



KRIGSSKOLEN

KS FAGRAPPORT

nr. 1 2008

FORFATTER: REIDAR SKAUG

**TITTEL: ARBEID MED PROBLEMBASERT LÆRING SOM
KADETTAKTIV LÆRINGSPEDAGOGIKK VED
KRIGSSKOLEN 2006–2008**
Redigerte fagbidrag og vurderinger fra Krigsskolens
undervisningspersonell og kadetter



KRIGSSKOLEN

Fagrappport nr. 1 / 2008

Tittel Arbeid med problembasert læring som kadettaktiv læringspedagogikk ved Krigsskolen 2006–2008	Antall sider 90	Dato 19.09.2008
Title Making use of problem based learning as a pedagogical tool to activate cadet participation in military education	ISBN 978-82-997335-1-9	
Redaktør Reidar Skaug	Faglig ansvarlig	Dekan
Oppdragsgiver Krigsskolen		
Sammendrag Hensikten med rapporten er å dokumentere noe av det arbeidet og de diskusjoner som har foregått ved Krigsskolen knyttet til egnede læringsstrategier for skolens profesjonsstudier. Rapporten har fokus på problembasert læring (PBL) og bygger på et utdrag av skriftlig dokumentasjon fra skolens faglige samarbeidspartnere og eget undervisningspersonell. I samarbeid med Universitetet i Oslo og senere Det norske Veritas, utviklet Krigsskolen i 2006–2008 en undervisningsmodul hvor PBL utgjør en viktig pedagogisk tilnærming til kadettene læring og utdanning.		
Summary The purpose of this report is to document work and discussions at the Norwegian Military Academy, regarding suitable learning strategies for their professional courses. The focus is on problem based learning (PBL) and the report is based on a number of written contributions from partners and own faculty. The Academy did in cooperation with the University of Oslo and later Det norske Veritas, during the time period 2006–2008, develop a teaching module where PBL plays an important pedagogical approach to officer education.		
Stikkord Læringsstrategi, problembasert læring, profesjonsstudier		
Keywords Learning strategies, problem based learning, professional studies		

Innhold

1 Innledning	4
2 Hvorfor videreutvikle det som går godt	5
3 Introduksjon til problembasert læring (PBL)	6
4 Utvikling av kunnskap om PBL ved Krigsskolen	7
5 Bidrag til interne fagdiskusjoner	20
5.1 PUNKTER TIL STUDENTAKTIV UNDERVISNING (SAU) PÅ KS.....	20
5.2 BETRAKTNING RUNDT PROBLEMBASERT LÆRING SOM LÆRINGSSTRATEGI FOR OFFISERSUTDANNELSE.....	22
5.3 PBL – TIL DISKUSJON.....	31
5.4 PROBLEMBASERT LÆRINGSPROBLEMATIKK.....	32
6 Formalisering av samarbeidet UiO og KS	35
7 Drøfting og valg av PBL-forsøksvirksomhet ved KS	38
8 Evalueringer av PBL-forsøksvirksomhet	51
8.1 TILBAKEMELDING FRA KADETTER	51
8.2 TILBAKEMELDING FRA UNDERVISNINGSPERSONELL	53
8.3 TILBAKEMELDING FRA UIO.....	62
9 Foreløpig anbefaling, ledelsesbeslutning og fremtidige utfordringer	72
Vedlegg:	75
VEDLEGG 1: PBL-SYKLUS I SYV STEG	76
VEDLEGG 2: SITUASJONER OG OPPGAVER.....	80
VEDLEGG 3: SAMMENHENG MELLOM OPPGAVER OG FORELESNINGER	84
VEDLEGG 4: VEILEDNINGER FOR OPPGAVENE.....	85

Arbeid med problembasert læring som kadettaktiv læringspedagogikk ved Krigsskolen

Rapporten er basert på innspill og rapportering opprinnelig utarbeidet av:

Gunnar Handal, UiO
Kirsten Hofgaard Lycke, UiO
Ove Edvard Hatlevik, UiO
Jonas Fredrik Hultman, PFI UiO, DnV Learning
Cecilie Jensen, PFI UiO
Hanna Helene Syse, KS, FD
Are Langaard Jensen, KS
Lars Kristian Lundberg, KS
Tor-Erik Hanssen, KS
Carsten Rønfeldt, KS

1. Innledning

Hensikten med denne rapporten er å dokumentere det arbeidet og de debatter som foregikk ved Krigsskolen i forbindelse med videreutvikling av skolens læringsstrategier, hovedsakelig i 2006 – 2008, med fokus på problembasert læring. Utviklingen og utprøvingen endte opp med en beslutning om å ta i bruk og videreutvikle problembasert læring innenfor egnede fagområder.

Rapporten dokumenterer bare den skriftelige delen av hva som må kunne karakteriseres som et stort engasjement og en ganske høylydt debatt blant skolens undervisningspersonell. At skolen nylig hadde startet opp med nye treårige bachelor utdanningsløp var nok med på å heve følelsen av ”mye nytt”, økt usikkerhet og dermed øke debattertemperaturen.

Krigsskolen var på ingen måte den første utdanningsinstitusjon i Norge som hadde tatt problembasert læring i bruk. Medisinsk fakultet ved UiO hadde nærmest blitt tvunget til å gå nye veier i sin legeutdanning for å bringe sammen relevans og kunnskap.

Diskusjonene og debatten ved Krigsskolen nådde nok aldri helt de samme høyder som ved universitetet, men det manglet altså ikke på meninger på Linderud heller.

Krigsskolen fikk sin første rapport om ”lessons learnt” nettopp fra Det medisinske fakultet og professor Arild Njå.

Den 3 og 4 august 2005 benyttet Krigsskolen to plandager til å sette fokus på pedagogikk generelt og fagdidaktikk spesielt. Med utgangspunkt i Krigsskolens ”Konsept for læring”, fulgte professor Njå opp med en presentasjon fra innføringen av problembasert læring ved det medisinske fakultet. Njå fokuserte på hvordan den nye hverdagen fortonte seg sett både fra undervisningspersonell og studenter med vekt på læringsprosesser og roller for de ansatte. Dagen etter fulgte Krigsskolen selv opp med å diskutere didaktikk, hvordan underviser jeg og den didaktiske relasjonstenkning, hvordan kan emner læres gjennom problembasert læring, og gode ideer til læringsaktiviteter.

Den formelle forsøksvirksomheten ble igangsatt ved Krigsskolen tidlig i 2006.

Høsten 2005	Vinteren 2006	Våren 2006	Våren 2007	Sommeren 2007	2008 -
Krigsskolen introduseres for PBL brukt i profesjonsutdanning	UiO presenterer KS for "Hva er PBL?"	UiO og KS innleder samarbeid om prøver og forsøk med PBL ved KS	KS integrerer PBL i en av sine moduler og evaluerer	Krigsskolen beslutter å benytte og videreutvikle PBL som læringsstrategi ved KS	KS "drifter" PBL som en læringsstrategi

I det følgende vil siterte fagbidrag og vurderinger synliggjøres ved at de er skrevet i en annen (Arial) skrifttype i rapportteksten.

2. Hvorfor videreutvikle det som går godt

KS har i mer enn 250 år utviklet og levert profesjonsutdanning. I alle disse årene har relevans og kvalitet vært nøkkelord for den kunnskap og de ferdigheter utdanningen har hatt som mål å formidle og oppøve. En utdanning relevant for de militære oppgaver og utfordringer og en utdanning for de offiserer som på en spesiell måte skal forvalte og utvikle profesjonens innhold og kvaliteter.

Med et forsvar i kontinuerlig utvikling sier det seg selv at hva som er utdanningsmessig relevant stadig vil endres. Kvalitetskunnskap består av få evige sannheter og utvikles midt i et paradoks hvor det på den ene siden kreves full visshet om at kunnskapen som presenteres er utviklet i henhold til alle vitenskapelige sannhetskrav samtidig som man krever søken etter ny kunnskap som nettopp kan endre den gamle. At gårsdagens utdanning opp mot nåtidens krav fremstår som lite relevant og basert på mangelfull kunnskap er dermed ikke en kritikk av det som foregikk og de som underviste ved skolen tidligere, men utgangspunktet for et utfordrende krav til en kontinuerlig utvikling av skolens utdanningsgrunnlag. Ro rundt utdanningen er derfor ikke noen ønsket situasjon dersom man med det mener stopp i realiseringen av nye tanker om hva en god offiser bør kunne løse av oppgaver og besitte av kunnskaper eller hvilken pedagogikk som kunne gjøre Krigsskolens utdanning enda bedre.

En profesjonsutdanning har fokus på kunnskaper i handling. Det har for KS spesielt betydning av en formidlingsform som har kunnet aktivere kadettene. Tenke det, ville det og kunne det. Bak *tankene* skulle det ligge kunnskap og refleksjoner, bak *viljen* en personlighetsinnsikt og utvikling og bak *kunne* en mestring. Utdanningens omfattende vekslings mellom teori og praksis, kadettdeltakende teoriundervisning og formaliserte gruppe- og refleksjonsøvelser har utvilsomt bidratt til et mangfold av læringsarenaer.

Ikke desto mindre har veien til – og innholdet i læringsmålene i stor grad vært definert av skolen og undervisningspersonalet. "De vet jo ikke hva de må kunne og hvordan de best kan lære det" er et forholdsvist tungt argument når utallige års erfaring enten som offiser eller lektor stilles opp mot kadettens utvilsomme mangelfulle viten. Samtidig kan det fremstå ganske overmodig nettopp av oss, som burde vite at det som regel er mange veier til mål og at vi ganske sikkert har lært mest av vår egen utprøving, at vi sitter på noen fasit – ikke bare for det som har vært, men også for det som vil kunne komme.

Dannelse tar tid skrev samfunnsforsker C Holst i en kronikk i Aftenposten sommeren 2008. Offisersutdanning tar tid. Hva som skal inngå i en slik utdanning, kan ikke logisk

utledes fra en fagdisiplin. Profesjonens kunnskapsinnhold preges av heterogenitet og fragmentering og syntetiseres ikke gjennom teori, men gjennom profesjonsutøvelsen. Den militære profesjons kunnskapsbase er derfor mangfoldig, og problemstillingene og utfordringene følger ikke en faggrense. Det er således bare profesjonens og praksisens krav som kan være et logisk utgangspunkt for en utvelgelse av utdanningens faglige og kompetansemessige innhold. Da blir det viktig at praksisen ikke blir uangripelig og dermed uten utvikling. Skal det skapes nødvendige nyanser og perspektiv, skal det stilles andre spørsmål enn de opplagte, og skal det kunne gis rikere svar må utdanningen gjøres tverrfaglig. Men tverrfaglig arbeid akkurat som dannelse tar tid. Kadettene kan ikke bli ved sin lest og bare bryne sine meninger og synspunkter på sine kollegaer fra samme profesjon. "Være kompetent om det lille" som Holst også skriver. Og hun fortsetter: Tverrfaglighet er et svare strev, og skal det ikke ende opp som amatørskap, må det avsettes tilstrekkelig tid til å sette seg inn i andre felt og fag enn sine egne.

Krigsskolen er derfor på kontinuerlig leten og søken etter tilnærminger i sin læring som på den ene siden kan vise kadettene hvor kompleks det kan være å se militære oppgaver og utfordringer i tilstrekkelig mange perspektiver og på den andre siden kan legge grunnlaget for kadettene evne til å utvikle egne svar og løsninger. Skolen har spesielt vært interessert i å undersøke nærmere, og eventuelt prøve ut, nye tilnærminger i formidling av fagstoff som behandler sentrale profesjonelle utfordringer og problemstillinger, og hvor det samtidig vil kunne være mange veier til nødvendig faglig innsikt. Et friere valg i forståelsesmessig tilnærming vil i seg selv kunne gi kadettene større og mer personlig opplevd erfaring og kunnskap og gjøre dem bedre rustet til å løse sine fremtidige oppgaver og problemer på en fleksibel og egnet måte.

Etter at Krigsskolen i 2005 startet å diskutere undervisningsformer som kunne bidra til de utdanningsmål skolen hadde satt seg for det nye bachelorstudiet, innledet Krigsskolen høsten 2006 et samarbeid med UiO knyttet til "Studentaktive læringsformer" (SAU) med fokus på problembasert læring (PBL).

Hvordan kunne Krigsskolen skape og formidle kunnskap basert på faglig mangfold som samtidig kunne gi kadettene en personlig erfaring med hvordan dette faglige mangfold kunne bidra til å løse aktuelle problemer de kunne bli konfrontert med? Eller som en av skolens lærerpersonell skriver det: "hvordan velge en læringsstrategi som motiverer kadettene til å lære og gjør det enklere for dem å huske?". Hvilket potensial kunne bruken av problembasert læring ha for slike utfordringer og ambisjoner? Hvordan kunne problembasert læring eventuelt tilpasses en militær profesjonsutdanning? Hvordan kunne skolen eventuelt utvikle og gjennomføre slik læring? Om slike spørsmål vil det være mange meninger ved en utdanningsinstitusjon som Krigsskolen – heldigvis.

3. Introduksjon til problembasert læring (PBL)

Før det åpnes for de mange meninger og etter hvert den vunnne erfaring knyttet til PBL på Krigsskolen, skal jeg ganske kort presentere undervisningsformen slik den fremsto for skolen i 2005.

Problembasert læring er en undervisningsform som er kjennetegnet ved utstrakt bruk av oppgaver som kan utfordre kadettene til å stille spørsmål ved sitt eget kunnskapsgrunnlag og motiverer dem til å skaffe seg den kunnskap de forstår at de

mangler. Oppgavene vil for Krigsskolens bruk være hentet fra studiets anvendelsesfelt, dvs. den militære praksis, gjerne basert på autentiske og kritiske profesjonssituasjoner.

Problembasert læring er basert på tre grunnleggende prinsipper knyttet til:

- i. Kadettsentrering – et slikt fokus handler ikke om at kadettene bestemmer alt og legger alle premisser, men at de faktisk må legge opp til en betydelig egenaktivitet med ansvar for egen læring. Kadettene må også selv finne ut hva de ikke kan, men burde kunne for de problemstillinger profesjonen stiller dem overfor og må derigjennom definere egne læringsbehov. Undervisningspersonalets rolle blir derfor i større grad å veilede og støtte kadettene i deres læringsprosess enn å være kunnskapsleverandører. Men undervisningspersonalet beholder et ansvar for rammene for hvor læringen foregår, progresjon i læreprosessen, et ansvar for det faglige innhold og et ansvar for relasjoner i arbeidsgruppene.
En slik sentrering blir et supplement til Krigsskolens eget slagord om ”Kadetten i sentrum”, som har henvist til hvordan skolen prioriterer og innretter sine ressurser.
- ii. gruppebasert læring, dvs. kadettene får en mulighet til hele tiden å formulere sin forståelse av ulike fenomener sammen med andre slik at man kan lære av hverandre og bidra til fellesskapets oppgaveløsninger. Læringsformen skal stimulere og øve evnen til å arbeide i team,
- iii. problembasering, dvs. det er problemenes utfordringer som er utgangspunkt for å identifisere relevant kunnskap og igangsette egen læring. En styrke ved denne læringsformen vil dermed være muligheten til å integrere fagstoff fra forskjellige emner og fagområder. Læringsstemaer og innhold er direkte relatert til praksisfeltet gjennom konkrete og praktiske situasjoner. PBL tilbyr i den sammenheng en syvtrinns metodisk arbeidstilnærming som syklisk tar for seg situasjonsoppfatning, problemidentifisering, årsakssammenhenger, læringsbehov, kunnskapsinnhenting og kunnskapsbruk.

Gjennomføring av PBL vil kreve at undervisningspersonellet kan fungere som veiledere som kan bevisstgjøre kadettene om læringsprosessen og den faglige utvikling. Veilederne må stimulere kadettene til å tenke på hvordan de tenker og lærer og hvordan de kan ha som mål opparbeidelsen av den selvstendighet de trenger som fremtidige ledere. Veilederne må også bidra med hjelpemidler som kan synliggjøre målene for læring i modulene og utarbeide hjelpemidler f eks i form av oppgaveveiledninger. Veilederne må også bidra i selve læringsprosessene gjennom å ivareta gruppedynamikken i gruppearbeidene. De må stimulere til ”god stemning” og håndtere konflikter og stimulere til at det gjennomføres evalueringer av gruppens arbeid. I tillegg er det viktig at de følger opp at PBL’s arbeidsmetode (7-trinnsmetoden) hele tiden anvendes i arbeidet.

4. Utvikling av kunnskap om PBL ved Krigsskolen

UiO fikk tidlig i 2006 i oppdrag å introdusere PBL for Krigsskolens undervisningspersonell gjennom et seminar. Fordi KS allerede hadde bred erfaring med å aktivisere kadettene i undervisningen, f eks gjennom bruk av case-studier, var litt av

hensikten med et slikt seminar også å tydeliggjøre PBL i forhold til f eks casebasert undervisning.

Til deltakere på seminaret "Studentaktive undervisningsformer i høyere utdanning"

Fredag den 19. januar 2006 (kl 09:00-16:00) arrangeres det et seminar ved Krigsskolen. Vi ønsker å presentere dagsprogrammet (se neste side), men først vil vi klargjøre vårt forhold til temaet for seminaret gjennom tre punkter:

- Vi, som har ansvar for dette seminaret, arbeider med utvikling av kvalitet i utdanning og undervisning på Universitetet i Oslo. Dette skjer gjennom pedagogisk kvalifisering av universitetslærerne, og ved konsultasjon med fagmiljøer som driver pedagogisk utviklingsarbeid. Vårt arbeid har gitt oss erfaring med at varierte former for undervisning kan være aktuelle i høyere utdanning. Blant annet er studentaktive undervisningsformer viktig ved trening av voksnes problemløsning.
- I seminaret den 19. januar vil vi forsøke å vise hvilke muligheter og begrensninger som finnes ved undervisningsformer som gir studentene en aktiv rolle. Vi er fullt innforstått med at studentaktive undervisningsformer ikke egner seg for all undervisning. De er f eks lite egnet for ferdighetstrening (bortsett fra enkelte ferdigheter som gjelder å klargjøre problemer, analysere læringsbehov og tolke og forstå konkrete situasjoner fra et praksisfelt). Studentaktive undervisningsformer egner seg derimot godt i mange andre deler av et profesjonsstudium, og for å knytte sammen teori og praktisk problemløsning.
- I seminaret den 19. januar legger vi opp et program som nettopp preges av deltakeraktivitet. Blant annet ønsker vi at alle deltakerne på forhånd har lest gjennom noen bestemte tekster. Tekstene sendes ut til kursdeltakerne i god tid før kurset, og for at seminaret skal fungere etter intensjonen ber vi dere om å lese gjennom tekstene før seminaret.

Vi ønsker vel møtt til en seminardag som vi håper dere vil oppleve som interessant og nyttig! Vi gleder oss iallfall.

Med vennlig hilsen

Gunnar Handal, Ove Edvard Hatlevik

Foreløpig program for dagsseminar ved Krigsskolen den 19. januar 2006
fra kl 09:00– 16:00

Studentaktive undervisningsformer i høyere utdanning

09:00-09:30	Hvilken læringsforståelse ligger til grunn for de studentaktive undervisningsformene?
09:30-10:30	Arbeid i grupper bestående av deltakere som har lest ulike tekster
10:30-10:45	Pause
10:45-11:45	Mulighet for videre avklaring og økt forståelse av undervisningsformene (i plenum)
11:45-12:30	Lunsjpause
12:30-13:15	Gjennomgang av utdelte eksempler på oppgavetyper for PBL og case-undervisning
13:15-14:15	Arbeid i smågrupper på 2-3 deltakere med forsøk på utforming av oppgaver enten innen PBL eller innen case-undervisning
14:15-14:30	Pause
14:30-15:15	Oppsummering av arbeidet i to parallelle grupper (PBL eller case-undervisning) der oppgaveforslagene legges frem og kommenteres
15:15-16.00	Presentasjon i plenum av én oppgave fra hver av de to foregående oppsummeringene. Avslutning ved Skolesjefen

På Krigsskolen fikk et lite utvalg av undervisningspersonalet i oppgave å utarbeide noen egnede problemstillinger og temaer fra det militære praksisfelt:

A)

Denne beskrivelsen er ment å være en ramme rundt en situasjonen der kunnskap og forståelse for krigens folkerett står i sentrum. Beskrivelsen er hentet fra en ikke utenkelig virkelighet for kadetter på KS etter at de er ferdige på skolen men tilpasset noe for å gjøre den relevant opp mot fagfeltet.

Situasjonsbeskrivelse

Etter nitidig arbeid gjennom FN og på høyt diplomatisk nivå i Norge er det underskrevet en våpenhvileavtale i Sudan. Som en oppfølger til dette har

norske myndigheter bestemt at Norge skal stille et betydelig bidrag i FN-styrkene i Sudan, UNMIS. Styrken skal overvåke avtalen og bidra til stabilitet i landet. Det er videre uttalt at Norge ønsker å markere et skille i norsk utenriks- og sikkerhetspolitikk og at folkerettslige prinsippene skal være bærende prinsipper for norske styrkers deltagelse i internasjonale operasjoner.

Du er troppsjef i en tropp som for tiden er deployert til Khartoum i Sudan. Troppen inngår i en nordisk-polsk bataljon i UNMIS og dere har vært i Sudan i 3 uker. Dere er akkurat ferdig med akklimatiseringsperioden og er klar til å løse deres første oppdrag.

Khartoum har fram til for et halvt år siden vært en relativt fredelig by. Situasjonen i byen har tilspisset seg det siste halve året etter at den Sudanske regjeringen har stanset all støtte til Janjaweed militsen. Forsyninger av våpen, mat og vann har stoppet opp. Som en reaksjon på dette har Janjaweed igangsatt isolerte aksjoner mot Khartoum by for å presse regjeringen til å gjenoppta støtten.

Spesielle forhold

Dere er på patrulje langs gatene i en bydel i Khartoum. Dette er i et område der det er rapportert om økende uroligheter og det er gjort observasjoner av økt trafikk og mulige posisjoner for ulovlige våpenlagre.

Du nærmer deg et kvartal med et hus der du ser at noe er på gang. Det er forbausende rolig utenfor huset og lokalbefolkningen viker unna området når de ser patruljen. Du observerer enkelte menn i uniform samt menn og kvinner i sivilt i vinduene i huset og i bakgården. Du synes å observere at enkelte bærer våpen, spesielt i bakgården og på taket av huset.

Du velger å gå inn i huset og setter først cordon med et lag. I huset møter du lite forståelse for at du går inn. Enkelte yter fysisk motstand mot patruljen, og det oppstår håndgemeng. Du vurderer å pågripe personene som yter motstand. I et tilfelle må du sannsynligvis "gruse" personen for at han skal la seg pågripe. I ditt søk av huset finner du tre AK-47, en RPG-7 og to håndgranater. I tillegg finner du kart over områder i byen du ikke kjenner igjen.

Ved søk i andre etasje går en sprengladning av. En dør inn til et rom var satt opp med en minefelle og denne gikk av da soldatene forsøkte å gå inn. 2 soldatene i patruljen er såret. En Sudansk kvinne er alvorlig såret og en mann er lettere skadd i foten.

Etter at du har fått kontroll på situasjonen melder HQ at sanitet er på vei. Du vurderer selv at du ikke kan holde de pågrepne og velger å avlevere dem ved den sudanske lokale militærpolitistasjonen.

Aktuelle problemstillinger (i grovt)

- Jurisdiksjon/ROE/
- Hvilke regler gjelder her for konflikten/personellet (partene og FN)?
- Eskalering/proporsjonalitet
- Kan du gå inn i huset?
- Kan du anholde personer?
- Bruk av makt/våpen?
- Ta fanger, rettigheter for fangene, overlevering av disse. Er de fanger?

- Behandling av sårede?

B)

Interkulturelle utfordringer og etikk:

Du leder en flernasjonal avdeling. Så blir du informert om at noen av sersjantene av annen nasjonalitet innen avdelingen bruker fysisk avstraffelse for å refse soldater. Nylig måtte et offer for slik avstraffelse sendes på sykehus. Via uformelle kanaler finner du ut at de som ble straffet slik hadde begått forseelser og små forbrytelser som tyveri, uvettig bruk av våpen, oppsetsig adferd osv. Du blir fortalt at i landet de (og sersjantene) kommer fra, er fysisk avstraffelse og brutalitet regelen heller enn unntaket. Hvordan håndterer du situasjonen?

Disse to innspill fra Krigsskolen ble bearbejdet av UiO og etablert som henholdsvis en case-oppgave "På jobb i fremmed land" og en PBL-oppgave "De får gjøre det på sin måte så gjør vi det på vår!" med tilhørende læreveiledninger og arbeidsmetode for de som i fremtiden skulle benytte et case eller en PBL-oppgave:

Krigsskolen 19.01.06
Gunnar Handal, Kirsten Hofgaard Lycke

(Fremstillingen nedenfor bygger på Petersen, R C, 2005 – se utdelt materiale – og Lycke, K II (in press):
Kapittel i 'Når læring er det viktigste'.)

Case-metoden – arbeidsmåte:

Undervisningen med utgangspunkt i case deles ofte inn i tre faser:

1. Forberedelse (individuell)
2. Gruppesamtaler
3. Diskusjon i plenum

Fase 1 kan foregå på forhånd eller i starten av selve undervisningstiden. Studentene bør oppfordres til å forberede seg ved å lese faglitteratur, noe som er lettest hvis case-beskrivelsen er kjent på forhånd (f. eks utdelt gangen før).

Fase 2 foregår som gruppearbeid i grupper med en gruppestørrelse som egner seg for samtaler der alle har mulighet for å delta (4-8). Dette skjer oftest i starten på selve undervisningstiden der gruppene enten sitter samlet i undervisningsrommet eller har tilgang til ulike gruppearealer. Gruppene er studentstyret og arbeider fra 30-45 minutter. Spørsmål som kan fokusere dette arbeidet kan være

- Hvordan har situasjonen oppstått?
- Hvordan ser de involverte på saken?
- Hvordan kan situasjonen håndteres?
- Hvilke mulige konsekvenser kan ventes ved ulike handlingsalternativ?

Fase 3 foregår i plenum (20-60 deltakere) og varer fra én til to timer. Læreren leder denne fasen og bidrar til å sammenfatte funn, få frem hva studentene vet, tror de vet, hva som er uklart og – i særlig grad – forslag til hvordan situasjonen/ problemet kan løses med basis i faglig innsikt (beslutning om handling). Læreren prøver å engasjere flest mulig av studentene i denne samtalen. Det er viktig at det som kommer frem fastholdes gjennom notater (på tavle, OH ell lign) f. eks i følgende kolonner:

- Fakta (dette vet vi)
- Problemer som krever tiltak
- Bakgrunn og sannsynlige årsaker
- Prognose dersom ingenting blir gjort
- Forslag til tiltak
- Forventet effekt
- Aspekter som må vurderes (etiske, økonomiske, juridiske, psykologiske, sosial, økologiske osv)
- Spørsmål som må besvares

Utforming av CASE-oppgaver:

- Oppgaver bør ta utgangspunkt i reelle situasjoner men kan tilpasses de læringsmål de skal bidra til. (Autentisitet)
- Start med: Hva skal studentene lære av denne oppgaven. Dette avgrensner og fokuserer oppgaven. (Målrelevans)
- Skriv slik at oppgaven får et visst fôr preg av en god fortelling. Unngå at oppgaven blir en liste over tørre fakta. (Motiverende fremstilling)
- Legg gjerne ved ulike typer 'virkelige' bilag (notater, utdrag fra protokoller, referater, kart osv) i en form som gjør dem realistiske.
- Unngå å legge inn elementer som er ment å skulle distrahere studentene (hvis ikke dette er en særlig hensikt).
- Tenk igjennom hvordan caset passer til det arbeidet som skal foregå i gruppene og i plenum.

Krigsskolen 19.01.06
Gunnar Handal, Kirsten Hofgaard Lycke

CASE til bruk i undervisning om "Krigens folkerett" innen fagområdet "Internasjonale studier".

På jobb i fremmed land.

Lærerveiledning:

Studentene bør få beskjed om å ta med til undervisningen følgende lærebøker:
Xxxx og Yyyy

For å spare tid kan del (1) av caset deles ut på slutten av foregående time slik at det kan være *lest* av studentene før det skal arbeides med det. Det forutsettes ikke mer forberedelse enn dette.

Arbeidet med caset skjer på vanlig måte i veksling mellom arbeid i *plenum*, i *smågrupper* (N = 3-4) og *individuell*.

Prøv å avklar det valget troppssjefen står overfor slik situasjonen beskrives i del (1) av caset før del (2) deles ut og arbeidet med denne tar til. Mot slutten av arbeidet med caset kan det eventuelt være aktuelt å ta opp om det som er kommet frem under del (2) har betydning for vurderingen av det første valget troppssjefen måtte ta (i del 1).

Målene for arbeidet med dette caset er at studentene skal:

- øke sin bevissthet om at det en kan gjøre i en krigssituasjon ikke nødvendigvis er lovlig/forsvarlig i en fredsbevarende styrke.
- ha grundig kjennskap til de folkerettslige prinsipper som generelt gjelder for slike oppdrag.
- kunne anvende disse prinsippene som grunnlag for ledelse av en avdeling i konkrete, aktuelle situasjoner der de blir satt til å operere.

(Slike mål må selvsagt utformes av faglærerne som lager oppgaven. Målene ovenfor er bare skissert som eksempler.)

Noen aktuelle problemstillinger som caset gir inntak for å ta opp:

- Jurisdiksjon/ROE/
- Hvilke regler gjelder her for konflikten/personellet (partene og FN)?
- Eskalering/proporsjonalitet
- Kan avdelingen gå inn i huset?
- Kan avdelingen anholde personer?
- Bruk av makt/våpen?
- Ta fanger, rettigheter for fangene, overlevering av disse. Er de fanger?
- Behandling av sårede?

