



FHS Krigsskolen

Bacheloroppgave

Pedagogisk forståelse i Forsvaret

Hvordan kommer pedagogisk forståelse til uttrykk i Forsvarets dokumenter for utdanning?

av

Sebastian Antonsen, Ådne Sulebakk og David G. Süzen

Levert som en del av kravet til graden:

BACHELOR I MILITÆRE STUDIER MED FORDYPNING I LEDELSE OG LANDMAKT

Antall ord: 11 576

Innlevert: 05-04-2024

Forord

Denne bacheloroppgaven i emnet OPG 3201 Syntese vår 2024 tar for seg den pedagogiske forståelsen til de mest sentrale dokumentene til Forsvaret når det gjelder utdanning. Studien har foregått i perioden januar 2024 til april 2024 og er vår avsluttende bacheloroppgave ved Krigsskolen. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men også givende da vi tar med oss mye lærdom fra studien.

I denne anledningen vil vi også rette en stor takk til de som har hjulpet og støttet oss i arbeidet slik at studien ble som den ble. Videre vil vi og rette en stor takk til veileder Martin Jensen som har brukt av sin tid til å støtte oss i arbeidet og som har delt av sine ufiltrerte meninger.

Oslo, Krigsskolen, 05-04-2024

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse i hvilken grad det eksisterer likheter og ulikheter mellom dokumentene Forsvarets pedagogiske grunnsyn, UD 3-2 og Forsvarets rekruttutdanning, når det gjelder dokumentenes pedagogiske tilnærming. Pedagogisk tilnærming er avgrenset til å gjelde de tre temaene læringsforståelse, elevforståelse og didaktikk. Dette sees opp mot troppssjefens rolle som underviser og tilrettelegger for læring. Dokumentene har til hensikt å støtte troppssjefen til å planlegge og gjennomføre utdanning. At dokumentene samsvarer er sentralt for at utøvelsen av pedagogikk skjer i samråd med Forsvarets holdninger og verdier. For å diskutere temaet har vi valgt læringsteori, didaktiske perspektiver og teori knyttet til profesjonsutøvelse.

Studien er gjennomført som en kvalitativ dokumentanalyse, der sentrale temaer knyttet til pedagogikk og utdanning er blitt belyst. Dette har bidratt til å skape en forståelse for innholdet i grunnlagsdokumentene, og muligheten for å analysere de i utvalgte pedagogiske perspektiv. Hvert enkelt grunnlagsdokument er analysert individuelt, deretter drøftes funnene fra analysen komparativt på tvers av dokumentene.

Studien viser at grunnlagsdokumentene har en ulik pedagogisk forankring når det gjelder læringsforståelse, elevforståelse og didaktikk. Disse funnene drøftes opp mot betydning og konsekvenser de har for rollen som troppssjef i tilrettelegging av undervisning. Studien viser at ulikheten i dokumentene stiller krav til troppssjefens didaktiske kompetanse og profesjonalitet. Dette utfordrer Forsvarets pedagogiske virksomhet og kan skape uenighet i hvordan utdanning struktureres og gjennomføres. Våre funn viser behov for å ta en grunnleggende diskusjon knyttet til Forsvarets ontologiske og epistemologiske forståelser av utdanning.

BLANK MED HENSIKT

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Figurer	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og Tema	1
1.2 Begrepsavklaring.....	2
1.3 Mål og problemstilling	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
1.5 Avgrensninger	3
2 Metode.....	5
2.1 Forskningsdesign.....	5
2.2 Bruke seg selv som forskningsverktøy.....	6
2.3 Metodekritikk og avgrensninger	7
3 Teori	8
3.1 Læringsteori	8
3.2 Elevforståelse	9
3.3 Didaktikk.....	10
3.4 Profesjonsutøvelse.....	12
3.4.1 Praksistrekanten	14
4. Analyse og funn i grunnlagsdokumenter	16
4.1 FPG.....	16
4.1.1 FPG Læringsteori	16
4.1.2 FPG Elevforståelse	17
4.1.3 FPG Didaktikk.....	18
4.2 UD 3-2.....	19

4.2.1 UD 3-2 Læringsteori	20
4.2.2 UD 3-2 Elevforståelse	20
4.2.3 UD 3-2 Didaktikk	21
4.3 FRU	22
4.3.1 FRU Læringsteori	23
4.3.2 FRU Elevforståelse	23
4.3.3 FRU Didaktikk	24
5 Drøfting	26
5.1 Ulik læringsteoretisk forankring	26
5.1.1 Betydning for troppssjef	27
5.2 Ulik elevforståelse	28
5.2.1 Betydning for troppssjef	28
5.3 Ulik didaktikk forståelse	29
5.3.1 Betydning for troppssjef	32
5.4 Avsluttende kommentarer	34
6 Konklusjon	36
Referanser	37
8 Vedlegg	40
Vedlegg 1: Analyseskjema av sentrale funn	40

Figurer

Figur 1: Den hermeneutiske spiral. Hentet fra:	5
Figur 2: Mål-middel-planleggingsmodellen (Sandvoll & Allern, 2021, s. 180).....	11
Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (Sandvoll & Allern, 2021, s. 182).	11
Figur 4: Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2000, s. 177).	14
Figur 5: Forsvarets pedagogiske grunnsyn, FPG (2006, s. 12).....	18
Figur 6: Forsvarets utdanningsmodell (UD 3-2, 1984, s. 19).	21

1 Innledning

På Krigsskolen utdannes det nye ledere til Hæren hvert år, som skal tiltre de lederroller og stillinger som Hæren måtte ha behov for. For nyutdannede offiserer er det i stor grad troppssjefsrollen som er tiltenkt som første beordring. Offiseren skal da etter endt løp ved Krigsskolen være i stand til å forberede, planlegge, lede og gjennomføre operasjoner (Forsvaret, 2023). Troppssjefen sitter på det formelle ansvaret for troppen og da også de rollene som troppefører, utdanningsplanlegger og forvalter som er iboende i rollen troppssjef. Altså er noe av det viktigste en troppssjef gjør å utdanne soldater som skal holde Norge trygt i en kompleks og urolig verden (Forsvaret, 2024). I «Morgendagens Hær» legges det spesielt fokus på lederen som tilrettelegger for læring og utvikling. «I Hæren legger lederen til rette for at den enkelte skal på best mulig måte oppnå læring. Gjennom den daglige samhandlingen skapes det et godt læringsmiljø og situasjoner hvor gode læringsprosesser kan oppstå» (Forsvaret, 2021, s. 36). Som troppssjef og leder i Hæren har en altså et ansvar for fasilitering og gjennomføring av utdanning som skal fremme læring.

1.1 Bakgrunn og Tema

Som nyutdannet offiser og troppssjef i Hæren har troppssjefen et begrenset erfaringsgrunnlag om utdanningsplanlegging og ledelse av utdanningsprosesser. Til støtte for å kompensere for dette har troppssjefen Forsvarets egne pedagogiske dokumenter og doktriner å støtte seg på. Disse dokumentene er Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG), UD 3-2 Veiledning i militær undervisning og utdanningsprogram for Forsvarets Rekruttutdanning (FRU). FPG ble utgitt i 2006, UD 3-2 i 1984 og FRU i 2023. Disse dokumentene skal støtte troppssjefen i å planlegge, gjennomføre og evaluere utdanning. Alle sier noe om hvordan utdanning skal praktiseres i Forsvaret og hvilke tilnærminger en bør ha til tilpasning av utdanning. Derfor er det aktuelt å undersøke i hvilken grad om det er samsvar eller ulikheter i den pedagogiske tilnærmingen til utdanning på troppsnivå. Dette skal oppgaven søke å belyse, da alle tre dokumenter er gjeldende for utdanning i Forsvaret og bør samsvare i pedagogiske tilnærming. At dokumentene samsvarer, er sentralt for at utøvelsen av pedagogikk skjer i samråd med Forsvarets mål, holdninger og verdier. FPG er veiledende for all pedagogikk som utøves i Forsvaret og det er derfor aktuelt å undersøke om det finnes divergenser i og mellom dokumentene. Med bakgrunn i dette vil studiets tema søke å belyse samsvar og ulikheter blant de tre stående dokumentene for utdanning på troppsnivå.

Oppgaven tar for seg tre sentrale temaer i grunnlagsdokumenter som er relevante for troppssjefen i sin undervisning. Disse tre temaene er læringsteori, elevforståelse og didaktisk forståelse. Temaene blir komparativt analysert og drøftet, noe som gir mulighet å konkludere med samsvar og ulikheter. Tematikken vil også bli understøttet av relevant støttelitteratur med hensikt å oppklare eventuelle synspunkter og perspektiver studien måtte finne.

Med bakgrunn i grunnlagsdokumentene og støttelitteraturen vil denne studien kunne sette sentrale aspekter ved de ulike grunnlagsdokumentene opp mot hverandre, og på en god måte drøfte tematikken i fokus. Videre vil studien kunne svare på problemstillingen og kunne belyse samsvar og ulikheter ved grunnlagsdokumentene angående den pedagogiske tilnærmingen fra troppssjefens perspektiv

1.2 Begrepsavklaring

Begrepet **underviser** brukes konsekvent om den som er ansvarlig for undervisningsøkten. I dokumentene og teorien brukes begrepene; Lærer, Instruktør, lagfører, underviser. I drøftingen diskuterer vi funnenes betydning for underviseren og vi bruker i denne delen begrepet **troppssjef**.

Begrepet **elev** brukes konsekvent om den som er under opplæring. Dokumentene og teoriene bruker; elev, rekrutt, soldat og den lærende.

Litteraturen bruker begrepet **læringsteori** om en systematisk tilnærming til læring. For å tydeliggjøre hva som er vår analyse og konsekvenser for troppssjefen, har vi valgt å benytte begrepet **læringsforståelse** i diskusjonen av læringsteoriene i dokumentene.

Begrepene **sosialkonstruktivistisk** og **sosialkognitiv** brukes i oppgaven. Der teorien bruker **kognitiv** og **konstruktivistisk** har vi valgt å la det stå.

FRU har ingen sidetall til vedleggene, dermed henvises det til FRU når vedleggene diskuteres i oppgaven.

1.3 Mål og problemstilling

Målet for denne studien er å belyse om det er samsvar og ulikheter mellom Forsvarets tre stående dokumenter for utdanning. Funnene blir diskutert i lys av troppssjefens perspektiv og vil kunne benyttes av Forsvaret i videre arbeid med dokumentene. Studien vil også gi en større forståelse av praktiseringen av pedagogikk i Forsvaret og gir mulighet for videre undersøkelser og studier.

Studien har følgende problemstilling:

Hvilke forståelser av læring, elev og didaktikk blir formidlet i grunnlagsdokumentene og hvilke konsekvenser har forståelsene for troppssjefen?

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av redegjørelse og drøfting av tre gjennomgående temaer; læringsteori, elevforståelse og didaktikk. Dette er for å kunne sette et søkelys på det som er mest relevant i de forskjellige dokumentene opp mot problemstillingen. Gjennom å benytte disse temaene som fokusområder vil vi i større grad treffe hensikten med studien. I pedagogikken har temaene mye til felles og kan være vanskelig å skille. I fremstillingen er imidlertid temaene adskilt, slik at en komparativ analyse blir synliggjort. Dette er for å tydeliggjøre eventuelle samsvar og ulikheter. Gjennom dette vil studien kunne gi troppssjefen et innblikk i de valgene en står ovenfor basert på den pedagogiske tilnærmingen i grunnlagsdokumentene.

1.5 Avgrensninger

Oppgaven vil sette søkelys på troppssjefens rolle som utdanningsplanlegger, der fokuset vil ligge på de tre nevnte dokumentene og betydningen for troppssjefen. Studien vil også benytte ekstern litteratur for å underbygge, forstå eller diskutere funnene som blir gjort. Denne eksterne litteraturen er valgt på bakgrunn av de funn som er gjort gjennom analysen. Revisjoner og nyere utgaver av teori og grunnlagsdokumenter fra og med 31.12.2023 vil ikke bli tatt hensyn til.

