–1999) är en amerikansk psykolog med pedagogisk inriktning som var verksam vid University of Chicago. B. arbetade bl.a. med att klassificera pedagogiska mål och formulerade en taxonomi. Enligt B:s taxonomi definieras kunskap hierarkiskt från lägre till högre nivå enligt följande: faktakunskap, förståelse, tillämpning, analys, syntes och värdering. B. utvecklade tillsammans med Robert Gagné (1916–2002) idén om mastery learning, där den bärande tanken är att kunskapsstoffet måste brytas ned i små enheter. Var och en av dessa ska eleverna behärska helt innan de kan gå vidare för att sedan kunna behärska helheten. Hämtat från NE.

FM tog taxonomin till sitt hjärta. Den blev grunden för ett samarbete mellan Börje Erntsson och bland annat Björn Swärdenhem och Jan Lindström inom FM (Erntsson 1989; 1991) Det var detta samarbete som så småningom ledde till den så kallade ”Duglighetsmodellen” (Försvarsmakten 1988). Duglighetsmodellen fastställdes 1988.

Redan vid denna tidpunkt såg vi som arbetade med dessa frågor en klar oförenlighet mellan Blooms kvalitativa ansats inriktad på utbildarnas egna *subjektiva* bedömningar och utbildningsplanerarnas mera mekanistiska inställning.

Man arbetade ofta som om man med hjälp av Blooms taxonomi kunde fastställa en ”modell” som alla borde följa och som angav allmängiltiga normer för hur olika ”kompetenser” skulle värderas och hur utbildningen borde struktureras. Begreppet ”duglighetsmodellen” var symptomatiskt för denna typ av resonemang.

Den pedagogiska frigörelsen

I FM genomfördes under 80-talet ett omfattande utvecklingsprojekt. I detta hade man målsättningen att värnpliktiga, befäl och förbandschefer redan under utbildningen skulle samtränas så att de lärde känna varandra och fick ökat ”flyt” i lösandet av sina uppgifter.

Man hade då kommit så långt i sina resonemang att man insåg att utbildning inte kunde vara standardiserad och lika på alla förband. Såg man – liksom vi – kompetens som en individs förmåga i relation till en viss uppgift/situation så skulle en mer effektiv ordning vara att förbandscheferna i samtal med utbildarna arbetade fram kvalitativa utbildningsmål för just den verksamhet man som förbandschef var ansvarig för.

Här fick vi förstås ett visst återfall i de mekanistiska resonemangen. Målen skulle sedan, i samarbete med de utbildningsansvariga, struktureras i enlighet med duglighetsmodellen. Detta spelade emellertid ingen roll eftersom hela proceduren medgav att man frigjorde sig från tidigare resonemang om kompetens och ”betyg”.

Ur detta arbete föddes därför utifrån deltagarnas egen kreativitet konkreta utbildningsaktiviteter som kunde

följas upp och utvärderas mot satta mål. En viktig princip som ofta fördes fram i samtal med utbildarna var att målen genom detta förberedelsearbete skulle kunna upplevas mera meningsfulla för de värnpliktiga. Dessa skulle i ett idealt fall kunna följa upp och utvärdera sin egen utbildningsprocess. Detta väckte stor entusiasm och omfattande aktiviteter igångsattes därför för att formulera sådana duglighetsmål.

Omställningen och förändringsarbetet innebar en enorm frigörelse för det pedagogiska arbetet. Detta behövde inte längre bedrivas efter en av HKV fastställd och detaljerad plan utan kunde formas med utgångspunkt från pedagogisk skicklighet, existerande lokala förhållanden och olika kreativa lösningar i varje enskilt fall.⁷

Den taxonomi som låg till grund för duglighetsmodellen gav därvid ett gott stöd i kommunikationen mellan praktiker och utbildare på alla nivåer eftersom den så att säga tvingade fram resonemang som förenade flera tidigare oförenliga perspektiv. Förbandschefens praktiska, utbildarens pedagogiska och den studerandes eget intresse. Resonemangen hade visserligen presenteras i Erntssons (1991) skrift men fick sin relevans först när de prövades i praktiken.

7 Som exempel kan nämnas att i början på åttiotalet täckte de regler, bestämmelser, instruktioner etc som styrde den grundläggande soldatutbildningen nära en hyllmeter. Hyllmetern upphävdes och ersattes med ett 25 sidigt dokument i vilka utbildningens övergripande mål framgick.

Frigörelsen ledde till en mer omfattande pedagogisk diskussion inom FM än man tidigare hade haft. Erfarenheterna följdes bland annat upp av dåvarande ACL (Armens centrum för ledarskap). Man konstaterade vid sin analys att man centralt hade lagt allt för mycket arbete på att klassificera och följa upp det som i modellen kallades kunskaper och färdigheter.

Ett skäl till detta var att dessa faktorer var lätta att centralt klassificera, standardisera och ”mäta”. Detta gjorde det frestande för centrala enheter att använda tid och energi på just dessa faktorer. Man fann emellertid inom ACL att en ensidig fokusering på dessa variabler inte var avgörande för att befrämja den höga kompetens som man eftersträvade.

Utbildare och praktiker ansåg istället att det grundläggande utbildningsproblemet var att åstadkomma en närmare koppling mellan duglighet och de uppgifter utbildningen skulle förbereda för – det vill säga att bättre än tidigare knyta utbildning och framtida kontext närmare samman. Detta ville man lägga energi och utvecklingsresurser på.

En ny utbildningsprincip formas

ACL genomförde därför 1991-1993 en förstudie som fokuserade på de variabler i modellen som kallades kreativitet och självständighet samt anpassning och förståelse⁸. Om dessa fanns bara mycket ytliga resonemang presenterade i de skrifter som fanns.

Ett skäl till detta var att denna typ av variabler uppfattades som ”för svåra” att ta hänsyn till i det praktiska arbetet med utbildningsmål. De var viktiga men ingen kunde precisera hur just denna kompetens kunde observeras eller övas upp. Man kunde ur många resonemang utläsa att de oftast sågs som statistiska och opåverkbara personlighetsegenskaper.