Lærerveiledning. På jobb i fremmed land (forts)

I plenumsdelen kan det være nyttig å notere momenter som studentene bidrar med på tavle / OH-prosjektør / flipover f eks i følgende kolonner:

- Fakta (dette vet vi)
- Problemer som krever tiltak
- Bakgrunn og sannsynlige årsaker
- Prognose dersom ingenting blir gjort
- Forslag til tiltak
- Forventet effekt
- Aspekter som må vurderes (etiske, økonomiske, juridiske, psykologiske, sosial, økologiske osv)
- Spørsmål som må besvares

Krigsskolen 19.01.06
Gunnar Handal, Kirsten Hofgaard Lycke

(Fremstillingen nedenfor bygger på tidligere kursmaterieell ved UiO, Lycke, K H (1996) – se også utdelt materiale.)

Arbeidet i PBL-grupper

7 trinn i arbeidet med pbl-oppgaver og noen råd!

En starthjelp - ikke en oppskrift!

Trinn:

Første møte om en oppgave:

Råd:

1. *Oppfatning av situasjonen.
Klargjøring av begreper*

Beskriv situasjonen for hverandre. Noter viktige fakta! Identifiser ukjente og uklare ord i teksten. Forsøk å forklare dem for hverandre. Noter ord som fortsatt trenger forklaring. Bruk gjerne oppslagsbøker!

2. *Identifiser problemer*

List problemer dere ser i oppgaven! Problemene kan være praktiske (slike hovedpersonen i oppgaven står overfor), eller teoretiske (fenomen som trenger forklaring). Start arbeidet som en ide-dugnad og noter problemene på tavlen etter hvert som de blir nevnt. Vurder deretter problemlisten mtp å identifisere de problemene det er viktigst å arbeide videre med nå.

3. *Foreslå mulige årsaker ("hypoteser")*

Hvorfor tror dere problemet/-ene har oppstått? Tenk etter om det er flere mulige årsaker til problemet/-ene! Start arbeidet også nå som en ide-dugnad - ikke "sensurer" forslagene, men noter dem etter hvert på tavlen. Når alle rimelige forslag er listet, vurderer dere hvilke årsaker som er mest sannsynlige.

4. *Drøft sammenhenger mellom problem(er) og årsak(er)*

Ta en og en av de mest sannsynlige årsakene og drøft nærmere om/hvordan de kan forklare problemet/-ene! Bruk de kunnskapene og den trening i å reflektere over problem-beskrivelse og årsakssammenhenger dere har, og se hvor langt dere kommer! Tegn på tavlen, forklar for hverandre!

5. *Formuler behov for læring*

Gå igjennom resonnementene i trinn 4. Hva må dere vite mer om for å kunne gi en dekkende forklaring av problemet/-ene? Sorter mellom
a) hvilke faktiske opplysninger dere gjerne skulle hatt og
b) hvilke kunnskaper dere mangler. (Supplerende fakta-informasjon kan bli delt ut senere!) Merk dere hva dere trenger å lære mere om! Gruppen skriver opp hvilke læringsbehov alle skal bruke tid på frem til neste møte!

Individuelt arbeid mellom de to møtene i gruppen:

6. Innhente kunnskap

Arbeid individuelt! Finn frem til fagstoff som kan belyse gruppens læringsmål. gjør dere kjent med litteratursøkningsrutiner, ol. Noter gjerne fra lesningen! Forbered dere på trinn 7 (se nedenfor!)

Andre møte om en oppgave:

7. Anvendelse av kunnskapene

Gjør rede for hva dere har lest og hva dere har funnet som kan belyse læringsbehovene (jfr trinn 5). Ta gjerne en "runde" der alle i gruppen redegjør etter tur. Drøft evt forskjeller i oppfatninger! Diskuter deretter hvordan dere nå vil forklare problemene dere identifiserte på første møte. Står noe igjen som uavklart? Hvordan vil dere få rede på det?

2

Krigsskolen 19.01.06
Gunnar Handal, Kirsten Hofgaard Lycke

PBL-oppgave til bruk i undervisningen i 3. semester knyttet til to delemer:

- Juridisk grunnlag og anvendelse av militærmakt.
- Interkulturell kommunikasjon.

"De får gjøre det på *sin* måte, så gjør vi det på *vår*!"

Lærerveiledning

Du deler som vanlig ut PBL-oppgaven til gruppen (som består av 6-8 studenter) og ber noen lese den høyt.

Deretter arbeider gruppen med trinn 1-5 av de syv trinnene.

Vær oppmerksom på at studentene kan ha tendens til raskt å ville foreslå 'løsninger' – hva som bør gjøres i denne situasjonen. Prøv å bidra til at oppmerksomheten isteden rettes mot hva de (mener de) kan og hva de må lære seg for å kunne treffe best mulig beslutninger i denne situasjonen.

I trinn 6 arbeider studentene individuelt. Etter noen dager samles gruppen igjen til arbeid med trinn 7.

Målene for arbeidet med denne PBL-oppgaven er at studentene skal:

- ha kjennskap til juridiske rammer og samarbeidsavtaler for slike operasjoner,
- kunne anvende sentrale begreper som kulturbevissthet, etnosentrisitet, kulturel relativisme m v i analyse av en slik situasjon og treffe veloverveide valg som tar rimelig hensyn både til kulturforskjeller og til behovet for en enhetlig praksis.
- viser en holdning til representanter for andre kulturer som er preget av forståelse av forskjeller i verdier og kulturell praksis.

(Slike mål må selvsagt utformes av faglærerne som lager oppgaven. Målene ovenfor er bare skissert som eksempler.)

Noen aktuelle problemstillinger som oppgaven gir inntak for å belyse:

- Hvordan kulturelt forankret praksis blir tatt for gitt innen den kulturen der de gjelder.
- Forskjellen på å forstå kulturforskjeller og akseptere uttrykk for den.
- Ledelsesansvaret i situasjoner der kulturelle verdier kommer i konflikt med hverandre.
- Hva norske og internasjonale avtaler / retningslinjer sier om slike forhold.
- ...

Dagsseminaret gav Krigsskolen en første introduksjon til PBL som læringspedagogikk samtidig som man fikk et første møte med utfordringene knyttet til utgangspunktet for læringen – utarbeidelse av egnede problemer – og PBLs arbeidsmetodikk knyttet til de syv trinn.

Faglig satt Krigsskolen igjen med: i) punkter til hva som er et velegnet problem som utgangspunkt for PBL og hvordan forslag til oppgaver bør vurderes før bruk og ii) en huskeliste til bruk under utforming av PBL-oppgaver

HVA ER ET VELEGNET / MINDRE EGNET PROBLEM SOM UTGANGSPUNKT FOR PBL ?

+

- * Når problemet er noe en ikke forstår, undrer seg på og må finne ut av.
- * Når problemet er slik at studentene forstår at det er et problem, finner det meningsfullt for seg og blir motivert av det til å gå løs på læringsprosessen.
- * Når problemet er reelt / virkelighetsnært, men muligens noe forenklet.
- * Når det er sannsynlig at arbeid med problemet utløser behov for å lære noe som er sentralt og relevant i forhold til målene for undervisningen.
- * Når problemet er såpass tverrfaglig/tverrdisiplinært at det forutsetter en viss syntese av kunnskaper fra flere områder.

-

- * Når problemet er så avgrenset at det forholdsvis lettvindt går an å finne frem til enkel informasjon som gir løsningen på problemet.
- * Når problemet har et entydig svar (er et "lukket spørsmål").
- * Er et problem som deltakerne ikke opplever at de kan identifisere seg med.
- * Hvis problemet er formulert som et rent "kontrollspørsmål" om noe som studentene allerede forventes å skulle kunne.

Hvordan er det problemet dere holder på å utforme, i forhold til disse punktene?

Vurdering av pbl-oppgaver:

En pbl-oppgave bør vurderes av andre enn forfatterne

- før studentene skal arbeide med oppgaven
- etter at studentgrupper har arbeidet med oppgaven.

Vurderingen bør ta stilling til følgende:

1. Fremmer oppgaven studentenes læring?
 - Aktiverer oppgaven studentenes tidligere kunnskaper?
 - Gir fremstillingen grunnlag for å stille hypoteser?
 - Bidrar oppgaven til bevisstgjøring av læringsbehov?
 - Motiverer oppgaven til relevante selvstudier?
2. Er historien rikholdig og engasjerende med et klart forløp?
3. Er det samsvar mellom oppgave og læringsmål for perioden?
4. Er det feil, uklarheter eller uønskede feller i oppgaven?
5. Utfyller eller dublerer oppgaven andre oppgaver i semesteret?

GH / KHL 19.01.06

28.4.00

'Huskeliste' ved utforming av PBL oppgaver¹

1. Klarlegg studienivå, tema og mål

- Hvilket studienivå er oppgaven for?
- Hvilke læringsmål skal oppgaven primært dekke? Sekundært?
- Husk at oppgaven må avgrenses: 3-5 tema eller sentrale begreper, mekanismer eller prosesser er rikelig! Avgrens i forhold til sentrale mål.
- Tenk også på at oppgaven skal stimulere til ønskelig holdningsdannelse.

2. Valg av pasienthistorie eller situasjon

- Finn mulig(e) pasienthistorier som egner seg til å aktualisere læringsmålene. Oppgaven skal være mest mulig autentisk, men den kan forenkles.
- Velg en historie som passer til tema og nivå.
- Er historien et godt eksempel på en vanlig forekommende yrkessituasjon og er den tilstrekkelig sentral i forhold til læringsmålene?
- Er det nok momenter i oppgaven som studentene vil oppleves som problematiske?
- Oppgaver behøver ikke bare handle om enkeltpasienter med problemer. De kan også handle om normale forhold eller om mer generelle tannhelseproblemer.

3. Oppgavens hovedtrekk - første disposisjon

- Hvor omfattende skal oppgaven være? Skal den eventuelt deles opp?
- Klargjør situasjonen / sammenhengen der oppgaven 'utspilles' (på tannlegekontoret, telefonkonsultasjon, i den offentlige tannhelsetjenesten, på eldresentret)
- I hvilken rekkefølge skal opplysninger komme? Det kan være opplysninger fra flere faser i et forløp, men gjør det klart hvordan tannlegen blir kjent med dem.

4. Skriv en god fortelling

- Inkluder vanlige observasjoner. F eks: 'Da Ola Olsen kom inn på tannlegekontoret så du at han var en blek middelaldrende mann med et bekymret uttrykk.'
- Informasjon om pasienten kan komme fram gjennom pasientens egne utsagn. F eks: Anne Andersen fortalte: 'Det er så hektisk. Aldri tid til å spise frokost. Heltidsjobb i banken og hjemmet venter alle at jeg ...'
- Bruk detaljer som gjør situasjonen virkelighetsnær, men pass også på at de bidrar til å skape *relevante* læringsmomenter i oppgaven og ikke villeder studentene.

5. Gi oppgaven en fengende tittel

- Tittelen skal skjerpe interessen og identifisere innholdet men ikke avsløre konklusjonen.

PBL-oppgaver bør lages av personer som er godt inne i studieplanen og det faglige innholdet i semesteret og som har erfaring som PBL-veileder. De bør gjerne lages av flere i fellesskap. Dersom oppgaven har bare en 'forfatter' bør også andre gjennomgå den og gi kommentarer. Bruk gjerne også studenter som 'konsulenter'. Når en har laget en PBL-oppgave – eller skal vurdere en – bør en 'teste' den på følgende måte: Arbeid deg – helt konkret – gjennom de 7 trinnene for arbeidet i en PBL-gruppe og se

¹ Listen er laget på grunnlag av notater utarbeidet av Kirsten Hofgaard Lycke ved Fagområdet for universitetspedagogikk (FUP), Pedagogisk forskningsinstitutt og bearbeidet videre av Karl Schenck,

hva som kommer ut av oppgaven da. Når oppgaven tas i bruk, bør forfatteren/ne observere bruken av oppgaven i en eller flere grupper med sikte på revisjon.

Når en skal lage eller vurdere en PBL-oppgave, kan følgende kjennetegn ved gode oppgaver være til nytte.

Gode PBL-oppgaver er:

Rikholdige og engasjerende med et klart forløp.

- Et nøkkelord er *troverdighet*. Oppgaven bør baseres på virkelige hendelser og fremstille vanlige, typiske forløp. Unngå å blande trekk fra ulike kasus. En tilleggsfordel ved denne fremgangsmåten er at man ikke kommer i skade for å presentere situasjoner som i ettertid viser seg å være umulige eller gale.
- *Unngå journalstil*; fortell en historie. Hvis oppgaven virker ekte blir den ofte spennende. Ellers kan man legge inn gåter (men ikke feller), trivielle eller dramatiske spenningsmomenter, og bruke humor. Bruk av kliniske kasus (delar eller hele) anbefales. Disse må være veldokumenterte og kan også omfatte kliniske bilder, røntgenbilder, avtrykk, målinger, m m.

Utfordrende.

- Oppgaven skal aktivere studentenes tidligere kunnskaper.
- Fremstillingen skal gi grunnlag for å stille hypoteser. Oppgaven kan gjerne begynne relativt bredt. Det er viktig å legge inn tilstrekkelige detaljer (som kanskje avdekkes gradvis gjennom utlevering av flere ark), slik at studentene kan tenke steg for steg. Det kan hende at en oppgave på 5 linjer gir mulighet til dette, men det er heller sjelden. Mangel på detaljer passiviserer studentene.

Utformet presist og avbalansert i forhold til læringsmålene.

- Er det viktigste med? Lærestoffet i oppgaven må likevel avgrænses til ca. 3-5 viktige læringsmål, ellers kan oppmerksomheten lett bli ledet bort fra det som er ukens mål. Tyngdepunktet i oppgaven skal lede mot hovedmålene.
- Oppgaven skal bidra til at studentene fokuserer på de læringsmålene den tar sikte på å bidra til.

Utfyllende og integrerende.

- Oppgaven er tenkt inn i forhold til annen undervisning.
- Oppgaven bør integrere forskjellige 'fag' / innholdsområder i semesteret.

Mest mulig "seivdreven".

- Oppbygningen av oppgaven bør ideelt sett gjøre at arbeidet med den "går av seg selv" på en naturlig måte. Hvis veileder ofte må gripe inn for å forklare oppgaven eller gi supplerende opplysninger er utformingen mangelfull.

Passe stor

- Omfanget av oppgaven må stå i forhold til den tid som er til disposisjon og det arbeid studentene har mulighet for å legge i den. For omfattende oppgaver som ikke kan fullføres, kan være demotiverende.
- Vurder graden av detaljer.

5. Bidrag til interne fagdiskusjoner

Seminaret utgjorde en "liten" felles plattform for de diskusjoner og refleksjoner ulikt undervisningspersonell gjorde seg rundt bruk av PBL ved Krigsskolen.

Slike diskusjoner handlet både om faglig "egnethet", men også i stor grad om gjennomførbarhet rent ressursmessig og tidsbruksmessig. Krigsskolens kadetter har ikke bare en travel skoledag, men kanskje enda mer utfordrende, en delvis uforutsigbar skoledag. Dvs. kadettene har både et svært fullt aktivitetsprogram, og hva det fylles med er også en usikkerhetsfaktor.

Det første innspillet som refereres her, har et faglig fokus og er opptatt av å ivareta det nødvendige mangfold i undervisningen ved Krigsskolen som kan reflektere de mange emner og temaer som skolens profesjonsutdanning er bygget opp rundt, og at det ikke må etableres en "oppskrift" på undervisning som skal legges til grunn for alle emner og temaer. Respekt for kontekst i profesjonsutøvelse er også sentralt for innspillet som peker på at man ikke nødvendigvis kan utvikle forenklede generaliseringer (teoretiseringer) ut i fra det genuine og spesifikke.

I tillegg pekes det på viktigheten av å skape helhet i et faglig og disiplinmessig fragmentert og heterogent studium hvor det er praksisens krav som syntetiserer. SAU og PBL bør derfor bidra til å synliggjøre sammenhenger både innen emner og mellom emner.

Punkter til studentaktiv undervisning (SAU) på KS

Mai 2006

Hanna Helene Syse, høyskolelektor, sjef internasjonale studier

1. Innen SAU legger vi hovedvekt på at kadettene skal være mest mulig aktive, og vi anser kadettene som viktige ressurser både for sin egen og for andres læring. Lærer inntar rollen som tilrettelegger, organisator, veileder og kvalitetssikrer.
2. Lærers rolle i SAU er viktig. Hun/han inntar et fugleperspektiv, og både lytter og leder. Tilstedeværelse er viktig, likeså god organisering og vilje til fleksibilitet innen gitte rammer. Disse rammene går på timeplanmessige begrensninger, arbeidstidsbegrensninger for lærer, samt behov tid til forberedelse/etterarbeid både for kadetter og lærer.
3. Mål og hensikt med opplegg innen SAU er viktig å formulere. Disse kan være gitt på forhånd, eller kadetter kan være med på å utforme dem. I sistnevnte tilfelle vil dermed kadettene føle en større forpliktelse for å nå målene. Samtidig vil en innsiktsfull lærer ha en større helhetsoversikt enn kadettene, og bør derfor sikre kvalitet i målformulering og -oppnåelse.
4. SAU er ikke én metode men et fellesbegrep. Emnene og aktivitetene på KS inneholder alle et fokus på forståelse, men i forskjellig grad et fokus på ferdigheter og handlingskompetanse. Dette vil også reflekteres i det faktum at vi ikke kan innføre én "oppskrift" på undervisning. Det vi kan ha

som felles er en erkjennelse av forskjellighet, samt en erkjennelse av *forståelsesaspektet* ved alt vi gjør.

5. Kadetter lærer på forskjellig vis. Derfor kan vi ikke binde oss til én metode for læring. Fare for monotoni er også tilstede dersom vi binder oss i for stor grad til én modell.
6. En viktig forutsetning for å oppnå læring er forforståelse og kontekstuell tilnærming. På KS er konteksten profesjonsutøvelsen og situasjoner/problemstillinger derfra. Likevel skal SAU forholde seg *indirekte* til en slik kontekst. Altså skal kjente situasjoner/problemstillinger anvendes, men dette er ikke nok i seg selv. Erfaringer er subjektive, konkrete, oppstykket/løsrevet og bærer preg av tilfeldighet. Mennesker med spesielle erfaringer står alltid i fare for å overgeneralisere på basis av sin erfaring. På KS må slike erfaringer settes i en ramme, i samarbeid mellom kadetter og et fagmiljø/en faglærer.
7. I fortsettelsen av forrige punkt: Emnene på KS bærer også i seg koblingen mellom erfaringer (empiri) og generalisering (teori), eller det konkrete og det abstrakte. Begge må belyses for å skape helheter og kvalitet, samt se tverrfaglige berøringspunkt.
8. En annen viktig forutsetning for å oppnå læring, altså forståelse, er å skape/se helheter. Dette kan gjøres gjennom dybdestudier eller gjennom å skape forutsetninger for tverrfaglige sammenhenger. SAU kan derfor inngå både *innen* et emne/en aktivitet og *mellom* emner/aktiviteter
9. SAU har til hensikt å aktivisere kadetter til å innhente og fremlegge informasjon, og å analysere informasjon og skape sammenhenger. Altså skal det skapes forståelse. Det å forstå er å lære.
10. SAU har også til hensikt å skape praksisarenaer. Det å praktisere er å trene. Det å trene er å lære.
11. SAU tar tid. Det kan ta varierende tid fra gruppe til gruppe/klasse til klasse fordi forforståelsen/forkunnskapene/forberedelsen varierer, likeså effektivitet i gruppen og hvor raskt folk innehenter informasjon og bygger forståelse rundt den. Altså vil kadetter få varierende effekt av slik undervisning og ha varierende progresjon. Tiden kan brukes i mindre eller større bolker, alt etter type aktivitet, fokus og ambisjon.
12. Spesielt SAU-opplegg på tvers av emner tar tid å planlegge, og krever tilstedeværelse og aktiv deltagelse i planprosessen. Dermed oppnås tverrfaglig helhetsforståelse, og bidrag får størst mulig verdi.
13. SAU vil sannsynligvis helst finne sted innen mindre grupper, fra halvplenum og nedover, helt til enkeltmannsnivå. Fleksibilitet i forhold til organisering blir dermed lettere å få til. Likevel kan SAU også anvendes i plenum, nettopp for å bryte opp det som ofte er enveiskommunikasjon.

14. For å skape en felles læringseffekt innen SAU, der grupper kan lære av andre grupper, bør opplegget være relativt stramt, altså at man skaper felles referansepunkt, for eksempel felles oppmøte, rom for oppsummering og diskusjon, regelmessig rapportering/status osv. Dermed peker læringsprosessen frem mot et resultat og en konklusjon.
15. Like viktig er kadettene behov for frihet innen de rammene nevnt i forrige punkt. Dette henger sammen med pkt.1, det å se kadettene som ansvarlig for egne og andres læring, samt det å se dem som ressurspersoner.
16. SAU er ingen ny tilnærming ved KS. Det er likevel nærliggende å hevde at KS ikke har hatt en systematisk tilnærming til SAU, herunder erfaringsutveksling og teoritilknytning. Skolens personell har også forskjellig forståelse av hva SAU går ut på. Dette kan være et problem, men bør vendes til å ses på som en styrke heller enn en svakhet. I undervisning velger vi oss et knippe tilnærminger og ser forskjellige faglæreres kompetanse som en styrke i å videreutvikle oss. Samtidig må vi være *villige* til å videreutvikle oss.

I det andre innspillet, som er skrevet som et faglig notat ved Krigsskolen, gjør forfatteren seg som offiser noen betraktninger rundt PBL som en mulig læringsstrategi – hvorfor skal Krigsskolen eventuelt ta i bruk PBL? Forfatteren tar utgangspunkt i kadettene behov for å kunne utvikle kunnskap – både i en skolesituasjon og i sin videre praksis. Kadettene tidligere erfaringer er viktige i deres utdanningsituasjon i den forstand at de gir dem en støtte for tolkninger av det nye og ukjente. Men ikke sjelden vil slik erfaring naturlig nok komme til kort og det blir behov for å tenke på helt nye måter. Det etablerte er ikke tilstrekkelig. Det må skje en ny læring og utvikling hos kadettene.

Betraktning rundt problembasert læring som læringsstrategi for offisersutdannelse

Are Langaard Jensen, mai 2006, kaptein, Avdeling for militær ledelse

1|Innledning

Mitt utgangspunkt har helt fra starten vært å spørre hvorfor Krigsskolen skal bruke PBL som læringsstrategi? Jeg har ikke klart å slå meg til ro med at dette er tilfeldig eller at det er innført fordi det brukes innen flere profesjonsutdanningen vi ønsker å sammenlikne oss med.

Per dags dato har ingen på KS gitt meg et godt svar på dette men jeg har gjennom å lese litt og gjennom diskusjon med kollegiet forsøkt å komme litt nærmere et svar, om ikke annet enn for egen del.

Mitt spørsmål er fortsatt, *hvorfor skal Krigsskolen bruke PBL som læringsstrategi?* Det er det jeg skal presentere noen tanker om i dette notatet.

Før jeg går videre vil jeg trekke fram et sitat fra innledningen til Krigsskolens Plan for lederutvikling. Sammen med spørsmålet jeg har

stilt med selv i innledningen kan dette sitatet fungerer som bakgrunnsteppe for min videre drøfting.

*”Offiseren vil bli stilt ovenfor situasjoner hvor det er avgjørende at der handles rett, men hvor svaret på hva som er rett muligens ikke finnes i standardiserte løsninger. Følgelig må morgendagens offiserer være reflekterte, etisk bevisste mennesker med en solid faglig kompetanse”.*¹

Henvisninger

Jeg har ikke hatt tid til å verifisere primærkilder for en del av tankene som lanseres, men jeg har i stå stor grad som mulig forsøkt å finne relevante kilder og henvisninger der jeg søker grunnlag i andres tanker.

Momenter og betraktninger rundt læringsstrategier

I det påfølgende har jeg trukket fram noen momenter som jeg synes er relevante ift det spørsmålet jeg har stilt meg innledningsvis. Og det finnes sikkert flere. Min argumentasjon er ikke gjennomgående drøftende da meningen med dette notatet er å presentere noen tanker og ikke nødvendigvis gjennomdrøfte de momentene jeg legger fram. Sånn sett bør notatet også være gjenstand for videre tanker og kritisk oppmerksomhet.

Jeg vil ikke trekke noen delkonklusjoner gjennom drøftingen men samle noen tanker til en konklusjon til slutt i notatet.

Samfunnsutviklingen

Grunnlag

Det norske offentlige skolevesenet har endret seg de siste 10 årene. Med innføringen av Læreplan97 har skolen gått over fra ”tradisjonelle” undervisningsmetoder til mer prosjektbasert og interaktiv læringsform. Som en konsekvens av dette kan man si at de kadettene som begynner på KS fra 2004 har vært vandt til en større variasjon av læringsmetoder fra tidligere skolegang enn tidligere kull uten at dette er tatt hensyn til i KS1 sin læringsstrategi.

Med innføringen av Læreplan06 i grunnskolen og videregående skole fra sommeren 2006 har Regjeringen formulert en enda klarer ambisjon for den oppvoksende slekt. I framtiden skal Norge bli en kunnskapsnasjon². Når naturressursene i Nordsjøen tar slutt skal nasjonens velferd og sikkerhet bygges på solide kunnskaper og utdanning blant befolkningen. Vi skal ha forskning og industri som er innovativ og ledende i verden - og vi må starte denne utviklingen allerede nå. Dette er det partipolitisk enighet om i Norge. I grunnlaget for L06 legges det stor vekt på at skolen skal lære elevene å lære i større grad enn tidligere³. Elevene skal utvikle læringsstrategier som gjør dem i stand til å tilegne seg kunnskap også etter at de er ferdig med tradisjonell skolegang og går ut i arbeidslivet. Enkelt sagt kan man si at elevene skal utvikle evner og initiativ til å lære

¹ Krigsskolen, 2005, *Plan for lederutvikling (PLU)*, utgitt av KS, Oslo, side 4.

² Utdanningsdirektoratet, 2005, *Kunnskapsløftet – læreplan for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*, Oslo, side 3.

³ *ibid*, side 6-8.

mer i møte med nye problemstillinger som de enten møter i skolen eller i arbeidssammenheng senere. Dette ser Regjeringen som et avgjørende fundament for den kunnskapsnasjonen de mener skal sikre Norge i fremtiden.

Betraktninger

I mine betraktninger vil jeg starte med utgangspunktet for læring på KS nemlig med kadettene. Det er på det rene at majoriteten av de som starter på KS i dag ikke har det samme læringsgrunnlaget som tidligere, f.eks som når jeg startet på KS i 1992. Jeg vet ikke om KS har endret læringsstrategi siden den gang, men idet jeg returnerer til skolen 9 år etter at jeg var ferdig som kadett er min opplevelse at det eneste som er endret er fokuset på veiledning. Og det opplever ikke jeg som noe læringsstrategi. Det er fortsatt i stor grad opp til den enkelte instruktør hvordan han ønsker å legge opp undervisningen i sitt fag. Noen er beviste dette i sitt fag, andre er det ikke. Noen har utdanning slik at de er beviste dette, andre er det ikke. Som en følge av dette er min påstand at KS ikke har noen helhetlig læringsstrategi. Spørsmålet er om skolen burde hatt det?

Gjennom L97, og ikke minst gjennom L06 vil også kommende kadettene være mer vandt til en variasjon av læringsstrategier for å tilnærme seg kunnskap. Bruk av internett, bibliotek, massemedier og andre kilder til informasjon er normalt i elevenes læringsprosess. Elevene er vandt til å generere kunnskap fra andre kilder enn pensum eller instruktørens forelesninger. Dersom KS ikke tar dette inn over seg vil vi ikke kunne utnytte det potensialet som ligger her. Nå vil det være naivt av meg å tro at alle som starter på KS vil slutte å søke kunnskap på den måten de er vandt til dersom KS ikke har en læringsstrategi som omfavner dette. Naturligvis er det ikke slik, men ved at KS er mer bevisst dette vil kanskje alle kadetter gjøre det og det samlede resultatet blir bedre. Både læringsmessig og beslutningsmessig som jeg skal komme tilbake til senere.

Noen vil hevde at en militær utdanning er og skal være spesiell i forhold til en sivil utdanning. En instruktør på Krigsskolen skal være et militært forbilde for kadettene. Han skal fremstå kunnskapsrik og skal kunne svare på det meste. Det er han kadettene skal søke kunnskap hos og oppdras av, ikke ulik den rollen de selv skal fylle som militær sjef for sine underordnede senere i karrieren. Så er det spørsmål om dette er forenelig med en undervisningssituasjon der læreren skal instruere mindre og veilede eller tilrettelegge mer, f.eks i en PBL setting. Dette er en vanskelig men viktig balansegang. Jeg har selv opplevd å bli sett på som mindre kunnskapsrik og ikke et så godt forbilde på grunn av at jeg ikke svarer på spørsmål kadettene stiller i timen men forsøker å gi dem hint om hvor de skal finne kunnskapen eller endre måter å tilnærme seg problemet på. Hva da når hele læringsstrategien skal endre fokus. Vil skolen bli sett på som et "dårlig forbilde" for offiseren. Vil skolen oppdra offiserer som i sitt videre arbeid som militære sjefer ikke svarer sine soldater men spiller et motspørsmål, osv... Jeg tror ikke det blir slik, men jeg ser faretegn i den utviklingen f.eks befalskolene hadde de siste årene når man vektla veiledning fremfor A-lederskap i utdanningen før den ble

lagt ned. Og jeg ser tendenser blant kadettene i dag. Derfor må dette spørsmålet adresseres på en grundig måte dersom KS velger å lag en læringsstrategi.