Oppgaven benytter seg av de tre kategoriene; læringsteori, elevforståelse og didaktikk. Dette betyr at annen teori eller publisert stoff fra tekstene som ikke innbefatter seg innenfor disse tre kategoriene ikke vil bli drøftet. Andre pedagogiske syn som ikke blir nevnt i tekstene vil heller ikke bli studert i oppgaven. Videre har vi valgt å bruke større del av oppgaven på analyse, drøfting og bruken teori opp mot dokumentene. Vi mener derfor det er sentralt å bruke større del på å analysere forståelsen av teori istedenfor å presentere teori.

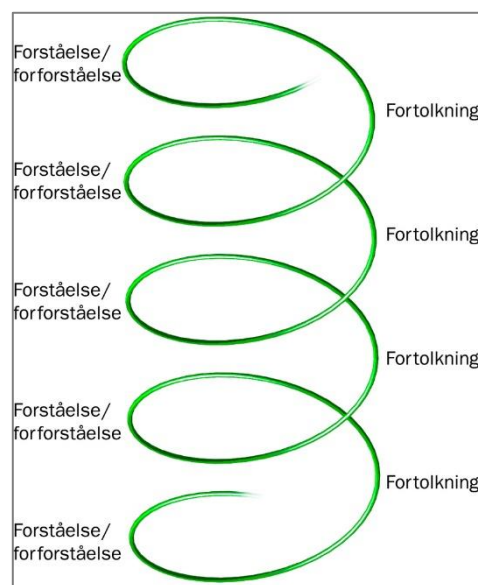
2 Metode

Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ dokumentanalyse på følgende tre dokumenter: FPG, UD 3-2 og FRU. Disse tre dokumentene er valgt fordi de er grunnlagsdokumenter for utdanning i Forsvaret og alle tre er gjeldende i dag. En dokumentanalyse kan gjennomføres på ulike måter, avhengig av om en ser dokumentene som verktøy, sak, tekst, sted eller bevegelse (Asdal & Reinertsen, 2020). Denne studien behandler dokumentene som en tekst, der en komparativ innholdsanalyse er valgt for å belyse problemstillingen. Det vil si at innholdet i de tre dokumentene gjennomgås på en komparativ og systematisk måte for å finne relevant informasjon (Grønmo, 2004).

2.1 Forskningsdesign

Innholdsanalysen er avgrenset til tre utvalgte temaer, og analysen besto i å gjøre en fortolkning, kategorisering og komparativitet av de tre dokumentene knyttet til de tre temaene. Hensikten har vært å kartlegge hvordan dokumentene henger sammen eller fraviker hverandre innen de gitte temaene.

For å gi en kategorisk oversikt utarbeidet vi et analyseskjema, se vedlegg 1. Studiens analyse er forankret i en hermeneutisk tilnærming, som er en metode for meningsfortolkning. Kjernen i hermeneutikken handler om å søke etter meningen i en tekst gjennom gjentatte fortolkninger av dens deler sammenlignet med helhetsforståelsen av den. Slik går en frem og tilbake mellom delene og helheten i teksten, som er essensen i den hermeneutiske sirkelen, se figur 1. Dette innebærer at leseren vil forstå helheten og delene i teksten på nytt hver gang nye tolkninger oppstår. Denne tolkningsutviklingen kan i prinsippet fortsette i det uendelige, men får en metning når ingen



Figur 1: Den hermeneutiske spiral. Hentet fra: <https://danskritiden-antologi.systime.dk/?id=212>

flere forståelser og meninger oppstår. I vårt analysearbeid leste vi gjennom dokumentene gjentatte ganger og tok notater. Deretter diskuterte vi våre forståelser før vi igjen foretok en ny gjennomlesing. Dette gjentok seg til vi følte at vi hadde en helhetlig og uttømmende tolkning

av dokumentene. I dette arbeidet bruker vi oss selv som tolkningsinstrument og vi opplevde til dels ulik forståelse av tekstene. Disse forståelsene ble bearbeidet i den hermeneutiske tilnærmingen og kan også sees som en kvalitetssikring i analysen, se forøvrig pkt 2.2. En slik hermeneutisk tilnærming ble retningsgivende for vårt arbeid med dokumentene.

I studier der vi samler inn data, slik som for eksempel dokumenter, bør dataen tilfredsstillende to krav: dataen må være pålitelig og troverdig (reliabel) og dataen må være gyldig og relevant (valid) (Jacobsen, 2022, s. 17). For å tilstrebe høy pålitelighet har vi redegjort for våre metodiske valg og vurderinger i metod delen, slik at arbeidet vårt er mest mulig transparent. Vi har også vært tre personer som har tolket tekstene sammen. En slik triangulering av forskere er også med på å styrke påliteligheten. For å tilfredsstillende kravet om gyldighet og relevans har vi i vårt arbeid tilstrebet en analytisk kompleksitet, der vi blant annet har brukt et analyseskjema for å systematisere og tydeliggjøre vår analyse. Slike skjema er et hjelpemiddel for å styrke gyldigheten i kvalitativ forskning.

I vår dokumentanalyse var det samtidig sentralt å vurdere dokumentene ut fra autentisitet, troverdighet, representativitet og tolkning (Jacobsen, 2022). Vi har i vår studie analysert tre dokumenter som ligger til grunn for utdanning i Forsvaret. Det vil si et strategis utvalg av dokumenter der vi velger spesifikke dokumenter aktuelle for vårt forskningsarbeid. Dokumentene er representative for Forsvarets grunnlag for utdanning, de er autentiske i forhold til det de utgir seg for å være og troverdighet i forhold til oppdraget. Når det gjelder det siste punktet, tolkning, så anbefales en kildekritisk eller hermeneutisk metode. Vi valgte derfor å ha en hermeneutisk tilnærming.

2.2 Bruke seg selv som forskningsverktøy

Studiens vitenskapelige ståsted innen hermeneutikken henspiller på at mennesket alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, noe Gadamer betegner som vår forforståelse (1990/2010). Den mening vi tillegger noe kan derfor variere fra person til person. Hermeneutikken tilsier at det er umulig å unngå at forforståelsen påvirker analysen, og at forskeren selv må være bevisst sin forforståelse. I gjennomlesningen av dokumentene og i diskusjonene av våre tolkninger fikk vi som ulike individer både utfordret og sammenstilt vår forforståelse og tolkninger. I en hermeneutisk tilnærming kom vi stadig tilbake til tolkningene,

og forståelsene ble gjentatte ganger utfordret av stadig ny innsikt. Dette bidro til en kvalitetssikring av arbeidet, selv om meningen en tillegger tekst i analysen alltid vil kunne variere ut ifra hvem som er forskningsverktøyet.

2.3 Metodekritikk og avgrensninger

Dokumentanalyse kan brukes som metode alene eller i kombinasjon med andre metoder. Det avgjørende er at dokumentene kan gi oss svar på det vi vil undersøke. I vår oppgave mener vi at dokumentene er tilstrekkelige til å belyse problemstillingen, derfor har vi ikke supplert med annen datainnhenting. En dokumentanalyse bør etablere et så overbevisende grunnlag som mulig, slik at en unngår å bli styrt av sine forutinntatte antagelser (Bratberg, 2024). Dette gjelder også valg av dokumenter. De tre dokumentene er sentrale for troppssjefens pedagogiske forankring i sin fremtidige utdanning av soldater. De er derfor ikke tilfeldig valgt, men er de sentrale dokumenter for tilrettelegging av undervisning.

Kritikken som kan rettes mot innholdsanalyse av dokumentene, er at den har stor grad av subjektivitet (Asdal & Reinertsen, 2020). Det er vi som forskere som har avgjort hvilke temaer som har vært utgangspunkt for analysen. Samtidig har vi fortolket tekstenes innhold og skapt mening av dem. I dette arbeidet må en unngå å lete etter bekreftelser på egen forforståelse. Det har derfor vært viktig for oss å bearbeide egne forståelser i et samarbeid. Resultatene i en innholdsanalyse kan også være vanskelig å etterprøve. Derfor har det vært viktig at gjennomføringen skrives ut så tydelig som mulig, slik at studien blir transparent.

3 Teori

Datagrunnlaget som benyttes i oppgaven er UD 3-2, FPG, og FRU. Dette datagrunnlaget diskuteres ut fra pedagogisk teori. Vi har valgt å diskutere dokumentene relatert til ulike forståelser av læring. Det finnes mange ulike forståelser, og flere av de delvis overlapper hverandre også. Vi har valgt ut de tre læringsteoriene som er å anse som hovedteoriene (Wittek & Brandmo, 2021) og sett disse i forhold til de tre dokumentene. De tre teoriene er behaviorismen, kognitiv teori og sosialkonstruktivismen. I tillegg vil vi også trekke inn teori knyttet til praksis- og profesjonsforståelse, da dokumentene skal bygge opp under en profesjonsutdanning.

Vi har valgt å avgrense analysen av dokumentene til tre faktorer - dokumentenes læringsforståelse, elevforståelse og didaktisk forståelse. Disse tre er valgt fordi de utgjør den sentrale didaktiske oppgaven som troppssjef: hva er læring og hvordan tilrettelegge for læring blant den/de lærende? Læringsteoriene sier noe om hvordan vi kan forstå læring, mens den didaktiske tilnærmingen sier noe om hvordan vi kan planlegge og tilrettelegge for mulige læringsprosesser. Samtidig har undervisning den intensjon at noen skal lære, så slik må didaktikken forholde seg til hvordan læring forstås (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 427). Det er viktig for en utdanning å finne ut av hvordan disse to disipliner kan være fruktbare for hverandre (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 433).

3.1 Læringsteori

Det finnes et mangfold av ulike forståelser av hva læring er og hvordan mennesker lærer (Wiberg & Qvortrup, 2013, s. 50). De ulike læringsteorier stiller ulike spørsmål og gir derfor ulike svar, og det finnes mange nyanser mellom dem. Wittek og Brandmo (2021) presenterer tre tilnærminger til læring, og vi har valgt å bruke de som analyseredskap i vår oppgave. Disse tre teoriene er valgt på bakgrunn av at de tre har satt tydelige spor etter seg med tanke på hvordan vi forstår læring og undervisning (Wittek & Brandmo, 2021, s. 28). Den første er en behavioristisk forståelse for læring. Ifølge behaviorismen er endring i observerbar atferd den eneste måten vi kan være sikre på at læring har skjedd (Wittek & Brandmo, 2021, s. 41). Omgivelsene kan påvirke atferden og slik forme læringen gjennom ulike metoder og stimuli som straff eller belønning. Det er underviseren som i større grad innehar kunnskapen som skal formidles til eleven, og slik blir eleven i større grad sett på som en mottaker. Læring skjer ved

at kunnskap overføres, forklares eller demonstreres for oss. I behaviorismen betraktes tenkning og refleksjon enten som ikke-eksisterende eller noe som vitenskapen ikke bryr seg om, da det ikke kan måles med vitenskapelige metoder (Wittek & Brandmo, 2021, s. 41).

Den andre er en kognitiv eller sosialkognitiv tilnærming til læring, der eleven blir sett på som en utforsker (Wittek & Brandmo, 2021, s. 41). Menneskets egen tenkning og kognisjon står i sentrum for dette synet, der det er et samspill mellom disse indre prosessene og omgivelsene (Brandmo, 2021, s. 86). Læring er ikke noe som skjer gjennom passivt mottak av informasjon, men gjennom en aktiv utførelse og utforskning. Dette krever aktiv deltakelse og mulighet for å utforske lærestoffet på egen hånd. Mennesket prosesserer og lagrer informasjon i skjema, der skjema blir generalisert og differensiert ettersom en blir eldre og får ny erfaring med omgivelsene (Wittek & Brandmo, 2021, s. 42). Denne erfaringslæringen er sentral del av den sosiale kognitive tilnærmingen. Det som kan læres gjennom erfaring er imidlertid begrenset av det utviklingsnivå eleven er på.

Den tredje er et sosialkonstruktivistisk syn på læring, der eleven blir sett på som en deltaker i kultur (Wittek & Brandmo, 2021, s. 42). Hovedbudskapet til konstruktivismen er at kunnskap ikke kan overføres, den må konstrueres av den enkelte (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007, s. 59). Kunnskapen skal ikke formidles som et ferdig produkt. Den lærende må i stedet handle aktivt i forhold til lærestoffet, løse problemer og konstruere kunnskap med underviseren som veileder, tilrettelegger og inspirator (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007, s. 61). Sosialkonstruktivismen tydeliggjør samarbeid og interaksjon som avgjørende i læringsprosesser (Wittek & Brandmo, 2021).

