

FKOPUB PS. 180-3

Ledelse og uddannelse

Grundbog



Ledelse og uddannelse

Ledelse og uddannelse

Grundbog

Forsvarskommandoen 1998

Ledelse og uddannelse . Grundbog

er redigeret af Forsvarets Center for Lederskab,
tilrettelagt af Carl-H.K. Zakrisson, PolyType,
sat af Dedicated PrePress,
trykt af Gullanders Bogtrykkeri a-s
og indbundet af Nordisk Bogproduktion.
Tegninger side 46 og 53: Lars Refn
Produktion: Forsikringshøjskolens Forlag

3. udgave 1. oplag, trykt i 15.000 eksemplarer

ISBN 87-7479-030-7

Copyright © 1998 by Forsvarskommandoen

Indhold

<i>Forord</i>	7
<i>Indledning</i>	9
<i>Om 3. udgave</i>	10
<i>Ledelse, uddannelse og psykologi</i>	10
<i>Forsvarets og dets omverden</i>	11

Menneskekundskab

Personlighed	18
Identitet	28
Perception og kognition	41
Tænkning og intelligens	58
Personaleudvælgelse – principper og metode	72
Motivation	82
Arbejdsmotivation	95
Følelser	106
Stress og coping	113
Krise	132
Normalitet og afvigelser	141
Kriminalitet	156
Misbrug af rusmidler	160
Gruppekundskab	
Elementær socialpsykologi	178
Konformitet	182
Autoritet og lydighed	185
Selvopfyldende profetier	188
Individualitet og kollektivitet	192
Gruppens psykologi	193
Gruppen som socialt system	199
Kommunikation	215

Kampens psykologi

Kampens vilkår	228
Kampens karakter	231
Kampkraften	240
Psykiske kampskader	276
Krigsfangepsykologi	298

Ledelse og organisation

Ledelse	310
Variable i ledelsesproblemet	317
Organisation	345
Klassiske organisationsteorier	348
Nutidig organisationsteori	362
De seneste års udvikling	372

Uddannelse

Indlæring	382
Indlæringsformer	392
Den kognitive model	399
Indlæringsområder	410
Betingelser for indlæring	413
Indlæringens forløb	422
Uddannelse	434
Formål og mål	442
Evaluerings og karaktergivning	457
Undervisning	460
Pædagogiske modeller	476

Litteratur 489

Stikordsregister 496

Forord

LEDELSE og UDDANNELSE skal hovedsageligt tjene som en lærebog til brug for uddannelse i ledelse, psykologi og pædagogik ved værnens skoler. Bogen indeholder alene en beskrivelse af viden inden for disse områder og giver således ikke anvisninger på, hvorledes ledelse og uddannelse udøves i praksis.

For så vidt angår udøvelse af ledelse i forsvaret vil jeg specifikt henvise til Forsvarskommandoens Ledelsesdirektiv (FKODIR LE 121-5), der fastlægger principper for ledelse i forsvaret for alt personel.

Christian Hvidt
Forsvarschef

Indledning

Da 1. udgave af LEDELSE OG UDDANNELSE udkom i 1969, var det et af resultaterne af en udvikling, der havde fundet sted i 60-erne. I de første år efter 2. Verdenskrig, hvor det danske forsvar skulle genopbygges og udvides, og hvor NATO-medlemskabet og den kolde krig stillede nye krav, var der en række problemer med uddannelse og med disciplin, måske tydeligst i Hæren med dens store værnepligtsstyrke, men også i de øvrige værn. Dels havde den pædagogiske udvikling i forsvaret næppe holdt trit med udviklingen i det øvrige samfund – "... løsrivelsen fra traditionelle patriarkalske og autoritære ledelsesopfattelser har været en langsom proces, om muligt endnu langsommere end den tilsvarende proces i det civile samfund, om end ingen af parterne har meget at lade hinanden høre i denne henseende .." ¹, dels var der i adskillige år en sådan mangel på officerer og befalingsmænd, at brugen af formel autoritet og traditionelle metoder ofte forblev den mest nærliggende mulighed. I 60-erne tog man imidlertid fat. I 1961 etableredes *Hærkommandoens pædagogiske Arbejdsgruppe*, (ARDO), i 1964 nedsattes *Udvalget vedrørende Befalingsmandsuddannelsen* og *Arbejdsklimaet i Forsvaret (Klimaudvalget)*, og i 1967 *Udvalget vedrørende Intensivering af Mandskabsuddannelsen*.

En af udløberne af denne pædagogiske virksomhed var Skolekommandoens udgivelse af LEDELSE OG UDDANNELSE. Bogen skulle tjene som grundlag for læreren ved undervisningen på Hærens skoler i emnerne ledelse og uddannelse – med andre ord var det en bog, der skulle kunne læses og anvendes af enhver fast officer, men som ikke påregnedes udleveret til eleverne på befalingsmandsskolerne.

Ud over udgivelsen af LEDELSE OG UDDANNELSE var 60-erne præget af en række andre reformbestrebelse. Således oprettede hvert af de tre værn kursusinstitutioner, der skulle gennemføre ledertræning af officerer – disse blev senere samlet under Forsvarets Kursusinstitution (FKI), der fra 1980 indgik i Forsvarets Center for Lederskab (FCL). Endvidere oprettedes et pædagogisk kursus for officerer, der gennem en årrække gav et større antal officerer en uddannelse i psykologi, pædagogik, sociologi og beslægtede emner. Endelig udgaves *Pædagogiske principper for forsvaret* og *Ledelsesprincipper for forsvaret*.

I 1980 blev Forsvarets Center for Lederskab pålagt at revidere LEDELSE OG UDDANNELSE, og 2. udgave udkom i 1983. Ved revisionen blev det tilsigtet at skrive på et værnsfælles grundlag. Det tilstræbtes at "optage viden af varig eller

1. LEDELSE OG UDDANNELSE, Hærkommandoen 1969, s. 10.

10 forventet varig værdi", samtidig med, at arbejdet med bogen betegnedes som "et uafslutteligt arbejde", der til stadighed må holdes op mod den nye viden og de nye erfaringer, som både teoretikere og praktikere indhenter i takt med udviklingen i det omgivende samfund. Udvælgelsesprincippet blev herved realistisk modificeret til, at "bogen skal bevare sin værdi som grundbog på de behandlede områder i en årrække".

Væsentlige dele af 1. udgave gik igen i 2. udgave, og meget heraf er også bevaret i 3. udgave, idet militær psykologi og sociologi fortsat i væsentligt omfang bygger på den omfattende forskning, der fandt sted under 2. Verdenskrig, Koreakrigen, Vietnamkrigen og de mellemøstlige krige.

Om 3. udgave

Bogen henter stof fra flere forskellige discipliner, især psykologi, sociologi, organisations- og ledelsesvidenskab og pædagogik. Over de næsten 30 år, der er forløbet siden 1. udgave, er der på mange områder sket paradigmeskift, altså ændringer i den grundlæggende måde at se disciplinens genstandsområde på. Den positivistiske søgen efter *almene lovmæssigheder* er i vid udstrækning afløst af en mere ydmyg stræben efter forståelse, hvor det accepteres, at megen viden er tids- og kulturbundet. Bogen inddrager en del traditionelt stof i forventning om, at læseren vil kunne anvende det til belysning af emnerne uden nødvendigvis at se det som den endelige sandhed.

Nærværende udgave skal som 83-udgaven ses ikke som en revolution, men som en ajourføring. Meget stof går igen, en del er forkortet, og en del er nyskrevet. Udgaven er fremkommet ved samarbejde mellem mange forfattere, og man vil derfor uundgåeligt finde variationer i sprog og i niveau bogen igennem.

Ledelse, uddannelse og psykologi

Det kan, henset til bogens titel, forekomme påfaldende, at afsnittet om *Ledelse og organisation* kun fylder ca. 1/7 af bogen. Grunden er, at meget af det stof, der i andre bøger behandles under ledelse og organisation, her som i de tidligere udgaver findes i de psykologiske og socialpsykologiske afsnit. Videnskaben om ledelse og organisation er i vid udstrækning baseret på viden om menneskelig adfærd, individuelt og i sociale sammenhæng, og lærebøger i ledelse trækker på psykologisk og sociologisk forskning. Eksempelvis behandles i de fleste lærebøger om ledelse emnet *arbejdsmotivation*. Det behandles naturligvis også i *Ledelse og uddannelse*, men her i kapitlet om *motivation* i psykologidelen. Tilsvarende kunne store dele af det stof, der her er placeret fx under *gruppen* og

under kapitlerne om *kampforhold* med god ret placeres under overskriften ledelse. Bogen er blot disponeret efter et andet princip.