Assimilasjon og akkomodasjon

Grunnlag

Den franske psykologen Jean Piaget har skrevet flere bøker innen utviklingspsykologi og hvordan mennesket utvikler kunnskap. Hans forskning er i stor grad basert på barn, men noen av hans tanker vil også gjelde for kunnskapsutvikling generelt⁴. I sin forskning beskriver han blant annet to begreper som han kaller assimilasjon og akkomodasjon⁵.

Assimilasjon betegnes som den tilpasningsprosessen hvor individet forsøker å tilpasse omgivelsene til seg selv. Når han opplever noe nytt og ukjent prøver han å tolke og forstå dette nye med grunnlag i den kunnskap og de erfaringer han har fra før. Han tilpasser med andre ord de nye inntrykkene til de skjemaer⁶ han har fra før. Men noen ganger er ikke dette tilstrekkelig. Han må tenke på en helt ny måte for å kunne forstå det nye. Han må akkomodere, det vil si at han må tilpasse seg selv til miljøet, til den situasjonene eller handlingen han står overfor. De etablerte skjemaer er ikke lenger tilstrekkelig. De må utvides og omdannes slik at de passer bedre til den nye situasjonen. På denne måten skjer en ny læring og utvikling.

Betraktninger

Slik jeg forstår begrepet akkomodasjon er kjernen at man ikke bare betrakter nye situasjoner med den kunnskap og erfaring man har fra før, men evner å se det unike i nye situasjoner slik at man handler på situasjonens premisser og ikke på ens egne premisser. Det slo meg umiddelbart som relevant å sette dette inn i en militær situasjonsbeskrivelse.

To troppsjefer er med hvert sitt lag på patrulje i to forskjellige deler av Mazar-e-Sharif i nord Afghanistan. De kommer til et hushjørne, og når de runder det står de plutselig overfor en situasjon de ikke helt klarer å identifisere. De kjenner ikke situasjonen igjen fra noe de har erfart tidligere eller noe de har trent på under øvelse før de dro fra Norge. De er begge usikre på hvordan de skal tilnærme seg situasjonen men begge vet at de må handle og at de ikke kan velge å trekke seg vekk. Troppsjef A har vært i Kabul som lagfører og har vært oppe i en situasjon han tror han kjenner igjen. Han henter fram sine erfaringer fra den gang, tilpasser dem litt og velger å løse situasjonen på tilnærmevis den samme måten

⁴ URL: <http://www.trim.no/pub/art.php?id=612>. Nettstedet [trim.no](http://www.trim.no), artikkelen *Utviklingspsykologi*, publ 2/2-2001

⁵ Evenshaug, Oddbjørn(red), Hallen, Dag, 1991, *Barne og ungdomspsykologi*, Gyldendal Forlag, Oslo, side 104-105.

⁶ *ibid.* Et *skjema* er beskrevet som et spesifikt handlingsmønster som opererer på miljøet for å nå et mål.

som sist. Troppsjef B har ikke noen erfaringer eller opplevelser han kan kjenne igjen i situasjonen selv om han også har vært lagfører i en internasjonal operasjon. Han kjenner igjen deler av situasjonen men velger likevel å se på denne som unik. Han henter inn mer informasjon og velger deretter en løsning basert på den nye "unike" situasjonen og ikke automatisk på en situasjon han har opplevd noe liknende tidligere.

Eksempelet blir muligens litt søkt da det favoriserer troppsjef B som den "smarte" troppsjefen. Poenget er ikke å favorisere noen, snarere å vise forskjellige måter å tenke på i problemløsning ved et enkelt eksempel. Jeg tror at vi må lære kadetter å akkomodere. Det jeg mener med det er at de må lære å lete etter det unike i hver enkelt situasjon og handle på situasjonens premisser istedenfor å tilpasse situasjonen det de kan eller har erfart tidligere (assimilere). Dersom vi ser tilbake på sitatet fra PLU`en så er nettopp målet med lederutviklingen ved KS at kadettene skal lære seg å håndtere situasjoner der løsningen i sin natur er ulik forrige gang. Dette *kan* bety at KS som en del av undervisningen må bruke mer tid på å lære kadettene dette, eller å lære kadettene å tilnærme seg problemer på en annen måte enn jeg opplever er tilfelle i dag. Det kan bety at de faktisk lærer (kunnskapen) noen ganger er underordnet måten de lærer på (metoden). Og den måten de lærer på har klarer paralleller til måten de tilnærmer seg beslutninger på og kanskje måten de beslutter på. Mer om dette senere i mine betraktninger.

I denne prosessen vil det selvfølgelig være plass til drillede ferdigheter og forelest kunnskap, men rammen rundt problemløsningen eller helheten må ikke bære preg av standardiserte løsninger eller forutsigbarhet nettopp fordi løsningen skal tilpasses problemet og ikke omvendt.

Three-Block-War

Grunnlag

I forbindelse med Prosjekt BASIC og diskusjoner rundt utviklingen av landstrid har begrepet Three-Block-War (TBW) blitt mye trukket fram. Begrepet har sin opprinnelse fra visjonen som ligger til grunn for transformasjonsarbeidet i USMC fra 1995 og fram til idag⁷. TBW er brukt for å beskrive kompleksiteten i moderne landstrid. Kompleksiteten beskrives ved at en og samme militære avdeling kan være engasjert i tre forskjellige typer militære operasjoner (humanitær hjelp – PSO – full krig) innenfor et bestemt geografisk område på samme tid. Bruken av begrepet TBW kan sees på som et eksempel på kompleksitet, men den kan også sees på som en metafor for kompleksiteten eller en metafor for uforutsigbarheten og forskjelligheten i tilnærming til å løse et taktisk problem (problemløsning).

⁷ Krulak, Charles C, 1997, Artikkelen "The Three Block War: Fighting In Urban Areas", fra *Vital Speeches of the Day*, 15 December 1997

Betraktninger

I dette notatet velger jeg å se på begrepet Three-Block-War som en metafor for de komplekse problemstillingene den moderne militære lederen står overfor⁸. Når hun kommer inn i en situasjon så er det hennes erfaring og kunnskaper som påvirker hennes valg av løsning. Men i erkjennelsen av at situasjonene er så komplekse og uforutsigbare som TBW beskriver så må også hennes tilnærming til problemløsningen og hennes mentale beslutningsmodell omfavne at hun kanskje ikke har opplevd noe liknende tidligere og at det kanskje ikke alltid er hensiktsmessig å nytte en løsning som er brukt før i denne situasjonen.

Som jeg har nevnt tidligere under akkomodasjon er det kadettene mentale modeller for problemløsning som må utvikles til noe annet enn det vi har hatt tidligere. TBW og andre teorier beskriver den moderne landstriden som mer kompleks, mer variert og mer utfordrende enn den var i det 20. århundre. Selv om krigens natur er den samme så er variasjonene av utfordringer for den militære lederen fra humanitære operasjoner til full krig så store at ikke lederen kan utdannes til å kunne ha erfaringer og kunnskaper som passer i alle situasjoner. Som en konsekvens av denne erkjennelsen må lederen utdannes spesielt for å håndtere det hun ikke kan, og det kan være tilnærmingen til selve problemløsning som da blir kjernen.

Problembasert læring (PBL)

Jeg har så langt i dette notatet sett på grunnlaget for hvorfor jeg mener offiserer må utvikle en bestemt læringsstrategi. Når jeg nå trekker fram PBL så er det et eksempel på en av flere lærings strategier som kan velges. Jeg ønsker å presisere at det ikke nødvendigvis er PBL som er den rette læringsstrategi, selv om tittelen på dette notatet kan gi slike assosiasjoner. Ei heller har jeg tatt stilling til om KS bare skal ha en læringsstrategi. Det må det videre arbeidet gi svar på.

Grunnlag

Jeg vil nøye meg med å gi en kort og sammenfattet introduksjon til begrepet PBL da detaljkunnskap om denne metoden ikke er et mål med mine betraktninger.

Selve læringsprosessen kan settes opp som en 7 trinns modell⁹. Arbeidet gjøres ofte i grupper. Kadettene går inn i læringssituasjonen i møte med en problemsituasjon. Dette kan være en case eller en beskrivelse av en virkelig situasjon der problemet er mindre tydelig. Trinn 1 og 2 vil være å erkjenne problemet. Det blir identifisert, avgrenset og man ser hvilken sammenheng det inngår i. Elevene starter å identifisere uklare begreper og ord, og de strukturerer problemet i delproblemer dersom det er hensiktsmessig. Allerede her starter en bevisst (eller ubevisst) prosess der elevene avdekker hull i egen kompetanse for å

⁸ Staurset, Ove, 2006, Hovedoppgave "Three Block War – en metafor om dagens og morgendagens stridsfelt for militære styrke", Forsvarshøgskolan i Stockholm, side 10-11.

⁹ Pettersen, R,C 2005, *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo, side 160-164. Boka beskriver en 7 trinns modell men jeg velger å forenkle denne noe ved å slå sammen noen av trinnene.

kunne løse problemet. Neste trinn, trinn 3, er å vurdere problemsituasjonen og konsekvensene av forskjellige løsninger. Dette gjøres ofte som en brainstorming der man ser etter årsaker til problemet, sannsynlige forklaringer og andre fenomener som påvirker problemet. I trinn 4 diskuteres de funnene man har gjort så langt. Hvordan skal man løse problemer og delproblemer med den kunnskapen man har? I dette trinnet skal elevene avdekke mangler på kunnskap for å løse problemet og de må søke mer. Trinn 5 og 6 vil være å søke den kunnskapen man mangler (lærebehov). Denne kunnskapen kan finnes i litteratur og andre skriftlige kilder eller den kan bli forelest. Den kan også finnes i praktiske arbeidsoppgaver som øvelser, OJT eller i praktisk undervisningssammenheng. Ofte er det nyttig å definere individuelle lærebehovet og lærebehov for gruppa. Resten av trinn 6 går med til individuell læring i tråd med læringsbehovet. I trinn 7 samles gruppa og den enkelte deler sin nye kunnskap med gruppa med det mål å finne fram til hensiktsmessige og gode løsninger på problemet i lys av den nye kunnskapen de har ervervet seg. Deretter vil gruppa enten finne en løsning eller de kan velge å revurdere behovet for mer læring og gå tilbake til et passende trinn tidligere i prosessen. På denne måten vil de 7 trinnene kunne være en kontinuerlig prosess.

Betraktninger

Dersom jeg går inn i trinnene i modellen og forenkler den ytterligere er det mulig å fremstille modellen slik. Med utgangspunkt i en problembeskrivelse;

- Trinn 1 – identifisere og erkjenne problemet.
- Trinn 2 – analysere problemet inkludert innhenting av kunnskap for å løse det på best mulig måte.
- Trinn 3 – ta et valg eller en beslutning basert på forståelsen av problemet og den nye kunnskapen man har tilegnet seg i det forrige trinnet.
- Trinn 4 – gjennomføring og evaluering.

Det er kanskje ikke noe poeng i å forenkle modellen fra 7 til 4 trinn, men jeg velger likevel å gjøre det fordi det godt illustrerer mitt neste poeng.

All den kunnskapen jeg ønsker å tilegne meg gjennom offisersutdanningen har et mål. Når jeg er ferdig skal jeg bruke denne kunnskapen, disse holdningene og de ferdighetene jeg har tilegnet meg til å løse problemstillinger jeg blir satt overfor som offiser. Dersom all læring starter med utgangspunkt i en problemstilling jeg vil møte som offiser så vil læringsprosessen ikke være ulik den prosessen som foregår når jeg skal løse problemet senere. Min mentale modell for læring vil være ganske lik min mentale modell for beslutning. Læringsprosessen vil være lik beslutningsprosessen. Det betyr at jeg gjennom å utvikle en bestemt læringsprosess gjennom hele offisersutdannelsen også vil utvikle en bestemt beslutningsprosess som jeg bevisst, eller ubevisst - på drill, skal bruke etter at jeg er ferdig med utdannelsen og skal løse problemene på ordentlig. Men før jeg går videre på dette skal vi se på beslutningsprosesser.

Handlingsløyfen – ODDA loopen

Grunnlag

Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD) beskriver handlingsløyfen¹⁰ (OODA loopen) som en kontinuerlig mental beslutningsprosess. Den består av de 4 elementene Observere – Vurdere – Beslutte – Handle. I FFOD er handlingsløyfen sett i sammenheng med situasjonsbevissthet som igjen påvirker hurtigheten og kvaliteten i de beslutninger vi tar. Tilstrekkelig situasjonsbevissthet skapes gjennom de teknologiske (K2 systemer) og organisatoriske (staben) tiltakene som må være på plass for at beslutteren skal ha de rette forutsetningene til å ta beslutninger som er raskere enn motstanderen.

Betraktninger

Grunnen til at jeg trekker inn ODDA loopen i dette notatet er at det er den mentale beslutningsmodell som er fastsatt i FFOD og Stabshåndboka for Hæren¹¹, som grunnlaget for militær beslutningstaking. ODDA loopen er gjennomdrøftet andre steder og forventes kjent. Det som er verdt å merke seg er at modellen sammenliknes direkte¹² med modellen for plan og beslutningsprosessen (PBP) i Stabshåndboka for Hæren. Det betyr at det altså er etablert et (sammenliknings) forhold mellom handlingsløyfen som en mental beslutningsmodell og som en overordnet beskrivelse for stabsprosessen i planutvikling. Hva om vi kunne skape en synergi mellom alle disse prosessene ved også å finne en læringsstrategi som i prinsipp var lik. Og så tilbake til PBL. Dersom vi sammenlikner handlingsløyfen og trinnene i PBL prosessen ser vi at de har mange likhetstrekk. OODA loopen beskriver "Observere" fasen i det vi ser igjen i trinn 1 i min forenklete PBL prosessen. "Vurdere" fasen kjenner vi igjen i trinn 2, "Beslutte" fasen i trinn 3 og "Handle" i trinn 4. Det er en del glidende overganger og nyanser som skiller de to, men prosessene sett under ett er prinsipielt sett meget like.

Det er også ting som skiller. Det viktigste er kanskje at handlingsløyfen er en beslutningsmodell mens PBL er en læringsmetode.

Det store spørsmålet er om det er noen overføringsverdi mellom måten vi tar beslutninger på og måten vi lærer på? Å påstå at det er slik har jeg ikke grunnlag for. Men jeg mener at det er rimelig å anta at det er slik. Modellene er svært like og dersom man er bevisst likhetene og forskjellene når disse brukes så tror jeg de vil gi synergi. Setter jeg det på spissen vil all læring også være beslutningstrening, i hvert fall metodisk sett.

Avslutning

Sammendrag

Ettersom jeg ikke har drøftet problemstillingen for og imot vil det være feil av meg å trekke noen konklusjon og det har heller ikke vært mitt mål.

¹⁰ Forsvarets overkommando, 2000, *Forsvarets fellesoperative doktrine, del A – Grunnlag*, side 63.

¹¹ Forsvarsstaben, 2004, *FR 3-1 Stabshåndbok for Hæren*, side 11.

¹² *ibid*, side 11.

Derimot vil jeg oppsummere noen av de synspunktene jeg har kommet med.

- KS har ingen bevisst gjennomgående læringsstrategi i dag.
- KS kan ikke se bort fra utviklingen i den offentlige skolen, ei heller kan vi se bort fra muligheten til å utvikle en læringsstrategi som er unik og tilpasset offiserens yrke.
- Kadettene må lære seg å akkomodere sine erfaringer og kunnskaper i møte med ukjente situasjoner der det de har trent på og lært ikke er tilstrekkelig. Det er dette som kjennetegner morgendagens militære problemstillinger og utfordringer blant annet i TBW teoriene.
- Det er muligheter til å skape synergi mellom beslutningsprosesser, planleggingsprosesser og læringsprosesser dersom vi finner en læringsprosess som er lik de øvrige prosessene som er besluttet som grunnlag for offiseren.
- PBL *kan* være en slik læringsstrategi som prinsipielt er lik de øvrige prosessene.

Avsluttende kommentar

Mine betraktninger bygger opp rundt den grunnleggende antagelsen at menneskets læringsmåte, og det mennesket gjør i læringsprosessen, gjenspeiler seg i hvordan han senere løser problemer. Dersom kadettene er passive og lite påvirkende i læringsprosessen så blir han det som problemløser og leder også. Dersom kadettene lærer seg en mental modell som han kan *så godt* at det påvirker alle læringssituasjoner så vil mengdetreningen gjennom tiden på KS også øke han evner som problemløser.

Det betyr ikke at KS ikke har utdannet dyktige ledere tidligere. Men det kan bety at de som er blitt dyktige etter KS, ville ha kommet enda lenger og ville ha brukt enda mer av sitt potensial hvis de hadde fått opparbeidet en mer effektiv læringsstrategi på KS. Det er dette latente potensialet og senere utvikling som har gjort dem til de dyktige lederne de er i dag, og ikke nødvendigvis KS sin læringsstrategi. Dersom vi nå endrer læringsstrategi i fremtiden, vil flere komme lenger, og de som har størst potensial og er flinke, vil raskere nå opp mot sitt sanne potensial.

I det tredje innspillet tar Hanna Helene Syse opp igjen spørsmålet om hva som kan skje dersom det er en læringsmetode som blir toneangivende. Vil læringsstrategisk ensidighet med vekt på utdanningens endelige mål kunne true den faglige kvaliteten i en utdanning som er så faglig sammensatt som Krigsskolens utdanning? I tillegg problematiserer hun innføringen av PBL for Krigsskolens utdanning knyttet til det mer gjennomføringsmessige som ressursbruk og tid, som innspill til videre diskusjon.

PBL – til diskusjon

PBL – til diskusjon

Notat i stikkordsform fra Hanna Helene Syse

Dette er ment som et innspill til diskusjonen rundt pedagogiske metoder på KS.

1. Sentrale mål ved skolen

- Videreutvikle profesjonsutdanningen på høyskolenivå – teori og praksis i kombinasjon
- Bidra til å utvikle offiserer med potensiale for høyere stillinger – komplementær til avdelingsbefal.

2. Skolens beskaffenhet:

- Preget av kompleksitet
- Militær profesjonsutdanning og høyskole
- Befinner seg i en omstrukturering og oppbyggingsfase der høyskolenivå skal sikres og planprosesser komme i havn.

3. Sentralt diskusjonstema for skolen: Helhet og autonomi

- Helhet i målet, evne til å omfatte og harmonisere et spekter av fag, vinklinger, det konkrete/abstrakte. (ref. Carstens artikkel i Forposten om håndverker/akademiker).
- Autonomi institusjonalisert i emneansvarlig; det faktum at fagene spenner over et vidt felt, fra våpentjeneste til vitenskapelig metode. Emneansvarlig er den faktiske autoritet på sitt fag og kan ikke forbigås.
- Motstridende behov/forventninger blant personalet. Ønske om føringer vs. ønske om fravær på dem.

Er det helhetsforståelsen som skal diktere at vi har en pedagogisk plattform som baseres på noenlunde lik praksis, eller dikterer autonomi og mangfold at plattformen er en sammensatt mosaikk det faglige hensyn veier like tungt som det endelige mål for utdanningen? Er det skadelig for helhetsforståelsen hvis det hersker forskjellighet i tilnærming? Trues faglig kvalitet dersom én metode skal være toneangivende?

4. Hva er PBL?

- PBL er å regne som tverrfaglig og i utgangspunktet noe som krever inngrep med flere enn ett fag. Dette medfører en nokså stor koordinerings-/integreringsprosess.
- Målformuleringer er avgjørende som kvalitetssikringsverktøy.
- Gjennomføringen av en tverrfaglig tilnærming baseres på en autentisk yrkessituasjon.
- Kadettene skal nærme seg situasjonen med sin egen forforståelse samt analyse av situasjonen. De skal deretter a) identifisere og formulere en problemstilling, samt b) bestemme seg for hva de trenger å lære for å finne gode løsninger på problemstillingen.
- Arbeidet foregår i form av gruppearbeid med relativt store grupper, og arbeidet går over noen uker. Veileder er noen ganger til stede. Lærere/veiledere inviteres til å gi undervisning i det emne kadettene mener de trenger for å belyse problemstillingen.
- Veileders kvalifikasjon er ikke nærmere definert, men på medisinstudiet vil enhver veileder høyst sannsynligvis ha grunnutdanningen i medisin.

5. Problematisering av PBL på KS:

- Hva definerer vi som helhetlig utdanning? "Blandet salat" eller "smeltedigel"?
- Hvor tverrfaglig? Fagene på KS er både interfakultære, sivilt-militære og teoretisk-praktiske. Hvordan kan vi harmonisere faglige mål beskrevet i emnebeskrivelsene med målene satt opp som resultat av en konkret situasjon/problemstilling? Skal emnemålene kun relateres til et problem, eller skal det i tillegg lages egne mål på basis av en faglig retning? Kan vi og kadettene håndtere slike parallelle mål/målhierarkier?
- Hvis vi velger PBL innen ett emne, hvordan kan én faglærer veilede alle grupper samtidig? Hvordan harmoniserer vi timeplanen gruppene da lager seg med fastlagte timeplaner for resten av emnene?
- Hvordan skal en instruktørstab med svært ulik bakgrunn og kompetanse kunne brukes på lik linje med "allroundveiledere"?
- Hva når identifisering av problemstilling ikke er en primær-aktivitet, men hvor målet er best mulig ferdighet?
- Kan vi leve med både PBL-organisering, modulorganisering og emnebasert organisering?
- Hvordan kan vi praktisk sett skape tverrfaglighet i et kollegium med til dels utilstrekkelig kontinuitet?
- I hvor stor grad betyr helhetlig tilnærming at enkeltemner fremstår stykkevis og delt?
- Er gruppearbeid den eneste hensiktsmessige arbeidsformen?
- I tråd med PBL, er det ønskelig at virkelige, yrkesrelaterte situasjoner danner utgangspunkt for kadettenes læring? Får vi da primært et håndverksfokus og i mindre grad et lederutviklingsfokus?
- Hvordan kan vi sikre at kadetter vet hva de trenger å lære, altså at de umiddelbart forstår hvilke fag de skal bestille undervisning fra, eller hvilke deler av et fag som er relevante?
- Hvordan tar vi høyde for kadettenes forskjellige lærestiler?
- Har vi i tilstrekkelig grad studert vår eksisterende praksis, og trukket ut det beste av den? Er det PBL vi tenker på når vi fokuserer på tverrfaglighet og virkelighetsorientering? Eller bør vi kalle det "metoder for studentaktiv undervisning"?
- Har vi foretatt en god nok kost/nyttevurdering? Har vi tid til PBL-organisering? Dette sett i lys av FoU-prosjekter og kompetanseheving i en oppbyggingsfase for KS.
- Hvem har rett til å bestemme utdanningens pedagogiske metode(r)? Er det behov for et vedtak? Er fagdidaktiske hensyn eller hensynet til lik praksis overalt viktigst?

I det siste innspillet som her tas med, følger Lars Kristian Lundberg opp noen av Syses momenter og problematisering og tilbyr noen av sine tanker og mulige svar på noen av spørsmålene Syse reiser:

Problembasert læringsproblematikk

August 2006

Av: Lars Kristian Lundberg, major (m)

Problemtenkning rundt problembasert læring er i mine øyne sunt. Dette gir nyttige innspill som vi må tenke gjennom når vi er i planfasen for et slik prosjekt. Det er et godt bidrag i "situasjonsvurderingen". Her er noen

av mine tanker rundt problemer som kan knyttes til PBL som er fremsatt ved skolen.

1. Hvis vi velger PBL innen ett emne, hvordan kan en faglærer veilede alle grupper samtidig? Hvordan harmoniserer vi timeplanen gruppene da lager seg med fastlagt planer for restene av emnene? **SVAR:** Dette har med planlegging i forkant å gjøre, når hovedplaner legges. Det er ikke nødvendigvis snakk om at det er en og samme lærer som veileder alle gruppene. Gruppene vil ha ulike behov til enhver tid. Dette er noe av grunnlaget for PBL. I den grad det oppstår likelydende veiledningsbehov fra mange grupper så kan vi anta at vi bør bruke noe tid på temaet det ønskes veiledning i, i større grupper, for eksempel klasser. Det bør i den perioden de skal ha PBL ikke være for mange andre emner å forholde seg til, med mindre disse kan inngå i den planlagt oppgave. Det er en fordel å ikke henge seg opp i antall timer den enkelte skal undervise. Kadettene bør i så stor grad som mulig lære seg å forholde seg til andre mennesker slik man må gjøre ute ved avdeling. Dette betyr at de må gjøre seg avtaler med veileder for å få veiledning og dette vil medføre at de ikke bare kan komme å forlange tid. Samtidig er det viktig at veileder gjør seg tilgjengelig i noen perioder i løpet av uken slik at de kan gi veiledning. Den vanlige timeplanen vil da ikke fungere spesielt godt og man bør frigjøre seg fra den. Om andre emner går i samme periode så må kadettene forholde seg til dette når de planlegger. Det er ikke uvanlig å jobbe i flere mindre prosjekter samtidig. Dette kan gi verdifull læring i det å administrere sin egen tid. For lærer/ veileder er problemet at den vante hverdagen endres og gamle undervisningsplaner kan ikke brukes. Den enkelte må være villig til å endre sine daglige rutiner og skape nye isteden.
For Krigsskolen er det i denne oppstartsfasen viktig å bidra til at kadettene forstår hva dette innebærer. Dette er viktig for å oppnå kvalitet i kadettens læreprosess.
Det krever fleksibilitet og faglig trygghet fra oss instruktører. Og ikke minst tillit til elevens evne til å tilegne seg kunnskap.
2. Hvordan skal en instruktørstab med svært ulik bakgrunn og kompetanse kunne brukes på lik linje med "allround veiledere"? **SVAR:** Det er ikke snakk om at alle skal brukes som "allround veiledere" Jeg mener at veiledere skal deles inn i fagområder. Det jeg opplevde med PBL var at noen var fagveiledere, mens andre var f.eks prosessveiledere. Dette fungerte etter mitt syn meget bra. Vi kunne da også vurdere hvorledes kadettene håndterte prosessen og deres refleksjoner rundt arbeidet og den enkeltes bidrag. Se for øvrig forrige svar.
3. Kan vi leve med PBL-organisering, modulorganisering og emnebasert organisering? **SVAR:** Etter mitt syn er ikke dette et problem om vi evner å samarbeide i modulene på tvers av emnene. Men dette vet vi ikke svaret på om vi ikke tør å prøve.

Vi kan snu dette fokuset til: kan vi leve med en organisering som fokuserer på læringsresultatet og prosessen fremfor undervisningen? Alle ovenfor nevnte metoder kan være studentfokuserte. Hovedproblemet ligger mellom modulen som er praksisnær og emnet som har basis i akademien. Spørsmålet er hva er den medierende (overførende) kraft mellom teori og praksis. Hvordan skaper vi forståelige emner? Hvordan skaper vi begrunnede praksiserfaringer?

4. Hvordan kan vi praktisk sett skape tverrfaglighet i et kollegium med til dels utilstrekkelig kontinuitet? **SVAR:** Først tror jeg vi skal finne ut hvor det er mest motstand mot å jobbe tverrfaglig på KS, om dette er blant de som har vært her lenge eller de som er nye. Deretter må vi se hvordan. Men i utgangspunktet handler dette om å iverksette for å skape en rutine for tverrfaglighet slik at det sikt kan bli en del av kulturen ved KS. Det er som sagt ikke gjort i en håndvending å endre kulturer og menneskers vaner. Ellers tror jeg det er lurt å etablere et moduleierskap. Med dette mener jeg at sammen individ har samme modul flere ganger. Dette vil føre til mer eierskap og noe mer kontinuitet i modulene. Dette vil også øke mulighetene for å drive fagutvikling og modulutvikling gjennom de erfaringer som gjøres av den enkelte moduleier over tid og at vedkommende har samme modul neste år. Dette vil også kunne gi mulighet til mer tid til utvikling, i den tid modulen er inaktiv og på planstadiet. Det vil også kunne gi grunnlag for en grundig skriftrekke som kan dokumentere utviklingen.
5. Er gruppearbeid den eneste hensiktsmessige arbeidsform? **SVAR:** Gruppearbeid er i mitt syn ikke det eneste vi skal ha på KS. Det er etter min oppfatning ikke uttalt at vi skal ha en fundamentalistisk tilnærming til PBL i alt, men at vi skal bevege oss i retning av PBL. Jeg tror at en del fag skal ha tradisjonell undervisning i perioder for f,eks å danne et grunnlag å bygge videre på. Når det er sagt så er gruppearbeid er på enkelte områder mer komplekst enn individuelt arbeid. Med tanke på lederutvikling er gruppearbeid essensielt fordi utvikling i stor grad foregår i samspill med andre. Vi har tidligere fått indikasjoner på at våre kadetter i ett spesifikt kull faktisk scorer lavere enn en stor normeringsgruppe i interpersonlig atferd. Det har også kommet tilbakemelding til skolen om at våre nyutdannede kan virke passive i praksiskonteksten. På den ene siden kan det tenkes at de ikke er selvstendige nok, men på den andre siden kan det også være et spørsmål om å gi og ta i mot feedback og eksponere seg som leder og forbilde. Dette kan gruppearbeidene ivareta.
6. I tråd med PBL, er det ønskelig at virkelige, yrkesrelaterte situasjoner danner utgangspunkt kadettene læring. Får vi da primært et håndverkerfokus og i mindre grad et lederutviklingsfokus? **SVAR:** Jeg tror vi har muligheten til å drive lederutvikling i et praktisk perspektiv gjennom at kadettene blir i utøvende roller i prosjekter for å løse relevante jobbsituasjoner.