3.2 Elevforståelse

Ulike læringsforståelser innehar også ulike syn på eleven og underviseren. Innen en behavioristisk tilnærming er det underviseren som skal formidle lærestoffet til eleven og forsterke ønsket atferd (Qvortrup, 2013, s. 90). Et fundamentalt prinsipp er at eleven skal kunne korrekt gjenfortelle læringsstoffet (Wittek & Brandmo, 2021, s. 41). Med denne tilnærmingen blir underviserens rolle å strukturere undervisningsforløpet ut fra hvordan en vil at elevene skal utvikle seg (Qvortrup, 2013, s. 90) og kontrollere læringsresultatet etter endt økt. Underviseren sees på som den som innehar kunnskapen og eleven skal i større grad motta.

Den kognitive forståelsen av læring vektlegger tenkning og forståelse, og her blir derfor elevens bearbeiding av informasjon sentral. Det er både elevens modning og elevens erfaringer som driver denne kognitive utviklingen (Kauffman, 2013, s. 95). I en mer tradisjonell kognitiv forståelse gis informasjonen til elevene. Dette har i senere tid blitt supplert med kognitive perspektiver som ser på sosial interaksjon. Eleven forstås som en aktiv utforsker, der mestringsopplevelser og observasjon er sentralt. Underviserens oppgave blir å tilpasse undervisningen til elevens kognitive nivå og tilrettelegge for bearbeiding av informasjon og mestringsopplevelser.

En sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring vektlegger at læring skjer når eleven er aktiv i læringsprosessen ved at eleven konstruerer sin egen kunnskap. Underviserens oppgave blir i større grad å være en veileder som tilrettelegger for elevenes muligheter til å konstruere kunnskap, også i samhandling med andre. Det finnes ulike forståelse av hvordan denne kunnskapskonstruksjonen skjer. Den ene vektlegger menneskets individuelle konstruksjon (kognitiv) mens den andre vektlegger det sosiale samspillet som fører til læring, kalt sosialkonstruktivismen. I denne siste vektlegges dialogens og samhandlingens betydning for læring, da i relasjon med en mer kompetent enn den som skal lære. Eleven konstruerer kunnskap i samspillsituasjoner der underviseren veileder og støtter opp under elevens læringsforsøk (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007).

3.3 Didaktikk

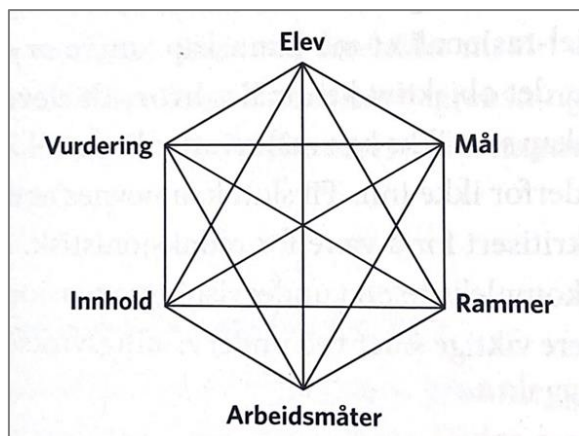
Undervisningsplanlegging handler om å vurdere ulike forhold som kan ha betydning for elevens læring, og ut fra dette gjøre bevisste valg for hvordan undervisningen skal foregå (Sandvoll & Allern, 2021, s. 177). Disse valgene (didaktiske valg) skal gi best mulig forutsetninger for eleven (Sandvoll & Allern, 2021, s. 178). Slike didaktiske valg kan for eksempel handle om hva et fag skal inneholde, hvilke arbeidsmåter som passer til målgruppen og tema, hvor lang tid det skal brukes, hvordan tilpasse det til hva elevene kan fra før og hvordan vurdere (FPG, 2006, s. 46). Enhver didaktisk vurdering, refleksjon og handling uttrykker implisitt og/eller eksplisitt en bestemt verdi og ideal for hensikten med undervisningen (Bengtsen & Qvortrup, 2013, s. 296).

Et pedagogisk grunnsyn, som vil si de ideer, verdier, holdninger og kunnskap en har om pedagogisk virksomhet, bestemmer hvordan egen undervisning legges opp (Sandvoll & Allern, 2021, s. 179). Ulike didaktiske modeller kan være et bra hjelpemiddel for undervisere i sin planlegging av undervisning. Modellene gir et forenklet oversiktsbilde av en kompleks virkelighet, der underviseren skal ta hensyn til didaktisk virksomhet. Sandvoll og Allern (2021) presenterer to didaktiske modeller; mål-middel-planleggingsmodellen og den didaktiske relasjonsmodellen. Sentralt i mål-middel-modellen er en målstyrt undervisning, se figur 2 (Sandvoll & Allern, 2021, s. 180). Dette er en lineær forståelse med fokus på målene for læring, midlene og vurdering av læring.



Figur 2: Mål-middel-planleggingsmodellen (Sandvoll & Allern, 2021, s. 180).

Den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet av Bjørndal og Liberg i 1978 (Sandvoll & Allern, 2021, s. 181). Denne modellen tar avstand fra mål-middel tenkningen og vektlegger i stedet sammenhengen mellom de didaktiske kategoriene, se figur 3. Modellen har i senere tid blitt videreutviklet og tilpasset til ulike bruksområder. Der blir de didaktiske kategoriene tilpasset slik at modellen best blir egnet for den læringsarenaen som er tiltenkt.



Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (Sandvoll & Allern, 2021, s. 182).

I pedagogikken har det vært vanlig å skille mellom en mer snever og en utvidet forståelse av didaktikk (Gundem, 1998, s. 39). I den mer snevre forståelsen er fokuset på planlegging av undervisning, og det er i hovedsak målet og innholdet i undervisningen som får oppmerksomhet. Mål-middel modellen er et eksempel på dette. I den mer utvidede forståelsen blir både planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning forstått som didaktikkens område (Gundem, 1998, s. 39). En slik utvidet forståelse av didaktikken er blitt formet som didaktisk relasjonstenkning, noe som den didaktiske relasjonsmodellen illustrerer (Hiim & Hippe, 2001, s. 24). Når faginnholdet får mest fokus, slik det er for den snevre forståelsen, blir det mindre rom for dialog og diskusjon. Elevenes kunnskaper, erfaringer og interesser blir i liten grad benyttet som en ressurs og læreprosessen blir i stor grad en overførings- og mottakerprosess. Denne ensidige fokuseringen på innhold har en sammenheng med manglende didaktisk kompetanse hos underviser (Hiim & Hippe, 2001). Et utvidet perspektiv ser undervisningen som en prosess som skjer i en vekselvirkning mellom undervisning, refleksjon og en stadig utvidet forståelse av dette.

Forskning innen undervisningsplanlegging viser at lærebøker med tilhørende lærerveiledninger har stor betydning (Sandvoll & Allern, 2021, s. 179). Dette aktualiserer betydningen av å ha en felles pedagogisk forståelse på de ulike lærebøker, retningslinjer og dokumenter i utdanningen i Forsvaret. Når dokumentene for undervisning blir så førende for praksis, blir det sentralt å se på både intensjonene og hvordan de kan forstås. I denne sammenheng omtaler Dale (1993) underviserens evne til å oversette intensjonene i en skrevet læreplan til aktuell undervisning som didaktisk klokskap.

3.4 Profesjonsutøvelse

Utdanningen ved Krigsskolen skal skape kritisk tenkende og reflekterte militære offiserer med teoretisk og praktisk militær kjernekompetanse (Forsvaret, 2023). Dette setter grunnlaget for å lære hele livet i den militære profesjonen (Forsvaret, 2023). Etter uteksaminering vil de fleste tjenestegjøre som troppssjef. En viktig del av jobben som troppssjef er å lede planlegging og gjennomføring av utdanning og oppdragsløsning i sin egen tropp (Forsvaret, 2023). Dette vil si at troppssjefen skal tilrettelegge for læring hos soldater, ut fra de verdier, grunnsyn og oppdrag som ligger til grunn i Forsvaret. Dette innebærer å bidra til å utvikle deres kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Alle dokumenter som ligger til grunn for læringsprosesser krever at underviseren har kompetanse og evne til å analysere, tolke og vurdere (Dale, 1992). Dette er en sentral del av underviserens profesjonsutvikling og innebærer blant annet en utvikling av et profesjonelt skjønn, så også i Forsvaret (FPG, 2006, s. 27). Profesjonelt skjønn vektlegger at god profesjonell overveielse og vurdering ikke kan reduseres til hverken teknisk rasjonalitet eller generelle prosedyrer eller oppskrifter (Steinsholt, 2009b). I stedet trenger underviseren en kunnskap som er knyttet til ens egen profesjonsdannelse, nemlig kunnskap om takt, dømmekraft og didaktisk refleksjon. Ifølge Klafki (2001) vil dette si en evne til didaktisk analyse og begrunne egen praksis. Dette er praktiske kunnskaper som er helt avgjørende når undervisere skal tilrettelegge og vurdere undervisning (Steinsholt, 2011).

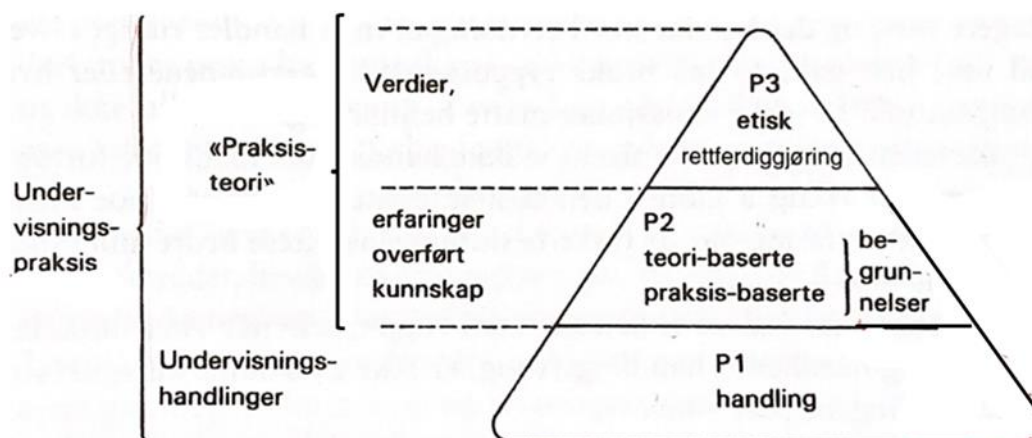
Underviserens praktiske kunnskap avhenger også av den handlingsfrihet underviseren gis i undervisningen, det vil si hvilke muligheter den enkelte underviser har til å ta valg i undervisningen. Hvis førende dokumenter gir underviseren mindre handlingsfrihet fører dette til en handlingstvang i undervisningen, der undervisningen i større grad blir å følge prosedyrer enn å reflektere didaktisk og ta valg selv. Profesjonelle praksiser innebærer at det eksisterer et slikt handlingsrom (Dale, 1993). Dette handlingsrommet må også den profesjonelle være i stand til å bruke.

Refleksjon anses som en viktig del av en profesjonell yrkesutøveres kompetanse (Lauvås & Handal, 2000, s. 70). I en behavioristisk inspirert teori om læring er ikke refleksjon et sentralt punkt, men etter fremveksten av mer kognitive og sosialkonstruktivistiske forståelser kom denne vektleggingen av refleksjon i profesjonsutøvelse. Innen utdanningsfeltet har særlig refleksjonsforståelsen til Donald Schön fått fotfeste (Lauvås & Handal, 2000, s. 70). Schön (1983/2001) diskuterer spørsmål rundt hvilken form for viten det er den kompetente praktiserende anvender. Han er kritisk til det instrumentelle og tekniske synet på kunnskap som han mener har vært for styrende i profesjonsutførelser. Som et svar legger han frem en praksisepistemologi der den profesjonelles refleksjon i handling står sentralt (Schön, 1983/2001). Dette blir ofte omtalt som skillet mellom en yrkesutøver som utøver et yrke, i motsetning til den profesjonelle. Om virksomheten kun krever et håndlag, praktiske ferdigheter og rutiner, kan det defineres som et yrke. Hvis det også kreves teoretisk innsikt, skjønn og overordnede teorier, så er det snakk om en profesjon (Hiim og Hippe, 2001; Schön, 1983/2001).