Svårigheten visade sig ligga i att de resonemang man förde refererade till utbildningssituationer man var bekant med. De refererade inte till den typ av utbildning där de önskade effekterna kunde observeras. Det var först om man samtalande utifrån sådana erfarenheter och utgångspunkter som det var möjligt att få fram en annan bild.

Vi förstod därför snart att man i dessa analyser måste ta hänsyn till ett lärande av en helt annan karaktär än det

8 Dessa benämndes i Duglighetsmodellen för ”utvecklade egenskaper”.

bemästringslärande som alla byggde sina resonemang på och som traditionellt är grunden för förvärvet av kunskaper och färdigheter. Bemästringslärande (Ellström 1992; 2003) visade sig vara ett *avsiktligt* lärande där den studerande lärde sig var läraren ansåg eleven behövde kunna bemästra.

Annat var det med kreativitet, självständighet, anpassning och förståelse. Detta lärande verkade uppstå *oavsiktligt* och *osynligt* genom *det sätt* som utbildningen genomfördes på. Genom själva upplägget och lärarnas personliga inverkan kunde således den utveckling som vi önskade oss antingen främjas eller blockeras. Så småningom kom det också forskning som bekräftade våra resonemang (Sandberg 1994; Sandberg och Targama 1998).

Vi blev därför allt säkrare på att vi var på rätt spår. Detta ledde fram till fortsatta studier och samtal om hur sättet att leda och lägga upp utbildningen kunde stimulera ett utvecklingsinriktat lärande. Genom samtal med olika aktörer som framgångsrikt tillämpat duglighetsmodellen, och genom egna fördjupade kvalitativa studier, försökte vi tillsammans med dem klargöra *vad som var nyckeln* i det lärande som medförde att den studerande skulle utveckla den förmåga uppgiften krävde.

Genom dessa samtal fick vi klart för oss att ett arbetssätt som dessa utbildare och förbandschefer tillämpade var att *integrera* momenten planering, genomförande, uppföljning och utvärdering. Dessa hade i den tidigare pedagogiska

praktiken utförts så att utbildningsledningen ansvarade för planering, uppföljning och utvärdering och de studerande stod för ”genomförandet”.

Under en intensiv utvecklingsperiod 1994-95 prövade och utvecklade vi denna integrering vid ett kompani under grundutbildning. Vid de avslutande förbandsproven noterade oberoende utvärderare att förbundet uppvisade en nivå på egenskaperna kreativitet, självständighet, anpassning och förståelse som man normalt inte såg. Efter det arbetet var vi tämligen säkra på att en viktig orsak till framgången var att de studerande självständigt och i samarbete med lärarna formade sitt lärande för att inrikta detta mot den givna målbilden. Vi definierade då tillsammans med dessa erfarna utbildare sex moment, eller faser i arbetet, vars goda genomförande starkt påverkade utbildningskvaliteten.

Dessa faser var

- Utforskande
- Organisering
- Planering
- Genomförande
- Uppföljning
- Utvärdering⁹

9 Framgår av Pedagogiska Grunder (2006) sid. 223. Jmf också sidan 386-389.

Behovet av Pedagogiska Grunder

Vi var övertygade om att framgången inte handlade om en åtgärd eller en ”metod” som slaviskt kunde återupprepas av vem som helst. Resonemangen gav emellertid inte så många ledtrådar om vad som var viktigt mer än att man inte gjort så som man brukade göra. De positiva erfarenheterna av dessa kreativa ansatser inspirerade oss därför att gå vidare i våra försök att formulera den nya syn på utbildning inom FM som huvuddelen av dessa praktiker stod för.

Det viktigaste skälet till att försöka beskriva och fördjupa vår kunskap om denna nya syn var att vi insåg att FM hade förmånen att under en begränsad tid få arbeta med medborgare som lever ett annat liv utanför sin militära gärning. Vi såg det därför som nödvändigt att vi inom FM förstod och följde med i den samhällsutveckling som skedde. Vi såg exempelvis då – precis som fallet är nu – en dramatisk förändring i ungdomars inställning till olika företeelser i samhället och till de former som man började välja för att organisera och leda ”civila” verksamheter.

Vi ansåg också att den nya läroplan för grundskolan som då var under arbete skulle ge de värnpliktiga nya erfarenheter av hur utbildning kunde organiseras. De skulle antagligen

komma in till sin värnpliktstjänstgöring med andra förväntningar än tidigare årskullar.

Att låta dem möta utbildare och förbandschefer som de ansåg stå för en föråldrad och gammalmodig syn på utbildning och ledning skulle enbart skapa frustration och bristande effektivitet. Vi ville därför göra det möjligt för utbildare att genom en ökad förståelse för utbildningens sociala logik utveckla en bättre effekt i utbildningen och samtidigt skapa ett bra klimat och en god kultur inom FM.

För att fullfölja denna ambition måste vi söka oss nya vägar och forma nya resonemang. Vi var exempelvis tvungna att frigöra oss från tanken på och behovet av standardiserade och detaljerade utbildningsplaner som repetitivt skulle tillämpas på kurs efter kurs. Vi var också tvungna att frigöra oss från tron på nödvändigheten av en begränsande och kontrollerande ledar/läroroll. Vad kunde vi då tänka oss istället och hur skulle ett sådant angreppssätt kunna förklaras inom FM?

Detta var en verklig knäckfråga och svaret var inte lätt att komma fram till. Förverkligandet av det nya och integrerade arbetssätt som vi fått beskrivet av insiktsfulla förbandschefer och utbildare visade sig nämligen ställa mycket större krav än tidigare både på utbildare och på dem som skulle dra nytta av utbildningen. Det var inte ”bara att” kopiera sättet att arbeta. Ville man göra det måste man ha en betydligt större insikt om lärandets processer och den ”männliga sidan” än vad som var fallet tidigare.