En væsentlig funktion for bogen gennem alle årene har været dens anvendelse som grundbog på de tre værns officersskoler. Dette afspejler sig i nærværende udgave blandt andet ved, at psykologistoffet i nogen grad er disponeret i samme rækkefølge, som undervisningen normalt falder i. Samtidig er håndbogspræget dog fastholdt, idet det fortsat findes væsentligt, at officerer på alle niveauer har let adgang til ajourført viden om bogens emner. Dette kan i visse afsnit have medført, at den pædagogiske lettilgængelighed er ofret til fordel for stoffets autenticitet.

Forsvarets og dets omverden

Det danske forsvars virkelighed er blandt andet karakteriseret ved, at Danmark er et konstitutionelt monarki, er medlem af NATO og tilhører den vestlige kulturkreds samt er et demokrati, en retsstat, et nordisk land og et velfærdssamfund. Den er endvidere påvirket af den historiske udvikling i indenrigs- og udenrigspolitisk henseende og af landets geografiske beliggenhed.

Det danske militære forsvar skal være et instrument for Danmarks sikkerhedspolitik. Det skal virke inden for rammerne af NATO og endvidere inden for de rammer, der fastsættes af folkeretten og af internationale aftaler samt i den ved kgl. anordning² udgivne forholdsordre og de af Forsvarsministeriet fastsatte regler for afvisning af krænkelse af dansk område.

Et grundlæggende element i dansk forsvars virkelighed er dets loyalitet overfor de beslutninger, som træffes af den efter forfatningens regler valgte regering.

2. Kgl. anordning af 6/3 1952. Forholdsordre for det militære forsvar ved angreb på landet under krig.

Forsvarets interesser

I konsekvens af sin placering i samfundet har forsvaret relationer til en stor kreds af interesser (aktører, der påvirker og påvirkes af forsvaret) og løser i forholdet til disse en lang række opgaver, blandt hvilke eksempelvis kan nævnes:

Interesse	Eksempler på opgaver
Politiske beslutningstagere	Tilvejebringelse af beslutningsgrundlag gennem oplysningsvirksomhed såvel om egne forhold som om udviklingen i den ydre trussel
Nato-partnere	Planlægnings- og øvelsessamarbejde. Deltagelse i Nato's stående styrke. Demonstration af effektivitet, solidaritet og vilje til samarbejde. Støtte til konceptet om Partnership for Peace.
OSCE-partnere	Udførelse af eller deltagelse i besøgs-, observations- og inspektionsvirksomhed som led i sikkerheds- og tillidsskabende foranstaltninger i Europa
Landene omkring Østersøen	Overvågning, kontrol med skibspassager, efterretningsindhentning, demonstration af effektivitet og troværdighed. Udviklingsmæssig og uddannelsesmæssig støtte til nogle af de tidligere Warszawapagtlande.
Centraladministrationen	Sagkyndig rådgivning, planlægnings- og øvelsessamarbejde.
Politiet	Planlægnings- og øvelsessamarbejde, eftersøgningsbistand, fiskeriinspektion, uskadeliggørelse af sprængfarligt materiel, almindelig hjælp, katastrofehjælp, trafikovervågning.
Forenede Nationer samt ad hoc alliancer	Deltagelse i fredsbevarende og fredsskabende aktioner
Røde Kors	Lufttransport af nødhjælpsforsyninger, aftale om støtte.
Befolkningen, herunder lokalsamfundet	Demonstration af effektivitet og troværdighed. Redningstjeneste, vejrtjeneste, forureningsbekæmpelse, søopmåling, kontrol af søafmærkning, istjeneste, snerydning, udlån af materiel, oplysningsvirksomhed, demonstrationer og opvisninger.
Erhvervslivet	Indkøb, udveksling af viden og erfaringer, uddannelse, fabrikation, reparationsvirksomhed.
Forsvarets personel	Samarbejde, medindflydelse på egen situation, klar ansvarsfordeling, sikker og entydig organisation, realistisk og klar personelpolitik, uddannelse.
Massemediernes	Sagkyndig rådgivning, medvirken ved produktion af nyhedsstof og redegørelser. Information om forsvarets opgaver og forhold.
Uddannelsessystemet	Udveksling af elever, gensidige tilbud om specialuddannelser.

De nævnte eksempler er alle karakteristiske opgaver, som – sammen med mange andre – løses i fredstid. I krisesituationer og i krig ændres såvel opgavernes karakter og antal som deres indbyrdes vægtning samtidig med, at andre og meget tungtvejende opgaver kommer til i overensstemmelse med de ændrede situationer.

Forsvaret og befolkningen

I mange år efter tilslutningen til NATO var den danske befolkning delt i sit forhold til Forsvaret. Dels var der, som der har været i hele århundredet, skillelinier mellem tilhængere og modstandere af et væbnet forsvar, hvor modstanderne deler sig mellem en idealistisk pacifisme og en mere pragmatisk defaitisme – “hvad skal det nytte” – og de pacifistiske kræfter havde især i 60-erne under indtryk af først kernevåbentruslen og siden optrapningen af Vietnamkrigen en del tilslutning ikke mindst blandt ungdommen. Dels var der blandt de politiske partier en tilbøjelighed til, at de mere “venstreorienterede” partier var mod forsvaret, der traditionelt ansås for at være på den “højreorienterede” side. Politisk tilslutning til venstrefløjen førte således ofte automatisk til en afstandtagen fra forsvaret. Hertil kommer, som nævnt i indledningen, at forsvaret i en årrække af mere eller mindre gode grunde var bagud for det øvrige samfund med at løsrive sig fra patriarkalske og autoritære ledelsesopfattelser. Da man samtidig udskrev en meget stor andel af den værnepligtige ungdom til tjeneste, blev militærnægterbevægelsen udbredt, ligesom tilbøjeligheden til at unddrage sig værnepligt på grund af fysiske skavanker var stor. Den befolkning, som skulle forsvares, sluttede ikke udelt op omkring sit forsvar.

Sidenhen er udviklingen på mange måder vendt. Dels lykkedes det efterhånden for forsvaret nogenlunde at indhente efterslæbet med hensyn til at have befalingsmænd i tilstrækkeligt antal og af tilstrækkelig kvalitet, omend den udstrakte brug af værnepligtige befalingsmænd altid vil medføre en fare for problemer i uddannelsen. Dels afsluttedes Vietnamkrigen og de upopulære kolonikrige, som NATO-partnere var involveret i. Dels indskrænkedes brugen af værnepligtige, og tjenestetiden blev nedsat, så den andel af en værnepligtsårgang, der blev indkaldt, blev langt mindre. Adgangen til at aftjene civil værnepligt blev liberaliseret. Forskellige ordninger, der begunstiger værnepligtige, som melder sig frivilligt, med hensyn til adgangen til selv at vælge tjenestested, gør det vanskeligt at vurdere, hvor stor en andel af de værnepligtige der er *reelt frivillige* - i modsætning til de *teknisk frivillige*, der melder sig for at opnå disse begunstigelser, men helst havde været fri. Den seneste undersøgelse af

14 spørgsmålet, der er fra 1990³, viste imidlertid, at 59 % af de værnepligtige var reelt frivillige, 31 % "havde ikke noget imod" at aftjene værnepligt, mens 7 % var klart imod. Blandt de reelt frivillige var de hyppigste begrundelser til at melde sig

- at få fysisk træning, lære disciplin, blive moden (45 %)
- at blive sergent o. lign. (13 %)
- at prøve noget nyt (19 %).

Det ser ud til, at værnepligten for en del af den mandlige ungdom er blevet en accepteret overgangsfase mellem skoletiden og det voksne liv, et sted, hvor man for første gang for alvor kommer hjemmefra og får prøvet sig af på "maskuline" præmisser, et fulgyldigt alternativ til fx højskoleophold eller længere udlandsrejser.