Dette er grunnlaget for Schöns begrep om den reflekterte praktiker, og omhandler hvordan profesjonelle tenker når de arbeider.

3.4.1 Praksistrekanten

Lauvås og Handal (2000) presenterer en modell for analyse av undervisningspraksis, basert på Løvliens praksismodell, se figur 4. Hovedintensjonen er å vise at undervisning er noe mer enn selve handlingene (Lauvås & Handal, 2000, s. 176). Modellen omtales som praksistrekanten der undervisningspraksis forstås på følgende tre nivå. Praksisnivå 1 (P1) er selve handlingen i praksis, som vil si det som faktisk skjer i praksis og klasserommet. Praksisnivå 2 (P2) er teoribaserte og praksisbaserte begrunnelser, med mulighet til å planlegge og reflektere i forkant og etterkant. Praksisundervisning 3 (P3) er den etiske rettferdiggjøringen og verdier som ligger til grunn.



Figur 4: Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2000, s. 177).

Som figuren viser, utgjør P3 og P2 nivåene til sammen underviserens praksisteori. Denne praksisteorien er både resultat av utdanningen til profesjonen og de verdier, erfaringer og kunnskaper som ligger til den. De etiske rettferdiggjørelser som ligger på P3 nivået foretas på grunnlag av verdier (Lauvås & Handal, 2000, s. 181). Undervisere må her få hjelp til å gjøre en filosofisk opprydding for å skape et ryddigere bilde av det materialet som ligger til grunn. På dette øverste nivået foretar underviser vurderinger i forhold til hva som skal gjøres i de konkrete situasjonene for å realisere de verdier som ligger til grunn. P3 inngår i praktisk yrkest teori for å skape et komplett bilde av undervisningen. På P2 nivået resonnerer underviseren over hva som er mest hensiktsmessig å gjøre og hvorfor vi mener det, det vil si de praktiske og teoretiske begrunnelser (Lauvås & Handal, 2000). Mye av den didaktiske planleggingen og refleksjoner over vurderingen av undervisningen, er på dette nivået. P1 nivået anses ikke som å være en del

av underviserens praksisteori, se figur 4. På dette nivået står underviseren i selve undervisningssituasjonen og refleksjonen og vurderingene foregår her i selve handlingen.

4. Analyse og funn i grunnlagsdokumenter

I denne delen presenteres analysen av grunnlagsdokumentene (se vedlegg 1).

4.1 FPG

Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG) er skrevet som en doktrine som skal fungere som et overordnet dokument og styrende for all pedagogisk virksomhet i Forsvaret (FPG, 2006, s. 7). Hensikten til FPG er å virke som en rød tråd for all utdanning som finner sted i Forsvaret. Dette gjelder alt fra høyere utdanning til rekruttskolene og i jobbsammenheng. Dette betyr at FPG er veiledende for all utdanningsvirksomhet i Forsvaret. Til hensikt har den å skape en felles forståelse av begreper og prinsipper som skal gjelde for all utdanning og trening innen organisasjonen (FPG, 2006, s. 10). Forsvaret som er en av statens maktmidler, skal være i stand til å løse oppdrag i fred, krise og krig. Soldatene skal i ytterste konsekvens kunne være i stand til å ta liv, men også miste sitt eget og andres. Derfor er det viktig at det finnes en veileder for hvordan pedagogikk, utdanning og læring skal utøves for å oppfylle de kravene som foreligger i Forsvaret. Det vil si at undervisningstekster som brukes bør samsvare med FPG for å oppfylle dens grunnsyn.

4.1.1 FPG Læringsteori

FPG sitt hovedbudskap er å «dreie opplæringsperspektivet fra kunnskapsformidling til kunnskapsutvikling» (FPG, 2006, s. 9). Med andre ord indikerer dette et skifte i pedagogisk forankring fra en behavioristisk forståelse av læring til en konstruktivistisk forståelse av læring. Ved å legge den konstruktivistisk forståelse av læring til grunn, definerer FPG læring som en dynamisk prosess der soldaten tolker og innlemmer ny kunnskap til den eksisterende (FPG, 2006). Læring omtales som en ikke-lineær og kreativ prosess, der erfaringslæring og praksisfellesskap står sentralt. Dokumentet vektlegger læring som en interaksjon med andre, det vil si mellom soldatene, undervisere, med hverandre og lærestoff (FPG, 2006, s. 9). Hovedfokuset er en læringsprosess der elevens danningsprosess skal være i sentrum og utgangspunkt for det som skal foregå. Dokumentet vektlegger derfor en fleksibilitet i valg av tilnærming og undervisningsmåter, noe som igjen stiller større krav til underviseren.

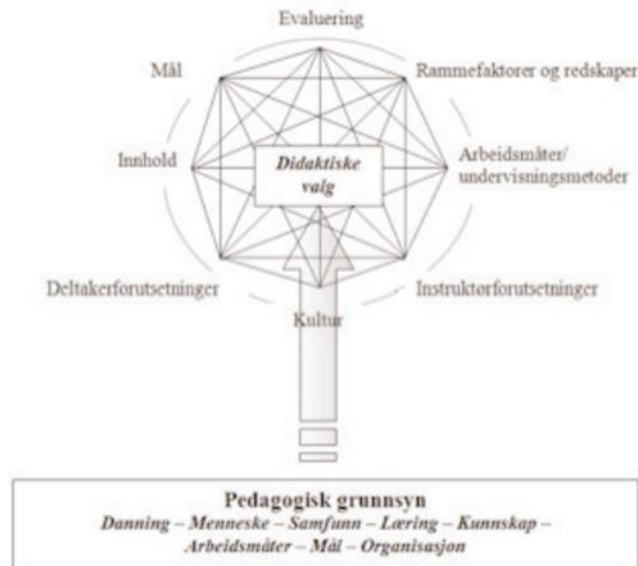
Dokumentet vektlegger underviserens refleksjon over egen praksis og i sin tilrettelegging av undervisningen er i stand til å ta i bruk veiledningsmetoder. Underviseren skal kunne legge til rette for dette og være støttende og veilede så langt det går (FPG, 2006). FPG eksemplifiserer dette ved å diskutere for elevmedbestemmelse, som vil skape motivasjon og lærelyst. Videre står det at FPG sitt hovedbudskap er «Refleksjon/erfaringslæring, kritisk og problembasert læring skal utvikles hos den enkelte og være basis for all læring i Forsvaret». Det skal utdannes selvtenkende elever som både kan følge ordre og ta egne beslutninger. Dette er en konkretisering av konstruktivistisk læringsforståelse. I sitt læringssyn uttrykker FPG at virkeligheten med kompleksiteten i militæret, fører til at det «å lære å lære» er en viktig del av læringsprosessen (FPG, 2006, s. 20). Derfor er det viktig at læringen bygger opp under en kreativitet hos eleven fordi utfordringene de vil møte som fremtidige soldater er ikke-lineær og krever reflekterte begrunnelser og vurderinger.

4.1.2 FPG Elevforståelse

Ifølge FPG har den enkelte selv ansvar for egen læring (FPG, 2006, s. 21). Forsvaret skal i den grad legge til rette, være støttende og veilede eleven i læringsprosessen så langt som mulig (FPG, 2006, s. 9). Deltakerne må i den grad også være aktiv, engasjert og søkende. Krav som stilles til eleven og underviseren er en åpen dialog, samhandling og et utstrakt samarbeid mellom alle aktører. Motivasjon og lærelyst sikres gjennom at deltakere får medbestemmelse i læreprosessen (FPG, 2006, s. 9). All opplæring og trening i Forsvaret skal bidra i den enkeltes dannelsingsprosess ved å ta utgangspunkt i personens individuelle behov og forutsetninger (FPG, 2006, s. 16). Dette omfatter altså alle deltakere i alle aldersgrupper i Forsvaret som har forskjellig forutsetninger og forventninger. Her skal det legges til rette en balanse mellom selvbestemt og profesjonsrettet personlig utvikling. I denne prosessen skal den enkelte deltaker ha stor selvbestemthet i hvordan dette gjennomføres. Underviseren omtales som både lærer og veileder og dokumentet vektlegger viktigheten av at veiledning skal være grunnleggende i all opplæring og trening. I sitt menneskesyn legger FPG vekt på at mennesket utvikler seg best når vi blir gitt tillit og ansvar, og opplever trygghet og tilhørighet (FPG, 2006, s. 17). Det er et ønske om å utvikle menneskets kritiske tenkning samtidig som etiske og moralske standpunkt ivaretas. Til sammen gir dette uttrykk for en sosialkonstruktivistisk elevforståelse.

4.1.3 FPG Didaktikk

FPG skal ligge til grunn for de didaktiske valgene som underviseren tar, se figur 5. Figur 5 er FPG i sin helhet og viser hvordan FPG er tenkt i praksis. All utdanning i Forsvaret skal ta utgangspunkt i grunnstrukturene som blir presentert (FPG, 2006, s. 12). Disse grunnstrukturene



Figur 5: Forsvarets pedagogiske grunnsyn, FPG (2006, s. 12).

skal være med å forme de didaktiske valgene for planlegging av ulike læringsarenaer. FPG omtaler her underviseren som en reflektert praktiker og legger til grunn en profesjonsforståelse av underviseren i Forsvaret.

FPG vektlegger at all opplæring og trening i Forsvaret krever en helhetlig tilnærming. FPG presenterer den didaktiske relasjonsmodellen som en gjeldende modell for undervisningen i Forsvaret. Denne modellen skal ligge til grunn for de didaktiske valgene som underviseren tar. De styrende prinsipper for de didaktiske valg er blant annet danning (helhetlig personlig utvikling), menneskets selvstendighet, kritisk refleksjon og forståelse. FPG legger vekt på viktigheten med varierte arbeidsmåter som må tilpasse deltakernes behov og pedagogiske virkemidler som skal legge til rette for en god læringsarena. Utvikling av kunnskap skjer gjennom refleksjon og undersøkelse for å finne svar på aktuelle spørsmål (FPG, 2006, s. 25). Metoder og undervisningsteknikker må utvikles og skreddersys for den enkelte deltaker (metodeprofesjonalisering) (FPG, 2006, s. 31). Det skal også tilstrebes en balanse mellom lærerstyrte og deltakerstyrte aktiviteter (metodebalanse).

FPG uttrykker viktigheten med gjennomgående veiledning og evaluering. Med veiledning menes det å støtte en annen i utvikling og læring (FPG, 2006, s. 33). Veiledningen skal bidra til bevisstgjøring hos den enkelte deltakeren. Bevisstgjøringen innebærer egenutvikling av eksisterende kunnskap og om det nye som skal læres. Evaluering skal virke som en måte å reflektere og ta vare på erfaringer som er blitt gjort der evaluering gjøres både kontinuerlig og mot slutten av en læringsperiode. At evaluering gjennomføres kontinuerlig skal ha som hensikt å være et bindeledd mellom underviser og elev. Sluttevaluering skal synliggjøre hva deltakeren mestrer og i mindre grad hva som ikke mestres (FPG, 2006, s. 35). Denne forståelsen av underviser som veileder og evaluering som støtter læring er i tråd med en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring.

4.2 UD 3-2

UD 3-2 er en veileder i militær undervisning og sier noe om hovedtrekkene i utdanningen i Forsvaret. Denne ble publisert i 1984 og er en pensumbok i emnet MILM 3201 «Utdanning i avdeling». Dokumentet bruker begrepet utdanning «om den totale pedagogiske virksomhet som foregår over en tidsperiode og omfatter planlegging, programarbeid, gjennomføring og evaluering» (UD 3-2, 1984, s. 14). UD 3-2 tar for seg hovedtrekkene i utdanningen og de didaktiske valgene en tar under planlegging og gjennomføring av undervisning. Den viser sine poenger ved bruk av Forsvarets utdanningsmodell, hvor den utdyper alle komponentene i modellen. Dokumentet har med sitt innhold en større grad av et utdanningsvitenskapelig syn, der pedagogikk i større grad forstås som utdanningsvitenskap (Biesta, 2021). Det vil si at UD 3-2 er mer på et konkret handlingsnivå og omtaler ikke et eget pedagogisk grunnsyn. Derfor er det viktig at dokumentet samsvarer med det pedagogiske grunnsynet i FPG.