I linje med ambitionen med humanistiska utvecklingsprojekt och i enlighet med vår förstudie såg vi det därför som nödvändigt att i utbildningsverksamheten föra in allmänna kunskaper om lärande och om människan som reflekterande individ. Dessa teman förenades i vad vi inom ACL kallade en ”pedagogisk grundsyn”.

För att samla de resonemang som genom förstudien och våra andra studier vuxit fram i arbetet med projektet gjordes en förhandsutgåva av Pedagogiska Grunder 1996. För att därefter få fram de kapitel som skulle ingå i den slutliga utgåvan skapades en serie humanistiska delprojekt kring olika teman. Den första fullständiga utgåvan kom sedan ut 1998.

Det var således redan från början underförstått att texterna i Pedagogiska Grunder inte var modeller av samma typ som duglighetsmodellen¹⁰. De var istället den gemensamma resonemangsplattform från vilket utbildare, förbandschefer, befäl och värnpliktiga kunde ta ställning till och utforma de moment som ingick i att ”ordna” utbildningen.

10 För att fullständiga historiebeteckningen bör det tilläggas att duglighetsmodellen upphävdes av Överbefälhavaren den 19 oktober 2000.

Kapitel 8 - Organisering och ledande

Ett särskilt kapitel – kapitel 8 – i den ursprungliga utgåvan av Pedagogiska Grunder fokuserade på den nya ledar/läraryrollen. Vi insåg att denna nya roll skulle väcka en stor diskussion. Det var viktigt att kunna föra välgrundade samtal om den. Kapitel 8 syftade därför i första hand till att lyfta upp till en gemensam diskussion den förändrade uppgift som lärare fått genom den nya utbildningsprincip som Pedagogiska Grunder förde fram,

Kapitlet visade sig också ha en så kallad ”undertext”. Genom att tala om läraren som ledare formades helt nya resonemang om organisering och ledning av utbildning. Dessa skiljde sig från dem som man var van vid i den ordinarie verksamheten. Principen kallades i början för HBL (Helhetsbaserat Lärande).¹¹

11 Det är frestande att sätta en etikett på något nytt för att förenkla budskapet. Detta visade sig vara en fara. Enskilda och grupper kan utveckla en innebörd i begreppet som går på kontrakurs med det som var avsikten. Sådana innebörder blir då som stenar i strömfåran som hindrar det fria tankevattnet att rinna vidare. HBL blev med tiden en boja om foten på hela den utvecklingsidé vi arbetade med. Vi lyckades inte förklara vad vi menade med HBL. HBL blev istället ett begrepp som många förknippade med en ny utbildningsmetod – helt i motsats till vad vi egentligen ville kommunicera. Numera är begreppet bortplockat. HBL har i Pedagogiska Grunder 2006 helt ersatts med begreppet Pedagogisk grundsyn.

Denna benämning måste senare överges därför att den skapade missförstånd i samtalen om utbildningsprinciperna. Dessa fastnade ofta i metodfrågor och då var man genast tillbaka till utgångspunkten. Det var något helt annat som vi menade att resonemangen borde fokusera på. Det nya var att organisering och ledning av en enskild kurs inte ensidigt i förväg kunde fastställas av läraren.

Våra samtal med framgångsrika förbandschefer, utbildare och studenter hade visat att om läraren valde att använda ett arbetssätt i utbildningen som var avpassat för att stödja *förmedlandet* till studenterna av vad han själv ”visste” så blev innehållet i utbildningen alltför inskränkt och lärmöjligheterna alltför begränsade.

För många låg det nära till hands att tro att lösningen låg i att abdikera från all styrning och alla ingrepp och återge eleverna det fulla ansvaret för sitt eget lärande. Om eleverna emellertid gavs obegränsad ”frihet” att själva organisera sin utbildning så skapades ovisshet, otrygghet och osäkerhet. Detta kunde i ogynnsamma fall leda in i triviala lärsituationer och oönskade sociala mönster (Wennberg och Hane 1999). Den kompetensutveckling som man önskade inträffade inte.

Vilken av dessa två strategier – struktur eller frihet – som än valdes så resulterade den således inte till att det uppstod den stabilitet och effektivitet som goda utbildare rapporterat till oss. Det var något annat som krävdes. Vad hade då hänt där man lyckats?

Vi kom fram till att den stabilitet i samarbetet som duktiga utbildare och förbandschefer hade rapporterat måste ha skapats genom de *samtal* som löpande växte fram i lärarens möte med de studerande om uppgiften och förutsättningarna. Detta var i överensstämmelse med Luhmanns resonemang om ovisshetsreduktion. Man hade lyckats skapa realistiska och hållbara förväntningar och fordringar på varandra.

Vi menade att detta skett genom att utbildaren i samtalen använde sig av den ”pedagogiska grundsynen” och de resonemang som presenterades i *Pedagogiska Grunder*. Man kunde med hjälp av materialet forma välgrundade samtal om människan och dennes lärande som för alla var igenkänningsbara och godtagbara.

Genom att engagera de studerande i samtal under hela processen visade det sig också vara möjligt för läraren/ledaren att fånga upp eventuella skillnader i dennes och de studerandes förväntningar och fordringar på varandra. Dessa kunde sedan prövas och belysas i förhållande till det faktiska skeendet och de reaktioner som de studerande gav uttryck för.

Processen med samtal som grund gjorde det möjligt att hantera samverkansfriktioner och därmed reducera ovisshet, otrygghet och osäkerhet. Den gav också stora möjligheter till en lärar/ledarutveckling i vilken de humanistiska aspekterna sattes i fokus.

Vid tiden för arbetet med den första utgåvan av ”*Pedagogiska Grunder*” 1998 så var emellertid de praktiska erfaren-

heterna av denna nya lednings/lärostrategi begränsade. Det var därför svårt att mer konkret veta vad man borde rikta sin uppmärksamhet på och vad som därför borde belysas i kapitlet. Vi kunde inte vid detta tillfälle formulera stödande resonemang på en humanistisk grund.