Dette skjer ved at vi har prosessveiledere i arbeidet. Ser vi dette opp mot de tre dimensjoner brukt i Grunnlag for militær ledelse så er prosessveilederens jobb å bringe inn den tredje aksen. Sammenligner jeg dette med f.eks mentorprogrammet hvor noe av grunntanken er å øke omsetningshatigheten på erfaringer og teoretisk kunnskap. Dvs bringe den 3. dimensjonen, i modellen under, inn å gjøre dette aspektet tydelig.

Det skinte vel igjennom i de mange diskusjoner at det var to grunnleggende forskjeller i utgangspunktet for å vurdere PBL: i) det er viktig(st) for kadettene å lære å lære og kunne ta ansvar for egen læring og utvikling. Etter tre år på Krigsskolen vil de uansett måtte stå på egne ben, og ii) Det er tross alt viktig(st) at kadettene lærer det skolen mener de trenger å kunne for å kunne fungere som dugende offiserer når de forlater skolen. Det er ingenting som kan erstatte konkret kunnskap. Det handlet selvfølgelig ikke for noen om et enten–eller, men en vektlegging. PBL ble nok av de fleste oppfattet som en noe mindre innholdsmessig styrende læringstilnærming – til glede eller frykt for de ulike fagmiljøer. De mer fagdidaktiske diskusjoner var nok også påvirket av slike grunnholdninger.

6 Formalisering av samarbeidet UiO og KS

Etter hvert som Krigsskolen bedre kunne definere sine kunnskapsbehov, ble samarbeidet med UiO formalisert i et utviklingsprosjekt hvor både universitet og krigsskole forpliktet seg til ulike ”leveranser”. Ved UiO var erfaringen fra PBL i særlig grad knyttet til det medisinske fakultet, og det ble i felleskap viktig å ”sjekke ut” metoden innenfor en militær profesjonsutdanning. Siden dette var et utprøvningsprosjekt, var det imidlertid hele tiden snakk om å prøve ut PBL innenfor et begrenset tematisk område og innenfor et begrenset tidsrom, og ikke prøve ut PBL som gjennomgående metode for hele utdanningen. Universitetet i Oslo definerte følgende prosjektskisse for sitt samarbeid med Krigsskolen:

Prosjektskisse: utprøving av studentaktive læringsformer på Krigsskolen

Bakgrunn

Som følge av reformer i Norges utdanningssystem har Krigsskolen (KS) gjort om grunnutdanningen i militære studier til et treårig bachelorprogram¹³. I forbindelse med denne omleggingen ønsker KS å revidere deler av undervisningsopplegget, blant annet gjennom trinnvis innføring og utprøving av nye undervisningsformer. I det første året etter omleggingen vil skolen ha økte lærerressurser siden antallet kadetter er noe mindre enn normalt (40-50 kadetter mot tidligere ca 60). Dette innebærer at KS kan allokere noen ekstra personressurser til utviklingsarbeid.

Som et første skritt i utviklingsarbeidet ble det 19.01.06 arrangert et seminar om studentaktive undervisningsformer innen høyere utdanning med professor Gunnar Handal og professor Kirsten Lycke fra

¹³ Tidligere var grunnutdanningen basert på en 2 + 2-modell.

Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo (UiO). På seminaret fikk lærerne ved KS en kort innføring i studentaktive læringsformer innen høyere utdanning, samt litt erfaring med å lage undervisningsopplegg for Problembasert læring (PBL) og casebasert undervisning.

I det videre utviklingsarbeidet ønsker KS å benytte seg av Oppdragsgruppen (OG) ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo som samarbeidspartner. Noen lærere/instruktører fra KS har på eget initiativ prøvd ut studentaktive undervisningsformer og har dermed verdifulle erfaringer å bidra med.

Formål

Formålet med utviklingsprosjektet er å bedre kvaliteten på undervisningen ved KS. Mer presist ønsker man å legge til rette for:

- 1) Læringsaktiviteter som fremmer en aktiv studentrolle og egen konstruksjon av kunnskap i tillegg til tradisjonell formidling av kunnskap
- 2) Økt integrering av teori og praktisk problemløsning
- 3) Tverrfaglige undervisningsopplegg (økt integrering av fagområder/emner)
- 4) Godt samsvar mellom læringsmål, undervisningsform og vurderingsform (eksamen).

Organisering av utviklingsarbeidet ved Krigskolen

For å nå de oppsatte målene ønsker KS å prøve ut og ta i bruk studentaktive læringsformer i to faser. I den første fasen vil det bli prøvd ut et nytt undervisningsopplegg på én modul i tredje semester, høstsemesteret 2006. I neste fase tar man sikte på å lage et nytt pedagogisk opplegg for all undervisning i ett semester (programmets 4. semester). Denne prosjektskissen omhandler kun den første fasen.

Temaet for tredje semester er landoperasjoner – høy intensitet. Den modulen som velges ut i dette semesteret vil ha en varighet på 6-8 uker og undervisningen vil involvere 8-10 lærere.

KS vil opprette en arbeidsgruppe som vil ha ansvar for å planlegge og å lede arbeidet med omarbeidingen av modulen. Arbeidsgruppen vil i tillegg jobbe med å engasjere de involverte lærerne i planleggingsfasen og legge til rette for samarbeid i gjennomføringen.

Oppdragsgruppens arbeidsoppgaver og ansvar

OG vil bistå KSs arbeid med omstillingen på ulike måter:

- 1) *Bistå arbeidsgruppen*

OG vil, etter ønske fra KS, delta på arbeidsgruppens møter. Her vil OG komme med anbefalinger i forhold til arbeidsprosessen og de pedagogiske aspektene ved de planlagte endringene i undervisningstilbudet etc. Dette kan eksempelvis dreie seg om innspill på gruppens arbeid, svare på spørsmål, gi tilbakemelding på skriftlig materiale (for eksempel studieplaner, målformuleringer for modulen, tekst som orienterer kadettene om undervisningsopplegget, PBL- og eksamensoppgaver).

I forbindelse med dette arbeidet vil det også kunne bli aktuelt å holde korte innlegg om undervisnings- og/eller vurderingsformer og lignende for eksempel for lærere/veiledere, og arbeidsgruppen.

2) *Veiledning i forbindelse med undervisning*

OG vil, som et ledd i å hjelpe lærerne med å undervise på nye måter, være tilstede på utvalgte læringsaktiviteter/undervisningssekvenser og i denne forbindelse bistå med veiledning til de aktuelle lærerne/veilederne. I tillegg til denne individuelle veiledningen vil det også være aktuelt at OG deltar på (evt arrangerer) et eller flere lærermøter underveis i undervisningsperioden hvor erfaringer kan deles og spørsmål om lærer-/veilederrollen kan diskuteres.

3) *Med å samle inn og sammenfatte erfaringer fra forsøket i et notat*

Fordi forsøkene med studentaktive undervisningsformer i 3. semester (høsten 2006) er ment å danne utgangspunkt for et videre arbeid med å gjøre lignende endringer også i bachelorprogrammets 4. semester, vil det være behov for å samle erfaringene som gjøres underveis. OG vil på bakgrunn av samtaler med lærere og kadetter, samt på bakgrunn av de erfaringer OG gjør seg i forbindelse med veiledningen, utforme et kort skriftlig notat. Notatet oppsummerer erfaringer som kan være nyttige i forhold til det videre arbeidet med utformingen av studieopplegget i kommende semester.

Krigsskolens ansvar

KS forplikter seg til å tilrettelegge for at OG kan oppfylle sine arbeidsoppgaver ved å:

- Sørge for at lærere og kadetter informeres tilstrekkelig om utprøvingen av nytt undervisningsopplegg i den utvalgte modulen, samt om samarbeidet med OGs der dette er nødvendig.
- Tilrettelegge i forbindelse med veiledningen ved å formidle kontaktinformasjon mellom OG og aktuelle lærere samt være

behjelpelig med å lage avtaler for når veiledningen skal skje. Slik veiledning forutsetter at lærerne på forhånd informerer OG om læringsmålene og undervisningsopplegget.

- Gi beskjed med rimelige frister om møter som det er ønskelig at OG deltar på samt sender over møtedokumenter og tekster en vil ha kommentarer på.

Intensjon om videre samarbeid

Selv om denne prosjektskissen avgrenser seg til den første fasen av utviklingsarbeidet, har KS og OG en intensjon om fortsatt samarbeid i den neste fasen av utviklingsarbeidet. Det vil bli opprettet en ny prosjektbeskrivelse for det videre samarbeidet etter fase 1. er avsluttet.

7 Drøfting og valg av PBL-forsøksvirksomhet ved KS

Krigsskolen skulle ganske snart møte en utfordring i forbindelse med valg av modul for gjennomføring av PBL. Den tiltenkte modulen knyttet til "panseroperasjoner" var basert på mye direkte overført kunnskap mellom instruktører og kadetter og det ble vurdert at det ville bli vanskelig for kadettene å arbeide selvstendig og innhente kunnskap om de temaer og problemstillinger som var aktuelle. Det ble derfor valgt en annen og "bedre dokumentert" modul som Krigsskolen i større grad vurderte egnet for en PBL-tilnærming. Utfordringen var imidlertid en påminnelse til Krigsskolen om at skolens "ansikt-til-ansikt"-avhengighet var sårbar som "undervisningsleveranse", og også kunne fremstå utfordrende mht. å skape nødvendig kunnskapsmessig mangfold og muligheter for ulike tilnærminger i læringsprosessen og overføring av kunnskap.

Slike problemstillinger har hatt en tendens til å bli kategorisert som problemstillinger som grunnleggende er knyttet til en profesjons tause kunnskap. Ikke all kunnskap kan artikuleres verbalt og det vil være mange måter å overføre og lære kunnskaper på. Men, på den andre siden, skal kunnskap kunne bli kritisk gransket og kunne akkumuleres, må Krigsskolen utvikle et mer bevisst forhold til hvordan Krigsskolen skal utvikle og formidle slik profesjonskunnskap. Kunnskap som er avhengig av formidling gjennom handling, utelukker ikke dokumentasjon.

"Fredsbevarende operasjoner" ble valgt som modul, og modulansvarlig, kaptein Tor Erik Hanssen argumenterte:

Slik jeg ser det synes modul 4.2 å være velegnet for problembasert læring når følgende faktorer tas i betraktning:

1. Modulen innenfor fredsstøttende er en av de modulene som har lengst fartstid ved Krigsskolen. Den har vært gjennomført 1-2 ganger per år for kadetter på ulike nivåer siden 1998. Vi har videre hatt god kontinuitet på faglærere siden oppstart på modulen og modulen er rimelig godt dokumentert. Dette innebærer at modulens faglige del ligger klart i hoveddeler og fokuset kan rettes mer mot tilpasningen til PBL uten at dette

skaper problemer for faglærer.

2. Modulen gjennomføres innenfor et fag som er etablert ved sivile og militære høyskoler og universitet. Dette innebærer at det finnes gode fagmiljø innen faget også utenfor KS, dog med en noe annerledes vinkling. Disse fagmiljøene gjør at spennet i faget og tilgangen på alternative vinklinger og kilder er rimelige gode, og at studentene kan tilnærme seg problemene innenfor modulen fra flere sider.
3. Fagfeltet fredsstøttende operasjoner tangerer og overlapper til dels med en rekke andre fagområder. Fagene statsvitenskap, *international relations*, internasjonal rett, internasjonal og norsk historie, taktikk, militærteori, etikk og interkulturell kommunikasjon kommer i berøring med og må jobbes med dersom problemene innenfor modulen skal løses. Dette er igjen velutviklede fagområder med bred tilgang til kilder og debatter, som igjen gjør det mulig å finne alternative vinklinger på problemene.
4. Modul fredsstøttende operasjoner er en av de mest tidsaktuelle modulene ved Krigsskolen. Det pågår til enhver tid rundt 20 fredsstøttende operasjoner i verden, hvorav 5-6 vil være i nyhetsbildet daglig (Eksempelvis i dag: 4 operasjoner i Midt Østen, 1 i Irak, 1 på Sri Lanka). Det er stor politisk interesse rundt denne typen operasjoner og en løpende debatt rundt disse. Det er således mulig å få ulike vinklinger og få utviklet dagsaktuelle problemstillinger for modulen, noe som fremstår som relevant for PBL. Det går ikke en uke uten en politisk debatt ved et eller flere aspekter av fredsstøttende operasjoner og problemet er snarere å holde de verste partipolitiske debattene ute av modulen.
5. Faget fredsstøttende operasjoner er fagfelt om lag halvparten av kadettene vil ha personlig erfaring fra. Det vil derfor være mulig å knytte problemene og situasjonene tett opp mot kadettens egne personlige opplevelser og utvide disse faglig i løpet av modulen. Dette fremstår som ønskelig i forhold til PBL og denne modellens ønske om "aktualisering", "vanlig forekommende situasjoner" og relevans.
6. Modulen slik den nå foreligger, har en progresjon basert på ukentlige tema og problemer. Disse er satt opp for å skape en helhetsforståelse for kadettene og dermed lage "en rød tråd" innenfor faget og modulen. Eksempler på tema og problemer vi har brukt kan være:
 - a. Hvordan kan det internasjonale samfunn sende væpnede styrker til et annet lands territorium?
 - i. Rent juridisk
 - ii. Etisk og moralsk
 - iii. Politisk

- b. Hvilke interesser har Norge i å sende styrker utenlands i fredsstøttende operasjoner?
 - i. Humanitært?
 - ii. Realpolitisk?
- c. Hvordan opererer norske væpnede styrker på fremmed jord?
 - i. Taktisk
 - ii. Etisk og moralsk
 - iii. Politisk

Det er slik sett meget interessant å se om vi kan omforme slike tema og problemer til enda mer spissede og interessante situasjoner og problemer.

7. Det som taler mot bruken av PBL i modulen er at fagfeltet erfaringsmessig er noe vanskelig å orientere seg i for studenter som ikke har jobbet med faget tidligere. Dette stiller store krav til situasjoner og problemer som velges ut. Disse kan virke meget relevante for kadetter med personlig erfaring innenfor emnet, men for uerfarne kadetter kan det bli vanskelig å se problemene. Det kan således bli en konflikt mellom det å få realistiske situasjoner og det å få med seg alle kadettene.
8. Bredden i faglige tilnærminger og antall vinklinger er stor, og det vil kreve tett veiledning å forhindre at studentene går seg bort i relativt uinteressante og perifere emner. Vi har dessuten et begrenset antall faglærere innenfor emnet noe som gjør det vanskelig å få lagt opp gruppeantallet slik det er ønskelig. Gruppene må baseres på om lag 10-12 studenter dersom veiledningen skal ha tilstrekkelig faglig basis.
9. Modulen inneholder i tillegg til selve emnet fredsstøttende operasjoner, flere andre fag. Disse er til dels gjennomgående og kan ikke gripe direkte inn i modulens problemstillinger fra uke til uke. Dette vil kunne skape en dissonans dersom målet er at alt skal foregå innefor en problemstilling. Jeg ser dog ikke at dette skaper uoverstigelige problemer, og ser det slik at ved å koordinere skikkelig vil vi kunne skape en tematisk enhet for studentene og allikevel opprettholde faglig standard.

Konklusjon:

Etter min vurdering er modul 4.2 velegnet for PBL som ramme. Selve faget og modulens etablerte struktur ligger til rette for at dette skal kunne gjennomføres. De tre motforestillingene som kan påberopes mener jeg er overkommelige.

Denne modulen inneholder altså et stort antall temaer knyttet til aktuelt konfliktbilde, juridisk grunnlag, politisk grunnlag, historisk grunnlag, sikkerhetspolitiske interesser, beslutningsprosesser og fredsstøttende operasjoners mange aktører.

Som eksempel her utarbeidet Krigsskolens medarbeidere med utgangspunkt i det politiske grunnlag for FSO følgende eksempel på nødvendig grunnlagsdokumentasjon for PBL.

Eksempel PBL: Politisk grunnlag for FSO

- **Mål for tema:**
 - Forstå FSO som krisehåndteringsmiddel forskjellig fra konvensjonell krig
 - Krig er illegitimt og illegalt med unntak
 - FSO muliggjør militær handling/krisehåndtering rettslig og opinionsmessig
- **Situasjon for PBL:**
 - Du er Norges FN-ambassadør
 - En internasjonal krise i Afghanistan/Midøsten har oppstått
 - USA ønsker krig
 - UK ønsker FSO kap 7
 - Kina ønsker ingen internasjonal intervensjon, subsidiært kap 6
 - Norge i UNSC, hva er Norges holdning?
 - La være, som Rwanda
 - Krig, som OEF?
 - FSO, som ISAF
- **Problemstilling:**
 - Hva er Norges anbefaling
 - Begrunnelse for valg og andre vurderte alternativer
- **Pensum (Eksempelvis)**
 - Betts, Richard K: *The Delusion of Impartial Intervention*
 - FFOD
 - Roberts, Adam: *The Crisis in UN Peacekeeping*
 - Eknes, Åge: *FN's fredsbevarende operasjoner: Sikkerhet, nødhjelp, utvikling*
 - Hillen, John: *Blue Helmets, The Strategy of UN Military Operations*
- **Tilleggsdebatter:**
 - Internasjonal orden
 - Internasjonale normer vs makt
 - Humanitær intervensjon
 - Rwanda
 - Norske interesser
 - Realisme vs liberalisme
- **Veiledere:**
 - BMH, RB, CR, BIR, TEH, DE

Et eksempel på hva som kunne foregå i en uke av modulen:

Eksempel på en uke i modulen

- **Mandag:**
 - Innledning
 - Situasjonsutlevering
 - Selvstendig arbeid og orientering med problemet
 - Møte med veiledere
- **Tirsdag:**
 - Selvstendig arbeid med problemet
 - Møte med veiledere
- **Onsdag:**
 - Pliktig foredrag, debatt eller innspill
 - Gjennomgående fag
 - Selvstendig arbeid med problemet
- **Torsdag:**
 - Selvstendig arbeid med problemet
 - Veiledning
- **Fredag:**
 - Innlevering, fremlegging eller diskusjon
 - Tilleggs- eller suppleringsundervisning

Etter hvert utviklet de modulansvarlige tre ”første”-utkast til PBL-oppgaver for FSO-modulen:

Uke 1, Modul 4.2, Fredsstøttende operasjoner (FSO)

Mål for uke 1:

- Forstå FSO som internasjonalt og politisk virkemiddel forskjellig fra konvensjonell krig
- Forstå begrensningene rundt militære virkemidler i dagens statssystem
- Forstå hvordan FSO muliggjør militær handling/krisehåndtering legalt, legitimitetsmessig og opinionsmessig. Herunder:
 - Alternativer for intervensjon og krisehåndtering
 - Konsekvenser av de ulike alternative intervensjonsformene

Situasjon for uken (meget kort versjon):

En ny 2. statssekretær er utnevnt til Forsvarsdepartementet. Han er ung og han er uerfaren når det gjelder forsvars- og sikkerhetspolitikk. Han har derfor ytret ønske om å få en egen militær rådgiver til å støtte seg på når det gjelder Forsvaret. Han har ønsket å få tildelt en rådgiver på hans egen alder og derfor har valget falt på deg som ung og nyutnevnt kaptein.

Midt i ferieavviklingen i juli får krisen i den sudanesiske provinsen DARFUR et nytt oppsving. Den regjeringsstøttede JANJAVID-militsen har startet en omfattende sommeroffensiv mot opprørsbevegelsene i provinsen. Offensiven ser ut til å ha som mål å skille opprørerne fra sivilbefolkningen på landsbygda og i FNs flyktingeleire. Offensiven har drevet titusener av sivile på flukt og har resultert i kamper i og rundt FNs flyktingeleire, som igjen har kostet over 5000 sivile livet. Begge sider anklager hverandre for regelrette massakre på sivile.

Sudans regjering hevder igjen at denne saken er et internt anliggende og Sudans suverenitet ikke må trues.

USA har tatt saken opp i FNs sikkerhetsråd og ønsker å intervensjonere med egne styrker for endelig å få ryddet opp i situasjonen, uten FNs involvering.

Storbritannia og Frankrike ønsker en FN-ledet intervensjon med mandat fra FN iht kapittel 7 i FN-pakten. Alle tre statene henviser til de sivile lidelsene og avviser Sudans krav på suverenitet.

Russland og Kina ønsker primært å betrakte dette som et indre anliggende, sekundært ønsker de en FN-operasjon med mandat fra kapittel 6 i FN-pakten.

På bakgrunn av dette og trusselen mot FNs egne ansatte har generalsekretæren i FN innkalt sikkerhetsrådet. Norge er for tiden medlem av sikkerhetsrådet og Regjeringen er presset til å komme

med Norges syn. FD forventes å ha en mening om hva Norges syn skal være. Statssekretæren er alene i FDs politiske ledelse enn så lenge og ber således deg om råd.

Problemstilling (denne blir nok begrenset mye mer):

Legg frem for statssekretæren en vurdering av de ulike alternativer for løsning av Darfur-konflikten. Redegjør og begrunn de internasjonale politiske mulighetene og konsekvensene av:

- 1) Sudans, Kinas og Russlands syn
- 2) USAs syn
- 3) Storbritannias og Frankrikes syn
- 4) Kom med anbefaling om hva Norges syn bør være

Veiledning:

1) Veiledere:

6 stykker tilgjengelig

2) Situasjonen:

- a) Situasjonen legger opp til kadettene skal studere de grunnleggende sidene av bruk av militærmakt i dagens statssystem
 - i) FN-pakten om bruk av militærmakt
 - (1) Suverenitetsprinsippet
 - (2) Grunnprinsippet om forbud mot militærmakt
 - (3) Unntakene
 - ii) Begrensningene og mulighetene ved bruk av militærmakt i dagens statssystem
 - (1) Behovet for legalitet og legitimitet
 - iii) Hva er en FSO?
 - (1) Ulike former for FSO
 - (2) Begrensningene og mulighetene
- b) Tilleggsdebatter som kan berøres:
 - i) Internasjonal orden
 - ii) Internasjonale normer vs makt
 - iii) Realisme vs Liberalisme
 - iv) Humanitær intervensjon
 - v) Internasjonal nødrett

3) Pensum: (Eksempelvis)

Betts, Richard K: *The Delusion of Impartial Intervention*
 Smith, Rupert: *The Utility of Force*
 Forsvarets Fellesoperative Doktrine
 Roberts, Adam: *The Crisis in UN Peacekeeping*
 Eknes, Åge: *FN's fredsbevarende operasjoner: Sikkerhet, nødhjelp, utvikling*
 Hillen, John: *Blue Helmets, The Strategy of UN Military Operations*

4) Plan for uke 1:

- Mandag:
 - Innledning, aktualiser situasjonen.
 - Situasjonsutlevering, inndeling i grupper
 - Selvstendig arbeid og orientering med problemet
 - Møte med veiledere innen 1600
- Tirsdag:
 - Selvstendig arbeid med problemet
 - Møte med veiledere innen 1600
- Onsdag:
 - Pliktig foredrag, debatt eller innspill
 - Gjennomgående fag
 - Selvstendig arbeid med problemet
- Torsdag:
 - Selvstendig arbeid med problemet
 - Veiledning innen 1200
- Fredag:
 - Innlevering og fremlegging av orienteringen for Statssekretæren
 - Tilleggs- eller suppleringsundervisning ved behov

MODUL 4.1. OPPRØR OG OPPRØRSBEKJEMPNING.

Situasjon uke 5

Målsetning

1. Anvende de bærende prinsipper innen opprørsbekjempelse representert ved COIN og Small Wars
2. Forstå de operasjonelle konsekvenser av valg av doktrine
3. Se militærmaktens begrensninger og nytteverdi i opprørsbekjempelse

Bakgrunn Scenario

Norge bestemte seg for å støtte invasjonen i Irak 2003 med en kompanistridsgruppe fra Telemark Bataljon. President Bush har akkurat erklært krigen for over, og den viktige stabiliseringsfasen er i gang. Regjeringen har besluttet at den norske bidraget skal delta også i denne fasen av operasjonen uavhengig av et FN mandat.

Som del av den britiske 19th Mech Brigade har kompanistridsgruppen fått ansvar for den lille landsbyen Azu Bayr noen mil vest for Basrah i Sør Irak. Landsbyen er i hovedsak en Shia muslimsk landsby, men en liten Sunni muslimsk enklave helt sør i landsbyen har sørget for mye uro. Shia muslimene ønsker de internasjonale styrkene velkommen ettersom de nå ser mulighetene for utvikling og ikke minst mulighet for å bekle maktposisjonene i landsbyen. Sunni muslimene er derimot ikke like begeistret over den internasjonale tilstedeværelsen og har i løpet av den siste måneden utført flere angrep mot det irakiske politiet for å skape en kaotisk situasjon i byen.

Oppdraget for det norske styrkebidraget er å opprette og vedlikeholde lov og orden i landsbyen. Dette skal gjennomføres ved hjelp av egne ressurser, men også i samarbeid med det lokale Irakiske politiet.

Oppgave

Du sitter som Ass S-5 og har fått ansvaret for å utarbeide 3a Plan i OPO 1 (operasjonskonsept) for kompanistridsgruppen i Az Zubayr. Du har fått føringer fra S-5 på at denne planen må inneholde gjeldene britiske prinsipper for opprørsbekjempning i og med at kompaniet er en del av en britisk brigade.

Pensum

Thompson, Robert, 1966. *Deafeating Communist Insurgency*. 50 - 120
Referanselitteratur innenfor temaet. Thompsons prinsipper er grunnlaget for dagens counter-insurgency doktriner.

Rekkedal, Nils Marius, 2005. *Opprør og opprørsbekjempning*: 244 - 249
En overordnet beskrivelse av angrepet på Falluja våren 2004 der amerikanerne måtte anvende makt for å gjeninnføre lov og orden i byen.

FFOD om irregulær krigføring. Kap 2

Forsvarets oppgaver og rammen for operativ virksomhet.

Beskriver krig mot irregulære styrker og hvilke typer operasjoner som må benyttes.

Army Field Manual

Er gjeldene britisk doktrine innenfor opprørsbekjempning

Small Wars

USMC doktrine innenfor opprørsbekjempning

Forslag til PBL-oppgave til uke 6 modul 4.1 'Opprør og opprørsbekjempelse'

Varighet: 1 uke

Delemner:

- Landmakt
- Historie, strategi og politikk (HSP).

Situation: Genopret orden i Azu Bayr

Du er sjef for et geværkompani i en britisk brigade i Iraq sommeren 2006. Den provinsielle teig du har ansvaret for er dominert af Azu Bayr – en by med 5000 indbyggere, som ligger rundt området hovedvei. Området er relativt velstående. Likevel er der mangel på vand og elektricitet, noget som delvis blev foresaget under invasionen i 2003. I sommer-månederne der temperaturene kommer op i 60 grader skaber dette stor misnøje i befolkningen. Brigaden har iværksat et CIMIC

program for at få byens vand og elektricitets forsyning til at fungere på et udemærket niveau i forhold til standarden ellers i området.

For fire dage siden blev en patrulje mødt af en gruppe civile, som var utilfredse med mangt. Bl.a. Klagede de over manglende vand og elektrisitet, tyveri, det norske kompani som var for hårdhendt mod civile og som ikke gjorde nok for at bedre situationen i byen, historier om coalitionsstyrkernes fremfærd i Falluja og fortsatte tortur af fanger i Abu Graibh fængslet, usikkerhed om fremtiden, George Bush, mm. Optøjeret tiltrak sig flere civile og blev snart ganske hidsigt. Patruljen valgte at trække sig ud af området for at undgå en voldelig konfrontation.

Siden har optøjerne eskaleret. Efter at en norsk soldat blev såret af stenkast under en patrulje, har du valgt at stoppe fodpatruljer de nærmeste dage, men forsætter patruljering i køretøjer. Igår var en mindre konvoy fra ingeniør kompagniet på vej gennem Azu Bayr til CIMIC programmets vandprojekt. Halvejs inde i byen mødte den en stenkastende forsamling på rundt 100 personer og valgte at snu og returnerede til bataljonshovedkvarteret.

Brigadestaben er informeret. Din bataljonssjef vil ha kontrol over Azu Bayr og har kaldt dig til et møde imorgen tidlig for at fortælle ham:

- hvordan du har tænkt dig at nå det mål?
- hvilke handlingsalternativer du ser for dig for at nå det mål?
- hvordan du vurderer deres relevans ift. at nå målet?

Lærevejledning

Læringsmål:

Kadetten må ved ugens slut kunne:

- argumentere med udgangspunkt i at der er forskel på hvad man kan gøre og hva man kan opnå med brug af militære virkemidler, herunder særlig tvangsmagt (strategisk tankesæt).
- anvende COINs 6 principper i løsningen af en konkret situation, med særlig tanke på at:
 - forklare militær tvangsmagts relevans og begrænsning i løsningen af taktiske opdrag (begrebene hard power + 'search and destroy')
 - kende til andre militære virkemidler, som liasion til civile myndigheder, CIMIC, PsyOps (begrebet soft power + 'winning hearts and minds')
 - begrunde mulige strategiske konsekvenser af taktiske valg (strategisk tankesæt).
- argumentere med udgangspunkt i at egen magtbrugen må opfattes som legitim blandt civilbefolkningen og modstanderens som illegitim. Princippet om 'minimum necessary force' kan være et gangbart princip, men husk at det er lokalbefolkningens (ikke vores) forståelse af vores magtbrug der lægger præmisserne for om vi vinder deres støtte.

- vise en forståelse for den civile situation i teigen og se de humanitære konsekvenserne af egne handlingsalternativer.

Centrale hensyn og begreber:

- gøre / opnå (strategisk tankesæt)
- 6 coin principper,
- hard- / soft power,
- 'search and destroy' / 'hearts and minds',
- magt / legitimitet.