Dokumentet presenterer innledningsvis mål og retningslinjer for utdanningen, beskriver forsvarrets utdanningsmiljø og omtaler rollen som underviser. Deretter presenterer dokumentet en utdanningsmodell (se pkt. 4.2.3). Resten av dokumentet «behandler stoffet i den rekkefølgen instruktøren vil kunne møte det i sin undervisning». Det vil si at dokumentet gir uttrykk for et mer fast opplæringsforløp som er likt for alle, uansett forutsetninger.

4.2.1 UD 3-2 Læringsteori

UD 3-2 definerer læring som «en relativt varig endring av adferd som et resultat av samspill med miljøet» (UD 3-2, 1984, s. 24). Adferd i denne forstand betyr det som kan observeres og i en relativ varig forstand. Dette er en atferdsteoretisk forståelse av undervisning som ligger innenfor en behavioristisk læringsforståelse. Samtidig vektlegger UD 3-2 at læringen sees som et resultat av samspillet med miljøet, der eleven skal være i fokus. Spørsmålet blir da på hvilke måter elevene skal være i fokus, hva innebærer dette. Her har UD 3-2 et tydelig fokus på elevens kognitive læring, ved at dokumentet vektlegger tema som motivasjon, målformuleringer og kontroll av læring. Dokumentets pedagogiske del heter «Pedagogisk Psykologi», og innholdet har en tydelig forankring i kognitiv læringsforståelse der psykologiske forhold vektlegges.

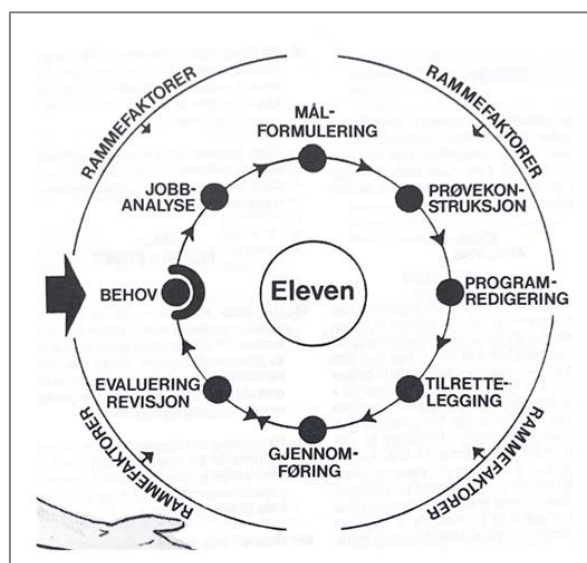
Dokumentet omtaler følgende tre former for læring; betinget læring, læring ved prøving og feiling og læring ved innsikt. Disse tre representerer et mer behavioristisk og sosialkognitivt syn på læring. Persepsjon anses som en viktig del av det å tilegne kunnskap. «Dersom eleven ikke oppfatter det som blir sagt eller demonstrert, skjer det ingen læring» (UD 3-2, 1984, s. 26). UD 3-2 beskriver hvordan underviseren må være bevisst på hvordan ting kan oppfattes forskjellig og må tilrettelegge etter elevens sinnstilstand. Dette er også uttrykk for en kognitiv læringsforståelse.

4.2.2 UD 3-2 Elevforståelse

UD 3-2 er utarbeidet i en tid med en høyere andel vernepliktige. Mange ønsket kanskje ikke å tre inn i Forsvaret og dokumentet omtaler militærtjenesten på følgende måte: «...ofte et uønsket avbrudd i arbeid eller utdanning, tvunget fravær fra hjem familie og venner så vel som beordring til steder de ikke ønsker seg» (UD 3-2, 1984, ss. 14-15). Et slikt utsagn legger mye av grunnlaget for dokumentets videre omtale og forventinger til elevene, og blir retningsgivende for elevforståelsen. Et eksempel på dette er forståelsen av at det er elever som vil ha negativ innvirkning på Forsvaret: «...bringer de med seg synspunkter og holdninger som kan både ha positiv og negativ innvirkning» (UD 3-2, 1984, s. 15). Videre har dokumentet en omtale av elevens læring med fokus på hukommelse og glemsel. «Hvis elevene forstår stoffet de arbeider med, forbedres minnet betraktelig» (UD 3-2, 1984, s. 33). Denne vektleggingen av elevens minne og hukommelse er igjen uttrykk for en kognitiv forståelse av læring. Motivasjon omtales i dokumentet som naturlig eller kunstig, og som noe som må opprettholdes av instruktøren.

Dokumentet inneholder også en egen del som beskriver hvordan undervisere kan kontrollere elevens læring og konstruere prøver for dette. Derfor tilsier dokumentet at målene bør være kontrollerbare (UD 3-2, 1984, s. 12). Slik har UD 3-2 en tydelig forståelse av at læring kan testes og kontrolleres, noe som er i tråd med den læringsforståelse dokumentet har.

Ifølge UD 3-2 skal læringen omhandle «læring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (UD 3-2, 1984, s. 24), og at en endring av adferd gjerne vil inneholde elementer fra alle tre. Dokumentet presenterer også standardiserte felles læringskurver for alle elever (UD 3-2, 1984, ss. 31-32). Derfor argumenteres det i dokumentet for felles krav til læringsresultatet for å kunne si at eleven har endret adferd. Kravene er at eleven må kunne gjengi det hen har lært, bruke det i nye situasjoner og at resultatet skal være holdningsskapende (UD 3-2, 1984, s. 25). Prøver omtales her som kontrolltiltak på læring (UD 3-2, 1984, s. 154). UD 3-2 vektlegger at dokumentets oppbygning er tilsvarende den rekkefølgen underviseren møter utfordringene. Dette innebærer at den har et forventet standardisert opplæringsløp, uavhengig av elev.



Figur 6: Forsvarets utdanningsmodell (UD 3-2, 1984, s. 19).

4.2.3 UD 3-2 Didaktikk

UD 3-2 presenterer en utdanningsteknologisk modell for utdanningen (UD 3-2, 1984, s. 18), se figur 6. Som presentert i utdanningsmodellen er det flere faktorer som spiller inn om en elev skal kunne lære best mulig. Didaktikk omtales som en systematikk der utgangspunktet for planlegging av undervisning er endringer i samfunnet (UD 3-2, 1984, s. 17).

Bakgrunnen for valg av modell ligger i ønsket om en felles plattform mellom teori og praksis innenfor militær-pedagogisk virksomhet. Samtidig er den også valgt fordi den er yrkes- og ferdighetsrettet (UD 3-2, 1984, ss. 180-181). De viktigste momentene fra modellen er at eleven er satt i fokus og det er komponentene som vurderes opp mot eleven. Komponentene som står rundt eleven, vil vektes forskjellig fra elev til elev. Disse er jobbanalyse, behov, mål, prøvekonstruksjon, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering. Rundt komponentene ligger rammefaktorene som virker inn på komponenter (UD 3-2, 1984, s. 19). Eksempler på rammefaktorer er for eksempel tid, bygninger, personell eller økonomi. Planleggingen bør ta utgangspunkt i eleven, men samtidig vektlegger modellen rammefaktorer som den selv mener begrenser muligheten til å gi den beste utdanning (UD 3-2, 1984, s. 19).

Det er samspillet mellom elev, komponentene og rammefaktorene som setter opp sannsynligheten for at læring finner sted. UD 3-2 forklarer i detalj hva den mener om alle komponentene i modellen og hvordan underviseren kan bruke det til sin fordel for å skape læring. Dokumentet skisserer også en fremgangsmåte for hvordan instruktøren burde håndtere forskjellige typer utfordringer (UD 3-2, 1984, s. 102). Det er instruktøren sin oppgave å sjonglere alle de forskjellige faktorene sånn at de passer læringsgruppen sin. Imidlertid gir modellen underviseren mindre handlingsfrihet, noe som for enkelte kan oppleves som betryggende, tydelige rammer, mens det for andre kan oppleves som handlingstvang.

4.3 FRU

FRU er Forsvarets felles utdanningsprogram for rekruttene og obligatorisk for alle vernepliktige. Hensikten med FRU er at «alle rekrutter i Forsvaret skal ha et felles fundament, der alle gis de mest nødvendige basisferdigheter en soldat trenger, forstår og etterlever forsvarets verdier» (FRU, 2023, s. 6). Derfor har dokumentet fokus på ferdighetstrening, der ferdigheter i stor grad er noe som skal synlig utøves. Dokumentet er delt i tre deler. Den første er utdanningsprogram for Forsvarets rekruttutdanning og er en generell del. Den andre er detaljerte fagplaner og den tredje er leksjonshenvisninger og råd til instruktøren (FRU, 2023).

4.3.1 FRU Læringsteori

Ifølge FRU skal Forsvarets mål, verdier og holdninger prege den pedagogiske tilnærmingen til rekruttutdanningen (FRU, 2023, s. 7). Tilnærmingen skal prege rekruttutdanningen ved å engasjere de i meningsfull faglig aktivitet, utvikle det sosiale og moralske (FRU, 2023, s. 7). Selv peker ikke FRU på noen definisjon av læring, men legger til grunn i utdanningsprogrammet at elevene «Skal beherske alle ferdighetsmålene, kunne anvende alle kunnskapsmålene og kunne utvikle alle holdningsmålene» (FRU, 2023, s. 10). For å oppnå denne utviklingen legger FRU til grunn viktigheten av relasjoner. Trygghet og forutsigbarhet vektlegges som det beste grunnlaget for læring og utvikling (FRU, 2023, s. 7). I denne generelle delen har FRU en mer sosialkognitiv tilnærming til læring. Ser vi imidlertid på fagplanene og leksjonene så har de, med sitt fokus på basisferdigheter og kontroll av læring, en mer behavioristisk tilnærming. Dette omtales nærmere under pkt. 4.3.3.

4.3.2 FRU Elevforståelse

FRU vektlegger at rekruttene og deres forutsetninger skal prege utdanningen. For at læring skal skje på best mulig måte må utdanningen tilpasses rekrutten. Underviseren må derfor forstå hvem rekrutten er for å best mulig tilrettelegge for utdanningsløpet. FRU legger til grunn i sitt utdanningsprogram at «Ved fremmøte til tjeneste er rekruttene normalt motiverte kvinner og menn som har en positiv innstilling til tjenesten, og som ønsker å lære og prestere. De har alle forventninger, men forventningene er forskjellig» (FRU, 2023, s. 5). FRU vektlegger at overgangen til militærtjeneste kan være en utfordring for den enkelte og at det er sentralt at underviser forstår og anerkjenner dette. Hver enkelt elev er forskjellig og har ulik opplevelse og tilpasningsevne til den nye militærtjenesten. FRU peker på at underviseren må være «bevisst hvordan vi tilnærmer oss den enkelte, hvor den enkelte soldat er i lærings- og tilpasningsprosessen, og hvordan vi pedagogisk driver militær oppdragelse» (FRU, 2023, s. 5). Dette er uttrykk for et helhetlig menneskesyn som vektlegger betydningen av å se og møte den enkelte, som tilsvarer en mer sosialkognitiv læringsforståelse.

I den generelle delen omtaler FRU betydningen av relasjoner i læring, som er et kjennetegn ved en mer sosial forståelse av læring. Gode relasjoner er med på å bygge lojalitet og eierskap blant elevene til viktigheten av utdanningen og oppdraget (FRU, 2023, s. 7). FRU hevder videre at relasjoner er også sentralt for å bygge kultur og verdier som aktivt motarbeider alle tilløp til

mobbing, trakassering og utenforskap (FRU, 2023, s. 7). Denne byggingen av kultur og fellesskap er nødvendig da elevens deltagelse i fellesskap og opplevelse av omgivelsene i sosialt samspill kan transformeres til kunnskapskonstruksjoner på individnivå. Denne vektleggingen av læring i samarbeid med andre er et uttrykk for en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring. Denne formen for utvikling og læring er avhengig av relasjoner i bunn. FRU bygger sitt syn på denne tanken om at relasjon mellom underviser og elev er viktig for å fremme elevens læringsutbytte (FRU, 2023, s. 7). Gjennom denne pedagogiske tilnærmingen skal rekruttskolene skape trygghet og forutsigbarhet som igjen gir det beste grunnlaget for læring og utvikling.