Vi konstaterade bara i texten att de erfarenheter man som utbildningsansvarig gjorde genom att tillämpa den utbildningsprincip som då kallades HBL sannolikt var en värdefull erfarenhet när man utövade ledarskap i andra sammanhang, t ex i internationella insatser.

Vi tyckte heller inte att det var bråttom. Situationen under invasionsförsvarets dagar medgav ett evighetsperspektiv. Man kunde föreställa sig att erfarenheterna av denna nya utbildningsprincip i kombination med en förändrad pedagogisk grundsyn sakta skulle kunna penetrera verksamheten inom FM. Ledarperspektivet skulle genom ett antal utbildningsinsatser och andra aktiviteter underifrån och inifrån förändra sig i önskad riktning.

Allt detta förändrades drastiskt genom den så kallade omriktningen från invasionsförsvaret till insatsförsvaret. Nu var det allvar. Utbildning och verksamhet måste intimt kopplas samman. Det man lärde sig i utbildningen måste man direkt kunna tillämpa i verksamheten. Det man lärde sig under sina uppdrag måste direkt kunna omsättas i utbildning.

Förekomsten av självsynkronisering, självorganisation och självstyrning

Övergången från invasionsförsvar till insatsförsvar medförde en mängd förändringar i de resonemang som fördes om organisering och ledande. Den för FM LOPE mest viktiga förändringen var de nya kraven på samverkan över organisatoriska gränser i så kallade nätverksstrukturer.

Med nätverk menade man horisontella relationer mellan berörda personer och enheter. Ingen enskild bestämmer över den andre. Beslut fattas genom dialog och förhandlingar. Nätverken ansågs vara självorganiserande. Det vill säga de skulle formos, omformos och upplösos på initiativ av nätverkets aktörer.

Vad vi mötte i nätverkstänkandet var således helt nya resonemang kring organisering och ledande. Man ställde i dessa tvånget i den hierarkiska strukturen mot friheten i nätverksstrukturen. Därför användes ofta begreppen *självsynkronisering*, *självorganisering* och *självstyrning*.

Tar man utgångspunkt i de resonemang som förs inom den humanistiska traditionen blir det lilla ordet "själv" meningslöst. Inom denna tradition utgår man ju från att människor väljer fritt. Om vi ville hålla fast vid vår humanistiska utgångspunkt så var det således inte möjligt att enkelt

och tillfredsställande skilja mellan den gamla och den nya samverkansformen. För att angripa denna fråga valde vi ett enkelt exempel från vår egen erfarenhet. Vårt exempel blev en charterresa till Kanarieöarna. Alltså:

Om synkronisering

När vi flyger till Las Palmas på Gran Canaria måste många personer *synkronisera* sitt handlande så att planet kommer iväg på avtalad tid.

Om organisering

I resandet ingår en mängd olika uppgifter som måste utföras och som olika personer måste ta ansvar för. Ett gift par som reser kan exempelvis *organisera* sitt resande så att den ene tar hand om pengar, biljetter och pass medan den andre sköter turistguide och kartor. Hela resan från början till slut blir möjlig för att var och en av personalen har en roll och en uppgift och genomför den.

Om styrning

Vi förutsätter också att flygplanet kommer att styras av piloter och navigationssystem och genom denna aktiva samverkan till slut kommer att landa på Las Palmas och inte någon annanstans.

Vi tyckte att detta enkla exempel gav tillräckligt stoff för funderingar. Den samordning som sker under resan till Las Palmas är egentligen förbryllande. Det finns inte särskilt goda resonemang som belyser hur och varför samordningen egentligen sker. Den kan exempelvis inte förklaras med

hierarkiska resonemang. Ingen av de inblandade är fysiskt tvungna att göra som de gör. Det finns ingen diktator som håller dem i örat. Vad som händer – och som tycks göra samordningen möjlig – är att de berörda personerna socialt knyts samman av ömsesidiga förväntningar på varandra. Vad som dessutom gör själva resan möjlig är att den personal som är inblandad har den kompetens och den kunnighet som behövs.

Samordningen av resan kan heller inte förklaras med några av de gruppdynamiska resonemang som växt fram ur UGL (Utveckling Grupp Ledare). Sådana resonemang förklarade samordningen genom den *sammanhållning* som uppstått i gruppen eller teamet (FM LIC 2000).

Inte ens i detta enkla exempel med charterresan kunde vi tro att samordningen uppstod enbart för att personerna kände varandra personligen eller hade utvecklat en ”grupp känsla”. Inte heller vanliga resonemang om ”kultur” passade in. Det verkade heller inte sannolikt att resan till Las Palmas gjorts möjlig för att man genom arbets sättet frigjort en kreativitet som tidigare varit förträngd. De flesta som är engagerade i charterresan är främlingar för varandra, och ändå samarbetar dom.

Till och med bussen till hotellet finns på plats som förväntat utan att busschaffören känner någon av oss eller är bekant med eller släkting till ledningen för resebolaget. Han kan till och med vara av en helt annan nationalitet, ha en helt annan religion och sträva mot helt andra politiska mål än vi.

Även om han personligen ser turistindustrin på Kanarieöarna som något synnerligen negativt och skadligt så är det fullt möjligt att han ändå gör sitt jobb.

Detta enkla exempel visar att förväntningarna på att berörda personer samarbetar så att vi verkligen kommer till Las Palmas baseras på en stor mängd sociala förutsättningar och komplexitetsreduktioner som vi alla tar för givna utan att egentligen ha klarat ut vilka de är. Detta var den fråga som vi måste brottas med i projektet.

Vi ville försöka få syn på vilka dessa grundförutsättningar var, formulera dem och så småningom kanske göra det möjligt att få ett sådant grepp om dem att vi kunde förstå hur de kunde användas i operationer under insatsförsvaret – det vill säga under mycket mer komplexa förhållanden än vad som gäller under en charterflygning till Las Palmas.