Siden 1975 har Forsvarets Center for Lederskab med jævne mellemrum fået undersøgt befolkningens forsvarsvilje med en række standardspørgsmål. Hver svarperson stilles 8 forskellige spørgsmål, og på baggrund af besvarelserne udregnes et samlet udtryk⁴ for forsvarsviljen. En persons 8 svar sammendrages til et tal, der ligger mellem 1 og 10. Hvis en person anvender det mest negative svar på alle spørgsmål, tildeles værdien 0. Hvis det mest positive svar er afgivet på alle spørgsmål, tildeles værdien 10. Forsvarsviljen ved 12 målinger ser således ud:

Tidspunkt	Antal svarpersoner	Forsvarsvilje
MAJ 75	3756	3.87
OKT 76	3950	4.28
OKT 78	3891	4.52
MAJ 80	1951	5.14
OKT 82	3781	5.15
OKT 84	1580	5.56
OKT 86	1489	5.27
OKT 88	1460	5.17
OKT 90	1496	4.80
APR 92	1504	5.16
APR 94	1472	5.66
OKT 96	940	5.87

3. S. Martini: *Frivillighedsundersøgelse III*. Forsvarets Center for Lederskab, København 1990.
4. Opgørelsesmetoden er beskrevet i *Beregningsmetoden i holdningsmålingerne*. For-

svarets Center for Lederskab 1987. Resultaterne offentliggøres af Forsvarets Center for Lederskab i *Befolkningens Forsvarsvilje*. Seneste udgave er fra november 1996.

Tabellen viser en støt stigning i forsvarsviljen frem til 1984, lige inden Gorbatsjovs magtovertagelse i det daværende Sovjetunionen. Ved de næste tre målinger aftog forsvarsviljen til et minimum i 1990, hvor "afviklingen" af østblokken var på sit højeste og tilsyneladende stadig under kontrol. Siden da er forsvarsviljen steget for hver måling, og der er næppe tvivl om, at de usikre forhold i Europa og Europas nærområde er en vigtig årsag til, at forsvarsviljen i dag er større end i hele den forudgående periode fra 1975.

I den seneste måling mener 77 %, at forsvaret har en fredsbevarende rolle, 89 % mener, at vi skal have et militært forsvar. 66 % mener, at forsvaret har en passende styrke, mens 20 % mener, at det bør styrkes; 13 % mener, at forsvaret skal være svagere.

I disse år kan man altså sige, at forholdet mellem befolkningen og forsvaret er harmonisk. Et stort flertal af befolkningen støtter forsvaret i dets nuværende form og med dets nuværende opgaver (den danske indsats i Ex-Jugoslavien blev jf. samme undersøgelse støttet af 75 %), og et flertal af de værnepligtige er frivillige eller i det mindste accepterende. Der er sikkert mange grunde til denne udvikling, og forsvarets egen indsats med hensyn til at bringe ledelsesformer og pædagogik ajour er kun en af dem.

Forsvarets særpræg

Forsvarets opgave er at sikre de rammer, inden for hvilke det danske samfund frit og selvstændigt kan fortsætte sin demokratiske udvikling i overensstemmelse med flertallets ønsker. Det skal forsvare de værdier, der er forudsætningen for at kunne opretholde og videreudvikle et samfund i stadig forandring, i hvilket man tager mennesker alvorligt gennem en fundamental respekt for individets værdi og accept af dets egenart, og det skal smidigt kunne tilpasse sig de løbende ændringer i samfundsudviklingen.

Som samfundsorganisation må forsvaret være i overensstemmelse med det demokratiske samfunds grundlæggende ideer og befolkningens holdning.

Men samtidig skal forsvaret kunne fungere i situationer, hvor spørgsmålet om mange menneskers liv og død må underordnes ansvaret for opgavernes løsning, og det er nok dette særpræg, der mest adskiller forsvaret fra samfundets øvrige institutioner.

I spændingsfeltet mellem forpligtelsen som samfundsinstitution og forpligtelsen over for opgavens militære krav står forsvaret over for en væsentlig udfordring. Det skal opretholde balancen mellem på den ene side at være ubetinget loyal over for udviklingen i samfundet og de politiske beslutninger og på den anden side at påpege og skabe forståelse for de særlige vilkår, der nødvendigvis må eksistere, hvis forsvaret skal kunne løse sin opgave.

Forsvaret må åbent og realistisk erkende og informere om sit særpræg, men må ikke bringe sig unødigt på afstand af samfundets civile del ved at overbetone dette særpræg.

Forsvaret som magtapparat

Forsvaret adskiller sig fra de fleste andre samfundsinstitutioner ved at være udrustet til at udøve fysisk magt. Man kan med rette spørge, under hvilke forudsætninger samfundet har accepteret at give forsvaret disse magtbeføjelser og -muligheder.

I et demokratisk samfund kan svaret udtrykkes ved følgende citat: "Forsvarets magtudøvelse er legitim i det omfang – og *kun* i det omfang – i hvilket den er i overensstemmelse med den herskende opfattelse af retfærdighed og menneskelighed og derudover samtidig med den del af udenrigspolitikken, der er direkte relateret til nationens og dens allieredes forsvar, og som er fastlagt af valgte politikere, hvis beslutninger er styret af befolkningens vilje, således som denne er kommet til udtryk gennem frie demokratiske valg."⁵

Inden for denne ramme må forsvaret handle ud fra en *grundholdning*, der internt styrer dets aktiviteter.

Grundholdningen formidles til forsvarets personel bl.a. i form af principper (fx ledelsesprincipper og pædagogiske principper) og politikker (fx Forsvarets Personelpolitik), der vejleder om, hvordan forsvarets øverste militære ledelse ønsker den ført ud i livet.

5. Peter Barnes: *The Plight of the Citizen-Soldier*. New York 1972, her citeret fra *Military Review*, september 1980.

1

MENNESKEKUNDSKAB

- Personlighed
- Identitet
- Perception og kognition
- Tænkning og intelligens
- Personaleudvælgelse
 - principper og metode
- Motivation
- Arbejdsmotivation
- Følelser
- Stress og coping
- Krise
- Normalitet og afvigelser
- Kriminalitet
- Misbrug af rusmidler

Personlighed

I psykologien er et af de mest grundlæggende emner studiet af personligheden, og dette emne har ikke kun interesse for fagpsykologer, men bl.a. også for mennesker, der har det som deres arbejde at uddanne, motivere og lede andre, ligesom det har det i den daglige omgang mellem mennesker. For når man beskæftiger sig med andre mennesker, springer det i øjnene:

- 1) At den enkelte opfører sig på en måde, der synes typisk og karakteristisk for vedkommende, en bestemt adfærd går ofte igen – *F.eks. ser man, at menig Peter gang på gang holder sig tilbage, når opgaverne skal løses, lader de andre om at tage initiativet, ikke siger noget under lektionerne, med mindre han bliver spurgt, og i det hele taget virker passiv og indadvendt.*
- 2) At personen kan opføre sig forskelligt i forskellige situationer og f.eks. til tider udvise en adfærd, der er anderledes end forventet – *Nogle af Peters kammerater fortæller imidlertid, at han i fritiden er en anerkendt spejderleder, der er god til at igangsætte spændende aktiviteter og er meget vellidt af børnene.*
- 3) At forskellige personer opfører sig forskelligt i samme situation, at der er store individuelle forskelle mellem mennesker. - *Menig Henrik tager i modsætning til Peter som regel fat på opgaverne med det samme, sætter ting i gang, tager del i alle aktiviteter – både faglige og sociale. Man kan altid regne med, at en opgave bliver udført hurtigt, effektivt og godt. Også menig Jens går løs på opgaverne med krum hals, men han har sværere ved det end Henrik. Han pjatter undervejs, laver skæg og ballade og kan blive stødt, hvis det påtales.*

Hvordan skal vi forstå sådanne forhold? I psykologien anvendes begrebet *personlighed* til at studere og forstå disse forhold. Man postulerer, at der bag den umiddelbart iagttagelige adfærd (de sproglige og ikke-sproglige udtryk, kropsbevægelser og handlinger) ligger en personlighed, der kendetegner det enkelte menneske. En personlighed, der på visse punkter er særegen (unik) for den enkelte og forskellig fra alle andre, mens den på andre punkter har fællestræk, der er ens for alle mennesker. Personligheden er en teoretisk konstruktion: vi kan ikke se personligheden, kun dens resultater i form af adfærd; men vi antager, at den eksisterer, og ud fra adfærden drager vi slutninger om personligheden.