I leksjonsdelen kommer imidlertid et mer behavioristisk elevsyn til uttrykk. Dokumentet skisserer opp seks basisferdigheter som alle elever i Forsvaret skal inneha (FRU, 2023, s. 6). Disse ferdighetene er konkretisert ned i sju ulike deler som er fagplaner for underviseren. Her er ikke elevens forutsetninger, vilje, de relasjonelle perspektiver og kulturbygging tatt med. I stedet er eleven redusert til en mottaker av kunnskap som skal testes og bedømmes etter klare forhåndsoppsatte kriterier.

4.3.3 FRU Didaktikk

FRU presenterer ingen spesifikk didaktisk modell for undervisning, men vektlegger at underviseren bør være bevisst sitt eget pedagogiske grunnsyn (FRU, 2023). «Som instruktør må du gjøre deg opp en mening om hva du tror på, hvordan du ser på rekruttene og om hvordan du legger opp egne leksjoner for å nå leksjonsmålene» (FRU, 2023). Underviseren skal tilpasse utdanningen etter beste evne og forhold slik at den på best mulig måte treffer eleven og bidrar til læring. Dette stiller selvsagt en del krav til underviseren innen kunnskap om pedagogikk og læringsmiljø for å evne å kunne ta disse didaktiske valgene (FRU, 2023, s. 8). For å støtte underviseren i dette arbeidet presenterer FRU noen hjelpespørsmål (FRU, 2023, s. 8). Disse omhandler elevens nåværende standpunkt, målformuleringer og hvordan påvirke eleven og måle om vi har lyktes. Dette er spørsmål som dreier didaktikken i en behavioristisk tilnærming, der mål og metoder blir sentralt.

Ved siden av konkrete råd til instruktøren ligger det også vedlagt leksjonshenvisninger i FRU, noe som skal gi instruktørene en pekepinn på hva som skal læres og utdannes i gitt leksjon.

Disse leksjonshenvisningene beskriver i stor grad hvordan utdanningen skal gjennomføres og da også ofte med en ideell måte hvordan leksjonen skal holdes. Leksjonshenvisningen beskriver mål for leksjonen, innhold i leksjonen og samt materiell som skal benyttes i utdanningen. Igjen er alt til støtte for at underviser skal kunne ta didaktiske valg og vurderinger knyttet den utdanningen som skal gis. Leksjonshenvisningene er strømlinjeformet når det gjelder tidsramme, måloppnåelse, vurderingsform og innhold. Selv om FRU innledningsvis i den generelle delen gir underviseren handlingsfrihet, er det svært begrenset hvor mye handlingsfrihet underviser i praksis har, da leksjonshenvisningene oppleves som svært rigide og kan potensielt hindre dette. Leksjonshenvisningene har en instrumentell tilnærming som strider imot dokumentets initielle tankegangen om at underviseren selv planlegger og utvikler metode for utdanning. Likevel bør dette sees i lys av den kompetanse og profesjonelle utvikling hos den enkelte underviser. FRU peker selv på den kompetansen og krav som stilles til underviseren når det kommer til pedagogikk og læring. Det er nettopp denne kompetansen som er avgjørende i en slik diskurs.

FRU peker på tre ulike former for mål som er med å belyse hva eleven skal kunne etter endt rekruttutdanning. Disse er ferdighetsmål, kunnskapsmål og holdningsmål som blir prioritert i samme rekkefølge. Disse skal nås gjennom klart definerte leksjonsplaner som bygger på en mål-middel-tenkning. I leksjonsplanene presenteres det tydelige mål som skal gi retning til underviseren og gjøre det mulig å planlegge og kontrollere læring. Slik inneholder dokumentet en tiltro til kunnskapskontroll. Dette er i tråd med et behavioristisk lærings syn. Samtidig presenterer FRU viktigheten av relasjoner og kultur. Dette begrunnes i at det vil kunne fremme læringsutbyttet til elevene.

5 Drøfting

Våre funn fra analysen tilrettelegger for en videre drøfting av at dokumentene 1) bygger på ulike læringsforståelse, 2) de uttrykker ulik elevforståelse og 3) de legger ulike didaktiske tilnærminger til grunn. Funnene vil her bli diskutert komparativt i forhold til dokumentenes læringsforståelse, elevforståelse og didaktisk tilnærming (se vedlegg 1). Vi vil samtidig drøfte denne fremstillingen opp mot betydning og konsekvenser for rollen som troppssjef i sin tilrettelegging av undervisning.

5.1 Ulik læringsteoretisk forankring

Grunnlagsdokumentene divergerer i sine definisjoner av læringsforståelse. Ifølge FPG skal Forsvaret ha en konstruktivistisk tilnærming til læring, der eleven gis mulighet til å tolke og erfare av de læringssituasjonene som de blir eksponert for. Gjennom dette peker FPG på at eleven får økt motivasjon og lærelyst. Noe ulikt legger UD 3-2 til grunn en mer behavioristisk definisjon av læring, der læring blir til gjennom interaksjon mellom eleven og omgivelsene, da både ytre omgivelser, men også personer. Videre måles læring i UD 3-2 av at det skjer en endring i atferd. Mellom FPG og UD 3-2 kan en da se en tydelig divergens i forståelsen av begrepet læring, noe som påvirker innholdet i de ulike grunnlagsdokumentene.

FRU legger i seg selv ikke frem en tydelig tilnærming på læring slik FPG og UD 3-2 gjør. Derimot peker FRU på tre ulike former for mål som er med å belyse hva eleven skal kunne etter endt rekruttutdanning. Med bakgrunn i de ulike målene i prioritert rekkefølge og FRU sitt fokus på relasjoner og kultur, kan en se at FRU både benytter seg av en form for behavioristisk læringsforståelse i tillegg til en mer sosialkognitiv forståelse. Med bakgrunn i denne gitte læringsforståelsen i de ulike dokumentene kan en da se at det er noe divergens mellom de ulike grunnlagsdokumentene. Forståelsen av læring har også betydning for innholdet. Et tydelig eksempel på dette kommer gjennom de ulike soldat prøvene i FRU som har til hensikt å vise at eleven kan gjengi en handlemåte på utdelt utstyr. Slike tester finnes ikke omtalt i FPG, der dokumentet i større grad peker på at det er vanskelig å kontrollere at læring finner sted da læring konstrueres i fellesskap og internaliseres individuelt.

FPG er et dokument som skal inneholde et pedagogisk grunnsyn for Forsvaret. Pedagogikk har blitt definert på ulike måter gjennom tidene. Dette kan være noe av grunnen til at dokumentene har ulike pedagogiske forankringer. Allikevel stiller vi spørsmålsteget ved at FPG som et grunnsynsdokument går så konkret ned i utdanningsfeltet der den blant annet omtaler undervisningsmodeller, tilsvarende P2 nivået. Det kan argumenteres for at dokumentet - som et overordnet dokument på P3 nivå - bør konsentrere seg om de pedagogiske verdier og etikk som ligger til P3-nivået (Lauvås & Handal, 2000). Dette innebærer grunnspørsmål av ontologisk og epistemologisk karakter, som virkelighetsoppfatning, menneskesyn og kunnskapssyn. Dette kan tydeliggjøre formålet med UD 3-2 og FRU, som begge er dokumenter på P1-nivå.

Et av våre funn fra analysen er at UD 3-2 har et mer utdanningsvitenskapelig syn på pedagogikk. Det vil si at undervisning og læring er omdreiningspunktet for pedagogikken. Læringsbegrepet har imidlertid ingen normativ verdi, det er ikke et verdiladet ord (Biesta, 2021), og sier slik ingenting om verdiene som ligger til grunn. Det er derfor et behov for å få tydeliggjort P3-nivået, og det er dette som er intensjonen med FPG, der dokumentet skal tydeliggjøre Forsvarets pedagogiske grunnsyn. Imidlertid kan det argumenteres for at FPG utelater de mer grunnleggende, verdiladete perspektiver og går direkte inn i læringsperspektiver. Fremtidige tekster bør forankre læringsforståelsen i et verdiladet dokument, mer enn det FPG er idag.

5.1.1 Betydning for troppssjef

For troppssjefen betyr de ulike læringsforståelser i dokumentene at det er noe variasjon i hva som ligger til grunn for utdanning. Dette kan skape en uenighet om hvordan utdanningen skal struktureres og gjennomføres. Det vil også kunne oppstå utfordringer i operasjonalisering av dokumentene og øke behovet for kompetanse hos troppssjefen for å oppdage konflikter mellom de ulike pedagogiske tilnærmingene. Som troppssjef og undervisningsplanlegger blir det også viktig å se de ulike forståelsene av læring i relasjon til hva en faktisk skal undervise i. For eksempel kan det ved våpendriller være aktuelt å ha en form for atferdsteoretisk tilnærming da det handler om faktakunnskap, sikkerhet og prosedyrer som skal tilegnes. På andre områder kan en sosialkonstruktivistisk være å foretrekke. Spesielt gjelder dette verdier, kritisk tenkning, egne valg og andre mer abstrakte tema. Her er det sentralt at troppssjefen har en formening om

hva som fungerer hvor, og hvilke tilnærminger en bør legge til grunn da det er et stort spenn i hva en elev som soldat skal lære.

Vårt eget pedagogiske grunnsyn vil alltid virke inn på hvordan vi legger opp egen undervisning. Det er ikke alltid vi er like bevisst vårt grunnsyn, så det å øke bevisstheten om ulike måter å forstå læring og undervisning på kan ha betydning for planleggingen av den (Sandvoll & Allern, 2021). Slik vil det være aktuelt for troppssjefen selv å diskutere ulike forståelser og videreutvikle en større bevissthet rundt egen forståelse. Tydelig kommunikasjon, samarbeid med kollegaer, profesjonell utvikling og kompetanseheving er aktuelle tilnærminger for å videreutvikle dette. Dette er også tilnærminger som FRU anbefaler for å bearbeide eget pedagogiske syn (FRU, 2023, s. 8).

5.2 Ulik elevforståelse

Gjennom analysen av grunnlagsdokumentene ser vi at samtlige dokumenter på ulike måter setter eleven i sentrum. Alle tre hevder at utdanningen skal være knyttet til den som skal lære og derav skal det gjøres individuelle tilpasninger. Disse tilpasningene skal underviseren gjøre, og ofte i samråd med den som skal lære. Dokumentene er imidlertid ulike i hvordan denne elevforståelsen skal operasjonaliseres. I FPG vektlegges eleven som en aktiv deltaker i egen læringsprosess, mens i UD 3-2 og FRU (leksjonsdelen) har eleven en større mottakerrolle. I en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil en vektlegge en aktiv elevrolle der eleven og underviser videreutvikler sin forståelse sammen med andre. I en mer behavioristisk tilnærming er eleven i større grad en mottaker av den kunnskap som underviseren skal overføre. De ulike elevforståelser som kommer til uttrykk kan også sees i sammenheng mellom publiserings år og samfunnskontekst for de tre grunnlagsdokumentene. Det avgjørende blir derfor at undervisningsplanlegger har et bevisst forhold til egen elevforståelse og hvordan denne gir føringer for didaktiske valg.