Vi upptäckte att runt denna fråga trängdes en stor mängd myter och föreställningar. Några personer visste ”precis” men vid närmare samtal så började de sväva på målet. De hade föreställningar om vad det kunde vara. De resonemang de presenterade var i allmänhet oprövade, ganska begränsade och inte tillräckligt förankrade i annan kunskap.

De vanligaste förklaringarna till uppkomsten av samarbete kretsade kring frågan om hierarki, lydnad, disciplin, ledning och ledarskap. Det vill säga resonemang som inte oförändrat kunde tillämpas i den nya situation som insatsförsvaret hade att hantera.

Grunderna för en ny samverkan inom Försvarsmakten

Vi stod också inför ett mer grundläggande problem. Erfarenheten visar att mindre förändringar inom ramen för vanemässigt tillämpade mönster är relativt lätta att anpassa sig till. Om man emellertid som FM tvingas att radikalt förändra hela samarbetsmönstret och ”själva meningen” med samspelet så är det mycket svårare. De gamla samarbetsmönstren och förväntningarna på varandra måste då ändras.

Sakfrågorna – det vill säga vad som förändrats – var inte svårt att samtala om. Sovjetunionen är just nu inte ett hot vilket det var förr. De stora slagens tid är förbi. Ny teknik möjliggör ökad precision, rörlighet och koncentration. Man kan numera klara sig med mindre styrkor men måste ha överlägsen teknik.

En avgörande faktor för slagkraft och effektivitet är ”flyt”, det vill säga att allt agerande integreras och fogas in i vartannat utan friktioner och störningar. Samspelet mellan de olika vapenslagen måste då förbättras och bli tätare. Även om vi behållit tanken på ett invasionsförsvar hade FM så som den tekniska utvecklingen blivit ha behövt vara mindre, mångsidigare, snabbare och flexiblare.

Insatsförsvaret ska emellertid nu också förbereda sig för fredsbevarande insatser och konfliktlösning snarare än att bara utöva väpnad strid för att försvara vårt land. Kraven på kompetens och kunnighet hos soldater och officerare, och deras förmåga att självständigt sätta sig in i och förstå situationen de befinner sig i, ökar därför dramatiskt.

Det är därför inte svårt att förstå att det som en konsekvens av övergången till ett insatsförsvar naturligt växte krav på och behov av en självsynkronisering, självorganisation och självstyrning – *utöver* vad vi tidigare hade räknat med och kunde förvänta oss av våra kolleger och befäl.

De nya kraven var emellertid också en följd av att vi hade svårt att tänka oss att dagens ungdom skulle kunna anpassa sig till och acceptera styrande, föråldrade och auktoritära ledningsmodeller. Frågan för oss var således om man på *någon punkt* kunde överge de inom FM fast etablerade hierarkiska ledningsformerna och *hur detta kunde ske*.

Ett viktigt argument för möjligheten av en sådan ”frigörelse” var att man faktiskt i många andra situationer kan ”lita på” att människor samordnar sig och samarbetar utan att de ständigt styrs och övervakas. Detta talar för att det borde gå att också i den nya situationen skapa det förtroende som Luhmann talar om och som kunde forma en stabil samordning.

Frågan är då förstas i vad mån soldater och befäl – precis som fallet var vid charteresan – i en nätverksliknande

struktur kommer att (eller kan) använda en ökad frihet (autonomi) på ett förnuftigt sätt.

Skulle man alltså våga sig på att avstå från att tillämpa en del av de styrande regler, direktiv, normer och planer som man tidigare arbetat efter? Kunde man tro att om man bara erbjöd en större frihet så skulle en flexiblare, snabbare och mer effektiv samordning *automatiskt* uppträda?

Kring denna typ av resonemang fanns många kritiska röster. Professor Bengt Abrahamsson på Försvarshögskolan hävdade exempelvis i ett memorandum om NBF (Abrahamsson 2001) att erfarenheten visar att:

- Komplexiteten i de kommunikativa aktiviteterna ökar drastiskt ju fler som är engagerade. Vad man vinner i anpassningsförmåga och flexibilitet i förhållande till en hierarkisk kommunikationsform kan man förlora genom att större resurser och energi måste läggas ner på att säkra ett korrekt informationsutbyte och bra kommunikation.
- Man kan visserligen räkna med att beslut i en friare samverkansform växer fram inifrån och därmed blir lättare att anpassa sig till och acceptera än sådana som bestäms av enstaka överordnade personer eller grupper. Samtidigt visar erfarenheten att så kallade direktdemokratiska processer är tidsödande vilket i sin tur är motriktat önskemålet om bättre anpassning och flexibilitet.

- Strukturlöshet och en början av samarbetet som liknar ”hela havet stormar” kan leda till att man förlorar i snabbhet och funktion snarare än att man vinner något. Det kan således ta tid innan samordningen stabiliseras och kan bli funktionsduglig.
- Strukturlöshet kan också vara ett medel för förtryck och illegitim maktutövning eftersom det inte finns etablerade ansvarsförhållanden och överenskommelser med vilka en sådan maktutövning kan konfronteras. Vissa personer kan i skydd av friheten komma att använda strukturlösheten för egna syften.
- De sociala processerna tenderar att knyta vissa personer och grupper tätare samman än andra. Det bildas känslomässiga band och vänskapsförhållanden som leder in i kottier och avskiljandet av grupper inom gruppen. Detta kan leda till ett fåtalsvälde istället för den ökade flexibilitet som man strävar efter. Ett fåtalsvälde innebär dessutom interna stridigheter och låsningar som motverkar den effektivitetsvinst man tror sig göra.
- Friheten innebär också ökade möjligheter för några få att åka snålskjuts på de andra eller att abdikera från det gemensamma åtagandet vilket riskerar att rasera den sammanhållning och gemenskap som är en förutsättning för att den friare formen ska fungera.