Pensum (specificeret 87 sider + ?):

Field Army Manual. De 6 COIN principper præsenteres på side B-3-2.

Kan ifl. TEH betragets som et opslagsværk med mange historiske eksempler. Pensum bør specificeres.

Spørgsmål: Tager denne for sig forholdet mellem magt og legitimitet og 'minimum necessary force'. Ellers må vi finde noget om det.

Rupert Smith 'The Utility of Force' (2005). Tankevækkende om militær tvangsmagts relevans og begrænsninger, koblinger til Field Army Manual, mange praktiske eksempler frem til Iraq 2004, fra en officer som gik vejen fra tropssjef til Deputy SACEUR. Argumenterer for at 'Force' ikke kan levere strategiske resultater i dagens konflikter, men kan nå substrategiske mål. Sidene 1-10, 16-18, 25-6, 306-12, 321-23. Samt nødvendigheden af civ-mil samarbejde for at nå strategiske mål: sidene 181-183, 202-09 (Malay). (ialt 35 sider)

Joseph Nye (2004) 'Soft Power: The Means to Success in World Politics'. Præsenterer to nyttige begreber – Hard power and Soft power – der er enkle og nemt kan relateres til operationsbegreberne 'search and destroy' og 'winning hearts and minds' (cirka 30 sider).

Mats Berdal (2000) 'Lessons not Learned: The Use of Force in Peace Operations in the 1990s' (22 sider). Understreger forskellen på hvad man kan *gøre* og hvad man kan *opnå* ved brug af militær magt med eksempler fra Somalia, Bosnia, og Rwanda. Problematiserer begrebene samtykke (der relaterer sit til legitimitet) og 'fredsopretning'.

FFOD (udkast) om liasion, CIMIC, PsyOps, mm. (pensum bør specificeres).

Casen lægger op til følgende problemstillinger:

- Er der en modsætning mellem de politiske og brigadesjefens mål? Hvordan kan du opfylde begge?

- Behovet for etterretning: Hvem laver optøjer? Er de fra lokalbefolkningen? Støtter lokalbefolkningen optøjerne? Afhænger optøjerne af lokalbefolkningens støtte? Hvad ønsker lokalbefolkningen (sikkerhed, vand)? Hvad gør det mulig for optøjerne at forsætte?
- Hvordan vil hardpower evt. kunne nå de pol-mil. mål? Hvad er konsekvenser ved om du bruger overdreven hardpower? Konsekvenserne ved undfaldende hardpower?
- Hvordan kan du få lokalbefolkningen over på vor side? Er der en lokal politisk ledelse du kan påvirke? Hvordan sikre du at lokalbefolkningen samtykker til vores aktiviteter de næste dage?
- Hvordan vil softpower evt. kunne nå de pol-mil. mål?
- Hvorvidt er der sammenfald mellem lokalbefolkningens og din opfattelse af vores brug/manglende brug af magt (hard- eller softpower)? Hvilke konsekvenser kan det få?
- Har du de tilstrækkelige resourcer for at komme i mål? (dette ska ikke besvares, blot trækkes ind som et moment i vurderingerne)

Utviklingsarbeidet på Krigsskolen foregikk i nært samarbeid med UiO som hadde en viktig rolle innenfor fire områder:

- bistand i forbindelse med planleggingen av moduler som skulle benytte PBL
- bistand, men ikke direkte gjennomføring av nødvendig orienteringer og utdanning av kadetter innenfor PBL som metode
- gjennomføre utdanning av instruktører ved Krigsskolen innenfor PBL som metode
- støtte gjennomføring av moduler

Disse forventningene ble uttrykt i en egen oppdragsavtale mellom KS og UiO. Selv om arbeidet med å prøve ut PBL ved Krigsskolen var i god gjenge, vedvarte mange motforestillinger til metoden ved Krigsskolen blant undervisningspersonalet, og de som var direkte involvert, følte nok dette til tider som en ekstra arbeidsbelastning. Dette ekstra ”presset” førte imidlertid til en del faglige presiseringer knyttet til PBL, som i ettertid kan være vel verdt å ta med seg. En av de mest erfarne innenfor PBL blant KS’ undervisningspersonell fant det nødvendig å ”rykke ut” med følgende presiseringer i ”Forposten”

Noen klarheter om PBL

Av Carsten Rønnefeldt – Førstelektor i internasjonal politikk

Det florerer en del vrengebilder av de nye læringsformer som introduseres i semester 4 på KS. Det er uheldig. Hvis slike misforståelser får lov til å feste seg, kan Hæren miste en gylden mulighet til å øke den innsikt og de resultater den etterspør.

Dette handler om de studentaktive undervisningsformer (SAU). Selv om de er nye for oss, har metoden lang fartstid på andre høyere

utdanningsinstitusjoner. 'Case-metoden' ble utviklet på jusstudiet på Harvard Law School i 1870 og spredte seg snart til andre utdanningsinstitusjoner. Det anvendes også i en viss grad ved det juridiske fakultet i Oslo. 'Prosjekt pedagogikken' har vært standard metoder innenfor arkitekt- og ingeniørutdanninger i Europa siden 1800-tallet. 'Problembasert læring' (PBL) ble den førende pedagogiske retning på det prestisjetunge legestudiet ved Harvard Medical School i 1985 og senere på det medisinske fakultet i Oslo fra 1996. Kompetansen hos de jurister, ingeniører og leger vi fester vår lit til i hverdagen, bygger altså delvis på de studentaktive undervisningsformer vi nå vil prøve på KS. Så pedagogiske luftslott er de neppe.

Men hvordan er undervisningsformen da forskjellig fra det vi kjenner på KS? Jo, når kadetten skal bli bedre i for eksempel folkerett, vil de studentaktive undervisningsformer etablere en læringssituasjon der den praktiske nytte av folkeretten, ikke paragrafene i seg selv, er i fokus. Kadetten vil bli stilt overfor en mengde handlingsalternativer som hver især kan føre til vidt forskjellige utfall. Utfall som studenten i høy grad skaper og må ta ansvar for. Det er i kadettens egen interesse at det er motstanderen og ikke kadetten selv, som blir dømt i retten i etterkant av en arrestasjon. Oppgaven kadetten skal løse, må være såpass realistisk at kadetten blir overbevist om at han selv kan komme i en tilsvarende situasjon. Situasjonen må gjerne være hentet fra en instruktørs egne erfaringer. Kjennskap til de relevante folkerettslige prinsipper kan da bli avgjørende for hvor rank i ryggen han vil være i sitt videre liv og karriere.

Folkerettens prinsipper kan selvsagt formidles til kadettene gjennom andre læringsformer, for eksempel med forelesninger. Det viktige spørsmål for KS, er å velge en læringsstrategi som motiverer kadettene til å lære og gjør det enklere for dem å huske. Der mener jeg de studentaktive undervisningsformer er overlegne, og i hvert fall bedre enn den strategi vi har anvendt på KS i mange år. I tillegg trener de kadettene opp i å treffe hensiktsmessige og raske beslutninger, som Kaptein Are Jensen har påpekt i en utmerket artikkel i Forposten desember 2005.

Om vi skal få en reell mulighet til å etterprøve hvordan disse læringsmetoder fungerer på KS, er vi nødt til å legge bort noen av de vrengebilder som hersker hos oss for tiden. Av en eller annen grunn er det PBL det snakkes mest om, selv om det også handler om case- og prosjektmetodene. Jeg vil her konfrontere tre vrengebilder om PBL.

Et vrengebilde er at en PBL-oppgave kan lyde som følger: 'Du skal være troppssjef om 3 år. Finn ut av hva du trenger å vite!'

Dette er feil og en ansvarsfraskrivelse fra instruktørens side. Det har aldri vært foreslått på KS. Det finnes heller ikke i noe materiale vi har mottatt fra Pedagogisk Forskningsinstitutt på Blindern som rådgiver oss i denne prosessen. PBL er instruktørstyrt. Selv om kadettene i høyere grad får ansvar for egen læring, er det

instruktørene som definerer de læringsmål og det pensum som kadettene skal til eksamen i.

Et annet vrengebilde er: 'Kadettene må først ha den grunnleggende kompetanse på plass, før de kan drive med PBL!'

Dette er feil. PBL er en læringsmetode som egner seg godt når man skal tilegne seg grunnleggende kompetanse. Det er jo det det medisinske fakultet anvender den til. Erfaringen tilsier at studentene lærer mer på denne måten, enn de gjorde med tidligere tiders separate faglige forløp.

Det siste vrengebildet jeg vil kommentere, er at 'PBL handler jo bare om å finne en løsning på et problem!' – underforstått at da lærer kadettene ikke så mye fag som instruktørene vil de skal lære.

Dette er også feil. PBL er en undervisningsform som tar sikte på at kadettene bedre skal kunne tilegne seg den kompetanse instruktørene definerer. Med utgangspunkt i en oppgave, ofte et tiltak som skal iverksettes, skal kadettene:

1. med instruktørens veiledning finne ut av hvilken kompetanse de trenger for å løse den konkrete oppgaven.
2. tilegne seg kompetansen ved selvstudier og veiledning.
3. i plenum presentere kompetente og begrunnede forslag til løsning av oppgaven.
4. kunne gi kvalifiserte svar på tilbakemeldinger fra medkadetter og veileder.
5. gi kvalifiserte tilbakemeldinger på andre kadetters forslag.

For instruktørene er det imidlertid en viktig forskjell mellom den læringsstrategi vi har brukt på KS i mange år og de studentaktive undervisningsformer. Nå tvinges vi til å tenke nøye gjennom hvordan våre fag spesifikt kan gjøre offiserene bedre skikket til å utføre sitt yrke. Før behøvde jeg ikke nødvendigvis å tenke på det. Jeg ga KS1 kadettene et 40 timers undervisningsopplegg om Norsk Sikkerhetspolitikk. Dette ble avsluttet av en eksamen som ble sensurert av mine faglige kollegaer, ofte fra Institutt for Statsvitenskap på Blindern. Når undervisningen på KS er oppstykket i slike separate faglige løp, har de faglige temaer og pensum en tendens til å bli styrt av fagets, snarere enn av offisersyrkets problemstillinger. Det er Hæren ikke tjent med.

Det kan godt være når semester 4 evalueres til sommeren, at vi trekker den slutning at de studentaktive undervisningsformer ikke fungerte like godt som vi hadde håpet på. Da kan vi vanskelig finne trøst i en tanke om at metodene er forfeilede. Dertil er erfaringene fra andre profesjonsutdanninger for gode og fartstiden for lang. Da skyldes det snarere at vi instruktører ikke har satt oss inn i hva de studentaktive undervisningsformer har å tilby og hvordan de anvendes. For gjør vi det, vil KS kunne levere offiserer til hæren som er enda mer handlingsdyktige og enda bedre i stand til å levere ikke bare raske, men også gode løsninger.

8 Evalueringer av PBL-forsøksvirksomhet

”Prøver og forsøk” uten evalueringer er bare halvveis til en konklusjon. ”Hadde bruken av PBL bidratt til økt læringsutbytte for kadettene?” var det viktigste spørsmålet i en slik evaluering. En av de største bekymringene hos alt undervisningspersonell ved KS hadde vært om kadettene kom til, ikke bare å lære, men lære det som det var viktig at de lærte. Med andre ord var det ikke bare viktig å lære å lære, men også viktig hva de lærte. Når de selv skulle definere sine læringsmål, ville Krigsskolen i stor nok grad kunne påvirke og forsikre seg om at det dekket det sentrale i pensum på en tilfredsstillende måte? I tillegg var man grunnleggende bekymret for at metoder som PBL favoriserte de flinke – de som visste hvordan de skulle utvikle kunnskap, mens de svake ble passivisert – ikke visste de og ikke visste de hvordan de skulle få vite.

8.1 Tilbakemelding fra kadetter

Kadettevalueringen av FSO-modulen inkluderte et spørreskjema som spesielt tok for seg PBL som pedagogisk metode. Hva var positivt med PBL og hva var negativt? Hva hadde læringsutbyttet vært, både absolutt og sammenlignet med andre pedagogiske metoder, hvordan var opplevd relevans for egen fremtidige profesjon, hvordan fremmet metoden ansvar for egen læring, hvordan ble pedagogisk egnethet for ulike emner vurdert, og hvordan bidro metoden til flerfaglig integrasjon?

Kadettene ga som tilbakemeldinger:

- Du leser ikke bare fra side x til y fordi du har fått beskjed om det men fordi du skal finne ut av et problem
- Kan planlegge lesing på egen hånd – fint å studere selv – eierforhold – bli motivert til innsats
- Få et nærmere arbeidsmål gjennom problemstillingen – en fast problemstilling å arbeide ut i fra – lettere å huske det man har funnet fram selv
- Vi lærer å artikulere som gruppe – legge frem våre forslag – mangfold
- Alle må bidra med noe og dermed lese for å kunne bidra i gruppediskusjonene

Denne type tilbakemeldinger fremstår mye i tråd med PBLs egne ”salgsargumenter”. Du lærer det du har bruk for og dermed er motivert for, og får et eierforhold til kunnskapen som gjør at du bedre husker det du har lært. Krigsskolen fryktet at PBL kunne utvikle et større gap mellom de ”flinke og frempå” og de ”ikke så flinke og tilbakeholdne”, men tilbakemeldingen fra kadettene indikerte at flertallet opplevde økte muligheter til å bidra og dermed økte muligheter til å lære. Muligheten til å innhente kunnskap og bringe den inn i diskusjoner syntes å gi de fleste en mulighet for å bli aktivisert.

På negativ side fremholdt kadettene at i tillegg til å måtte lære seg ny kunnskap måtte de også lære en ny metode.

- Krever god problemformulering – tar ofte lang tid å komme frem til problemstilling
- Gruppen kan havne ”på bærtur” dersom ikke veiledere er ”på hugget”
- De flinke (de som forbereder seg vanligvis og er aktive) får i mindre grad direkte tilbagemeldinger fra undervisningspersonellet
- Kan ta lang tid og føre til mye urelevant lesing
- Krever ”ro” som blir forstyrret av mange andre aktiviteter

Og de foreslår:

- Behov for oppsummeringsundervisning på slutten av hver PBL problemstilling – hva har man faktisk studert
- En PBL modul burde følges opp av jevnlig oppgaveskriving – skrivetrening – fordypning

For de mer spesifikke spørsmålene gir kadetten uttrykk for:

- *Generelt læringsutbytte*

På spørsmål om hvordan kadettene opplever læringsutbytte i løpet av arbeidet med en PBL-oppgave, sier over 80 % at de har hatt et godt til meget godt læringsutbytte.

- *Relativt læringsutbytte – PBL sammenlignet med andre læringsmetoder*

Til påstanden ”jeg lærer mer effektivt gjennom PBL som undervisningsform (enn de andre formene jeg kjenner til fra KS)” har kadettene svar i gjennomsnitt en verdi på 3.79 på en skala hvor 1 er uenig og 5 er enig.

- *Tematisk relevans*

Kadettene svar gir et gjennomsnitt på 4,12 til påstanden om at ”oppgaven er relevant for meg i mitt fremtidige yrke” på en skala hvor 1 er uenig og 5 er enig

- *Arbeidsmessig relevans – PBL som arbeidsform i fremtidig kunnskapsutvikling*

Her gir kadettene svar et gjennomsnitt på 3.76 til en påstand om at ”arbeidsformen gir meg mye i forhold til det yrket jeg skal ut i” på en skal hvor 1 er uenig og 5 er enig.

- *Hvilket emner egner seg for PBL*

På dette spørsmålet er det store flertall av kadetter enige om at PBL egner seg godt for emner som etikk, historie, strategi og politikk, interkulturell kommunikasjon og ikke minst ledelse, mens emner som skyte- og våpentjeneste, engelsk, fysisk fostring og militærteknologi er lite egnet. For taktikk mener litt mer enn 4 av 10 at PBL kan være godt egnet.

- *Faglig integrasjon*

På spørsmål om hvilke fag som har vært godt integrert i PBL-modulen, er resultatet blandet. Historie, strategi og politikk, interkulturell kommunikasjon og engelsk fremstår som godt integrert, mens taktikk, etikk og ledelse i mindre grad oppleves som integrert. Kadettene mener imidlertid at ledelse egner seg godt for en PBL-tilnærming. Når på den andre siden kadettene gir uttrykk for at de ikke tror engelsk som emne egner seg for PBL, men at engelsk har vært godt integrert i modulen som benytter PBL, er nok forklaringen at engelsk som gjennomgående emne ved Krigsskolen i dette tilfellet har vært svært flinke til å fange opp modulens temaer og benytte dem også i engelskemnet.

Dermed har kadettene følt at engelsk ikke bare er et selvstendig emnet på "utsiden", men at det har støttet dem faglig, både språklig og tematisk. Dette er et eksempel på at mangfold i pedagogisk tilnærming, selv kjørt tidsmessig i parallell, ikke behøver å innebære noe motsetningsforhold, snarere tvert imot. Samtidig er det en påminnelse om hvor komplisert utdanningen ved KS kan være med "behov" for undervisningspersonell som både er eksperter f eks i språk og militærstudier. Krigsskolen er utvilsomt privilegert når de kan spille på slike personellressurser.

8.2 Tilbakemelding fra undervisningspersonell

RAPPORT FRA FORSØK MED PROBLEMBASERT LÆRING I SEMESTER 4
Modulansvarlig, kaptein Tor-Erik Hanssen

1) BAKGRUNN

a) Innledning

Det har fra skoleledelsens side vært et ønske om å få prøvet ut problembasert læring (PBL) som læringsform her ved Krigsskolen. Ved oppstart skoleåret 2006/7 var planen at dette skulle gjennomføres for første gang i modul 3.2 landoperasjoner. Arbeidet med PBL skulle støttes av UiOs oppdragsgruppe etter avtale med dekan Reidar Skaug. På grunn av manglende tid til forberedelser for de instruktørene som skulle gjennomføre modul 3.2 ble forsøket med innføring av PBL besluttet forskjøvet til modul 4.2, internasjonal krisehåndtering og fredsstøttende operasjoner. Modul 4.2 ble gjennomført fra uke 11 til uke 24 i vårsemesteret 2007.

Rapporten vil innledningsvis gi en beskrivelse av det arbeidet vi gjorde før, under og etter modul 4.2. Neste del vil ta for seg de erfaringene vi gjorde under arbeidet med PBL, og som sees som viktige å bringe videre enten til skoleledelsen eller til senere gjennomføringer ved Krigsskolen. Siste del vil gi de viktigste konklusjonene fra årets gjennomføring.

Rapporten er skrevet i den hensikt å informere skoleledelsen ved Krigsskolen, men også som støtte til eventuelle nye gjennomføringer her ved Krigsskolen. Rapporten er således litt mer detaljert enn det skoleledelsen strengt tatt trenger. Denne rapporten er også spesifikt rettet inn mot årets erfaringer og det å innføre PBL ved Krigsskolen. Rapporten tar derfor utgangspunkt i Krigsskolens særegenheter når det gjelder undervisningsforhold, faglig innretning og studentmasse. Denne vurderingen har derfor begrenset verdi for bruk av PBL utenfor Krigsskolen.

b) Forberedelser

Etter at modulansvarlig for modul 4.2 overtok ansvaret for gjennomføringen av PBL, ble samarbeidet med oppdragsgruppen UiO startet. Vi hadde to innledende møter i november og desember 2006, med vekt på å få forklart hensikt og struktur for PBL, utvikling av

situasjonsbeskrivelser og utarbeidelse av målstruktur for modulen. Samtidig ble PBL introdusert for emneansvarlige og arbeidet med å integrere emnene opp mot PBL ble startet. Arbeidet med å få alle emner med på PBL stoppet tidlig opp, og det ble klart at det kun var emnene landmakt og HSP som kunne være med på selve PBL-prosjektet. Interkulturell kommunikasjon (IC), engelsk og fysisk fostring kunne ikke ta del da PBL ville bryte med emnenes faglige innhold og pedagogikk, mens ledelse ikke kunne delta fordi de ønsket å satse på grunnleggende leksjoner i ledelse, som ikke var gjennomgått tidligere. Det videre arbeidet fortsatte da med PBL kun i emnene landmakt og HSP, koordinert med øvrige emners undervisning i modulen. Gitt tiden som var tilgjengelig for de to emnene som skulle bære PBL, kom vi frem til at tre fullstendige PBL-sykluser var mulig, en for hvert hovedmål i modulen.

Etter nyttår og frem til modulens oppstart konsentrerte vi oss om å få ferdigstilt de tre situasjonene som skulle danne grunnlaget for PBL-oppgavene.¹⁴ Vi fant også frem til aktuelle veiledere. Dette viste seg vanskelig da UiOs oppfatning var at veiledere bør følge en og samme gruppe over tid. Dette kravet utelukket deltagelse fra kadettavdelingen og avdeling for ledelse, og det gjensto fire mulige kandidater. To veiledere ble hentet fra avdeling for internasjonale studier, Carsten Rønnfeldt og kaptein Didrik Ellefsen, og to fra landmaktsavdelingen, major Ola Kjørstad og undertegnede. Disse fire veilederne utviklet sammen situasjonene for PBL og ble samtidig opplært som veiledere av oppdragsgruppen UiO. Totalt satte vi av 1 ½ dag til opplæring av veiledere.

Kadettene ble tidlig opplyst om at PBL ville være en del av modulen, men vi fant ingen tilgjengelig tid til opplæring av kadettene i hvordan PBL skulle foregå. Vi endte opp med en 40 minutters orientering uken før oppstart i uke 12.

c) Gjennomføring

Modul 4.2 inneholdt totalt tre fullstendige PBL-sykluser, steg 1-7.¹⁵ Tema for uke 1 var utfordringer ved 1. generasjons fredsbevaring, for andre uke 2. generasjons fredsbevaring og for siste uke utfordringer ved dagens FSO. Hver av ukene ble startet opp i 6-7 mannsgupper med stegene 1-5 i PBL-modellen, som inneholder situasjonsforståelse, idemyldring, strukturering av fakta, problemformulering og utvikling av læringsmål for videre arbeid. Vi satte av en økt til dette. Deretter jobbet kadettene individuelt med å finne stoff og studere problemstillingen, steg 6 i PBL-modellen, før de møttes i de samme gruppene for å diskutere sin tilnærming og vinklinger på problemstillingen, steg 7. Alle stegene med unntak av steg 6 foregikk med veileder til stede.

I tillegg til den rene PBL-modellen supplerte vi kadettene arbeid med forelesninger som underbygget problemstillingen.¹⁶ Vi hadde 1-2 pliktige

¹⁴ Se vedlegg 2

¹⁵ Se vedlegg 1

¹⁶ Se vedlegg 3

forelesninger som dels skulle hjelpe kadettene med å gå å rett retning, dels skulle fungere som kilder til deres kunnskapsinnhenting. Et annet moment vi la inn i tillegg til selve PBL-syklusen var en oppsummering i plenum etter steg 7. Dette ble gjennomført av en lærer, som gjennomgikk læringsmålene for uken og deretter diskuterte kadettene og faglærer seg frem til tilnærminger på ukens problem

Første PBL-oppgave ble gjennomført over en uke med seks grupper parallelt. Dette innebar at med kun fire veiledere måtte oppstart og avslutning skyves på slik at to veiledere jobbet med to grupper hver. Andre gjennomføring foregikk over to uker med seks grupper parallelt, mens siste gjennomføring foregikk i halvplenum med 3 grupper fordelt på hver uke. Totalt ble det satt av 1 økt til oppstart, 2 timer til forelesninger og 1 økt til gruppediskusjon og oppsummering i hver uke. Resten av tiden ble planlagt brukt til egenstudier og arbeid med gjennomgående emner.

d) Etterarbeid

PBL-gjennomføringen har vært evaluert av kadettene ved hjelp av elektroniske spørreskjema etter hver oppgave. I tillegg ble PBL som metode evaluert av kadettene som en del av modulevalueringen.¹⁷ Veilederne hadde oppfølging av oppdragsgruppen UiO under siste gjennomføring og oppdragsgruppen har gjennomført sluttevaluering med et utvalg av kadetter og med involverte veiledere etter at modulen og eksamen var ferdig. Oppdragsgruppen har utarbeidet en rapport som er oversendt Krigsskolen.¹⁸ I tillegg til dette er rutiner for kvalitetsarbeid fulgt ved at PBL evalueres med denne rapporten.

e) Oppdragsgruppen ved pedagogisk institutt UiO

Forsøket med problembasert læring var hele veien støttet av oppdragsgruppen UiO. Vi hadde 1 til 2 oppfølgingsmøter med Jonas Hultman og Cecilie Jensen per måned, der vårt arbeid ble vurdert og vi fikk råd til det videre arbeidet. De gjennomførte i tillegg en ren opplæringsdag med de fire veilederne, sammen med professor Gunnar Handal, og observerte den siste gjennomføringen av PBL i uke 20/21. Deretter gjennomførte de en kadett- og veilederevaluering i etterkant. Oppdragsgruppens tilknytning til prosjektet var regulert gjennom en avtale mellom dekanen og oppdragsgruppen.

2) DRØFTING OG ERFARINGER

a) Holdninger til PBL

Ved oppstart av arbeidet registrerte vi ganske snart en utstrakt skepsis til PBL som arbeidsform både blant kadetter og ansatte. Blant kadettene viste denne skepsis å komme fra tidligere forsøk med PBL i år 1, mens blant ansatte skrev motviljen seg fra enkelte introduksjonsseminarer holdt av UiO tidlig i 2006. Vi fikk snudd skepsis hos kadettene, mens når det gjelder de ansatte som ikke har vært en del av gjennomføringen er

¹⁷ Se vedlegg 5 for utdrag eller evaluering av modul 4.2 for kull Holtermann

¹⁸ Se foreløpig rapport fra Jonas Hultman og Cecilie Jensen, oppdragsgruppen UiO

det liten endring å spore.

For å snu motviljen hos kadettene satset vi hardt på å ikke presentere PBL som en ny pedagogisk metode som de skulle teste ut. Tvert i mot ble PBL presentert som en naturlig måte å tilnærme seg et problem på, eller sagt på annen måte: "til forveksling likt det å studere". Vi la mye vekt på det faglige innholdet snarere enn å vektlegge den pedagogiske formen, og brukte også sammenligninger til KS 2s arbeidsformer. Det er også klart at vi som veiledere la nesten all vår faglige prestisje hos kadettene i PBL-prosjektet, og brukte den tillit som vi hadde bygget opp hos kullet i løpet av semester 3 og 4. Det var derfor viktig for oss at det var veilederne som ga all informasjon og stod frem på vegne av PBL, selv om for eksempel ledelsesavdelingen og oppdragsgruppen UiO kunne ha gitt en langt bedre pedagogisk begrunnelse og opplæring enn oss.

Min erfaring er at dersom PBL skal innarbeides ved Krigsskolen må dette skje ved å fokusere på den faglige nytten av læringsformen og ikke som et pedagogisk prosjekt. Det er videre slik at de som skal stå i front av prosjektet må ha en viss kjennskap til og tillit hos kullet. Erfaringene våre tyder også på at verdien av en konkret og vellykket gjennomføring er umåtelig mye større enn generelle orienteringer.

b) PBL som metode

PBL slik den ble fremlagt for oss var ikke alltid tilpasset en samfunnsvitenskapelig måte å lære på. Modellens praksis i Norge er utviklet tett sammen med det medisinske fakultetet, og enkelte deler av innholdet passet ikke inn i våre emner. Litt satt på spissen ser medisinerne bruk av modellen ut til å dreie seg om å komme frem til hva de ulike symptomer betyr, og deretter å stille diagnose. For oss er problemene allerede i starten mer sammensatte, hvilket betyr at vi må forsøke å prioritere blant svært mange symptomer på en krise og deretter se våre handlingsalternativer opp mot våre mål og hvilke midler og metoder vi har tilgjengelig.¹⁹ Dette betød at vi måtte omforme innholdet i enkelte steg av modellen slik at det passet bedre til våre problemstillinger. Allikevel var selve modellen meget lett å forstå både for kadetter og veiledere etter et par gjennomføringer, og er meget logisk og lett å følge.

Problembasert læring fungerte stort sett meget godt som læringsmetode i modul 4.2 etter at mindre endringer ble foretatt. Kadettene fikk langt større anledning til å fordype seg faglig, og den faglige fordypningen kom som et resultat av en individuell og selvstendig arbeidsprosess. Dette innebar at vi fikk økt faglig forståelse hos kadettene, forståelsen ble internalisert på en helt annen måte enn ved tradisjonelt gruppearbeid og forelesning. En annen vesentlig fordel var at kadettene "lærte å lære" og tilnærme seg et problem på en selvstendig måte. Videre fikk vi som veiledere en gylden mulighet til å komme tett innpå alle kadetter, ikke

¹⁹ Carsten Rønnfeldt, "Kommentarer til skrivet 'Hva er problembasert læring (PBL)?'", internt skriv ved KS 2006.

bare de som er aktive i hel- og halvplenum. Metoden viste seg å invitere til omfattende egenaktivitet, og aktiviserte og ansvarliggjorde alle kadetter som deltok.

Sett opp i mot Krigsskolens målsetning om å utdanne selvstendige og ansvarlige ledere, er jeg ikke i tvil om at PBL er en meget egnet måte å tilegne seg kunnskap på ved Krigsskolen.

c) Forberedelser

Vi brukte anslagsvis en måneds arbeidstid på å forberede ukene og få opplæring i modellen. Dette var helt nødvendige forberedelser og jeg følte selv at jeg allikevel ikke var tilstrekkelig forberedt da vi gikk i gang. En stor svakhet ved vårt opplegg var at vi ikke hadde tid nok til å forberede kadettene skikkelig før første gjennomføring.