Personlighedspsykologien udforsker således de almene fællestræk ved den menneskelige psyke og de individuelle forskelle¹. Fx studeres følelselivets og tænkningens almene funktion og samspillet herimellem, eller der udformes teorier om personlighedens generelle opbygning, forholdet mellem det bevidste og det ubevidste, eller de forsvarsmekanismer, som mennesker betjener sig af, samtidig med at forskellene mellem enkeltindividerne mht. følelser, tænkning, bevidste og ubevidste motiver, brug af forsvarsmekanismer søges forklaret. Eller sagt på en anden måde, personlighedspsykologien søger at afdække: Hvad er denne "personlighed" for noget? Hvad består den af? Hvordan kan man bedst indkredse, beskrive og forklare personligheden og de individuelle forskelle? Hvordan er personligheden opstået og udviklet? Svarene på sådanne spørgsmål har den praktiske værdi, at de kan hjælpe os til bedre at kunne forholde os til og handle i forhold til forskellige mennesker og deres forskellige personlighedsudtryk, f.eks. i uddannelsessammenhænge, ved udvælgelse til forskellige jobfunktioner, samt i ledelsesteori og -praksis, ligesom det har værdi i arbejdet med mennesker, der har problemer med at fungere i dagligdagen.

Begrebet personlighed anvendes ikke kun af psykologer, det er tillige en del af dagligdagens måde at tale om mennesker på. Vi taler f.eks. om, at den og den er "en personlighed", i betydningen særlig fremtrædende eller særpræget.

Definition af personligheden

Mange personlighedsforskere har givet bud på, hvad der forstås ved personlighed, og der eksisterer en række forskellige definitioner. I Figur 1 ses nogle typiske eksempler.

Hvilken definition der anvendes vil i høj grad hænge sammen med den forståelse af og teori om personlighed, som man er tilhænger af, ligesom definitionen bestemmer, hvad man som forsker vil interessere sig for i sit studium af personligheden. De forskellige definitioner afspejler således en diskussion blandt psykologer, der har eksisteret siden psykologiens fødsel, og som ikke er afsluttet. Især to retninger har domineret: trækteorier og systemteorier (se nedenfor). I denne bog skal ikke tages stilling for eller imod nogle af disse, men anvendes en bred og generel definition:

Ved personlighed forstås *alle de egenskaber og den særlige organisation af disse, som forekommer hos et individ.*

I studiet af personligheden benyttes ofte beslægtede begreber som karakter og temperament (jf. også definition 2 ovenfor), fx bruges i daglig tale beskrivelser

1. P. Lauridsen (red.): *Personlighedspsykologi*. København 1977.

“Et individs personlighed er hans unikke mønster af træk”².

“Personlighed er den mere eller mindre stabile og varige organisation af en persons karakter, temperament, intellekt og fysik”³.

“Ved personlighed kan kort forstås *organisationen af dynamiske og kognitive strukturer og funktioner*, således som disse manifesterer sig i menneskers adfærd og oplevelser”⁴.

“Personligheden må forstås som et stabilt system, der bestemmer, hvordan individet udvælger, opfatter og forarbejder social information og frembringer social adfærd”⁵.

Figur 1: Definitioner af personligheden.

som “han har en svag karakter”, og “hun har et iltert temperament”. Ved *karakter* forstås i psykologien personlighedens viljemæssige side, den dynamiske side, altså de motiver, interesser og vurderinger, der udgør retningsgivende kræfter for individets adfærd, mens begrebet *temperament* henviser til de følelsesmæssige (affektive) aspekter. Grækerne formulerede i oldtiden den klassiske temperamentslære, hvor mennesker inddeltes i sangvinikere, kolerikere, flegmatikere og melankolikere. Denne inddeling er ét blandt mange eksempler i bestræbelserne på at inddele mennesker i typer, og disse betegnelser indgår i dagligdagens omtale af mennesker, men der må advares imod en sådan forenkling. I moderne psykologi henviser man med begrebet temperament til individets psykiske tempo og den lethed, hvormed følelser aktiveres.

Personlighedstræk og egenskaber

Såvel i dagligdagens omtale af mennesker som i den psykologiske teori om personligheden anvendes en række forskellige adjektiver til at beskrive og forstå en persons egenskaber, personlighedstræk: personen er f.eks. udadvendt, gavmild, reserveret, upålidelig, energisk, kreativ. En del af forsøgene på at indkredse personligheden – de såkaldte *trækteorier* – har da også drejet sig om at indkredse et antal grundliggende egenskaber/træk, som personligheden kan beskrives ud fra. Til grund for sådanne bestræbelser ligger den tanke, at disse egenskaber er relativt stabile og varige hos den enkelte over tid og i forskellige situationer, og en del forskere anser dem også for i nogen grad at være medfødte

2. J.P. Guildford: *Personality*. New York 1959.
3. H.J. Eysenck: *The Structure of Human Personality*. New York 1953.
4. P. Lauridsen: *Op.cit.*
5. W. Mischel & Y. Shoda: *A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics and Invariance in Personality Structure*. *Psychological Review*, 1995, 246-268.

tendenser. En lang række undersøgelser er udført med at opstille lange lister af personbeskrivende adjektiver, afprøve spørgeskemaer angående disse og foretage statistiske analyser af resultaterne. Gennem denne forskning har man søgt at begrænse antallet af træk, som personligheden kan siges at bestå af og beskrives ud fra, idet størstedelen af adjektiverne er overlappende, således at de handler om nogenlunde den samme gruppe af egenskaber (fx. dækker ordene aktiv, energisk, initiativrig og handlekraftig over nogenlunde samme type af adfærd). Et problem i forbindelse med trækteoriene er bl.a., at ordene, der vælges, sjældent kan gøres fuldstændigt entydige, således at alle iagttagere forstår det samme ved det pågældende ord. Et andet problem er, at egenskaberne ikke viser sig ens i forskellige situationer. En person kan f.eks. virke meget tilbageholdende, stille og hæmmet i en gruppe, men på tomandshånd være både udadvendt, talende og afslappet i kontakten.

Den mest dominerende retning indenfor trækteoriene har gennem de seneste årtier været den såkaldte *femfaktor-model*, der opererer med fem overordnede faktorer, som man mener, at personligheden kan beskrives rimeligt fyldestgørende ud fra. Men også blandt tilhængerne af denne model er der nogen uenighed om, hvordan de enkelte faktorer skal benævnes⁶. I Figur 2 er de fem faktorer/træk gengivet i den hyppigst anvendte form.

Disse faktorer henviser til fem hovedtyper af egenskaber, hvor den enkelte så kan beskrives ud fra, i hvilken grad han typisk udviser adfærd af den pågældende art. Herved kan man opstille en slags personlighedsprofil for personen ved hjælp af disse fem egenskaber, der menes at give et rimeligt fyldestgørende billede af vedkommendes personlighed. Bestræbelser af denne art har, selv om de næppe får fat i kompleksiteten i personligheden, alligevel en værdi, fx. som hjælpemiddel til beskrivelse af andre mennesker. De forskellige personlighedstests, der anvendes i erhvervslivet og også ved udvælgelse af personel til forsvaret, bygger netop på træk og forsøger at tegne et billede af den pågældendes personlighed ved hjælp af udvalgte personlighedstræk, der skønnes af særlig betydning i forhold til det pågældende job.

Personlighedens struktur og dynamik

Andre teoretikere hævder, at personligheden ikke kan forstås i sin mangfoldighed, kompleksitet og helhed alene ud fra træk, hvad enten det er mange eller få. I stedet mener disse teorier, som sammenfattende kan kaldes *systemteorier*, at man tillige må interessere sig for samspillet og processerne mellem enkeltdele-

6. O.P. John: *The "Big Five" Taxonomy*. I L.A. Pervin (ed.): *Handbook of Personality. Theory and Research*. New York 1990.

1. Udadvendthed (vs. indadvendthed)
2. Imødekommenhed (vs. antagonisme⁷)
3. Samvittighedsfuldhed (vs. upålidelighed)
4. Emotionel stabilitet (vs. neuroticitet)
5. Åbenhed over for omverden (vs. snæversynethed)

Figur 2 : Femfaktor-modellens personlighedstræk

ne, for dynamikken og kræfterne i dette samspil. Bl.a. ud fra den iagttagelse, at det enkelte individ ofte opfører sig forskelligt i forskellige situationer, må man konstatere, at der synes at være et kompliceret samspil mellem person og situation, som ikke kan forstås alene ud fra trækteorier. Vi kan ikke forstå personligheden som blot sammensat af en række egenskaber. Det svarer til, at en organisation heller ikke kan forstås alene ud fra et organisationskema, eller til, at man ikke får et tilstrækkeligt indtryk af et maleri ved at få beskrevet de farver, der indgår i billedet. Billedet er en helhed, hvor ikke mindst farvernes indbyrdes organisering på lærredet, deres udstrækning, deres intensitet og nuancer er afgørende for det helhedsindtryk, som maleriet præsenterer for såvel dets skaber som for iagttagerne (også her er der analogi til problematikken omkring personlighed, idet personligheden også tager sig forskelligt ud for forskellige mennesker – og for personen selv). Enkeltræk i personligheden får deres særlige betydning ud fra netop den helhed, som er det konkrete individs personlighed. Egenskaberne synes at være organiseret på en måde, der gør, at visse situationer fremkalder én type af adfærd, mens andre en helt anden. Når man f.eks. i forsvarets udvælgelse af mange personelgrupper ikke alene anvender personlighedstests, men også psykologinterviews, skyldes det netop, at det er nødvendigt at skabe en grundigere forståelse af dynamikken i ansøgerens personlighed for at kunne vurdere personens egnethed i forhold til de forskellige funktioner.