Det är inte svårt att hålla med Abrahamsson. Att friktionerna skulle kunna klaras *automatiskt* bara genom att skapa mer öppna och tillåtande regelsystem och ledningsformer är – med de erfarenheter vi hade från utbildningen – inte att tänka på. Vart och ett av ovanstående påståenden är förstås ett tema för ett humanistiskt utvecklingsprojekt.

Vi prövade Abrahamssons punkter på vår charterresa och kom fram till att hans punkter inte kan vara *absoluta* sanningar. Om de vore det så skulle det vara förvånande att vi vid vår resa kommer fram till Las Palmas och inte stannar kvar på marken eller hamnar någon annanstans.

Varför bryter inte kommunikationen runt resan samman ?
Varför kräver inte passagerare och besättning att man röstar om vart man ska åka, vem som ska sitta var och vilken temperatur det ska vara i kabinen? Hur kommer det sig att det inte är kaos vid incheckningen och att alla kommer när dom har lust, tid och möjlighet och kräver att planet ska vänta?

Varför känner vi inte någon stor risk för att någon obehörig ”tar befälet” och för planet någonstans dit vi inte vill? Varför är vi inte särskilt störda av symötestanterna som i sin lilla avgränsade grupp ser fram emot en stor upplevelse på Gran Canaria? Hur kommer det sig att vi trots allt accepterar olika prisklasser och kategorier? Några åker för delar av det pris andra får betala.

Våra resonemang ledde fram till att Abrahamssons kritiska punkter inte ska kopplas till skillnaden mellan frihet och

ofrihet eller mellan struktur och frånvaron av struktur, De pekar istället på det faktum att vi är människor och att vi alla bär det socialt destruktiva inom oss.

Vare sig vi agerar efter en hierarkisk modell eller agerar i friare samverkansformer så kan denna mänskliga natur sticka upp huvudet. Det är den konstruktiva sidan av vår natur – vår duglighet och vårt ansvar – som gör att vi skapar samordning, samarbete och önskvärda förhållanden med hjälp av de rutiner, formalia och föreställningar som är tillgängliga. Det är också vår gemensamma förmåga att undvika att den destruktiva sidan av vår sociala samverkan aktiveras som gör att samarbetet får en möjlighet att fungera.

Vill vi förstå skillnaden mellan samarbete i de situationer som vi känner till och är vana vid och i nya situationer som vi ännu inte mött måste vi därför närma oss den fråga som ett humanistiskt utvecklingsprojekt utforskar – nämligen frågan om människans sociala natur och hur vi kan göra kunskapen om denna sociala natur till en fördel för att åstadkomma det vi gemensamt strävar efter.

Nyutgåvan av Pedagogiska Grunder 2006 och autonomibegreppet

I arbetet med den nya utgåvan av Pedagogiska Grunder 2006 blev en grundläggande fråga den om autonomi. Diskussionen runt begreppet blev stundtals het. Begreppet tillhör en typ av begrepp som ofta kallas diffusa till skillnad från kompakta.

Kompakta begrepp är kunskap om ting – till exempel en stol. De lämpar sig för mätningar och kalkyler. Diffusa begrepp kan inte på samma sätt kopplas till något konkret. De tjänar bara sitt syfte om de bryts ner i allt mer precisa, situations- och individrelaterade begrepp som kopplas till praktiska handlingssätt och lösningar (Ramírez 2000). Vi insåg därför att, om ett begrepp som autonomi ska få någon mening, så måste det *preciseras* genom berättelser, exempel och resonemang.

För att närmare belysa hur autonomibegreppet kunde vara av värde använde vi ett stort antal möten, seminarier och sammankomster inom FM LOPE¹² för att utifrån existerande texter, erfarenheter och annat underlag samtala om och för-

12 Arméns Centrum för Ledarskap (ACL) ombildades 1999 till FM LIC och fick ett ansvar mot hela Försvarmakten. År 2000 skedde en ny omorganisation, enheten fick då namnet Försvarmaktens Ledarskaps- och Pedagogikenhet (FM LOPE).

söka beskriva vad vi menade med begreppet autonomi inom ramen för insatsförsvarets krav¹³.

Innan kapitel 8 – som är centralt för 2006 års inriktning av Pedagogiska Grunder – slutligen skulle formuleras avslutades det tvååriga arbetet med två seminarier. I dessa skulle vi gemensamt reflektera över de texter som producerats.

Syftet var att formulera de grundläggande resonemang som borde ingå i kapitlet. Detta visade sig stöta på problem. Vid en genomgång av referaten från dessa samtal visade det sig att vi i princip bara upprepat vad vi tidigare sagt. Något ytterligare steg hade inte tagits på vägen. Detta var en smula deprimerande.

Vi kom fram till att den ”logik” som samtalen hade byggt på tillhörde invasionsförvarets vanemässiga språkbruk. Vår logik utgick fortfarande från möjligheten att fastställa tänkbara och allmängiltiga scenarios som FM:s personal skulle utbildas för att klara.

Vi insåg att vi måste bryta denna logik för att komma vidare. Vår utgångspunkt blev istället att berörda personer

13 Under arbetet dokumenterades varje samtal och samlades löpande i ett grundmaterial som tillsammans med de texter som använts som underlag till samtalen omfattade flera A4-pärmar. När man läser igenom dessa går det att utläsa en slags röd tråd där de olika resonemangen knyter i varandra utifrån vad man löpande kommer fram till. För att göra underlaget hanterbart utarbetades därför en slags huvudberättelse baserad på denna dokumentation. Denna färdigställdes 041010 och innehåller ett första förslag till kapitel 8 som sedan under följande år prövades, redigerades och bearbetades.

i insatsstyrkan mycket friare än tidigare måste medverka i utforskandet och preciserandet av den uppgift som var för handen. Detta gällde alla – inte bara befälet. Detta ställde nya krav både på soldater och på befäl. Det var för att förstå hur detta i praktiken kunde gå till som autonomibegreppet måste preciseras bättre.