5.2.1 Betydning for troppssjef

Dokumentenes ulike elevforståelser utfordrer troppssjefen i sin tilrettelegging av undervisning. Det sentrale blir å utvikle pedagogiske begrunnelser for egne forståelser av eleven og opplæringen. Ved å utvikle et pedagogisk skjønn vil troppssjefen stå tydeligere i sine begrunnelser for didaktiske valg. Et profesjonelt skjønn kan ikke reduseres til generelle

prosedyrer eller oppskrifter (Steinsholt, 2009b). Slik vi finner det i dokumentene med en behavioristisk forankring. Kritikken mot denne behavioristiske forståelsen er at underviserens kompetanse innebærer noe annet enn å anvende prosedyrer (Hiim & Hippe, 2001, s. 39). Denne forståelse har mer bestemte krav til kunnskapsutvikling og gir troppssjefen mindre handlingsrom til å ta egne, didaktiske valg. Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil troppssjefen i større grad legge til rette for en kunnskapsutvikling i dialog og samspill mellom alle involverte. Mye undervisningskompetanse er av ikke-verbal karakter (Heldal & Wittek, 2021) og derfor vektlegges refleksjon i og over egen undervisning som tilnærminger for troppssjefen til å bearbeide egen elevforståelse.

Som troppssjef har en det overordnet ansvaret for all virksomhet som skjer i troppen, da også egen tilnærming til eleven, befalets tilnærming til eleven, men også elevens tilnærming til hverandre. FRU peker spesielt på dette med relasjoner og kulturbygging som en viktig del av å bygge læringskultur.

Ulikheten i elevforståelse må sees i sammenheng med at de ulike dokumentene er skrevet i ulike tidsaldre og rettet mot elever i historisk sett ulike kontekster. Elevgruppen er i stadig forandring og dagens generasjon er ikke lik den forrige, selv om målsettingen for utdanningen er den samme. For troppssjefen er det sentralt å stille seg kritisk til det en potensielt velger å benytte i utdanning, selv da dokumentet fremdeles er gyldig. For en troppssjef som planlegger utdanning i 2024 og benytter seg av UD 3-2 i utdanning må en ha en tydelig forståelse av at dette dokumentet er skrevet for en generasjon 40 år tidligere. Det betyr ikke nødvendigvis at den pedagogiske tilnærmingen er utdatert, men at en i større grad må ha et forhold til at teorien er skrevet med et annet perspektiv og generasjon som målgruppe. Dette utelukker ikke at troppssjefen er nødt til å stille seg kritisk til nyere teori, da dette ikke nødvendigvis er spesifikt rettet den målgruppen hen planlegger for.

5.3 Ulik didaktikk forståelse

Samtlige grunnlagsdokumenter belyser viktigheten av at det finnes et handlingsrom for undervisere til å ta didaktiske valg basert på de forutsetninger og faktorer som måtte spille inn i utdanningen. Videre peker både FPG og UD 3-2 på planleggingsmodeller som har til hensikt å gi underviseren kunnskap om hvordan didaktiske valg påvirker hverandre. Gjennom dette er

hensikten at underviseren skal kunne ta kalkulerede vurderinger knyttet til plan for utdanning. Disse planleggingsmodellene som blir lagt til grunn er den didaktiske relasjonsmodellen i FPG og utdanningsmodellen i UD 3-2. FRU peker ikke spesifikt på en egen modell, men en kan oppleve en divergens på det FRU legger til grunn i sin ønsket pedagogiske tilnærming og det som oppleves i fagplanene og leksjonshenvisningene.

Ser vi dokumentene opp mot praksistrekanten er de ulike i forhold til hvilken funksjon de har. Der FPG er mer rettet på et overordnet P3 nivå, er UD 3-2 i stor grad rettet mot det praktiske P1 nivået. Imidlertid inneholder FPG i stor grad føringer for de didaktiske valg og er slik et dokument som innholdsmessig beveger seg bort fra det tiltenkte P3 nivå, ned til P2 nivå. FRU er et dokument som søker å gi grunnlag for refleksjon over praksis, tilsvarende P2 nivå, men som i sine leksjonsmål blir mer konkret og mål-middel rettet enn UD 3-2. Slik blir FRU et dokument som i større grad er rettet mot P1-nivået.

De to didaktiske modeller som FPG og UD 3-2 presenterer, bygger på ulike lærings- og elevforståelser. FPG bygger på den didaktiske modellen som har en forankring innen et sosialkonstruktivistisk syn. UD 3-2 sin utdanningsmodell bygger på mål-middel-modellen, som har en forankring i behavioristisk forståelse. Dette er utfordrende for Forsvarets fremtidige undervisere og har konsekvenser for den enkelte i sin planlegging av undervisning (se mer om dette i pkt. 5.3.1). Forsvaret har her to ulike didaktiske modeller til grunn, der den ene representerer en snever didaktisk forståelse og den andre en utvidet forståelse. Hensikten med begge modeller er imidlertid å gi underviseren kunnskap og forståelse om hvordan valg knyttet til didaktikk henger sammen. FRU presenterer ikke selv en egen modell slik de andre dokumentene gjør, men legger i generell del opp til at underviser skal kunne ta selvstendige valg. Allikevel er mål-middel-modellen praktisert i fagplanen og leksjonsdelen.

For FRU kan det argumenteres for at en slik mål-middel tilnærming er hensiktsmessig, da rammefaktorene legger store føringer for dokumentet. Undervisningsopplegget skal være likt fra gang til gang, der det er utarbeidet tydelige målformuleringer som ikke skal fravikes. Utdanningen er i stor grad praktisk rettet mot Forsvarets basisferdigheter. Tidsbruken er satt til 7 uker (FRU, 2023, s. 17) og slik er tid en begrensende rammefaktor. I tillegg er det mange

elever som er inne til utdanning. Dette blir ulikt en relasjonsmodell der elevens forutsetninger ofte står i sentrum.

Selv om det blir presentert at FRU benytter en mål-middel-modell i sine leksjonshenvisninger belyser FRU innledningsvis et ulikt syn. Dette er et syn som i stor grad samsvarer med relasjonsmodellene presentert i FPG og i UD 3-2 og er en tanke FRU selv peker på er viktig under planlegging av undervisning. Derfor oppleves den didaktiske tilnærmingen i FRU noe tvetydig. Med bakgrunn i dette oppleves en divergens i den overordnede pedagogiske tilnærmingen i FRU og det som faktisk gjennomføres i praksis, da knyttet til leksjonshenvisningene.

Spørsmålet er om Forsvaret burde ha utviklet en egen fagdidaktikk for feltet, som innebærer en didaktikk knyttet til det unike faget. Det vil si å tilpasse didaktikken til de forutsetninger og formål som gjelder for fagfeltet. Forsvaret har som alle andre fagfelt noen formål og forutsetninger som spiller inn på de didaktiske valgene for utdanningen. Det er en annen utdanning som har sitt samfunnsmandat, sitt formål, sin elevgruppe, sitt innhold og rammefaktorer. De to hovedutfordringer i undervisning er gjerne økonomi og tid, og disse bør bearbeides i forhold til det grunnleggende en ønsker med utdanningen. Dette kan være noe av grunnen til at UD 3-2 og FRU ikke klarer å operasjonalisere det overordnede synet til FPG fordi økonomi og tid blir så sterke. Det pedagogiske grunnsynet vi ønsker kommer da i konflikt med disse faktorene.

Allikevel er det fortsatt viktig at utdanningen i Forsvaret har en forankring i et menneskesyn, virkelighetsforståelse og kunnskapssyn. Så bør dette gjennomsyre alt arbeid og også da være forutsetningen for og tydeliggjøres i fagdidaktikken. FPG peker på at opplæringen skal være tilpasset Forsvarets oppgaver, og dekke arbeids- og kompetansebehov som Forsvaret og samfunnet har (FPG, 2006, s. 19). FPG skriver også at det er relevant med hvilke arbeidsmåter som velges og hvordan. Men det vi etterlyser er det pedagogiske hvorfor, og et pedagogisk grunnsyn bør i større grad legge opp til at slike forankringer blir diskutert. Forsvaret skal være i stand til å løse oppdrag i fred, krise og krig. Soldatene skal i ytterste konsekvens kunne være i stand til å ta liv, men også miste sitt eget og andres. Dette er forutsetninger og formål som

setter føringer for didaktiske valg. Alle didaktiske modeller har sine begrensninger (Sandvoll & Allern, 2021, s. 187), så behovet for en tilpasning til Forsvaret som fagfelt er uansett aktuelt.

Hva som er dokumentenes forståelse av læring, henger også sammen med innholdet i de ulike didaktiske kategorier. Hva skal læres, hvem, hvor, når og hvordan er didaktiske valg som dokumentene gir føringer for. I Forsvaret blir lærdommen ofte nedfelt i såkalte standardprosedyrer (Heier, 2015b, s. 165). Dette gjelder kunnskap som ikke er personlig og skiftende, men standardisert basiskunnskap basert på egne fagmiljø. Slike standardiserte rutiner som kan ha stor verdi og gi gode forutsetninger for instrumentell læring. UD 3-2 er i større grad et slikt dokument og er preget av kunnskap som er felles og grunnleggende. Samtidig kan vi også hevde at et slikt instrumentalistisk (behavioristisk) perspektiv hemmer læringen. Rutiner og standarder gjør at vi i mindre grad trenger å ta aktive valg og overveielser selv. Dette kan bidra til at elevene blir mindre nysgjerrige. Fastlagte læringsmål og læringsplaner kan derfor gjøre det vanskeligere å utvikle ny kunnskap og videreutvikle praksis (Heier, 2015b). Derfor mener vi at å forankre utdanningen/opplæringen på kun et instrumentalistisk syn vil begrense læringsevnen og utviklingen av Forsvaret.

5.3.1 Betydning for troppssjef

De ulike grunnlagsdokumentene har som hensikt å gi troppssjefen mulighet til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og rom for å ta didaktiske valg. Likevel kan det for troppssjefen oppleves som betydelige forskjeller i dokumentene når det kommer til didaktikk. Derfor er troppssjefen avhengig av å ha kunnskap om planleggingsmodeller, en praktisk klokskap til å kunne kritisk vurdere disse, og et handlingsrom til å ta selvstendige valg som er pedagogisk begrunnet. Dette er sentrale kompetanser for en profesjonell yrkesutøver (Hiim & Hippe, 2001). Et moment her er også at troppssjefen skal legge til rette for profesjonell utvikling blant andre undervisere. Dette betyr at troppssjefen må legge til rette at andre undervisere også blir i stand til å forstå de didaktiske valgene. Dette krever at troppssjefen er en reflektert praktiker som ifølge Schön (1983/2001) er i stand til å sette ord på og begrunne egen praksis. På denne måten kan kollegiet videreutvikle seg sammen.

Som tidligere nevnt fra analysen har de ulike grunnlagsdokumentene valgt å benytte ulike utdanningsmodeller med ulike læringsteoretiske forankringer. For en troppssjef vil det være

viktig å forstå hovedforskjellen mellom modellene og å vurdere modellene i lys av de ulike didaktiske kategorier - hvem skal lære hva, hvordan, hvorfor og innen hvilke rammer. Her er også underviseren en rammefaktor. Ulike didaktiske modeller legger rammer for, endrer og stiller ulike krav til underviseren. Der relasjonsmodellen stiller et høyere krav til pedagogisk skjønn, vurdering og begrunnelser, er mål-middel modellen med på å konkretisere og standardisere undervisningen. Slik kan denne fungere som en enklere prosedyre som ikke stiller samme krav til pedagogisk og profesjonell kompetanse. Samtidig er den standardiserte mål-middel undervisning med på å begrense den enkeltes handlingsrom og også profesjonelle skjønn. Slike manualer for undervisningen kan være nyttige for underviseren i enkelte sammenhenger, men de kan ikke erstatte det faglige skjønner hen skal utøve. Frykten for å gjøre feil i forhold til reglene enn manualene kan føre til at en ikke tar gode beslutninger ut fra eget faglige skjønn (Garbo & Raugland, 2017, s. 13). På mange områder kan det allikevel være god bruk for klare regler, for eksempel for å forsikre seg om at prosedyrer ift sikkerhet blir respektert og etterlevd. Men det er situasjoner og områder der det ikke er hensiktsmessig å regelfeste hvordan vi skal opptre (Garbo & Raugland, 2017).