Hvordan personlighedens organisation/system er opbygget, er der så udviklet en række teorier og modeller om. Nogle har i særlig grad fokuseret på den adfærdsmæssige side af personligheden, altså på de handlinger, man direkte eller indirekte kan iagttage (de såkaldte behaviorister), andre på de følelsesmæssige og motivationelle aspekter (hvilket især den psykoanalytiske teori er et eksempel på), mens atter andre har vægtet tænkning og erkendelse (de såkaldte kognitive teorier). En del nyere forskning inden for personlighedspsykologi har forsøgt sig med at drage sammenligninger til computere, at se på personligheden som et informationsbearbejdende system.

7. *Antagonistisk* betyder fjendtlig, modsat, modvirkede. At en person er antagonistisk vil sige, at vedkommende er negativ, strid-

bar og fjendtlig i sin holdning og form over for omverdenen.

I forsøget på at integrere flere af ovenstående indfaldsvinkler har de amerikanske forskere Mischel & Shoda⁸ udviklet, hvad de kalder en *kognitiv-afektiv systemteori om personligheden*. I denne tænkes personligheden at bestå af en række indbyrdes sammenhængende – såkaldte kognitiv-afektive⁹ – enheder.

Disse kognitiv-afektive enheder er udviklet gennem individets genetiske baggrund, biologiske og psykologiske historie samt de kulturelle og samfundsmæssige forhold. Tankegangen er, at en situation aktiverer forskellige af enhederne, der så igennem et indbyrdes samspil resulterer i en bestemt form for adfærd.

De første dage af værnepligten opleves meget forskelligt af rekrutterne. Nogle ser den fx som en spændende ny udfordring, hvor de kan prøve sig selv af. Nogle er mere optaget af det nye fællesskab, af at lære andre at kende. Andre bemærker især det stive militære system med dets særlige tiltaleformer og tager måske afstand fra det, mens atter andre møder frygtssomme, fordi de ser en mulighed for fiasko, er bekymrede for ikke at kunne leve op til kravene og for ikke at blive en del af fællesskabet. Personerne hæfter sig altså ved forskellige træk ved situationen. Den aktiverer forskellige af de kognitiv-afektive enheder, afhængigt af selv- og omverdensopfattelsen, forventninger, følelser, mål og handlefærdigheder hos personen, og det resulterer i forskellig adfærd. Endelig giver det erfaringer, der påvirker den videre udvikling af det kognitiv-afektive personlighedssystem.

1. *Indkodninger*
Opfattelser af én selv, andre, begivenheder og situationer
2. *Forventninger og overbevisninger*
Om omverdenen, om resultatet af adfærd i forskellige situationer, om egen duelighed
3. *Affekter*
Følelser og følelsesmæssig respons, herunder fysiologiske reaktioner.
4. *Mål og værdier*
Forestillinger om ønskede/uønskede resultater og tilstande, mål og værdier for fremtiden
5. *Handlefærdigheder og -planer*
Mulig adfærd; planer og strategier for at handle og for at påvirke resultaterne af handlingerne

Figur 3: Typer af kognitiv-afektive enheder i personligheden

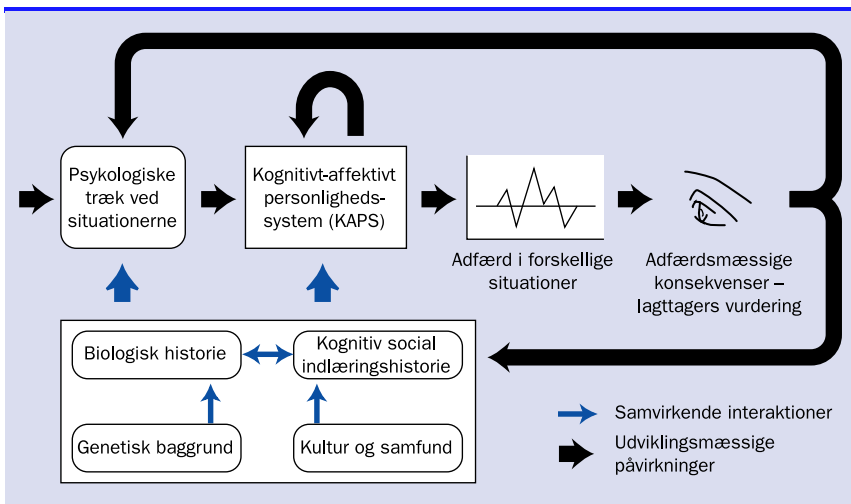
8. W. Mischel & Y. Shoda: *Op.cit.*
9. *Kognitiv* betyder det, der vedrører *tænkning*, dvs. de erkendelsesmæssige processer

i personligheden, mens *afektiv* betyder det, der drejer sig om *følelser*, dvs. de emotionelle processer i personligheden.

I Figur 4 vises i skematisk form, hvorledes det "kognitiv-affektive personlighedssystem" (KAPS) tænkes at fungere i relation til interaktionen med omverden og de udviklingsmæssige påvirkninger.

Personen sanser, bearbejder og tolker den situation, han befinder sig i, ud fra disse enheder. Samtidig er de bestemmende for, hvilke aspekter af situationen personen især hæfter sig ved. Fx vil en person, der via sin udviklingshistorie er særlig følsom overfor kritik fra autoritetspersoner, lettere tolke bemærkninger fra en foresat som kritik eller irettesættelser, selv om situationen måske af den foresatte opfattes som neutral vejledning omkring en opgave. Teorien forklarer ikke nærmere, hvordan de kognitiv-affektive enheder er opstået, fungerer og virker sammen, men den giver et billede af kompleksiteten i personligheden, ligesom den tydeliggør en række forskellige aspekter, som en teori om personligheden må inddrage for på fyldestgørende måde at skabe en forståelse af individet og dets adfærd. De vigtigste af disse uddybes i det følgende:

- **Samspelet mellem tænkning, følelse og handling** som uadskillelige dele af den menneskelige funktionsmåde, hvor der i størsteparten af teorierne har været en tendens til at vægte det ene frem for det andet. Individets adfærd er til enhver tid resultat af en kombination af alle tre elementer, samtidig med at såvel situationen som personen er afgørende for, i hvilken grad det ene eller det andet dominerer. Fx er det en dagligdags erfaring, at nogle mennesker er mere "følelsesfulde" end andre, mens andre "tænker, før de handler". Det er forskelligt fra person til person, hvilke af de kognitiv-affektive enheder der aktiveres i situationen. Når man i forsvaret i dele af uddannelsen af soldaterne arbejder på at skabe overindlæring, sigtes der på at undgå, at tænkning og følelser i pressede situationer (f.eks. under et gasangreb) hindrer hensigtsmæssig handling.
- **Samspelet mellem person og omverden** (situation) som afgørende for adfærden, således forstået, at adfærden må ses som resultat af såvel personen (personligheden) som forhold i den konkrete situation. En genert og usikker ny rekrut vil formodentlig altid i de første dage være forsigtig og tilbageholdende, men hans adfærd vil alligevel i høj grad afhænge af og variere med fx gruppeførerens attitude eller holdningerne på tjenestestedet m.h.t., hvordan nye rekrutter modtages.
- **Tidsdimensionen**, hvor det er nødvendigt at være opmærksom på, at individet har en *fortid* med en række erfaringer, der påvirker det i dets *nutid* samt en række forestillinger om, planer for og forhåbninger til *fremtiden*. I KAPS indgår fremtidsaspektet eksplicit i de kognitiv-affektive enheder (jf. Figur 3). Mange personlighedsteorier



Figur 4: Det kognitiv-afektive personlighedssystem i relation til samvirkende interaktioner og udviklingsmæssige påvirkninger.

negligerer fremtiden som en væsentlig faktor for forståelsen af menneskers adfærd til fordel for en tro på, at menneskers oplevelser og adfærd væsentligst er bestemt af tidligt erhvervede mønstre.