Autonomibegreppet kom efter ett fördjupat arbete och flera ytterligare samtal att betyda att den som agerar autonomt har hittat ett sätt att agera som *förenar* hur man själv ser situationen med vad *organisationens formalia* kräver. Hon eller han har själv tagit ställning till hur formalia ska tolkas och inom ramen för detta tagit ställning till sitt agerande. Den som misslyckas med att uppfylla detta krav på autonomi kommer antingen tvingas handla efter sin övertygelse och riskera att ställas utanför organisationen eller så tvingas hon eller han att handla mot sitt bättre vetande.

I det första fallet upplever hon ett främlingskap, medan hon i det andra fallet kommer att agera som en robot. Båda dessa situationer är ångestfyllda och osäkra, vilket leder till att envar som hamnar i dem strävar efter att undvika dem. Det finns då risk att man blockeras, passiviseras eller ser sig tvungen att göra något desperat. Detta kan motverkas om procedurerna i samspelet och om den kommunikation som skapas kan erbjuda en lämplig komplexitetsreduktion och därmed bli den förlösande kraften.

Eftersom det uppenbarligen handlade om att komma fram till en autonom ståndpunkt kunde vi inte se autonomi som

en personlig egenskap eller ett absolut tillstånd. Autonomi ”blir till” i och genom den kommunikation man deltar i. Möjligheterna att komma fram till autonomi förändras också med de erfarenheter som görs och den utveckling som sker. Vad som är kloka ställningstaganden är inget som är på förhand bestämt. De uppstår när man kan förena sin egen uppfattning med de samtal om uppgift, förväntningar och ansvar som förs.

Autonomi – så som vi använder begreppet – är således alltid beroende av sammanhanget och hur man formulerar och förstår ”meningen” med det man medverkar i. Att medverka i sådana samtal är något som man inom FM ständigt behöver öva, lära och pröva. I utbildningen bör det därför alltid ingå moment som kräver av den studerande att denna funderar över ”varför jag gör som jag gör”.

Vad som nu kvarstår i arbetet med att skapa en relevant utbildning är att översätta de principer som finns i kapitel 8 till konkreta utbildningsaktiviteter. Dessa ska innebära en produktiv *förberedelse* för att förverkliga en konstruktiv ledning och ett bra ledande i de insatser som de studerande senare förväntas medverka i. Frågan är således; vad blir då problematiskt, vad skulle man behöva förbereda sig på och vilka resonemang skulle behöva ”sitta i ryggmärgen”?

Svårigheten att förändra en språklig logik/topik¹⁴

Erfarenheten av att till och med vi själva i våra samtal i FM LOPE ”fastnade” i en olämplig logik var ett observandum. Logiken som vi samtalade efter byggde som sagt på föreställningen att planering, organisering, genomförande, uppföljning och utvärdering kunde utgå från en på förhand känd och given situation som utbildaren eller FM:s ledning kunde formulera och beskriva.

Vår analys visade att det inte fanns någon sådan given målbild som kunde läggas till grund för utbildningen. Även i de konkreta och existerande insatser som vi kände till var den lämpliga målbilden oklar. Detta gällde också de insatser som vi i framtiden kunde föreställa oss.

Frågan var komplex (jämför Luhmanns definition av komplexitet). Det fanns ett överskott på möjligheter. Målbilden och uppgiften borde därför löpande växa fram i samtal under förberedelsernas och insatsens gång om inte samspelet skulle störas av ovisshet, otrygghet och osäkerhet.

14 Vi har här använt uttrycket ”språklig logik”. Ett korrektare uttryck är kanske topik som är ett retoriskt begrepp som betyder ”platsen där man hämtar sina argument”. Andra begrepp för samma sak är ”väsensförklaringar”, ”grundantaganden” och ”förgivettaganden” det vill säga sådana osynliga grundförutsättningar som samtalen bygger på.

Insatserna som man redan under grundutbildningen skulle förbereda sig för måste därför vid utbildningstillfället snarare ses som ett ”vitt papper”. Målet måste man komma fram till under hand när det väl var dags. Vi kunde direkt konstatera att detta ”vita papper” skapade ovisshet, otrygghet och osäkerhet. Sådana utbildningssituationer riskerade att bli ångestfyllda.

Ångest är ingen bra grund, vare sig för lärande eller för ett effektivt agerande. Man tvingas förtränga sådana känslor. Möjligheterna att komma till tals med varandra minskar. Vi letade därför efter en procedur som kunde fungera osäkerhetsreducerande och stabiliserande både i utbildningssammanhanget och i de skarpa lägen i vilka man skulle verka.

Intervjuer kring hur chefer och enheter förberedde uppgifter under internationella insatser där komplexiteten var stor visade att de genomförde något som vi kom att kalla en ”uppgiftsdialog” under vilken man tillsammans

- Utforskade uppgiften (situationen)
- Utvecklade förståelsen för innebörden i det man förväntades åstadkomma/göra
- Inventerade idéer, funderingar, erfarenheter etc
- Mentalt och – kanske också praktiskt – prövade några lösningar
- Ibland för-övade och därvid kritiskt granskade de föreställningar om uppgiften som man haft.

Proceduren visade sig vara densamma som den som vi upptäckt och beskrivit i Pedagogiska Grunder. Uppgiftsdialogen består således av att i samtal, gemensamt och integrerat, genomföra samma moment som den nya utbildningsprincipen förde fram – nämligen aktiviteterna planering, organisering, genomförande och utvärdering.¹⁵

Vi drog slutsatsen att uppgiftsdialogen så som den redovisats ovan fyllde en viktig funktion för att stabilisera samarbetet och reducera eventuell ångest på grund av ovisshet, otrygghet och osäkerhet.

Uppgiftsdialogen gjorde det möjligt att etablera rimliga grunder för förväntningar och krav på varandra. Därmed var det också möjligt att etablera det förtroende som krävdes. Det är denna procedur som man enligt vår uppfattning måste öva sig på och förbereda sig för redan under utbildningen.