De ulike dokumentene retter seg inn mot ulike deler av undervisningen og skal til sammen være med på å kvalitetssikre utdanningen. Slik er det aktuelt at det eksisterer flere dokumenter som sammen skal bidra til en felles visjon. De utfordringer en troppssjef møter til enhver tid i sin undervisning står sjeldent spesifikt skissert i et dokument og svaret ligger kanskje da mellom alle. I troppssjefens planlegging av undervisning kan FPG som et overordna dokument rettet mot P3 nivået, være et grunnlag for valgene som gjøres i langtidsplanlegging. I sin konkrete planlegging av undervisning i forskjellige temaer kan UD 3-2 være veiledende, og i selve undervisningstimen kan FRU være et støtteelement for troppssjefen. Selv om de ulike dokumentene ligger på ulike nivå i praksistrekanten kan de som helhet bidra til å støtte underviseren i både selve undervisningen, planleggingen og begrunnelsen av den og de etiske og verdimeslige forankringer av den. Det avgjørende blir imidlertid samstemmigheten mellom dem.

Hver læringsteori fanger inn ulike sider ved et læringsfenomen, men ikke alle teorier har like stor gyldighet idag (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007, s. 73). Ny forskning og nye teorier utvikles på basis av de foregående, og slik belyser teoriene ulike sider ved læringsprosessen. Dette har også en didaktisk sammenheng med hvem som skal lære hva. Ved læring av

grunnleggende kunnskaper og ferdigheter kan en mer atferdsteoretisk tilnærming enkelte ganger fungere (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007, s. 74). Dette vil kunne være aktuelt ved for eksempel grunnleggende skytetrening, der selve utførelsen kan ha et klart atferdsmål. Allikevel må dette settes inn i en helhetlig sammenheng og bidra til soldatens forståelse og refleksjon. Slike helhetlige og mer ekspressive læringsmål med overordna karakter har ingen generelle regler i seg og kan ikke vurderes etter kvantitative standarder (Eisner, 2009). Dette vil for eksempel gjelde i holdnings- og verdiarbeid og etiske problemstillinger. Her må tilretteleggingen i undervisningen i større grad basere seg på et menneskelig kvalitativt skjønn. For å kunne utøve dette skjønn må den profesjonelle underviseren inneha en praktisk klokskap.

Som dokument er FPG helt uten referanser i selve teksten, kun en referanseliste til slutt i dokumentet, mens FRU har et fåtall fotnoter. UD 3-2 har enkelte forklaringer, og har kildehenvisninger til hvert delkapittel bak i boken. Dette kan vanskeliggjøre en tydelig forankring og pedagogisk begrunnelse av innholdet i dokumentene. For en troppssjef som skal utvikle en forståelse av teksten, utvikle et eierforhold til den og implementere den i egen undervisning byr dette på sentrale utfordringer. Ved å gjøre de pedagogiske begrunnelsene utilgjengelig, er det i større grad opp til den enkelte å tolke dokumentets bakenforliggende tankegodt.

5.4 Avsluttende kommentarer

Diskusjonen om hvilke didaktiske valg som er best egnet til å øke sikkerheten i samfunnet har betydning for alle nivå i Forsvarets kommandokjede (Heier, 2015a, s. 92). På handlingsnivået viser det seg ofte at militære stivner i standardiserte rutiner og innøvde driller, som igjen forplanter seg på planleggingsnivået fordi planlegging og ledelse av større operasjoner ofte følger planverk som sjelden passer nye oppdrag (Heier, 2015a). Dette krever derfor i større grad at utdanningen forbereder på en fleksibel, foranderlig og uforutsigbar fremtid der den enkeltes evne til å finne nye, kloke og begrunnede løsninger blir sentralt. For å oppnå dette, hevder Heier (2015a) at vi trenger en mer konstruktivistisk forståelse av læring, som i større grad utfordrer den enkelte til å skape mening, reflektere over, ta stilling til og vurdere, slik at eierskapet til læringsinnholdet utvikles, internaliseres og gjort til noe eget. At militærpedagogikken holder fast ved det lineære, det regelbundne og det kjente har blitt kritisert av flere (Heier, 2015a, s.

93). Ifølge Sookermany (2011) er utdanningen i dag preget av tradisjonell klasseromsundervisning, fordi militær innsats ofte preget av en forutsigbarhet i forventningen om at motstandere stort sett er trent og organisert som oss selv. Dette skaper en forutsigbarhet i pedagogiske valg rundt utdanning (Heier, 2015a, s. 93). Men dette er ikke tilstrekkelig, og i større grad i dag ser vi behovet for utdanning ut over dette, en utdanning som forbereder på fiender som opererer på andre måter. Derfor må også Forsvarets pedagogiske tilnærming bygge på et større didaktisk mangfold, som tilrettelegger for robuste soldater som evner å ta initiativ og være fleksibel og uavhengig i situasjoner preget av konflikter og kaos (Sookermany, 2011, s. 482).

Det kan se ut til at dokumentene som vi har analysert i denne oppgaven bygger på ulike ontologiske og epistemologiske forståelser av mennesket og kunnskap, relatert til de ulike læringsforståelser. Dette kunne vært interessant å se nærmere på ved en senere anledning, og bør være noe som trekkes frem og diskuteres i videre revideringer av dokumentene. Uansett hvor kompetente vi er, uansett hvor mye sikker og effektiv kunnskap vi har, så vil fortsatt de pedagogiske situasjoner være preget av usikkerhet (Steinsholt, 2009a, s. 17). Å anta at «det som virker» kan erstatte pedagogiske profesjonelle vurderinger vil lett kunne avvise praktikerens rett til å handle ut fra egenopplevd nødvendighet og usikkerhet. Øyeblikk med nødvendig pedagogisk nøling gir underviseren erfaringer og det er sentralt å utvikle en følsomhet for dette (Steinsholt, 2009a). Heier (2015b, s. 168) hevder at Forsvaret utvikling har ført til organisasjonen i dag rives mellom ulike kulturer i måten læring skal skje på. Våre funn understøtter dette, der dokumentene tydelig er forankret i ulike forståelser av læring.

6 Konklusjon

Denne studien tar for seg den pedagogiske forståelsen i dokumentene FPG, UD 3-2 og FRU. Analysen og funnene som er gjort blir vinklet mot troppssjefs rollen og hvilken betydning det har for hen. Problemstillingen var; *Hvilke forståelser av læring, elev og didaktikk blir formidlet i grunnlagsdokumentene og hvilke konsekvenser har forståelsene for troppssjefen?* Denne har blitt belyst ved å diskutere de tre temaene hver for seg i tilknytning til eget dokument, for så å se på ulikheter og likheter temaene skulle ha fra de andre dokumentene.

Studiens funn viser til at det er forskjeller i den pedagogiske tilnærmingen til dokumentene, der de legger en ulik forståelse av læring, elev og didaktikk til grunn. FPG har en sosialkonstruktivistisk tilnærming til læringsforståelse og elevforståelsen, der UD 3-2 og FRU har en behavioristisk og sosiokognitiv tilnærming. Didaktisk forståelse er ulik i bruk av didaktiske modeller og metoder noe som også påvirker det didaktiske handlingsrommet ulikt. Dokumentene later ikke til å ha tatt hverandre i betraktning for pedagogisk veivalg. For troppssjefen stiller dette krav om en bredere pedagogisk forståelse for å benytte seg av grunnlagsdokumentene. Videre stiller det også høyere krav til troppssjefen i valg av metode knyttet til utdanning. Troppssjefen selv må tolke læringsmiljøet og tilrettelegge utdanning ut fra dette. Det sentrale funnet knyttet til troppssjefen handler derfor om en bevisgjørelse over egen forståelse av pedagogikk i Forsvaret og Forsvarets egne retninger for pedagogikk. Dette for å forberede, planlegge, lede og gjennomføre utdanning som er iboende i rollen som troppssjef.

De ulike syn på læring henger sammen med grunnleggende forståelser av kunnskap, verdier, menneskesyn og oppfatninger av hvilken rolle utdanningen skal ha i samfunnet (Säljö, 2016, s. 178). Læring er en konsekvens av mange ulike aktiviteter, og ett perspektiv vil ikke gjelde for alt (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007). Vi kan heller ikke forvente at alle er enige om hvordan en skal forstå læring. Desto viktigere blir det å ta en grunnleggende debatt de på ideologiske spørsmål og aspekter som ligger til grunn, om en vil utarbeide en pedagogisk forankring for Forsvaret som kan gjelde for alle elever og utdanningsinstitusjoner. En utarbeiding av en egen fagdidaktikk for Forsvaret som tar Forsvarets forutsetninger og samfunnsmandat i betraktning kunne vært en løsning. Vi håper at vår oppgave kan være et innspill til et slikt arbeid og overlater dette til videre undersøkelser og forskning.

Referanser

- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse - en praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bengtson, S. S., & Qvortrup, A. (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (ss. 291-311). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brandmo, C. (2021). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring. I J. Heldal, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 77-90). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bratberg, Ø. (2024). *Årsaksforklaring i kvalitativ analyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dale, E. L. (1992). Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi* (ss. 35-61). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dale, E. L. (1993). *Den Profesjonelle SKOLE. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Eisner, E. W. (2009). Educational Objectives - Help or Hindrance? I D. J. Flinders, & S. J. Thornton, *The Curriculum Studies Reader* (ss. 107-113). New York: Routledge.
- Forsvaret. (2021). Morgendagens Hær, 8. Februar. *Konsept for utvikling av hæren*, 1-54.
- Forsvaret. (2023, Desember 22). *Forsvaret utdanning*. Hentet fra Bachelor - ledelse og landmakt: <https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger/militaere-studier-med-fordypning-i-ledelse-og-landmakt>
- Forsvaret. (2024, April 02). *Kvifor treng vi et forsvar?* Hentet fra Forsvaret oppgaver og verdier: <https://www.forsvaret.no/om-forsvaret/oppgaver-og-verdier>
- FPG. (2006). Forsvarets pedagogiske grunnsyn. *Doktrine*. Oslo, Norge: Forsvarets Skolesenter (FSS).
- FRU. (2023, August 01). Utdanningsprogram for Forsvarets rekruttutdanning. *Doktrine*. Oslo, Norge: Forsvarssjefen.
- Gadamer, H.-G. (1990/2010). *Sannhet og Metode*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Garbo, J. E., & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten. Om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgaveog innhold. En studiebok i didaktikk* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Heier, T. (2015a). Læring i risikosamfunnet. I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 89-98). Fagbokforlaget.
- Heier, T. (2015b). Hva fremmer og hva hemmer Forsvarets læringsevne? I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 163-176). Fagbokforlaget.
- Heldal, J., & Wittek, L. (2021). *Pedagogikk - engrunnbok*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutdøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kauffman, O. (2013). Kognitive læringsteorier. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (ss. 95-123). Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning. Klassiske tekster* (ss. 167-203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (1999/2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Qvortrup, A. (2013). Behavioristiske læringsteorier. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (ss. 77-94). Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). Opsamling på forholdet mellom læringsteori og didaktik. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (ss. 422-435). Hans Reitzels Forlag.
- Sandvoll, R., & Allern, M. (2021). Undervisningsplanlegging. I J. Heldal, & L. Wittek, *Pedagogikk - e grunnbok* (ss. 177-187). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. A. (1983/2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder*. Århus : Klim.
- Sookermany, A. M. (2011). The Embodied Soldier: Towards a New Epistemological Foundation of Soldiering Skills in the (Post) Modernized Norwegian Armed Forces. *Armed Forces and Society*, ss. 469-493.

- Steinsholt, K. (2009a). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I K. Steinsholt, & S. Dobson, *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (ss. 11-31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Steinsholt, K. (2009b, 1). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, ss. 54-62.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I K. Steinsholt, & S. (. Dobson, *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 39-119). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Systeme. (2024, April 04). *Hermeneutik*. Hentet fra Dansk i tiden. Antologi: <https://danskituden-antologi.systeme.dk/?id=212>
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiv og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- UD 3-2, V. (1984). *Veiledning i Militær Undervisning*. Oslo: Forsvarets Overkommando/Hærstaben.
- Wiberg, M., & Qvortrup, A. (2013). Læringsteoriene - hvad teoretiserer de over? I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (ss. 49-71). Hans Reitzels Forlag.
- Wittek, L., & Brandmo, C. (2021). Ulike tilnærminger til læring - et historisk riss. I J. Heldal, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 27-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Analyseskjema av sentrale funn