- **Selvet** – ofte betegnet som *identiteten* – der i en del personlighedsteorier betragtes som den samlede instans i personligheden. Selvet/identiteten ses her som den del, der integrerer de mange forskellige aspekter af personligheden til individets egen oplevelse af at være en person, at være den samme over tid, personens tanker og følelser om sig selv, sine evner, muligheder og ønsker for tilværelsen (se kapitlet Identitet).
- **Begrebet "det ubevidste"** som væsentligt for at forstå individets adfærd. I de fleste teorier om personligheden anerkendes, at mennesker ikke altid er bevidste om grundene til, at de handler, som de gør, og at ubevidste motiver kan spille en rolle for adfærden. Fx. er det næppe altid bevidst for den ovenfor nævnte kritikfølsomme person, at han selv fortolker kritik ind i en situation, hvor der måske kun var tale om neutral vejledning. Det ubevidste viser sig i dagligdagen bl.a. i drømme (der i vågen tilstand forekommer totalt uforståelige), i fortællelser og forglemmelser (tandlægeaftalen, der ikke overholdes), i brugen af forskellige forsvarsmekanismer (se kapitlet Motivation og følelser). Også for forståelsen af en række psykiske lidelser er det ubevidste af stor betydning (bl.a. fobier, psykosomatiske sygdomme og depressioner).

- **Stabilitet respektive udvikling** i personligheden. Et tilbagevendende tema inden for personlighedspsykologien har været, i hvilken grad personligheden er stabil, varig og uforanderlig eller under stadig udvikling og forandring. Den altdominerende opfattelse er her, at personligheden især i de yngre år er under udformning og mest påvirkelig, men at den efter 20-årsalderen er relativt stabil. Hvor store forandringer, der herefter kan ske, er genstand for en del diskussion. I Figur 4 over KAPS illustreres udviklingstanken ved, at der foregår en feedback fra de adfærdsmæssige konsekvenser til opfattelsen af situationerne og til de kognitiv-affektive enheder, ligesom udviklingshistorien påvirkes løbende. Dagligdagens omgang mellem mennesker giver utallige eksempler på, såvel at udvikling er mulig, som at der er begrænsninger i udviklingsmulighederne hos individet.

Personlighedens dannelse og udvikling

Spørgsmålet vedrørende personlighedens stabilitet og udvikling hænger sammen med det mere overordnede spørgsmål, der blev formuleret indledningsvis: Hvordan er personligheden opstået/udviklet? Er individet født med en bestemt personlighed (herunder fx. med nogle grundliggende træk/egenskaber, som nævnt ovenfor), som så kommer til udfoldelse i takt med den biologiske vækst, dvs. er *arv* bestemmende for personligheden? Eller skabes personligheden i et stadigt samspil med omgivelserne, dvs. er *miljøet* det afgørende? Selv om de enkelte personlighedsteorier tillægger arv og miljø forskellig vægt, kan denne diskussion dog i dag opsummeres i følgende citat:

“Personligheden er bestemt af mange samvirkende faktorer, herunder genetiske, kulturelle, klasse- og familiemæssige kræfter. Arven sætter grænser for råderummet for udviklingen af karakteristika; inden for denne rækkevidde bestemmes karakteristika af miljøforhold. Arven udstyres os med talenter, som en kultur kan eller ikke kan belønne og dyrke. Det er muligt at se interaktionen mellem disse mange genetiske og miljømæssige kræfter i ethvert betydningsfuldt aspekt af personligheden”¹⁰

Der er således ikke tale om et enten – eller, men om et både – og, hvad angår arvens og miljøets betydning. På baggrund af de genetiske forhold dannes og udvikles personligheden i et stadigt samspil med omgivelserne. Som nævnt oven-

10. L.A. Pervin: *Personality. Theory and Research*. New York 1989.

for er det især i de unge år, personligheden formes. Her sker den største udvikling, også i takt med den biologiske/kropslige vækst. De fleste personlighedsforskere ser personlighedsudviklingen som forløbende i nogle faser, hvor hver fase yder sit bidrag til personligheden. I hver fase sker udviklingen i et samspil mellem individets fysiske/biologiske og psykiske muligheder på det pågældende tidspunkt og de sociale/kulturelle krav og forventninger på dette alderstrin.¹¹ Fx har det betydning for personlighedsdannelsen, når familiemønstret ændres (med bl.a. vækst i antallet af enebørnsfamilier og skilsmisser), og fremmedpasning bliver et udbredt opvækstmiljø for børnene. Personlighedsudviklingen påvirkes tillige af uddannelsesbetingelser og -muligheder samt de pædagogiske holdninger, der hersker i skolesystemet¹². Personlighedsdannelsen sker således ikke uafhængigt af kulturelle og historiske forhold.

Sammenfatning

Det fremgår af det beskrevne, at der er et stykke vej igen, før vi har én fyldestgørende teori om personligheden. Dette svækker dog ikke relevansen af begrebet personlighed. Den viden, vi har i dag, udgør bl.a. et bedre grundlag for at beskrive og forstå andre mennesker i såvel deres kompleksitet som deres forskellighed. Herved skabes mulighed for i højere grad at forholde sig relevant til og indrette sine handlinger over for dem, f.eks. når man som leder i en militær organisation skal uddanne andre og sørge for den bedst mulige opgaveløsning.

11. En af de mest udbredte faseteorier er psykologen Erik Eriksons teori om identitetsudviklingen. Denne beskrives i kapitlet om identitet.
12. J.P. Madsen: *Personlighedsmonstret hos 90-ernes unge*. København 1993.

Identitet

Hvad er identitet

Spørgsmålet: "Hvem er jeg?" optager os til tider stærkt, specielt i puberteten, der netop er kendetegnet ved den unges ihærdige søgen efter en afklaring af, hvem han er, hvad han står for, og hvad han ønsker sig af livet. Vi taler her om søgen efter/afklaring af identitet.

Identitet er et centralt psykologisk begreb, der står for følelsen af at vide, hvem man selv er, at vide, hvad man står for, og hvor man er på vej hen i det videre liv. Identitet er det, der skaber sammenhæng, enhed og kontinuitet midt i al livets omskiftelighed og medvirker til, at man kan genkende sig selv fra det lille barn, man var engang, til den, man er på det sted, hvor man nu står i livet. Identitet er den psykiske instans, der skaber kontinuitet mellem fortid, nutid og fremtid. Identitet er således den indre følelse af at kunne genkende sig selv trods forandring og udvikling. Billedligt talt kan identitet anskues som psykens ryggrad, og ligesom kroppen ikke kan undvære sin ryggrad, kan psyken heller ikke undvære sin identitet – uden identitet kan man ikke fungere som menneske.

Mennesket fødes ikke med en færdig identitet, det fødes ikke engang med følelsen af at være et individ. Et spædbarn kan fra begyndelsen ikke skelne mellem sig selv og omgivelserne, men lever i en tilstand af symbiose¹³ med omverdenen. Det at opleve sig selv som et selvstændigt individ og føle sig identisk med sig selv er i følge den tysk-amerikanske udviklingspsykolog Erik Erikson (1902-1986) først noget, der virkelig optræder efter slutningen af ungdomstiden. Først da har individet frigjort sig så meget fra omgivelserne, at der kan blive tale om en selvstændig identitet.

Erik Eriksons udviklingsmodel

Erikson¹⁴ anskuer den menneskelige udviklingsproces som foregående i 8 *livsstadier*, hvor hvert stadium rummer en fremtrædende konflikt/krise, som individet skal finde en løsning på, og som rummer både positive og negative løsningsmuligheder. Den måde, konflikten løses på, influerer på næste trins løs-

13. *Symbiose*: "Samliv mellem to levende organismer, hvis liv er afhængigt af fællesliv." Psykologisk-pædagogisk Ordbog, København 1987.

14. Gennemgangen af Eriksons identitetsbegreb er baseret på: E. Erikson: *Barnet og samfundet*. København 1975 og E. Erikson: *Identitet - ungdom og kriser*. København 1982

ningsmåder og vil være afgørende for hele den videre personlighedsudvikling. Erikson betegner de 8 stadier som *psykosociale faser* og understreger dermed det sociale miljøes betydning for, hvordan vi løser "grundkriserne" i vores liv.