Det som viste seg vanskelig under forberedelsene var å få utviklet relevante situasjoner til modulens hensikt og emnenes mål. Det er viktig at målene for emnene er klare og presise før man starter å utvikle situasjoner til PBL. PBL innebærer at man går i dybden på et utvalg av mål, og man må ha klare prioriteter blant målene. Videre må målene være helt konkrete slik at de lett kan omformes til problemer. Emner som har et vell av "kadettene skal ha kjennskap til" som målformuleringer egner seg lite for utvikling av PBL-situasjoner. Videre må det være helt klart hva forholdet mellom modulkensikt og emnemålene er og hvordan disse henger sammen. Dersom emnet er på siden av modulkensikten vil det igjen være vanskelig å utvikle situasjoner som skaper en helhetsforståelse hos kadettene.

Det viste seg at veilederne må ha skikkelig opplæring i modellen før de starter med kadettene, og må ha gjennomført minst en prosess som elev før veiledningen starter. Det var først under vår egen gjennomføring med veiledere som elever at vi forstod hvordan modellen hang sammen. Alle veilederne må dessuten ha en felles forståelse av hva situasjonen og oppgaven legger opp til. Dette gjorde vi ved å utvikle oppgavene og situasjonene sammen, for deretter å utvikle et veiledningsnotat til hver oppgave.²⁰ Deretter møttes vi i forkant av hver oppstart for å diskutere oppgavens innhold og hvilke alternative tolkninger som var akseptable.

d) Gjennomføring

Vi gjennomførte PBL stort sett som beskrevet av oppdragsgruppen UiO. Vi søkte hele tiden å holde oss lojalt til de 7 stegene.²¹ Disse stegene ga oss en sammenheng i det vi drev gjennom alle ukene. Stegene fungerte også godt for å styre gruppearbeidet og diskusjonene, men vi fant også behov for enkelt små endringer for å gjøre arbeidet med samfunnsvitenskapelige og historiske problemstillinger mer relevant. Disse erfaringene og forslag til endringer vil oversendes oppdragsgruppen UiO.

²⁰ Se vedlegg 4

²¹ Se vedlegg 1

Den første gjennomføringen ble gjennomført med sterk styring fra veilederne når det gjaldt fremdrift og gangen i de syv stegene. Dette var helt nødvendig for å få kadettene til å se sammenhengen og logikken i arbeidsmetoden PBL. Det er veldig viktig at kadettene ikke opplever frustrasjon i forhold til metoden som helhet, men at all frustrasjon de første gangene er i form av faglige utfordringer. Skal PBL videreføres må kadettene derfor enten få en bedre innføring i metoden i forkant, eller første gjennomføring må styres strengt av veileder.

Våre erfaringer med å supplere stegene med interne og eksterne forelesere var utelukkende positive. Vi fikk et inntrykk av i hvilken retning kadettene arbeid gikk, og kadettene fikk faglig påfyll og nye vinklinger på problemet som de jobbet med. Kadettene var allerede i full gang med det emnet som foreleseren grep fatt i, og resultatet ble langt mer forberedte kadetter og ikke minst langt mer rettede forelesninger fordi kadettene formet forelesningene til å passe sine læringsbehov. Våre erfaringer med å supplere steg 7 med en etterfølgende oppsummering var også positive. Dels ga det alle kadetter en helhetsoversikt dersom de hadde vært for snevre i sitt arbeid, dels ga det veilederne en mulighet til å gi klare svar der slike fantes eller vise de dilemma som problemet åpnet for.

e) Etterarbeid

Etterevalueringen fra kadettene og oppdragsgruppen UiO var verdifull og bør videreføres. Kadettene evalueringer ble hjulpet mye av det elektroniske evalueringssystemet, *Questback*. Det var imidlertid en utfordring å bruke evalueringssystemet på en innholdsmessig god måte. Jeg har ikke god nok bakgrunn fra kvalitativ og kvantitativ metode til å forme spørsmålene på en måte som gir meg svar på det jeg lurte på. Det er derfor ingen av undersøkelsene som kan sies å være metodisk valide. Dette kunne jeg ha søkt støtte til før modulen startet og jeg burde ha laget evalueringen samtidig med at vi utformet målene og oppgavene.

f) Ressursbruk

PBL er en særdeles ressurskrevende undervisningsform. Metoden krever etter Krigsskolens mål mange tilgjengelige veiledere, mye tid til forberedelser, mye plass og viktigst av alt, mye tid til gjennomføringen.

Vi slet mye med å skaffe nok veiledere og klarte ikke å få tak i mer enn 4 personer som hadde rett bakgrunn og hadde tid til å være tilstede under alle gjennomføringene. De fire veilederne som deltok fikk dermed stor arbeidsbelastning i løpet av de ukene PBL ble gjennomført. Ingen av de fire veilederne som ble brukt hadde formell veiledningskompetanse. Det er således viktig at det stilles nok veiledere til rådighet dersom PBL besluttes videreført. Det er videre et spørsmål om skolens interne veiledningskompetanse kunne ha vært bedre utnyttet. Jeg burde ha søkt forbindelse med avdeling for ledelse for å få støtte, men jeg mener også at avdeling for ledelse burde få i oppdrag å støtte fremtidige PBL-prosjekt med veiledning av de faglige veilederne.

Vi hadde aldri nok tid til å gjennomføre PBL helt etter intensjonen som ble gitt fra dekanen og oppdragsgruppen UiO. I alle PBL-uker måtte andre emner passes inn, og ikke minst var det et stort fravær av kadetter pga utenomfaglig aktivitet. I praksis kunne vi beregne maksimalt 2 ½ dag per PBL-uke, noe som er for lite til å gjennomføre modellen optimalt. Utfordringen er at det er for mange emner som skal ha plass i de enkelte modulene, at ikke alle emner lar seg, eller vil la seg, integrere i en PBL-modell, samt at det er et enormt trykk på kadettene med utenomfaglige oppgaver. Dette gjorde gjennomføringen av PBL til en sammenhengende kamp om tiden. Det er en forutsetning at vi er i stand til å omstrukturere timeplanene og skape nødvendig plass for PBL-oppgavene dersom vi skal utvikle modellen videre ved KS. Dette betyr ikke at emnene som jobber med PBL behøver mer tid, men at de emnene som jobber med PBL må samles i enheter uten andre emner i enkelte perioder. Det er videre viktig at kadettavdelingen involveres sterkere enn det jeg klarte. En sterkere involvering av kadettavdelingen vil kunne hjelpe til med å få skjermet enkelte perioder fra utenomfaglige oppdrag, oppdrag som rammet årets gjennomføring betydelig i perioder.

I tillegg til at PBL som metode er tidskrevende og instruktørintensiv undervisning er den også plasskrevende. Vi opererte med 6 grupper parallelt, noe som krevde 6 grupperom tilgjengelig samtidig. Dette var ikke alltid mulig å oppdrive formelt sett, men fordi kadetter og veiledere kjenner skolen godt klarte vi å finne rom som formelt sett var opptatt, men i praksis var ledig. Dette er en utfordring som bare blir større nå som et tredje kull kommer på plass. Dette må ikke sees som et tungt argument mot PBL, men som en praktisk utfordring til skoleadministrasjonen. En løsning på problemet er å sørge for at alle klasserom og grupperom på skolen disponeres av skoleadministrasjonen til enhver tid. Nå har KS Ing hevd på grupperommene i KS 2-bygget uavhengig av om de bruker det eller ei, og KS operativ opererer på samme måte med grupperommene i selve skolebygget.

g) Veiledning

Veiledning er den viktigste undervisningsformen i praksis under gjennomføring av en PBL-oppgave. Gruppene møter kun sin egen gruppe og veilederen frem til eventuelle forelesninger og oppsummeringer. Jeg har tidligere påpekt problemene med å få nok veiledere, men under årets gjennomføring måtte vi også avklare hvilket faglig nivå som kreves for å kunne veilede. Vi brukte veiledere som hadde god innsikt i de overordnede problemene som oppgavene skulle belyse. Ikke alle veiledere hadde fullstendig innsikt i alle detaljer og all teori for hver enkelt oppgave, men de hadde allikevel god militær eller sivil kompetanse innenfor temaet internasjonal krisehåndtering. Det oppstod tidlig spørsmål om hvorvidt veiledere måtte ha faglig innsikt i oppgavens tema eller ikke, men vår erfaring er at ingen offiserer eller sivil lærer kan bidra fullt ut i PBL-gruppene uten å forstå de faglige utfordringene som oppgavene legger opp til.

Kadettene er veldig opptatt av de faglige utfordringene under arbeidet.

For oss synes det klart at de pedagogiske sidene av PBL derfor ble oppnådd gjennom å konsentrere oss om det faglige innholdet overfor kadettene innledningsvis. Å ha veiledere som ikke kan støtte kadettene i de faglige spørsmålene som dukker opp, men bare kan støtte med prosessiden av PBL, vil skape mye frustrasjon hos de studentene vi har ved Krigsskolen. Dette vil igjen kunne skape motvilje mot PBL som metode. Det ønskelige er således at veilederne som settes til PBL-veiledning må ha faglig kompetanse nok til å gå inn i kjernen av problemene og kunne gi konkret veiledning om hvordan kadettene skal løse dem.

Siden veiledning er en så viktig del av PBL, må allikevel veilederne, i tillegg til faglig kompetanse, ha enten formell veiledningskompetanse eller som et minimum ha trent en dag på rollen som veileder. Vi hadde en dags trening, noe som viste seg absolutt nødvendig. Til tross for opplæring erfarte jeg selv at jeg styrte gruppene mer enn nødvendig. Dette ble jeg oppmerksom på etter at oppdragsgruppen hadde observert meg under tredje gjennomføring. Min konklusjon er at dersom vi skal fortsette med PBL som læringsform må veilederne ha faglig innsikt i temaet for PBL, formell veiledningskompetanse eller et minimum av opplæring, og i tillegg oppfølging underveis. Denne oppfølgingen kan komme fra for eksempel oppdragsgruppen UiO eller fra avdeling for ledelse.

h) Oppdragsgruppen ved pedagogisk institutt UiO

Oppdragsgruppens støtte har vært uvurderlig under hele forsøket. De har støttet fremdriften på en utmerket måte og har vært meget gode støttespillere for veilederne. Alle representanter fra pedagogisk institutt har vært veldig ydmyke og veldig villige til å utvikle PBL i den retning som passet vår faglige retning. Det er helt klart at uten deres støtte ville dette forsøket vært umulig å gjennomføre. Vi anbefaler derfor at samarbeidet med oppdragsgruppen fortsetter også neste gjennomføring, dersom PBL skal videreføres ved Krigsskolen. Avhengig av erfaringsnivået på veilederne under neste gjennomføring kan omfanget av oppdragsgruppens støtte vurderes, men vi er fremdeles avhengig av deres veiledning for å skape et godt resultat ved eventuelt neste gjennomføring av PBL ved Krigsskolen.

3) **KONKLUSJON**

Forsøket med å innføre PBL som læringsmetode i modul internasjonal krisehåndtering og fredsstøttende operasjoner har i all hovedsak vært meget vellykket. Metoden egner seg meget godt som læringsmetode i de teoretiske emnene som er kjernen i semester 4. Metoden gir minst like godt faglig resultat, men er i tillegg overlegen andre undervisningsformer når det gjelder å aktivisere alle kadetter og dermed få internalisert kunnskapen. Metoden oppfordrer til selvstendighet i læring, kadettene må gjøre egne valg og kadettene lærer å tilnærme seg et problem på en analytisk og logisk måte. Alt dette gjør at de i tillegg til å få faglig innsikt også settes i stand til å lære på egen hånd. Metoden har også klare

fordeler når det gjelder lederutvikling og veiledning. Veiledere får fulgt opp hver enkelt kadett langt bedre enn ved våre vanlige undervisningsformer (her ment i forhold til hel- og halvplenumsundervisning), og får også et langt klarere bilde av den enkelte kadetts innsats, faglige potensial og lederpotensial.

Forsøket har avslørt en rekke utfordringer ved å innføre problembasert læring som undervisningsform her ved Krigsskolen. I første rekke dreier utfordringene seg om tid og ressurser. Metoden er tidkrevende og krever at vi som skole er i stand til smale og konsentrere større blokker med tid der vi kun konsentrerer oss om de emnene som inngår i PBL. Skal PBL gjennomføres ved skolen må vi også klare å prioritere flere veiledere inn i undervisningen, noe som innebærer en sterkere styring av den enkelte avdelings instruktører. PBL krever langt mer plass og krever derfor en bedre utnyttelse av klasserom og grupperom.

Slik jeg ser det gir problembasert læring så mange fordeler at jeg anbefaler denne læringsformen videreført og utvidet ved Krigsskolen. PBL er meget godt tilpasset vårt overordnede mål med å utdanne selvstendige offiserer med god faglig innsikt. Utfordringene vi står overfor er stort sett av strukturell art, og kan overkommes ved hjelp av planlegging og styring av ressursene her ved skolen. Det er imidlertid en forutsetning at de som skal gjennomføre PBL kjenner kullet godt og har en viktig faglig rolle å spille i kullet. Dersom dette ikke er tilfelle vil PBL lett kunne bli dårlig mottatt.

Slik jeg ser det kan metoden videreføres som en av flere undervisningsformer ved skolen. Den egner seg godt for 2. års kadetter som har et forhold til det å studere og løse problemer. Metoden kan egne seg også for 1. års kadetter, men da må man sørge for at kadettene forstår hensikten med læringsformen og at de har fått et avklart forhold til det å studere.

Metoden egner seg etter mitt syn best i de emnene som skal skape en teoretisk forankring for kadettene praktiske profesjonsutøvelse. Emnene må dessuten være i stand til å konsentrere undervisningen i perioder uten at dette går på bekostning av det helhetlige faglige innholdet. Dette peker i retning av de store emnene ved skolen, som landmakt, ledelse og strategi. Dette er emner som har passende profesjonsrettet og faglig innretning og samtidig er store nok til å kunne bruke PBL som en av flere undervisningsformer. Jeg anbefaler således at PBL videreføres i enkelte moduler i emnene ledelse, landmakt og strategi i løpet av 3. og 4. semester.

8.3 Tilbakemelding fra UiO

UiOs erfaringsrapport fra PBL-gjennomføring

Studentaktive læringsformer ved Krigsskolen
Erfaringer fra utprøving av PBL i modul 4.2 Fredsstøttende operasjoner

Cecilie Jensen og Jonas Hultman,
Oppdragsgruppen v/
Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO
Juli 2007

1 Bakgrunn

I forbindelse med en omlegging av grunnutdanningen i militære studier til et treårig bachelorprogram har Krigsskolen (KS) ønsket å revidere deler av undervisningsopplegget, blant annet gjennom trinnvis innføring og utprøving av nye undervisningsformer. I den forbindelse tok KS kontakt med Oppdragsgruppen (OG) ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo i 2006, og det ble inngått en samarbeidsavtale som i første fase var rettet mot å prøve ut problembasert læring (PBL) på en modul i bachelorstudiet.

Dette notatet baseres på en innsamling av viktige erfaringer fra denne utprøvingen²². Hensikten med notatet har vært å vurdere i hvilken grad utviklingsarbeidet har vært vellykket og på dette grunnlag gi innspill i forhold til en eventuell videreføring av PBL ved KS.

Før vi presenterer hovedinntrykkene fra utviklingsarbeidet vil vi i korte trekk gjøre rede for prinsippene i problembasert læring.

Hva er problembasert læring?

Problembasert læring ble i første rekke utviklet innenfor medisinstudiet på 1960-tallet, men har i løpet av de siste tiår fått en utbredelse også innen andre profesjonsutdanninger. PBL kan i korte trekk beskrives som en undervisningsform kjennetegnet ved utstrakt bruk av oppgaver som utfordrer studentene til å stille spørsmål ved sitt eget kunnskapsgrunnlag og motiverer dem til å skaffe seg den kunnskapen de forstår at de mangler. Som pedagogisk tilnærming bygger PBL på tre grunnleggende prinsipper: i) problembasering, ii) gruppebasert læring og iii) studentsentrert læring²³.

i) Problembasering

Prinsippet om problembasering bygger på at læringsaktivitetene tar utgangspunkt i realistiske situasjonsbeskrivelser (autentiske eller kritiske yrkessituasjoner) som det hefter seg noe problematisk eller utfordrende

²² Datainnsamlingen knyttet til erfaringene med utviklingsarbeidet bør ikke betraktes om en evaluering i streng forstand; våre vurderinger bygger snarere på hovedinntrykk fra enkelte observasjoner av PBL-møter og samtaler med kadetter og veiledere.

²³ Pettersen, R.C.(1997): *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*, Tano Aschehoug, s 42.

ved. Situasjonene er utformet med tanke på hva slags kompetanse en ferdigutdannet student bør ha etter fullført utdanning. Studentene må prøve å finne ut hva de ikke forstår og hva de trenger å lære, og så lære det for bedre å mestre utfordringer og problematiske situasjoner.

ii) Gruppebasert læring

PBL fremhever grupper som et redskap for læring. En såkalt basisgruppe består som regel av 5-7 studenter og en veileder der gruppen samarbeider om PBL-oppgaven. For hver PBL-oppgave møtes basisgruppen og veilederen 2-3 ganger per uke og tid til selvstudier er lagt inn mellom møtene.

iii) Studentsentrert læring

Et sentralt prinsipp i PBL er at studentene styrer sin egen læreprosessen mot økt kunnskap og forståelse, men med støtte fra lærer. Poenget er at støtten er studentdefinert mer enn lærerdefinert. Dette innebærer at læreren som veileder aktivt støtter studentene underveis i arbeidet med PBL-oppgavene, uten å presentere de riktige svarene/løsningene underveis for studentene. Gode PBL-oppgaver har faglig utvikling hos studentene som en klar målsetning. Det er derfor viktig å ha et klart blikk og syn for oppgavens intensjoner dvs. hvilket kunnskapsområde og fagstoff det er oppgavens hensikt å lede studentene inn i, og hvilke mål som er tenkt realisert via oppgavearbeidet.

Som en hjelp i gruppearbeidet er det utviklet en arbeidsmodell som her omtales som 7-trinnsmodellen. Kort fortalt dreier de fire første trinnene seg om en tankemessig bearbeiding av problemet (forståelse og analyse av oppgaven). Med utgangspunktet i oppgaven formulerer studentene læringsbehov (trinn 5), etterfulgt av selvstendig kunnskapsinnhenting (trinn 6). Gruppen møtes så igjen for gjensidig kunnskaps- og informasjonsutveksling samt en kritisk evaluering av de kunnskapskilder som er anvendt (trinn 7).

Om utprøvingen av PBL ved Krigsskolen

Som et første skritt i utviklingsarbeidet ble det i januar 2006 arrangert et seminar om studentaktive undervisningsformer innen høyere utdanning ved professor Gunnar Handal og professor Kirsten Lycke fra Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI, UiO). På seminaret fikk lærerne ved KS en kort innføring i studentaktive læringsformer innen høyere utdanning, samt en viss erfaring med å lage undervisningsopplegg for PBL og casebasert undervisning.

Utviklingsprosjektet ved KS har vært tenkt delt inn i to faser. I den første fasen ønsket man å prøve ut PBL på én modul i vårsemesteret 2007, for så i neste fase ta sikte på å lage et nytt pedagogisk opplegg for all undervisning i ett semester (4.semester). I den første fasen av prosjektet har utviklingsarbeidet dreid seg om utprøving av PBL i modul 4.2 Fredsstøttende Operasjoner i vårsemesteret 2007²⁴.

²⁴ Første fase av utviklingsarbeidet var opprinnelig planlagt fullført innen utgangen av 2006 der PBL skulle prøves ut på modul 3.2 Landoperasjoner II. Oppdraget ble imidlertid skjøvet fremover i tid, og en annen modul ble valgt.

KS opprettet en arbeidsgruppe, ledet av Tor Erik Hanssen, som har hatt ansvaret for å planlegge og lede arbeidet med omarbeidingen av modul 4.2. OG har i denne prosessen:

- bistått arbeidsgruppen i å forsøke å tilpasse 7-trinnsmodellen i PBL best mulig slik at den er meningsfull innen Krigsskolens rammer,
- utviklet ulike former for støttedokumenter til KS som en hjelp i det praktiske arbeidet med PBL,²⁵
- gitt lærere veiledning i utviklingen av PBL-oppgaver, som ved KS omtales både som 'scenarier' og PBL-oppgaver (vedlegg 1 og 2 for revidert 7-trinnsmodell og scenarier),
- gjennomført opplæring i PBL med lærere ved KS²⁶.

I opplæringen av lærerne ble det gitt en systematisk gjennomgang av PBL som metode, og lærerne fikk dessuten en viss øvelse i å veilede en PBL-gruppe²⁷.

I løpet av første fase av utviklingsprosjektet har kadettene fått erfaringer med å arbeide i PBL grupper med til sammen tre ulike scenarier. Til sammen fire lærere har fått erfaringer med å veilede PBL-grupper i løpet av forsøksperioden.

For å ha et tilstrekkelig grunnlag for å sammenfatte erfaringene i et notat, har det vært nødvendig for OG å innhente informasjon. I dette arbeidet har vi:

- observert utvalgte PBL-økter i vårsemesteret 2007²⁸. Gjennom observasjonene fikk vi muligheten til å danne oss et visst inntrykk av hvordan veiledningen ble gjennomført i PBL-gruppene, noe som dannet et viktig utgangspunkt for de senere kadett- og lærersamtaler.
- gjennomført gruppesamtaler med både representanter fra lærerstaben og kadettene²⁹. Hovedtemaer i samtalene var blant annet kadettene og lærernes forventninger til PBL, hovedinntrykk fra arbeidet med PBL-oppgavene, opplevelse av læringsutbytte, forholdet PBL-oppgaver og eksamen, veilederrollen, erfaringer med 7-trinnsmodellen og gruppedynamikk. Det ble holdt separate samtaler med kadetter og lærere.
- gjennomgått Krigsskolens interne kadettevalueringer i forbindelse med de tre PBL-oppgavene som har vært prøvd ut³⁰.

²⁵ Blant annet mal for utarbeiding av lærerveiledninger.

²⁶ Det ble satt av en dag til denne opplæringen. Ansvarlig for opplæringen var Gunnar Handal, Jonas Hultman og Cecilie Jensen.

²⁷ Øvelsen gikk ut på at veilederne byttet på å være "kadetter" og "veiledere" i en gjennomgang av et utvalgt scenario.

²⁸ Totalt tre observasjoner (to første gruppemøte og en observasjon av andre gruppemøte).

²⁹ På møtet med veilederne deltok også dekanus ved KS, Reidar Skaug. På møtet med kadettene var det representanter for fem av de seks PBL-gruppene.

³⁰ Den interne modulevalueringen har blitt gjennomført ved bruk av et elektronisk spørreskjema for hele modulen samt et spørreskjema for hver enkelt av de tre scenariene.

Hovedinntrykk fra utprøvingen med PBL

Etter en gjennomgang av de ulike kildene til informasjon finner vi en rekke indikasjoner på at utprøvingen av PBL har vært vellykket på flere måter. Det har også vært enkelte utfordringer som vi mener er viktige å belyse i videreføring av studentaktive læringsformer ved KS.

En snuoperasjon i kadettene syn på PBL

Det har vært forsøkt varianter av PBL tidligere ved KS uten at det har blitt satt i system på samme måte som i dette utviklingsprosjektet. Slik vi har forstått beskrivelsene fra lærere og kadetter, har dette i hovedsak dreid seg om enkeltlærere som på eget initiativ har integrert PBL i sin undervisning. Kadettene som gjennomgikk modul 4.2 vår 2007 har selv erfart disse tidligere forsøkene ved KS, og de ga tydelig uttrykk for at dette ikke hadde vært noen positiv erfaring for dem. Blant kadettene virker det som om denne erfaringen generelt har bidratt til å skape et bilde av PBL som en metode preget av lite struktur og liten involvering fra veilederes side. I samtalen med kadettene fortalte de blant annet at de hadde opplevd det første møtet med PBL som en "ren ansvarsfraskrivelse fra skolens side".

Kadettene gir nå uttrykk for å ha endret syn på PBL. Følgende tre sitater fra den interne evalueringen av modul 4.2 mener vi illustrerer det hovedinntrykket vi dannet oss etter samtalen med kadettene, nemlig at man ved KS langt på vei har lyktes å snu en utbredt holdning blant kadettene om at PBL er noe negativt:

Har revolusjonert PBL i forhold til det første året. PBL er blitt en positiv opplevelse.

Denne formen for PBL burde benyttes fra starten av. Ved å bruke denne tilnærmingen til PBL ville mye frustrasjon og diskusjon kunne ha vært unngått på skolen.

Etter mitt førsteinntrykk var dette en meget positiv opplevelse. Opplegget var strukturert, og det var lett å se den røde tråden gjennom det hele.

I motsetning til det å beskrive PBL som "ren ansvarsfraskrivelse" ga enkelte kadetter i løpet av samtalen uttrykk for at de nå satt med et inntrykk av at det er svært krevende å veilede PBL-grupper, og at lærerne som har vært involvert i forsøkene med PBL har vært godt forberedt til arbeidet i PBL-gruppene. På bakgrunn av kadettene beskrivelse av endring i oppfatning, mener vi det er grunnlag for å karakterisere det KS nå har fått til som en snuoperasjon.

Kadettene studievaner og læringsutbytte

Flere kadetter oppga både i samtalen og i modulevalueringen at arbeidet med PBL-oppgavene har hatt innvirkning på deres studiestrategier. I Krigsskolens modulevaluering ble kadettene bedt om å svare på følgende spørsmål om PBL: *I hvilken grad har PBL bidratt*

positivt til din læring? På en skala fra 1-5 (der 1 tilsvarer i liten grad og 5 i stor grad) valgte så mange som 88 % svaralternativ 4 eller 5 på dette spørsmålet. Følgende utsagn er hentet fra et åpent svarfelt i modulevalueringen:

PBL fungerer bra som læringsverktøy, og burde brukes mer.

PBL gir studenten mulighet til å studere målrettet og effektivt. Det er til stor hjelp å ha en fast problemstilling å arbeide ut fra.

Sitatene ovenfor er illustrerende eksempler på et inntrykk som i stor grad ble befestet i våre samtaler med kadettene, nemlig at arbeidet med scenariene har stimulert dem til å tilnærme seg faglitteraturen på en systematisk og målrettet måte. I løpet av samtalen med kadettene fortalte enkelte at de har opplevd denne systematikken som delvis en endring av egne studievaner. En kadett formulerte endringen av egen tilnærming til fagstoffet på følgende måte:

Jeg leser ikke bare for å krysse av antall sider, men for å finne svar på en problemstilling.

Samtalene med kadettene støtter opp under inntrykket av at PBL har vært en viktig del av deres positive vurdering av "opplegget" i modul 4.2. Her la de vekt på at de gjennom arbeidet med scenariene i PBL-gruppene opplever at de får en god forståelse av fagstoffet som oppgavene knyttes opp til. En av kadettene vi snakket med uttrykker seg slik: *"Stoffet fester seg og jeg husker mer i ettertid. Det vi har vært gjennom her [i PBL-gruppene] det sitter bedre"*. Når det gjelder opplevelse av læringsutbytte, legger flere kadetter stor vekt på at noe av det lærerike ved en PBL-tilnærming slik den har blitt gjennomført på KS, henger sammen med mulighetene dette arbeidet gir for å sette ord på det man har lest og knytte det opp mot gruppens forståelse av problemstillingen:

Å på forhånd ha en prosess som avgrenser temaet man skal lese på, gir utbytte ved at man får en mer målrettet og kritisk måte å lese på. At man da har mulighet til å sparre de tankene man gjør seg underveis, gir et mer detaljert bilde og forståelse.

Gruppen lærer å artikulere, og gruppen legger frem sin oppgave, som ofte vinkles forskjellig. Dette gir læringsutbytte.

Kadettene forteller at de generelt sett har hatt et godt læringsutbytte i modul 4.2. Også de åpne svaralternativene i evaluering av modulen bekrefter inntrykket fra samtalene med kadettene:

Jeg vil understreke at dette er den modulen jeg har hatt mest utbytte av, teoretisk sett. KS bør satse mer på et slikt opplegg.

På bakgrunn av beskrivelsene kadettene gir mener vi det er grunn til å anta at PBL-arbeidet har spilt en vesentlig rolle for kadettenes totale opplevelse av godt læringsutbytte i modul 4.2.

Også lærerne – som i samtalene ga uttrykk for at de først hadde vært usikre på hvordan det faglige utbyttet ville bli ved å arbeide i PBL-grupper – mener å se tegn på at gruppearbeidet har vært positivt for kadettene læringsutbytte. Dette inntrykket begrunner de på ulike måter. For det første forteller lærerne at de opplever at kadettene har utvist et stort engasjement for arbeidet med scenariene. Deres beskrivelser bekreftes av det inntrykket vi har fått etter møtet med kadettene.

Videre påpeker lærerne at de har hatt gode erfaringer med å kombinere PBL-grupper med forelesninger som tangerer hverandre tematisk. De gir uttrykk for at kadettene i disse tilfellene har vært mer aktive og har vist at de har mer å tilføye/kommentere eller spørre om enn de ellers har vært i forbindelse med foredrag/forelesning.

Det bør også nevnes at en av lærerne mente å se klare tegn på bedre eksamensresultater i emnet FSO sammenliknet med andre KS-kull. Det bør her selvsagt tas forbehold om mulige forskjeller i kull.