15 Dessa intervjuer användes sedan som grund för de exempel som finns på sidorna 361-364 i Pedagogiska grunder (2006).

Mot det nya insatsförsvarets krav

I väpnad strid består kommunikationen av stridshandlingar. Det pågår ett ”samtal” i vilket kontrahenterna förstår varandras agerande som olika försök att skada varandra eller skydda sig själv. Personer som deltar i detta utbyte tvingas se verkligheten genom en tunn spalt. Vissa delar av det kognitiva och empatiska systemet inaktiveras. För att klara stridssituationens känslomässiga påfrestningar tvingas man agera och kommunicera som en automat eller robot. Man måste till och med kanske lära sig att se dem man bekriagar som omänskliga. Kommunikationen blir stereotyp och olämplig för förhandling.

I samtalen inom FM LOPE kom vi fram till att vi inte kan och inte ska förvänta oss att en svensk soldat som står öga mot öga med en motståndare – eller ska ingripa i en situation som kan utmynna i en väpnad strid – ska agera som en automat eller robot. Soldaten och officeren ska inte endast ta ställning till hur man bäst ska kunna besegra motståndaren eller bäst skydda sig själv och ”de sina”. Åtgärder som vidtas av en enskild soldat kan nämligen få strategiska implikationer. Därför måste också soldaten tänka ”strategiskt”. Man brukar i detta sammanhang tala om den ”strategiska korpralen”.

Att skylla på att man bara agerade på order eller följde givna regler är bara ett sätt att skjuta upp det ställningstagande till det egna agerandet som man som fri aktör ändå slutligen måste formulera. Vi konstaterade därför att den svenske soldaten måste förbereda sig på att ta självständig ställning, t ex till varför man agerar som man gör, vad man kan och inte kan göra och när man ska skjuta.

Detta leder in i behovet av en uppgiftsdialog av den typ vi skisserar i Kapitel 8. Det är då inte bara fråga om *hur* man ska samtala. Det blir också viktigt att ta ställning till *vad* som kan uppfattas som välgrundade resonemang också ur mänsklig och humanistisk synpunkt.

På samma sätt som när vi formulerade kapitlen i Pedagogiska Grunder kommer det sannolikt att krävas humanistiska kunskaper och humanistiska utvecklingsprojekt för att precisera vilka dessa resonemang är.

Frågan är således obesvarad. Vad måste man öva sig i och hur kan man förbereda sig för en sådan uppgiftsdialog? Här slutar berättelsen om projektet ”Pedagogiska Grunder”.

Det känns nu angeläget att inom en snar framtid kunna redovisa ett nytt humanistiskt utvecklingsprojekt, vilket på samma sätt som i Pedagogiska Grunder beskriver hur man genom olika utbildningsaktiviteter kan förbereda oss alla inom FM för de stora samordningskrav som ställs på insatsförsvaret.

Referenser

- 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.
- 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.
- Blomgren M och Sahlin-Andersson K (2003): Ledning på distans. Att skapa kunskap för politisk styrning av hälso- och sjukvård. Stockholm: Landstingsförbundet.
- Ellström PE, Gustavsson B, Larsson S (red) (1999): Livslångt lärande. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- FM LIC(2000): Utveckling för morgondagens ledarskap. På vilka grunder ska UGL vara en del i FM utbildning? Erfarenhetsforum No 5. (Abonnemangsrapport 80). Halmstad: FM LOPE Försvarsmakten.
- Försvarsmakten (1988): Duglighetsmodellen - Tillkägg till LTU (Lärobok i Trupp Utbildning). Stockholm: Försvarsmakten.

- Gärdenfors P (2000): Hur Homo blev sapiens. Om tänkandets revolution. Nora: Nya Doxa.
- Gärdenfors P (2002): Hjärnan är inte en dator. Dagens Forskning. No 13. juni 2002..
- Gärdenfors P (2004): Språket är till för visioner och lögn. Axess november 2004. Stockholm: Tidskriften Axess.
- Gullmander D (2006); Tystnadets sociala mekanismer. Abonnemangsrapport 119. Degerfors: Samarbetsdynamik AB.
- Hart H (1999): Ständiga förbättringar som komponent i en ledningsstrategi för förändring. I Nilsson T (red): Ständig förbättring - om utveckling av arbete och kvalitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Liedman SE (1995): Humanismen inför 2000-talet. I årsbok om folkbildning 1995. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning.
- Luhmann N (1995): Social systems. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann N (2005): Förtroende - en mekanism för reduktion av social komplexitet. Göteborg: Daidalos.
- Lundquist F, Wennberg BÅ (2005): Kvalitetssäkring och pedagogisk utveckling. Abonnemangsrapport 113. Degerfors: Samarbetsdynamik AB.
- Lundquist L (1998): Demokratins väktare. Lund: Studentlitteratur.
- Marmgren L, Ragnarsson M (2001): Organisering av projekt. Från ett mekaniskt till ett organiskt perspektiv. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- Ramírez J (2000): Socialplaneringsens verktyg. En handlingssteoretisk undersökning i ett humanvetenskapligt perspektiv. Stockholm : Nordregio.

- Ramírez J (2004): Retorik som humanvetenskaplig kunskapsteori och metod i samhällsplanering – en idéöversikt. Statsvetenskaplig Tidskrift 2003/2004. Årg 106:1.
- Rosengren M (2002): Doxologi. En essä om kunskap. Åstorp: Rhetor förlag.
- Sandberg J (1994): Human competence att work. An interpretative approach. Göteborg:BAS.
- Sandberg J, Targama A (1998): Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Strzelewicz W (2001): De mänskliga rättigheternas historia. Stockholm: Ordfronts Förlag.
- Wennberg B-Å, Hane M (1999): Om skärningspunkten mellan horisontella och vertikala organiseringsprocesser baserade på erfarenheter från KLLÖK 99. Abonnemangsrapport 75. Degerfors: Samarbetsdynamik AB.