I skildringen af det enkelte individs udvikling tager Erikson udgangspunkt i det epigenetiske princip¹⁵. I følge dette har alt, der vokser, en grundplan, og delene vokser frem fra denne, således at hver del har sin epoke, hvor netop denne del er vigtigst, indtil alle delene er vokset frem for at udgøre en fungerende helhed. Under fosterudviklingen har hvert organ eksempelvis sin kritiske periode, hvor det skal bringes til udvikling og fuldførelse og således er specielt sårbart. Hvis organet ikke når til udfoldelse til rette tid, er dets mulighed sådan set forspildt, idet tiden er kommet til et nyt organs udvikling. Ved fødslen forlader barnet den særlige kemiske vekselvirkning, der finder sted i livmoderen og udsættes nu for de sociale vekselvirkninger i samfundet, hvor barnets gradvist voksende evner modsvarer den omgivende kulturs muligheder og begrænsninger. Barnet fortsætter med at udfolde sig, ikke ved at udvikle nye organer, men ved at udvikle en række bevægelsesmæssige, sansemæssige og sociale færdigheder¹⁶.

Diagrammet (Figur 5) illustrerer udviklingsstadiernes rækkefølge og den gradvise udvikling af de forskellige komponenter. Hver komponent står i systematisk relation til alle de andre, og de er alle afhængige af, at hver faktor udvikles på rette vis og rækkefølge – hver komponent bliver dominerende, møder sin "kritiske periode" og finder sin endelige løsning på forskellige måder hen mod slutningen af de her viste stadier. Hver komponent eksisterer imidlertid i en eller anden form, før dens afgørende og kritiske tid normalt er inde.

Erikson anvender ordet "krise" i udviklingssammenhæng, og det betegner ikke en truende katastrofe, men et *vendepunkt*, en kritisk periode med øget sårbarhed og øgede muligheder og derfor den ontogenetiske¹⁷ kilde til produktiv styrke henholdsvis fejltilpasning.

I det følgende gennemgås de 8 psykosociale faser i kronologisk rækkefølge.

Fundamental tillid kontra mistillid (ca. 0 -1 år)

Det er af afgørende betydning for barnets personlighedsudvikling, at det allerede i det første leveår udvikler det, Erikson betegner som "basic trust", og som bedst oversættes med fundamental tillid. Dermed menes en grundlæggende følelse af, at verden er tryk og til at stole på. "Tillid er så at sige den psykiske tilstand, der giver det lille barn livslyst og mod til at videreudvikle sig."¹⁸

15. *Epigenese*: Et udtryk hentet fra læren om fosterets udvikling, der henviser til *den trinvis udvikling af fostrets enkelte dele*.

16. E. Erikson, 1982: *Op.cit.*

17. *Ontogenese*: Organismes eller individs udvikling fra undfangelse til voksenstadium.

Psykologisk-pædagogisk Ordbog København 1987.

18. B. Möhl og M. Schack: *Barndommen som personlighedens fundament*. I: M. Brørup e.a.: *Psykologibogen*. København 1993.

VIII	Modenhed	Jegintegritet kontra fortvivelse
VII	Voksen alder	Forplantning kontra stagnation
VI	Tidlig voksen alder	Intimitet kontra isolation
V	Pubertet og unge år	Identitet kontra rollesammen- blanding
IV	Latens- periode	Flid kontra mindreværds- følelse
III	Gående genital	Initiativ kontra skyldfølelse
II	Muskulær anal	Selvstændighed kontra skam- fuldhed og tvivl
I	Oral sensorisk	Fundamental tillid kontra mistillid

Figur 5 Eriksons epigenetiske diagram

Følelsen af tillid skabes gennem det daglige samspil mellem barnet og dets nære omgivelser. Det ganske hjælpeløse barn har både nogle fysiske behov (føde, passende påklædning, søvn m.m.) og nogle psykiske behov (kærlig fysisk og social kontakt), og det er gennem tilfredsstillelsen af disse, at barnet lærer verden at kende. Sker det ikke på en stabil og rolig måde, vil barnet udvikle en følelse af utryghed. Det er det daglige rutinemæssige samspil med barnet, der har den afgørende indflydelse på barnets udvikling af tillid eller mistillid. Enkeltstående kortvarige episoder, der er præget af dårlig pasning, har ikke nødvendigvis nogen negativ indvirkning på barnet, men hvis behovstilfredsstillelsen gennem længere tid er mangelfuld, vil der efterhånden i barnet skabes en forventning om ubehag og ulyst. Denne forventning kan brede sig, således at barnet ikke blot møder de nære omgivelser med mistillid, men også, når det bliver ældre, møder hændelser og personer i omverdenen med en grundlæggende følelse af skepsis og bange anelser. Et sådant barn har ikke nogen fundamental tillid.¹⁹

19. E. Relster: *Grundbog i psykologi*. København 1981.

Selvstændighed kontra skamfuldhed og tvivl (ca. 1-3 år)

I næste fase begynder barnets selvstændighedstrang for alvor at melde sig. Denne periode er kendetegnet ved, at barnet i langt højere grad end tidligere er mobilt, og det udforsker nysgerrigt omverdenen. Barnets udfoldelser inden for funktioner som renlighedstræning, spisetræning og hvile-sovemønstre bliver mødt med forskelligartede opfattelser og holdninger fra omgivelsernes side. Allerede i denne alder kan barnet blive tillagt en række egenskaber såsom uartighed, egoisme, hæmningsløshed og aggressivitet som modsvar på sine udfoldelser. Jo mere negativt barnet mødes, jo større risiko er der for, at barnet kan komme til at føle skam og tvivl i forholdet til sig selv i stedet for at føle selvstændighed.²⁰

Denne periode kaldes ofte også for trodsalderen. Barnets ønsker vil ofte kollidere med forældrenes, eksempelvis vil det en dag selv klæde sig på, men forældrene har travlt med at komme af sted til institutionen inden arbejdstid og har slet ikke tid og tålmodighed til at afvente den langsomme proces med, at barnet selv tager tøj på – og barnet er for lille til at forstå, hvorfor forældrene har så travlt. Det er afgørende for barnets videre udvikling, hvorledes konflikterne løses. Barnets udvikling påvirkes naturligvis ikke i særlig høj grad, fordi enkelte konflikter udvikler sig til magtkampe, men hvis det tilbagevendende mønster er, at barnet altid må kapitulere, kan det resultere i spiren til en uselvstændig og autoritetstro person, og omvendt, hvis forældrene altid overgiver sig, kan det føre til et egoistisk og tyrannisk barn.

Initiativ kontra skyldfølelse (ca. 3 – 5/6 år)

Den relativt øgede selvstændighed og uafhængighed, barnet har opnået, videreudvikles i denne fase. Barnet er særdeles aktivt og ekspanderende i sine aktiviteter, det lægger mere bevidste planer og gennemfører dem, det spørger om stadig flere ting, dets interesseområder vokser, det vil efterligne større børn og voksne, og det vil selv gøre tingene – barnet "erobrer" så at sige verden. Der bliver imidlertid også sat grænser for barnet dels af dets egen utilstrækkelige kunnen og dels af omgivelsernes modstand, hvilket kan føre til nederlagsfølelser og følelser af skyld over de mål, det har sat sig, og de handlinger, det har påbegyndt.²¹ En sådan skyldfølelse kan bidrage til at lamme alt initiativ.

Et tema af stor betydning i denne fase er barnets udvikling af *kønsidentitet*, herunder udvikling af følelser for og holdninger til det at være pige eller dreng samtidig med en udvikling af holdning til, hvad det vil sige at være af det modsatte køn. Udviklingen af det enkelte individs holdning er i høj grad afhængig af, hvorledes forældrene reagerer ved barnets seksuelle nysgerrighed og udforskning af kønsorganer, men er også påvirkelig af, hvad barnet iagttager, når

20. E.O. Olsen: *Psykologi*. København 1985.

21. B. Möhl og M. Schack, 1993: *Op.cit.*

forældrene udtrykker sig over for hinanden. De følelser, der udvikles i denne periode, vil have indflydelse på individets liv fremover, dels hvad angår udviklingen af et eget seksualliv og dels hvad angår udviklingen af muligheder for kammeratskabsforhold med både ens eget og det andet køn.

Flid kontra mindreværdsfølelse (ca. 5/6 år – pubertetens begyndelse)

I denne lange fase konsolideres de allerede opnåede fysiske og psykiske færdigheder. Barnet er meget interesseret i at tilegne sig kundskaber, og det lærer at arbejde i skolen, at fremstille ting og at fuldføre opgaver. Barnet præsterer, og den måde og det klima, som barnet udfolder sig og sine præstationer i, bliver afgørende for, om det udvikler en følelse af kompetence og dygtighed eller af utilstrækkelighed og mindreværd.²²

I denne fase er det fortsat samspillet med forældrene/opdragerne, der har stor betydning, men barnets verden udvides, således at andre betydningsfulde påvirkningsfaktorer kommer til, nemlig barnets kammeratskabsgruppe eller jævnaldrende i det hele taget samt også andre voksne, der i lighed med forældrene får indflydelse på barnets udvikling.