En tilbakemelding fra veilederne som vi finner særlig interessant i denne sammenheng er at flere av dem har merket seg at kadetter som ellers ikke utmerker seg som aktive i den øvrige undervisningen, og som det derfor kan være vanskelig å danne seg et inntrykk av underveis, gjennom PBL-arbeidet stimuleres til å være mer aktive. Lærerne legger her vekt på at PBL har et potensial i seg for å gi dem et bedre grunnlag for å følge hver enkelt kadetts utvikling på en god måte. Dette begrunnes blant annet med at alle kadetter skal artikulere sin kunnskap og argumentere for sine valg i PBL-gruppen. I skolens plan for lederutvikling³¹ (PLU) understrekes betydningen av evaluering og veiledning som en kontinuerlig prosess gjennom hele studiet. Her poengteres også at lederutvikling skjer på flere arenaer – faglige, personlige, idrettslige og sosiale. Gjennom læringsaktivitetene i PBL fremmes først og fremst kadettene faglige utvikling. Vi mener imidlertid at PBL-arbeidet også gir rom for personlig og sosial utvikling blant kadettene, noe som går ut over de rene kunnskapsmålene som gjelder for det aktuelle emnet. For eksempel er det gode grunner til å anta at kadettene gjennom PBL-arbeidet utvikler formidlingsevne og evnen til å kunne reflektere over seg selv og egen person sett i relasjon til andre (PLU 2003/2004: 5-12).

Utvikling av veilederrollen og erfaringer med bruk av 7-trinnsmodellen

Også lærerne ga uttrykk for å ha blitt positivt overrasket over veiledningsprosessen og deres rolle som veiledere i gruppearbeidet. De av lærerne som var involvert i forsøksarbeidet, fortalte at de i hovedsak har opplevd at veiledningen gikk bedre enn forventet og at reaksjonene fra kadettene var mer positive enn forventet. Enkelte ga uttrykk for at de før opplæringen i PBL hadde vært usikre på hvordan de skulle fylle sin egen veilederrolle, og at de hadde sett for seg en mer passiv veilederrolle enn den de opplever at det har vært rom for i utviklingsprosjektet. Her forteller både lærere og kadetter at i den første

³¹ Plan for lederutvikling ved Krigsskolen, perioden 2003-2004.

veiledningsgruppen holdt lærerne et sterkt grep om beskrivelsene i 7-trinnsmodellen, for så gradvis trekke seg tilbake. Både med utgangspunkt i OGs observasjoner og samtalene med kadetter og lærere virker det som at kadettene etter hvert har blitt mer fortrolig med bruk av trinnene, og at lærerne etter første PBL-gruppe i noe mindre grad må "geleide" kadettene fra ett trinn til et annet. Det har imidlertid vært behov for en viss grad av justering av trinnbeskrivelsene etter forsøkene.

Noe som kan være en stor utfordring for PBL-veiledere, særlig for dem med solid fagkunnskap innen det området PBL-oppgaven tar for seg, er at det er lett å bli *for* dominerende og bli fristet til å holde "miniforelesninger" for studenter for å sikre seg at de beveger seg i en viss retning i arbeidet. Både samtalen med kadettene og lærerne, modulevalueringen samt våre observasjoner i gruppene, gir imidlertid indikasjoner på at lærerne ser ut til å ha funnet måter å veilede på der de aktivt tar del i kadettenes læring men uten å presentere noen "fasit". Dette ser ut til at gjøre gjennom å stille reflekterte spørsmål og utfordrer kadettenes måter å forstå og fortolke oppgaven på. På den måten har de unngått å gå i det andre ytterpunktet, nemlig å bli *for* passive. Følgende sitat hentet fra et av de åpne svaralternativene i modulevalueringen beskriver det vi opplever som hovedinntrykket fra våre samtaler med kadettene:

[Jeg] synes veilederne har vist en god evne til å få innsikt i PBL-oppgavene og de har hjulpet gruppen godt på vei i oppgaven uten å la oss få noe gratis.

Det denne kadetten uttrykker mener vi fanger opp noe essensielt ved det å veilede en PBL-gruppe.

Lærerne opplever at opplæringen de fikk innen PBL før de startet opp med gruppene har vært en forutsetning for at de har lyktes med å snu holdningen til PBL blant de fleste kadetter.

Innføringen for kadettene ble beskrevet som minimal (40 minutters introduksjon), og bør i følge lærerne bli noe mer omfattende.

Integrering av PBL-grupper i den øvrige undervisningen ved KS

Vår oppfatning er at PBL har best potensial for å fungere positivt på studenters læring dersom det plasseres inn i en ramme bestående av varierte former for læringsaktiviteter i et studieopplegg; med andre ord at det inngår i en helhet med andre undervisningsformer. Her kreves en bevissthet rundt hvilke læringsmål som dekkes gjennom hvilke aktiviteter, og på hvilke måter de ulike aktivitetene kan utfylle hverandre. Som tidligere nevnt har vi sett eksempler på at enkelte undervisningssekvenser i modulen fungerte som gode supplement til hverandre. Blant annet har vi sett at både kadetter og lærere ga uttrykk for at kombinasjonen av PBL-gruppene og forelesning (ekstern foredragsholder) innen samme tematikk utfylte hverandre på en god måte.

Selv om erfaringene fra arbeidet med PBL-gruppene i hovedsak har vært positive, har det også vært enkelte utfordringer underveis i prosessen som vi mener det er grunn til å dvele litt ved i dette notatet. Studenters totale tidsbruk på ulike læringsaktiviteter er alltid et aspekt som må drøftes når PBL skal integreres i en modul eller et emne. Kadettene ga uttrykk for at PBL-arbeidet "tar mye tid" og at de til tider har opplevd at det er lite tid til å lese tilstrekkelig i sammenheng med PBL-oppgavene. Dette er et utvalg av svar kadettene ga på spørsmålet "nevn en ting du ville forandret på i undervisningsopplegget":

Mer tid til å lese for seg selv (oppgave 1)

Ønsker meg mer tid til å kunne studere selvstendig (oppgave 2).

Bedre tid (oppgave 2).

Det at kadettene til tider oppfatter det som svært travelt og hadde ønsket seg noe mer tid til individuelle studier, mener vi i seg ikke nødvendigvis trenger å være problematisk. Kadettene vi snakket med ga også uttrykk for at de opplevde at veilederne la mer vekt på tidsaspektet som et problem enn de selv har gjort. Det er også rimelig å forvente at arbeidet med PBL-oppgaven er noe tidkrevende i begynnelsen når denne måten å studere på er ny for mange. Dette ser vi også tegn på at kadettene har innsett selv. Kadettene ga både i evalueringene av PBL-oppgavene og i samtalene uttrykk for at de gjennom bedre lesestrategier kan bli mer effektive i forbindelse med selvstudie-fasen i PBL-arbeidet³². På spørsmålet *hva jeg kan bli bedre på* i modulevalueringen antydte flere underveis i prosessen at de selv kan gjøre mye for å bli flinkere til å innhente relevant informasjon og lese strukturert. Som vi har sett eksempler på, uttrykker flere nå i etterkant av modulen at de har lyktes i å forbedre sine studiestrategier. Det at det er sannsynlig at kadettene med mer trening blir mer effektive mht kunnskapsinnhenting, betyr det *ikke* at det å ha tilstrekkelig med tid til individuelt arbeid mellom gruppemøtene er uvesentlig.

I løpet av de samtalene vi har hatt med lærere og kadetter samt i de interne KS-evalueringene har det vært antydninger om det har vært vanskelig å finne tilstrekkelig med tid til forberedelser mellom de to møtene på grunn av at kadetter har blitt beordret fra skolen selv til å delta på andre aktiviteter. Her understreker kadettene selv at de ønsker følgende forbedringer:

[Det må] tas høyde for all annen aktivitet som foregår parallelt (etter Oppgave 1).

At man fra alle hold klarer å frede den tiden som er satt av til PBL (Oppgave 1)

Mer kontrollert tid til kunnskapsinnhenting. Ukontrollert seminarid uten oppmøte forsvinner til andre ikke-pensum relaterte oppgaver som f.eks. verv (etter Oppgave 2)

³² 7-trinnsmodellen er bygget opp slik at første gang PBL-gruppen møtes for å gå i gang med en ny oppgave gjennomgås de fem første trinnene i modellen, deretter kommer en fase med selvstudium (trinn 6) før gruppen møtes igjen for en oppsummering av ny kunnskap om scenariets problemstilling (trinn 7).

Spesielt siste PBL ble for min del amputert og oppstykket grunnet mye annen aktivitet og ikke minst fri i mellom. Det er bra at det faget som har PBL har prioritet, men dette skal ikke gå utover de andre fagene (Oppgave 3).

Vi mener det er problematisk dersom kadetter gjentatte ganger forhindres i å delta på PBL-møtene fordi skolen krever at de skal være andre steder eller at de får svært begrenset med tid til å forberede seg mellom de to PBL-møtene. Særlig utfordrende vil en fruktbar integrering av PBL med annen undervisning bli dersom ikke alle lærere som er involvert i løpet av et semester er inneforstått med og støtter opp om PBL-arbeidet.

Videreføring og forankring av PBL – noen refleksjoner og råd

Slutten av et prøveprosjekt vil ofte være en kritisk fase fordi man går fra en ekstraordinær situasjon, der det som regel er satt av ekstra ressurser, til å gå tilbake til en 'normaltilstand'. Vi snakker her om utfordringer knyttet til institusjonell forankring av nye praksisformer. For å oppnå vedvarende endringer av et utviklingsarbeid kreves felles innsats hvor hele fagmiljøet drar i samme retning. Et fåtall lærere har vært med hele veien i dette prøveprosjektet. På den måten er det viktig at man her er klar over faren for at videreføring blir avhengig av noen få ildsjeler. I det minste er det viktig at man ikke havner i en situasjon der man gjør videreføringen avhengig av kun én ildsjel, som brenner seg ut. Fordelen for KS er at de har flere lærere som nå har en viss erfaring med å veilede PBL-grupper.

Samtalene med lærerne tyder på at det ligger et godt potensial når det gjelder muligheter for kollegial støtte blant dem som har vært involvert i utviklingsfasen. Dette bør utnyttes i en videreføring av PBL. Dersom lærerne gir hverandre tips om hvordan ulike utfordringer knyttet til veiledningen av PBL-gruppene kan håndteres, vil de på sikt kunne utvikle et større repertoar i sin veiledning. Dette vil være særlig nytte for nye veiledere med liten eller ingen erfaring med PBL. I denne sammenheng er det viktig at flere av lærerne som har vært med i utviklingsarbeidet blir med som ressurspersoner i videreføringen.

Selv om det på mange måter ligger et godt potensial i de lærerne som har vært med i utprøvingen, er det viktig at ikke alt faller på dem. Det vil fortsatt være viktig å fortsette å gi nye PBL-veiledere opplæring i PBL. Erfaringen fra utviklingsprosjektet tilsier at lærernes egen kjennskap til tenkningen i PBL, og at de til en viss grad føler seg komfortable med deres rolle som veileder i PBL-sammenheng, er viktig for deres motivasjon, som igjen viktig for å stimulere kadettene til å legge ned innsats.

Nye kadetter bør også få en god innføring i PBL. Vi mener forsøksprosjektet viser at en kombinasjon av innføring og deretter en tett oppfølging i bruk av 7-trinnsmodellen i første PBL-møtet har fungert

godt. Her legger lærerne vekt på at den første innføringen kan bli noe mer omfattende enn den har vært i utviklingsprosjektet. I den første presentasjonen av PBL for kadettene var lærerne opptatt av å ikke presentere PBL som noe helt nytt for studentene, men fokusere på at arbeidet er eksempel på en fruktbar og effektiv måte å studere på. Denne vinklingen støtter vi KS i å videreføre i møte med nye kadetter.

Til sist ønsker vi å samle noen mer konkrete råd og anbefalinger i forhold til organisering av PBL ved KS fremover:

- Bruk av PBL må vurderes nøye i forhold til i det aktuelle faginnholdet i emnet/modulen. Er det for eksempel mulig å utforme realistiske situasjonsbeskrivelser som engasjerer kadettene?
- PBL bør kombineres med andre undervisningsformer som for eksempel forelesninger. (faglig innhold relateres til læringsmålene for emnet/modulen og til de sentrale problemstillingene i PBL-oppgavene).
- KS bør legge til rette for at kadettene kan delta på flest mulig PBL-møter og at de får tilstrekkelig tid til selvstudier. PBL og øvrige studieaktiviteter bør planlegges samtidig.
- Det anbefales å legge til rette for erfaringsutveksling blant lærerne hvor man kan drøfte problemer eller positive erfaringer fra veiledningen. Når nye PBL-oppgaver utformes vil det være fordelaktig at flere samles for å gå igjennom situasjonsbeskrivelsene.
- Bruke tid på å utforme gode lærerveiledninger (særlig viktig når veilederen ikke har grundig kjennskap til det faglige innholdet).
- Det er mulig å utforme situasjonsbeskrivelser med ulik kompleksitetsgrad. Mindre omfattende og tidkrevende oppgaver kan lettere tilpasses uker med stor andel av andre studieaktiviteter.
- Felles oppsummering av noen av de mer komplekse PBL-oppgaver i plenum kan anbefales. Ved slike oppsummeringer får basisgruppene mulighet til å diskutere hvordan de har avgrenset og definert problemet, hvilke utfordringer de så og hva de har lært av oppgaven. Lærerne kan også benytte anledningen til å understreke sentrale faglige perspektiver i forhold til emnets/modulens læringsmål.
- Når lærerne er blitt trygge på fremgangsmåten i PBL (7-trinnsmodellen) vil det være hensiktsmessig å rette mer fokus på gruppedynamikk i veiledningen. Dersom gruppen har blitt enig om noen felles "kjøreregler" for samarbeidet kan veilederen ta utgangspunkt i disse.

9 Foreløpig anbefaling, ledelsesbeslutning og fremtidige utfordringer

Høsten 2007 fikk Krigsskoleledelsen presentert erfaringer fra PBL-forsøksvirksomhet sammen med en anbefaling om videreføring av metoden. Anbefalingen var imidlertid betinget av:

- En nødvendig harmonisering av læringsmål, pensum og eksamen. Det innebærer at kadettene i større grad må eksamineres i sin forståelse av uttrykte læringsmål enn i et oppsatt pensum. De skal jo selv avdekke sitt kunnskapsbehov og finne fram relevant kunnskap for å kunne løse de foreliggende problemer. Skolen kan oppgi og presentere støttelitteratur, men kan ikke forutsette at de finner løsningen i et forhåndsdefinert pensum.
- Det er et behov for en hovedansvarlig som kan skjerme tid hvor kadettene kan forfølge sine læringsbehov og utvikle nødvendig kunnskap.
- Det må eksistere kompetent undervisningspersonell og veiledere som kjenner PBL-metoden og som kan kreditere kadettens egen læring, dvs personellet må ha profesjonell kredibilitet – ”vite og helst ha erfart hva de snakker om” – i kadettens øyne.

Presentasjon for Krigsskolens ledergruppemøte den 22. august, kl 1200-1300.

Erfaringene fra PBL-forsøket i semester 4/2007

1. Hva er PBL?

- a. Runde med oppfatninger rundt bordet
- b. Essensen slik vi ser det:
 - I. PBL-prosessen (7 steg)
 - II. PBL er en læringsstrategi, der kadetten tilegner seg boklig kompetanse ved å løse et praktisk profesjonsrettet oppdrag. Metodens praktiske tilnærming motiverer kadetten, fordi den viser relevansen av den boklige kompetanse, og den effektiviserer kadettens læring, fordi den øker bevisstheten om hva det er som skal læres.
 - III. Kadettene tvinges til å bli bevisst rundt hva som er relevant og hva som ikke er relevant. Dermed kan kadettene selv oppdage hva som er relevant og ikke.
 - IV. En mer effektiv læringsform fordi kadettene er bevisst rundt hva og hvorfor de skal lære

2. Hovedbudskap:

Sett opp i mot Krigsskolens målsetning om å utdanne selvstendige og ansvarlige ledere, er vi ikke i tvil om at PBL er en meget egnet måte å tilegne seg kunnskap på ved Krigsskolen.

Dette fordi:

- Kadettene får god faglig forståelse, forståelsen blir internalisert på en helt annen måte enn ved tradisjonelt gruppearbeid og forelesning.
- Kadettene tar mer ansvar for sin egen læring enn ved tidligere kurs for KS 1

- Kadettene blir tryggere og mer selvstendige som individer
- Kadettene kan ikke gjemme seg bort
- De svake kadettene har relativt sett bedre utbytte pga tettere oppfølging. PBL gir anledning for langt flere kadetter til å utvikle seg og by på seg selv.
- Kadettene "lærer å lære" og å tilnærme seg et problem på en selvstendig måte.
- Kadettene utfordres på andre områder, spesielt til å argumentere, artikulere og presentere sin forståelse og viten. Kadettene gis muligheter til å prøve egen forståelse og synspunkter, og få respons.
- Metoden viser seg å invitere til omfattende egenaktivitet, og aktiviserte og ansvarliggjorde alle kadetter som deltok.
- Den gir veiledere og kompaniledelsen en gylden mulighet til å komme tett innpå alle kadetter, ikke bare de som er aktive i hel- og halvplenum.

Effekter av PBL som læringsstrategi for Holtermann:

- Eksamen viste god faglig innsikt
- Veiledere var imponerte over kadettene engasjement, faglige nivå og trygghet i undervisningssituasjonen
- 87 % av kadettene mener at PBL har positivt til deres læring – vurdert til de to øverste trinn på en 5-trinnsskala.
- Imponerende nivå, trygghet og deltagelse i møtet med eksterne forelesere samt med GIH og statssekretærer under dagsseminaret om sivilt-militært samarbeid i juni 2007.

Anbefalinger

- 1) Viderefør PBL som pedagogisk metode på KS under følgende forutsetninger:
 - a) Bruk av PBL må vurderes nøye i forhold til i det aktuelle faginnholdet i emnet/modulen. Emnene må ha en teoretisk basis å støtte seg på. Er det for eksempel mulig å utforme realistiske situasjonsbeskrivelser som engasjerer kadettene.
 - b) Kadettene må skjermes i PBL-ukene fra aktiviteter som ikke er direkte relatert til PBL-oppgavens hensikt.
 - c) PBL krever grundige forberedelser. En hovedansvarlig må utpekes og må skjermes i forberedelsesfasen minimum 2-3 måneder i forkant.
 - d) Emner som skal anvende PBL må få tilstrekkelig med veilederressurser
 - i) 6 veiledere i en uke i forberedelsesfasen
 - ii) 6 veiledere per kull i 2 x 4 timer i gjennomføringen av PBL-uker.
- 2) PBL bør anvendes i flere moduler, f.eks. opprørsbekjempning, FSO, grunnleggende ledelse, mestring og taktikk. PBL bør anvendes i flere emner, f.eks. landmakt, ledelse, strategi, skyte- og våpenlære, virksomhetsstyring.
- 3) Instruktører bør motiveres – helst ikke pålegges – å anvende PBL som læringsstrategi
 - a) Nye instruktører og kadetter må få kompetanse til å anvende PBL, det er helt avgjørende for at få positiv effekt av læringsstrategien. Det krever 3 dager for instruktørene og 4 timer for kadettene.

Pr høsten 2008 har Krigsskolen gjennomført den aktuelle "PBL-modulen" Internasjonal krisehåndtering og fredsstøttende operasjoner for to bachelorkull. Selv med en slik begrenset utprøving har skolen erfart hvor ulikt kadetter mestrer gruppearbeid, både innenfor et årskull og kanskje spesielt mellom årskull. Evnen til å arbeide og dermed kunne lære gjennom gruppeaktiviteter er sentralt for hvor vellykket en PBL-tilnærming blir. Det er en erfaring som både må bygges på når gruppemedlemmer skal settes sammen og når størrelsen på gruppene skal besluttes. Når Krigsskolen opplever at kadettene i særdeleshet er opptatt av veiledernes kompetanse når PBL anvendes, er dette naturlig koblet til veiledernes utvidede rolle knyttet til deres undervisningsrolle. De skal ikke bare formidle et fagstoff som skolen har godkjent og synliggjort gjennom studiehandbøker og pensumlister, men de skal også veilede kadettene når de i sin kunnskapsutvikling innhenter eget (relevant) kunnskapsstoff og når de skal utvikle sine egne løsninger på presenterte problemstillinger.

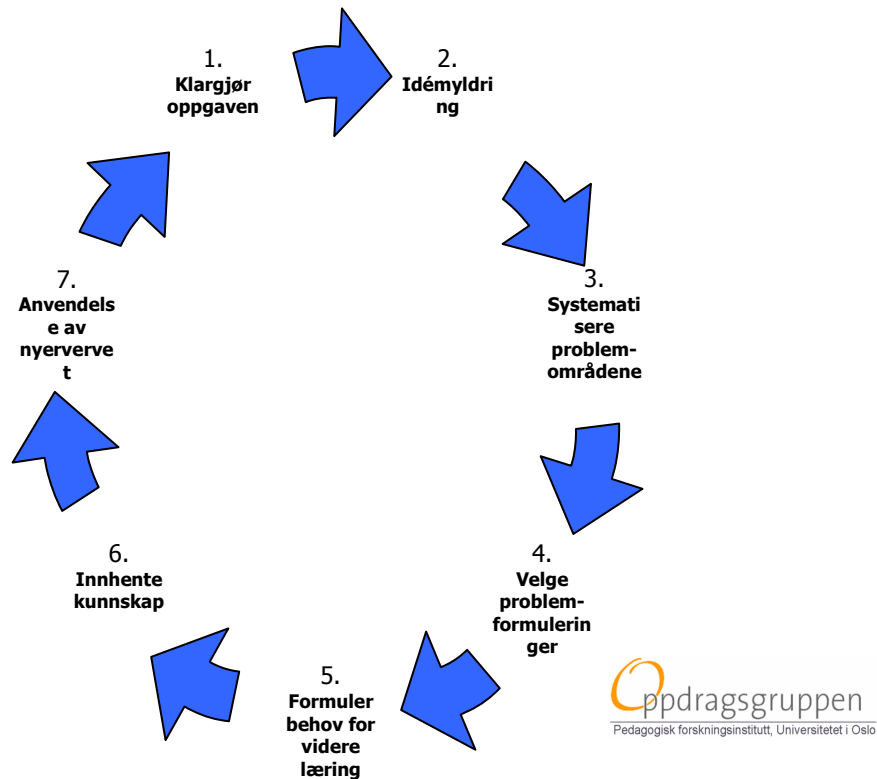
Sentrale faktorer for suksess synes så langt å være muligheter for nødvendig koordinering av de mange aktiviteter, muligheter for å "skjerme" kadettens tid og ikke minst veilederkompetanse hos et tilstrekkelig antall instruktører og lærere. En slik veilederkompetanse omfatter både kompetanse knyttet til arbeidsprosessene, men i høyeste grad også profesjonsrelatert fagkompetanse. Det betyr i praksis at moduler som skal benytte PBL må planlegges i god tid før gjennomføring både for å kunne påvirke utforming i nødvendig grad og for å kunne sikre tilgjengelighet av nødvendige personellressurser.

Vedlegg:

1. PBL-syklus i syv steg
2. Situasjoner og oppgaver fra uke 13, 15/16 og 19/20
3. Sammenheng mellom PBL-oppgaver og forelesninger
4. Veiledninger fra oppgavene

Vedlegg 1: PBL-syklus i syv steg

(Utgitt av oppdragsgruppen ved pedagogisk institutt UiO)



Arbeid i PBL-grupper

1: Klargjør oppgaven

Hovedoppgaven her er å bli kjent med problemsituasjonen/oppdraget: Hva dreier dette seg om? Er det begreper, uttrykk eller ukjente ord som må klargjøres? Det er viktig at alle tar seg tid til å lese oppgaveteksten og forstå den situasjonen som beskrives!

2: Idémyldring

Hovedoppgaven her er *ukritisk* idédugnad: Hva vet vi om dette? Hvilke hensyn er relevante? Hvilke dilemmaer resulterer det i? Gruppen assosierer fritt rundt oppgaven og kommer med ideer, forestillinger, kunnskaper, perspektiver, hypoteser og foreslår mulige handlingsalternativer. En hovedregel er at alt som kommer frem ikke skal diskuteres kritisk!

3: Systematisere problemområdene

Her bearbejdes og redigeres det som er kommet frem i idédugnaden på forrige trinn. Gruppen drøfter sammenhenger mellom problemer (hensyn og dilemmaer) og handlingsalternativer nærmere. Målet er en systematisk oversikt over gruppens samlede kunnskap om problemsituasjonen/oppdraget.

4: Velg en eller problemformuleringer

Gruppen skal formulere en eller flere problemer som er i overensstemmelse med intensjonen i den delen av kurset og som verken er for vidløftige eller snevre.

5: Formuler behov for videre læring

Hovedoppgaven er her å formulere lærebehov, læringsmål og arbeidsmål: Hva må gruppen vite mer om for å kunne gi en dekkende forklaring av problemet/-ene? Gruppen skriver opp hvilke læringsbehov alle skal bruke tid på frem til neste møte! Sorter mellom a) hvilke faktiske opplysninger dere gjerne skulle hatt og b) hvilke kunnskaper dere mangler. Ut fra de identifiserte lærebehovene formulerer gruppen konkrete læringsmål. Det omfatter også hvem som skal gjøre hva, når og hvordan, samt hvilke kunnskapskilder og ressurser som kan søkes og anvendes. På dette grunnlaget går gruppen inn i individuelle, selvstyrte studier.

6: Innhente kunnskap

Dette trinnet er den individuelle kunnskaps- og informasjonsinnhentingfasen. Hver og én av gruppemedlemmene arbeider ut fra de læringsmål og kontrakter som er utarbeidet på trinn 5. (Denne fasen trenger ikke nødvendigvis skje individuelt, hvis gruppen velger å for eksempel arbeide parvis er det helt i orden.) Fremgangsmåten man er blitt enig om i fase 5 styrer dette.

7: Anvendelse av nyervervet kunnskap

Hver og en i gruppen (eventuelt parvis) redegjør for hva man har lest som kan belyse problemformuleringene. Ta gjerne en "runde" der alle i gruppen redegjør etter tur. Drøft eventuelle forskjeller i oppfatninger! Dette bør omfatte en kritisk evaluering av de kunnskapskilder som er anvendt. Deretter drøftes hvordan gruppen nå vil forklare problemene dere identifiserte på første møte og hvilke handlingsvalg som virker mest hensiktsmessige. Arbeidet kan ha ført til nye problemstillinger og lærebehov som gruppen ønsker å arbeide videre med.

Trinn 1: Klargjør oppgaven

Det er ikke ment at man skal bruke mye tid på dette trinnet, men det er viktig at alle forstår oppgaveteksten.

- En av deltakerne leser oppgaveteksten høyt.
- Er det begreper/uttrykk i oppgaven dere ikke forstår? Forklar disse!

Fortell med egne ord (maks 3 linjer) hva som er situasjonen her! Hva kjenner vi av fakta?

Trinn 2. Idémyldring

Her er det viktig at veileder er aktiv i forhold til å stimulere kadettene til å våge å sette ord på det de ikke helt har grepet om. Det er viktig at kadettene ikke med en gang begynner å kritisere hverandres ideer, noe som vil være veldig fristende for mange.

- Gruppen lager en liste over hva de allerede kan om temaet/situasjonen, relevante hensyn (personell, geografi/operasjonsmiljø, materiell/logistikk, humanitære, kulturelle, politiske, legale/etiske, osv), mulige handlingsalternativer og dilemmaer.
- Det som kommer frem *skal ikke diskutere kritisk* – på dette tidspunkt godtas alle forslag og ideer.
- Gi oppmuntring til å bygge på andres ideer og forslag!

Trinn 3: Systematisere problemområdene

Her bearbeides og redigeres det som er kommet frem i idédugnaden på forrige trinn. Gruppen drøfter sammenhenger mellom problemer (hensyn og dilemmaer) og handlingsalternativer nærmere. Målet er en systematisk oversikt over gruppens samlede kunnskap om problemsituasjonen/oppdraget.

- Lag en ny liste hvor gruppen prioriterer: Hva er viktigst?
- Det kan tenkes flere måter å systematisere på, prøv gjerne alternative måter å ordne ideene på.
- Gransk og vurder gruppens kunnskap om problemområdene.

Trinn 4: Velg en eller flere problemformuleringer

Gruppen skal formulere en eller flere problemer som er i overensstemmelse med intensjonen i den delen av kurset og som verken er for vidløftige eller snevre.

- Her foretar gruppen en nøye og kritisk gjennomgang av materialet som kom fram i trinn 3.
- Føler du som kadett at problemformuleringene som er valgt er relevante for/i tråd med målene for modul 4.2?

Trinn 5: Formuler behov for læring

Hovedoppgaven er her å formulere lærebehov, læringsmål og arbeidsmål. Hva må gruppen vite mer om for å kunne gi en dekkende forklaring av problemet/-ene?

- Gruppen skriver opp hvilke læringsbehov alle skal bruke tid på frem til neste møte! Sorter mellom
 - a) hvilke faktiske opplysninger dere gjerne skulle hatt og
 - b) hvilke kunnskaper dere mangler.
- Ut fra de identifiserte lærebehovene formulerer gruppen konkrete læringsmål. Det omfatter også hvem som skal gjøre hva, når og hvordan, samt hvilke kunnskapskilder og ressurser som kan søkes og anvendes.
- På dette grunnlaget går gruppen inn i individuelle, selvstyrte studier.
- Unngå å fordele oppgavene i gruppen!

Trinn 6: Innhente kunnskap

Gruppens medlemmer skal søke seg frem til kilder som kan dekke læringsbehovene, for eksempel lærebøker, søk i tidsskrifter, Internett, ressurspersoner etc. Bruk av ulike kilder kan stimulere diskusjonen på neste møte!

- Merk at formuleringen av læringsmålene (trinn 5.) påvirker studentenes motivasjon og fokuserer deres individuelle læringsaktiviteter.
- Studentene kan forberede seg på flere måter, for eksempel:
 - Lese lærebøker
 - Gjennomføre litteratursøk
 - Søke etter informasjon på Internett
 - Oppsøke fagperson/ressursperson
 - Gjennomgå forelesningsnotater
 - Lage tankekart

Trinn 7: Anvendelse av nyervervet kunnskap

Hver og en i gruppen (eventuelt parvis) redegjør for hva man har lest som kan belyse problemformuleringene.

- Start med en runde der alle forteller litt fra sitt arbeid med læringsbehovene og hva man har kommet frem til som kan belyse problemformuleringene.
- Finn ut om noen i gruppen har støtt på spesielle problemer.
- Diskuter dagsorden, dvs.hva dere bør bruke tid på.
- Få frem illustrerende eksempler og handlingsalternativer.
- Drøft hvordan gruppen nå vil forklare problemene dere identifiserte på første møte og hvilke handlingsvalg som virker mest hensiktsmessige.
- Drøft eventuelle forskjeller i oppfatninger! Dette bør omfatte en kritisk evaluering av de kunnskapskilder som er anvendt.
- Samtlige kadetter bør få tid til å oppsummere utbyttet av arbeidet med oppgaven.
- Har arbeidet ført til nye problemstillinger og lærebehov som gruppen eller kadettene ønsker å arbeide videre med?
- Ta dere tid til å vurdere arbeidet, både selvstudier og gruppemåtene. Kan det bli bedre?

Vedlegg 2: situasjoner og oppgaver

(Utarbeidet av veiledere på Krigsskolen)

Situasjon uke 13: 1. generasjons fredsbevaring

***Business as usual* med UNIFIL?**

1. Du er kompanisjef i kompani A, NORBAT, UNIFIL I, 26. mars 1978.

a. Bakgrunn:

Libanon har siden 1975 opplevd en borgerkrig mellom ulike fraksjoner, hvorav de viktigste i er de kristne falangistene og en sammenslutning av muslimske bevegelser sammen med den palestinske frigjøringsbevegelsen, PLO. Etter 1976 har partene kommet frem til et kompromiss som gjør at en sentralregjering har kommet på plass i hovedstaden, Beirut. Til tross for flere fredsavtaler og den nye regjeringens protester, har kampene med jevne mellomrom blusset opp, spesielt i Sør-Libanon. I Sør-Libanon står kampene hovedsakelig mellom de kristne falangistene som får støtte av Israel i sør, og PLO, som har etablert seg tungt i Sør-Libanon med baseområder.

11. mars 1978 gjennomfører PLO et raid inn på israelsk territorium, kaprer en sivil buss og i den påfølgende redningsaksjonen dør 37 israelere. Israel svarer på raidet med en full invasjon av Sør-Libanon opp til Litanielven allerede den 14. og 15. mars.

15. mars tar Libanon opp saken i FNs sikkerhetsråd. Libanon distanserer seg fra PLO og sier at Israels angrep er et brudd på libanesisk suverenitet. 19 mars utsteder FNs sikkerhetsråd resolusjon 425, som krever at Israel trekker seg ut. I samme resolusjon oppretter den en fredsbevarende styrke, UNIFIL, som får tre oppdrag:

- Verifisere Israels tilbaketrekning
- Gjenopprette internasjonal fred og sikkerhet
- Assistere Libanons regjering i gjenopprette suverenitet i Sør-Libanon

FNs kontor for fredsbevarende operasjoner gir sitt oppdrag og vurdering i form av en OPSIL den 20. mars. OPSIL fra UNHQ sier at UNIFIL skal drives som klassisk fredsbevaringsoperasjon etter modell fra UNEF I, II og UNDOF.

b. NORBAT:

Den norske regjeringen stiller en infanteribataljon til disposisjon, som skal forflyttes til Beirut for videre innsetning 31. mars. Et forparti som du er en del av lander i Beirut 26. mars, det består av bn-stab og kompanisjefer. På kvelden den 26. mars kaller bn-sjefen deg inn til et møte på Beirut flyplass, der han vil diskutere generelle utfordringer rundt oppdraget. Sjefen ønsker en åpen prosess der alle skal bli hørt før beslutning fattes, så han forventer at alle deltagere klart uttrykker sin forståelse og mening nå og ikke senere. Agenda for møtet vil være en vurdering av hva OPSIL fra UNHQ innebærer, spesielt med tanke på pkt 3-5. Deretter vil sjefen drøfte utfordringene som denne OPSIL innebærer opp mot NORBATs og UNIFILs oppdrag. Møtet starter med en orientering om Libanon og den politiske situasjonen, fra den norske *charge d'affairs* i Beirut, Hans Wilhelm Longva. Du er kompanisjef i

kpA og er tildelt en teig i den sørøstre delen av Libanon og skal starte operasjonene den 3. april.

Vedlegg:

- Kart over Sør Libanon, NORBATs foreløpige teig og ulike parters posisjoner
- UNSCR 425

Mandat og operasjondirektiv (OPSIL) fra FNs kontor for fredsbevaringsoperasjoner via UD

Situasjon uke 15-16: 2. generasjons fredsbevaring

Djevelens alternativ i Srebrenica

2. Du er bataljonssjef DUTCHBAT UNPROFOR, stasjonert i enklaven rundt Srebrenica i Bosnia. Tid: 13. juli 1995, 0600.

a. Bakgrunn:

Våren 1992 erklærer delstaten Bosnia-Herzegovina seg selvstendig etter at delstatene Slovenia og Kroatia har gjort det samme foregående år. Den etnisk serbiske befolkningen i Bosnia gjør motstand mot denne løsrivelsen og støttet av den jugoslaviske hæren går de til angrep mot den nye regjeringen i Sarajevo. Bosniaserberne får kjapt et overtak og beleirer bl.a. 6 bosniske enklaver i Øst Bosnia. 1 av disse er enklaven rundt byen Srebrenica. FN beslutter i 1993 å definere Srebrenica som "sikkert område" og sender først canadiske, deretter nederlandske FN-tropper til området.³³ Beleiringen av Srebrenica pågår frem til i dag.

Med et mandat legitimert av kapittel VII i FN-pakten er Srebrenica erklært som "sikkert område", DUTCHBAT har mandat og oppdrag til å:³⁴

- Avskrekke evt. angrep på det sikre området Srebrenica, monitorere våpenhvilen og oppfordre til tilbaketrekning av evt. paramilitære styrker inne i området og holde enkelte områder inne i området.
- For å oppfylle mandatet kan styrken, i selvforsvar, treffe nødvendige tiltak, inkludert bruk av makt, som svar på bombardement eller væpnet inntrengning mot det sikre området, samt mot begrensninger i FOM for UNPROFOR og humanitære konvoier.

I Srebrenica er om lag 35 000 sivile samlet og forsvares av om lag 2500 dårlig trente og utstyrte militssoldater fra den bosniske hæren. De bosniske serberne har kun sluppet inn mindre forsyninger til den utsultede befolkningen, og NGOene i enklaven varsler om en humanitær katastrofe i løpet av to til tre uker. De siste ukene har en skjør våpenhvile eksistert, men samtidig har den bosnisk-serbiske hæren samlet om lag 4700 mann med stridsvogner og rør/rakettartilleri rett sør for enklaven. I løpet av kvelden 10. juli og natten til 11. juli er tegnene overveldende på at de serbiske styrkene vil angripe så snart det blir lyst.

Klokken 0600 den 11. juli får du melding fra din sambandsmann om at den nylig tiltrådte nederlandske forsvarsministeren ønsker å snakke med deg direkte på satelittefon. Han har mottatt alarmerende informasjon fra FNs spesialutsending og din OPS om de serbiske bevegelsene og er meget bekymret for din situasjon. Han ønsker å snakke med deg om hvordan du ser situasjonen akkurat nå og hvordan du

³³ Se UNSCR nr 819, 824 og 836.

³⁴ Se UNSCR 836

ser for deg å løse oppdraget de nærmeste dager og uker. Det han er mest opptatt av er hvordan du vil forholde deg til det vidtgående kapittel 7-mandat du har fått fra FN og hva FNs spesialutsending mener når han har meldt til Nederland at ”alle prinsipper for fredsbevaring følges”?

b. DUTCHBAT

Som sjef for DUTCHBAT/UNPROFOR har du 470 mann under din kommando. Dette er tre infanterikompanier på TPV og et lite stabskompani. Disse er gruppert ut i OPer rundt enklaven, i selve byen Srebrenica og i nærheten av ditt HQ i Potocari.

Vedlegg:

- Kart over Srebrenica og Bosnia, kart over egen gruppering, kart over det sikre området
- UNSCR 819, 824 og 836

Situasjon uke 19/20: FSO etter 1995 - Multifunksjonelle operasjoner

1) Knapper og glansbilder, *hard entry* eller...?

Du er kompanisjef for et selvstendig kompani i ISAF/Multinasjonal brigade. ISAF har mandat fra FN til å skape sikkerhet i KABUL provins og støtte etableringen av en sentral regjering.³⁵ ISAF har som overordnet oppdrag:

”KMNB will assist Afghan Security Institutions in ensuring a secure environment within the ISAF area of Operations in order to facilitate Afghan national development”³⁶

Nord for Kabul går det to akser til den viktige flyplassen BAGRAM. Den østlige akse har gjentatte ganger vært under angrep fra TALIBAN som bruker fjellmassivet SØR i PARWAN-provinsen til å etablere seg i landsbyene BABA QHAKHBAR, KOWTU, JARU og AWDARA, for derfra å gjennomføre bakhold langs veien til BAGRAM. Den britiske brigadesjefen har kalt deg inn og gitt deg i oppdrag å gjenopprette et sikkert miljø i landsbyene i tråd med FN mandatet. Den militære hensikt er å forhindre TALIBAN fra å kunne bruke landsbyene som baser for angrep på aksene i fremtiden. ISAF har to ganger tidligere kastet TALIBAN ut av landsbyene, men begge ganger har TALIBAN kommet tilbake så snart ISAF er ute. Taliban slo hardt ned på de som har samarbeidet eller hatt kontakt med ISAF. Bl.a. fikk 5 politioffiserer og 1 Malik halsen skåret over i offentlighet. En pikeskole og politistasjonen ble også brent ned. Brigadesjefen gir klart uttrykk for at han er lei av å gjennomføre samme operasjonen flere ganger uten varig effekt. Han ønsker at du iverksetter oppdraget om to uker og at du gir han et overordnet og prinsipielt konsept for hvordan du vil tilnærme deg oppdraget. Du får mange ressurser nå, og brigadesjefen understreker at du må tenke langsiktig og ”strategisk”. Han nevner bl. a. britiske erfaringer fra Malaya som eksempel.

Kompaniet ditt består av et infanterikompani lett oppsatt, med en forsterket ingeniørtropp og en CIMIC offiser underlagt. Avdelingen er meget godt trent og har omfattende erfaring i bl.a. patruljering, søk og raids under skarpe forhold.

³⁵ Se UNSCR 1386, fornyet hver 6. måned siden 2001.

³⁶ Hentet fra ISAF/Multinasjonal brigades OPO

Landsbyene har om lag 1000 innbyggere hver, mens BABA QHAKHBAR har om lag 2000. Landsbyene er meget fattige med hovedsakelig gjetende husdyr som viktigste næringskilde. Landsbyene har dårlige vannforhold, sanitærinstallasjoner og undervisningsfasiliteter, men stort sett er det nok mat til befolkningen. Om lag 10 % av innbyggerne antas å støtte sentralregjeringen, 10 % antas å støtte Taliban under deres operasjoner. Resten av innbyggerne er avventende i forhold til hva som kan gavne dem selv. Hver av landsbyene ledes av en *Malik* som er under enormt press fra begge sider. Landsbyene er oppsatt med en lokal politistyrke på ca 40 mann. Denne har ikke tilhold i landsbyene og våger seg klok av skade kun innom sporadisk.

CIMIC offiseren du har tildelt er kjent i området og har fått ressurser tildelt for oppdraget. Han ønsker snarest å komme i gang med operasjoner som kan skape sympati for ISAF i form av gjenoppbyggingen av pikeskolen, samt lokale idrettsaktiviteter. I BABA QHAKHBAR opererer ICRC med utdeling av nødhjelp når de tør pga sikkerhetssituasjonen, mens i de to nordligste landsbyene opererer Norsk Folkehjelp med et prosjekt på minerydding av beiteområder og veier. Spesielt ICRC ønsker ikke å bli assosiert med ISAF.

Vedlegg 3: Sammenheng mellom oppgaver og forelesninger

(Utarbeidet av veiledere på Krigsskolen)

PBL-oversikt:

Uke	Tema	PBL-oppgave	Forelesninger	Merknader
13	Prinsipper for grunnleggende fredsbevaring	" <i>Business as usual</i> med UNIFIL?"	<ol style="list-style-type: none"> 1. FN og FSO-historie 2. Kompanisjefs erfaringer 1978 	
15 og 16	Prinsipper for 2. generasjons fredsbevaring og mål og midler i fredsopprettende operasjoner	"Djvelens alternativ"	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Safe Area</i> Gorazde, norske erfaringer v/maj Brøndeland, den 10. april kl. 0805 2. FSO-doktrine: 1990-tallets utvikling v/ oblt Frantzen, den 11. april kl. 1400 3. FN og Srebrenica: Mål, midler og metode v/ oberst Pellnäs, den 18. april, kl. 1225 	<p>Oppstart 10/4: - gruppe 1-4, kl. 0930-1300 - gruppe 5-6, kl. 1300-1530</p> <p>Fase 7: - Gruppe 1-2 19/4 kl. 1400 - gruppe 3-6: 20/4 kl. 0800</p> <p>Felles oppsummering: 20/4 klokken 0930</p>
19/20	Militærmaktens rolle i dagens FSO – hva kan vi gjøre og hva bør vi gjøre?	"Knapper, glansbilder eller <i>hard entry</i> ?"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Multifunksjonelle FSO-operasjoner og regionale aktører 2. Militærmakt, CIMIC og NGO 	Klasse A og B splittes. Forhandlingskurs går uke 19 og 20 for den klassen som ikke har FSO

Vedlegg 4: Veiledninger for oppgavene

(Utarbeidet av og for veiledere på Krigsskolen)

Lærerveiledning oppgave uke 13:

1. Læringsmål:

Kadettene skal når uken er over kunne:

- Forstå det grunnleggende konsept ved 1. generasjons fredsbevaring, nemlig å opprettholde en tilstand på vegne av FN eller en annen legitim organisasjon.

- Forstå det politiske grunnlaget og de militære forutsetningene for konseptet fredsbevaring:

- Legitimitet fra det internasjonale samfunn
- Legalitet fra FNs Sikkerhetsråd
- Klart definerte parter med kontroll over egne styrker
- Inngått avtale om våpenstillstand
- Aksept av fredsbevarende styrkers tilstedeværelse
- De begrensede målsetninger med 1. generasjons styrker
- Derfor en lite truende militær styrke

- Forstå og problematisere rundt de tre grunnleggende prinsippene i 1. generasjons fredsbevaring:

- Samtykke fra partene. Kadettene skal forstå hva som legges i begrepet og se hv ordan begrepet tolkes i 1. generasjons fredsbevaring. Kadettene skal forstå hvorfor dette begrepet sees som det sentrale punkt for militære operasjoner i fredsbevaring.

- Minimum bruk av makt. Kadettene skal forstå hvorfor prinsippet er ønskelig og viktig men også se utfordringene ved det. Dette bør kunne problematiseres rundt om minimum bruk av makt kun inkluderer absolutt selvforsvar eller om begrepet må sees videre, for eksempel i forhold til sivile. Det bør også kunne problematiseres i forhold til nødvendig vs minimum bruk av makt.

- Upartiskhet. Kadettene skal forstå hva som legges i begrepet og hvorfor prinsippet er ønskelig. Kadettene bør kunne problematisere i forhold til utfordringene rundt hva upartiskhet innebærer i praksis, og se utfordringene i forhold til evt mandat. Begrepet upartiskhet skal kunne sees i sammenheng med

a. Sentrale begrep:

- Fredsbevaring (i sammenheng med det mer generelle fredsstøttende operasjoner, til forskjell fra fredsoppretting)

- Samtykke
- Legitimitet og legalitet
- Minimum bruk av makt
- Upartiskhet

b. Akseptable problemstillinger

2. Pensum:

- Begrepsavklaring:

- *FFOD 2000*

- *PSO JWP 3-50*, s. 1-1 til 3-6

- Fredsbevaring:
 - UN, *Blue Helmets*, s. 35-43 og 54-55
 - Smith, Rupert, *Utility of Force*, kap. 7
- Libanon/UNIFIL:
 - *UNIFIL I – vurderinger i ettertid*
 - UN, *Blue Helmets*, s. 83-98
 - Evt. Lerand/Wegger, *i kamp for fred*
 - Evt. Hillen
- Samtykke/upartiskhet/minimum bruk av makt:
 - Frantzen, Henning, *NATO and PSO 1991-1999*, kap. 3
 - Roberts, Adam, *The Crisis in UN Peacekeeping*
 - Eknes, Åge, *FNs fredsbevarende operasjoner* s. 1-24

Lærerveiledning uke 15 og 16:

1) Læringsmål:

- a) Kadettene skal når uken er over kunne:
 - i) Forstå forutsetningene for konsekvensene av utviklingen av konseptet/begrepet 2. generasjons fredsbevaring (fredsoppretting), nemlig å skape en tilstand på vegne av FN eller en annen legitim organisasjon.
 - ii) Forstå det politiske grunnlaget og de militære forutsetningene for begrepet 2. generasjons fredsbevaring (fredsoppretting):
 - De politiske endringene som muliggjør 2. generasjons fredsbevaring
 - Ingen forutgående fredsavtale, eller pågående konflikt og kompleks krise
 - Behovet for å kunne løse konflikter uten å ha klart definerte parter
 - Varierende grad av samtykke fra partene
 - De utvidede målsetningene fra tidligere konsepter om fredsbevaring
 - Begrensede midler og mandater for de militære styrkene
 - iii) Forstå og problematisere rundt de tre grunnleggende prinsippene for fredsbevaring opp mot utviklingen av 2. generasjons fredsbevaring (fredsoppretting):
 - Samtykke fra partene. Kadettene skal forstå hvordan dette begrepet utvikles og endres på begynnelsen av 1990-tallet i fra tankene om absolutt samtykke til at samtykke på lokalt nivå ikke er mulig/nødvendig.
 - Minimum bruk av makt. Kadettene skal forstå utfordringene ved å opprettholde dette begrepet i 2. generasjons fredsbevaring, og debatten som oppstår rundt minimum bruk av makt versus nødvendig bruk av makt
 - Upartiskhet. Kadettene skal få hvordan dette begrepet/prinsippet endrer innhold i forhold til 2. generasjons fredsbevaring. Her bør kadettene kunne skille mellom nøytralitet og upartiskhet, og forstå hvordan upartiskhet blir debattert i forhold til mandatet i stedet for partene. Kadettene bør kunne se de praktiske utfordringene rundt denne begrepsutvidelsen.

iv) Sentrale begrep:

- 2. generasjons fredsbevaring (i sammenheng med det mer generelle fredsstøttende operasjoner og i motsetning til klassisk 1. generasjons fredsbevaring)
- Samtykke
- Legitimitet og legalitet
- Minimum bruk av makt
- Upartiskhet

2) Pensum:

- Begrepsavklaring:
 - *FFOD 2000*
 - *PSO JWP 3-50*, s. 1-1 til 3-6
 - Eknes, Åge, *FNs fredsbevarende operasjoner* s. 1-24
- Fredsoppretting:
 - Agenda for Peace
 - Honig, Jan, *Srebrenica – a Record of a War Crime*, s. 69- 139
 - Smith, Rupert, *Utility of Force*, kap. 8 og 9
 - Berdal, Mats, *Lessons Not Learned*, s. 1-24
 - Evt. Hillen, John, *Blue Helmets*, s. 139-182
- Bosnia og Srebrenica
 - Honig, Jan, *Srebrenica – a Record of a War Crime*, s. 1- 69
 - Berdal, Mats, *Lessons Not Learned*
- Samtykke/upartiskhet/minimum bruk av makt:
 - Frantzen, Henning, *NATO and PSO 1991-1999*, kap. 3
 - Roberts, Adam, *The Crisis in UN Peacekeeping*
 - Betts, Richard K., “The Delusion of Impartial Intervention”
 - Wilkinson, Philip, “Sharpening the Weapons of Peace: Peace Support Operations and Complex Emergencies”

Lærerveiledning uke 19/20:**1) Læringsmål**

Når kadettene er ferdige med uken skal de:

- Forstå nytten og utfordringene ved multifunksjonelle operasjoner
- Kunne vurdere militære styrkers rolle i multifunksjonelle operasjoner, herunder:
 - Se forskjellen på hva militære styrker kan oppnå og hva de kan gjøre
 - Se hvordan de ulike militære virkemidler best kan nyttes for å oppnå en politisk målsetting. Eks: Konsekvensene av å ta ut en fiendtlig styrke i et hus dersom dette resulterer i sivile tap, som får den lokale og internasjonale opinion til å snu seg mot deg. Hva har du da oppnådd?
- Kunne vurdere sivile organisasjoners rolle i multifunksjonelle operasjoner, herunder:
 - Hva som kjennetegner NGOer og deres målsetninger, og hvilke utfordringer dette innebærer i deres forhold til militære styrker
 - Hva CIMICs rolle i dette samarbeidet og hvilke utfordringer kan oppstå
- Kunne vurdere COIN-prinsippenes relevans i dagens FSO, herunder:
 - Tankene bak og forutsetningene for Hearts and Minds
 - Tankene bak og forutsetningene for Strategic Hamlets

2) Hensikt

- a) Hensikten med oppgaven er å stille kadettene overfor det å balansere de ulike sivile og militære virkemidlene i en multifunksjonell operasjon. En multifunksjonell operasjon kan best forklares som en internasjonal krisehåndtering der den militære komponenten er kun en av mange komponenter som trengs for å kunne løse en konflikt. Andre komponenter kan være statsbyggende institusjoner/organisasjoner, nødhjelp, bistand, økonomisk utvikling, demokratiseringstiltak, rettsutvikling og menneskerettstiltak.
- b) Tankene rundt multifunksjonelle operasjoner er sterkt knyttet til problemet rundt *complex emergencies*, se f.eks JWP 3-50 pkt 205-207 og Wilkinson. *Complex emergencies* forklares ofte som en krise der det er fravær av statsmakt og som en konsekvens av dette fravær av lov og orden eller full intrastatlig konflikt, kollaps av sivil infrastruktur, humanitære problemer, menneskerettsovergrep og flyktningproblemer. Se for eksempel Jackson og Collier.
- c) Ideen rundt multifunksjonelle operasjoner vokste frem parallelt med ambisjonen om å kunne inngripe i 1990-tallets komplekse og mangefasetterte konflikter. Tanken er altså at dersom konflikten byr på sikkerhetsmessige, humanitære, menneskerettslige og organisatoriske problemer, så må løsningen være tilpasset dette og ikke kun ta sikte på å kun avhjelpe de sikkerhetsmessige utfordringer ved en fredsavtale. I så måte er således ideen knyttet til 1990-tallets og 2000-tallets FSO tolkning da den opprinnelige fredsbevaringstanken med eksisterende fredsavtaler med fungerende stater kan vanskelig appliseres her. Se Wilson.
- d) Selv om ideen om multifunksjonelle operasjoner virker fornuftig og derfor er gjennomgangstemaet i de fleste operasjoner siden tidlig 1990-tall, er det uklart hvordan dette i praksis skal gjennomføres. Det er disse dilemma oppgaven håper å belyse gjennom kadettenes arbeid med situasjonen som angår konkret samarbeid på lavt nivå:
 - i) Det store problemet med multifunksjonelle operasjoner er koordinering og prioritering av innsatsen. Dette i forhold til mål, midler, metode og ikke minst kommandostruktur. Se Wilson og ikke minst debatten rundt balansen mellom militær og sivil innsats i Afghanistan.
 - ii) Dagens FSO basert på multifunksjonalitet møter mange av de samme utfordringene som man møter i en tradisjonell COIN-operasjon. Problemet er at den militære innsatsen skal bidra til en varig endring av sikkerhetssituasjonen og at metodene som benyttes må være tilpasset at dette er en kamp om befolkningens sympati eller støtte. Operasjonene har også ideelt sett et sivilt politisk mål, som omfattende militære operasjoner kan faktisk motvirke. Det er flott om kadettene klarer å se denne sammenhengen og trekke på Smith og ikke minst litteraturen fra opprørsbekjempningsmodulen.
 - iii) Det er ofte uklart hvilke roller og oppgaver de enkelte komponentene skal ha i praksis og hvordan man skal utfylle hverandre. Det beste eksempelet på dette ser man i forholdet mellom NGOer og militære styrker på bakken. NGOer er organisert for og trenger å operere uten direkte politiske føringer og ønsker ikke å assosieres med for eksempel den aktive sikkerhetsinnsatsen fra de militære styrkene. Konsekvensene av å ha NGOer i sitt område er at direkte samarbeid er vanskelig og det er ofte ulike agendaer fra de to komponentene. Se for eksempel Byman.

- iv) Sikkerhetsstyrkene eller de militære styrkene har vanskelig for innordne seg under andre komponenter, for eksempel sivile FN-representanter eller lokale regjeringer som de er satt til å støtte.
 - v) Militære styrker har en tendens til å betrakte tildeling av styrker som en ordre om å anvende disse. Se for eksempel Ferry. Dette innebærer at midlene benyttes uten at målene nødvendigvis vurderes, se for eksempel Smith.
 - vi) Militære styrker har en tendens til ikke å ta samarbeidet med andre sikkerhetskomponenter på alvor, se for eksempel norske holdninger til afghanske sikkerhetsstyrker eller Wests beskrivelse av irakiske sikkerhetsstyrker.
 - vii) Alle komponenter har vanskeligheter med å se tidsperspektivet i en konflikt som krever en multifunksjonell operasjon. Her vil Leifs foredrag forhåpentligvis bidra, men også Byman tar for seg dette.
- e) Jeg tror ikke kadettene vil klare å ta inn over seg mer enn et par av disse utfordringene men det gir dem en mulighet til å bevege seg i litt ulike retninger. Slik jeg ser det blir vår viktigste oppgave å hjelpe til å synliggjøre konsekvenser av de ulike retningene og hele tiden få kadettene til å vurdere fordeler og ulemper ved ulike handlingsalternativ.

3) Pensum som kan hjelpe på vei:

- Barth Eide, Espen, Kaspersen, Anja Therese, Kent, Randolph, von Hippel, Karin, *Report on Integrated Missions: Practical Perspectives and Recommendations*, Independent Study for the Expanded UN ECHA Core Group, (Oslo: NUPI, 2005), s. 3-8. – 5 sider
Rapporten tar for seg hvordan FSO kan samordnes og i større grad koordinere aktiviteten mellom de ulike aktørene som opererer i det samme operasjonsområdet.
- Collier, Paul., “Doing Well Out of War”, Berdal, Mats and Malone, David M. 2000. *Greed and Grievance- Economic Agendas in Civil Wars*. (London: Lynne Rienner, 2000), s. 91-111. – 20 sider
Forfatteren argumenterer i denne artikkelen for at vi har undervurdert de økonomiske drivkreftene rundt konflikter etter 1990.
- Smith, Rupert, *The Utility of Force- The Art of War in the Modern War*. (London: Penguin, 2005), og konklusjon, s 370-404. Rupert Smith ser på sine 6 karakteristiske trender i moderne krig og diskuterer disse opp mot sine erfaringer som sjef i Bosnia 1995.
- Wilson, Gary. 2003. “UN Authorised Enforcement: Regional Organisations versus ‘Coalitions of the Willing’ ”, *International Peacekeeping*, Vol. 10, no 2, Summer 2003, London: Frank Cass, s. 89-101. – 12 sider.
En diskusjon rundt fordeler og ulemper ved fredsbevaring utført av ulike organisasjoner og oppsummerer også de ulike trendene i utviklingen av fredsstøttende operasjoner.
- Byman, Daniel L., “Uncertain Partners: The NGO’s and the Military” i *Survival* , vol. 43, no 2, Summer 2001, s. 97 –115. - 18 sider
Tar for seg de grunnleggende problemene ved samarbeidet mellom militære avdelinger og NGO.
- Jackson, Paul. 2003. “Warlords as Alternative Forms of Governance”, *Small Wars and Insurgencies*, Vol. 14, no 2, Summer 2003, s. 131-149. - 18 sider
Denne artikkelen tar for seg fenomenet krigsherrer og ser på hvordan militære styrker kan forstå makt uten stat.

- Krulak, General James C., “Strategic Corporal: Leadership in the Three Block War” i *Marines Magazine*, januar 1999, vol. 28, s. 26-34. – 8 sider
I denne artikkelen tar tidligere USMC-kommandant Krulak for seg begrepet den strategiske korporal og introduserer begrepet 3-kvartalskrig.
- West, Bing, *No True Glory*, (New York: Bantam Books, 2006), kap. 4-7 og 18, s. 38-73 og 184-193. – 36 sider.
En noe forherligende bok om USMC i Fallujah, men den viser hvordan det taktiske og stridstekniske nivået formes av politikk og media i dagens konflikter. Den viser også hvor vanskelig det er å omsette strategiske ideer til taktikk og hvor vanskelig det er å bygge en irakisk hær.
- Wilkinson, Philip, “Sharpening the Weapons of Peace: Peace Support Operations and Complex Emergencies” i Tom Woodhouse and Oliver Ramsbotham. *Peacekeeping and Conflict Resolution*, (London: Frank Cass, 2000), s. 63-79. -16 sider.
En artikkel som ser på utfordringene rundt FSO i områder der kombinasjonen av krig, humanitær katastrofe og statssammenbrudd skaper både sivile og militære problemer.
- Mæland, Bård. “Møtet med det fremmede – tverrkulturelle utfordringer.” Fra IC-pensum