Identitet kontra rollesammenblanding (ungdomsalder)

Erikson finder, at identitetsudviklingen har sin krise i puberteten og ungdomsårene, og at dette stadium ikke kan passeres, uden at identiteten finder en form, som på afgørende måde bestemmer den senere livsfortsættelse. Det er først i ungdomsårene, at individet udvikler, hvad der kræves i henseende til fysiologisk vækst, åndelig modenhed og socialt ansvar for at opleve og gennemgå identitetskrisen.²³ Selvom de hidtidige stadier har givet et væsentligt bidrag til den endelige identitetsdannelse, opstår problemet med at finde sin egen identitet med fornyet styrke og intensitet i puberteten. Dette sker på baggrund af de ganske voldsomme fysiologiske og hormonelle processer, individet oplever, samtidig med at det møder en række nye krav og forventninger fra voksensamfundet "om at blive voksen". Dette stiller individet over for store forandringer, og det kastes ud i en søgen efter enhed og kontinuitet. Alt dette medvirker til, at den hidtidige identitetsfølelse på mange måder bryder sammen, og den unge bliver optaget af sig selv på en helt anden måde end tidligere, og hans egen person, hans eget jeg, kommer i fokus. Han bliver meget optaget af at acceptere sin nye krop og seksualitet, af det indtryk, han gør på andre, af "hvordan han tager sig ud i deres øjne", af at måle sig med de idealer og prototyper, der er oppe i tiden, af at afgrænse sig selv i forhold til forældrene og finde ud af, hvad han skal foretage sig i sit kommende voksenliv. Alt dette resulterer i en afprøvning af

22. B. Møhl og M. Schack, 1993: *Op.cit*

23. E. Erikson, 1992: *Op.cit.*

roller og positioner og en ofte stærk afhængighed af kammeratskabsgruppen, der for en tid kan fungere som en forankring af identiteten.²⁴

Erikson beskriver, hvorledes denne periode i større eller mindre grad kan være kendetegnet af dels rolleforvirring, hvor man ikke kan finde ud af, hvem man er, og hvordan man er, dels det, der betegnes som "negativ" identitet, hvor man nærmest i trods forsøger at gøre det modsatte af, hvad man fornemmer omgivelserne forventer af en, og som man måske ikke synes, man kan leve op til.²⁵ Negativ identitet eller taberidentitet kan også blive valgt af den unge i et samfund, der ifølge hans oplevelser enten ikke har brug for ham eller også kun viser ham opmærksomhed, når han udfolder sig asocialt.

På dette tidspunkt i udviklingsforløbet mellem barndom og voksenalder mener Erikson, at mange unge har brug for et "psykosocialt moratorium". Han ser et moratorium som en stilstandsperiode, der gives et menneske, som ikke er parat til at opfylde en forpligtelse netop nu, eller som påtvinges en person, der burde tage sig mere tid. Individet kan også selv skabe sig et moratorium. Det er en stilstandsperiode i den unges stillingtagen, og alligevel er der ikke bare tale om en stilstandsperiode. Den forlængede pubertetsperiode (set i et historisk lys) kan således betragtes som et psykosocialt moratorium, hvor den unge gennem fri rolleeksperimentering kan søge efter en hylde i et eller andet udsnit i samfundet, som synes at være skabt for ham. Erikson mener, at ethvert samfund og enhver kultur giver institutionel form til et vist moratorium for flertallet af sine unge. Disse moratorier falder i reglen sammen med arbejdsforberedelser og eventyr, der er i overensstemmelse med samfundets vurderinger.

Set i relation til aftjening af værnepligt er der givetvis en del unge, der betragter denne tid som en form for moratorium, hvor de på "legal" vis får udsendt deres beslutning om kommende uddannelses- og/eller erhvervsvalg, altså tid til eftertanke, samtidig med at de får prøvet sig selv af i nye roller.²⁶ En del af disse unge vælger på baggrund heraf at fortsætte i forsvaret enten som befalingsmænd eller officerer.

Intimitet kontra isolation (tidlig voksenalder ca. 20 – 30 år)

De vigtigste temaer i denne fase er centreret omkring det at føle tillid og intimitet kontra det at føle isolation og afstandtagen. Ifølge Erikson²⁷ skulle den enkelte gerne have mulighed for at opleve følgende:

1. Gensidighed i orgasme
2. med en elsket partner
3. af det andet køn,

24. B. Möhl og M. Schack, 1993: *Op.cit*

25. O.E. Olsen: *Op.cit.*

26. *Frivillighedsundersøgelse III*, FCLPUB 128

27. E. Erikson, 1975: *Op.cit.*

4. med hvem man er i stand og villig til at dele en gensidig tillid,
5. og med hvem man er i stand og villig til at regulere de følelsesmæssige forløb af
 - arbejde
 - forplantning og
 - rekreation,
6. således, at der også sikres afkommet alle stadier af en tilfredsstillende udvikling.

Målet i denne fase er et ideal, som man kan forsøge at nærme sig, og som bredt sagt relaterer sig til evnen til at give og modtage kærlighed, til det at sammensmelte sin identitet med en andens uden at tabe sig selv. Faren i dette stadium er isolation, hvilket vil sige, at individet undgår kontakter, der forpligter til intimitet.

Generativitet (forplantning) kontra stagnation (ca. 30 – 50/60 år).

Denne fase gælder primært forholdet til næste generation. Med generativitet mener Erikson ikke blot det konkrete at få børn, at forplante sig, men også at man er præget af lyst til at opdrage og vejlede den nye generation samt lyst til at skabe noget eller drage omsorg for noget. Det vil sige, at man er aktivt engageret og involveret i sin tilværelse, ikke blot for sin egen skyld, men i høj grad for andres skyld. Det andet yderpunkt i dette stadium er stagnation, hvor man er præget af selvoptagethed, passivitet og ligegyldighed.²⁸

Jeg-integritet kontra fortvivelse (ca. 50/60 år)

Livets sidste fase, alderdommen, er identitetsudviklingens slutpunkt. Denne fases positive pol og udviklingsopgave er følelsen af integritet, det vil sige, at individet oplever en sammenhæng og mening i det, man har gjort og været, samt en evne til at se sit liv i et større og videre perspektiv. Den negative pol kaldes fortvivelse og viser sig i en forøget frygt for døden, ved en fortvivelse over, at tiden er for kort, og at mulighederne er ved at være udtømte, at det er for sent at begynde forfra på livet. I stedet for at føle, at man har haft en meningsfuld tilværelse, vil man være tilbøjelig til at føle, at ens tilværelse har været spildt, og at man ikke har opnået noget af det, man ønskede og forestillede sig.

Voksenlivets faser stiller altså også individet over for udviklingsopgaver, og tab og skuffelser i dette forløb kan gang på gang reaktivere konflikter fra de tidligere faser. Man bærer hele tiden sin historie med sig, og de tidligere fasers kernekonflikter kan hele livet igennem dukke op i forbindelse med de nye og ak-

28. O.E. Olsen: *Op.cit.*

tuelle begivenheder. Den måde, hvorpå konflikten i sin tid blev løst, vil influere på, hvorledes den nuværende udviklingsopgave løses.

Jo bedre en fase gennemløbes, jo større er sandsynligheden for, at individet bliver præget af, hvad Erikson betegner som de "fundamentale dyder", svarende til hver fase således:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Stræben og håb | 6. Samhørighed og kærlighed |
| 2. Selvbeherskelse og viljestyrke | 7. Frembringelse og omsorg |
| 3. Målbevidsthed | 8. Afkald og visdom |
| 4. Metode og dygtighed | |
| 5. Hengivelse og troskab | (her efter E.O. Olsen, 1985) |

Erikson betoner, at den menneskelige udvikling er en livslang proces, men der forekommer at være en vis pessimisme og inkonsistens forbundet med hans syn på udvikling, idet han samtidig anfører, at løbet er kørt, hvad angår de fundamentale dyders tilstedeværelse, når deres bestemte fase er gennemløbet, det vil sige, at hvis det enkelte individ ikke når at få løst sin krise inden for den bestemte fase, så kommer tidspunktet ikke tilbage med nye chancer. Fasernes forløb er irreversibelt, og det kan således til tider synes misvisende at tale om livslang vækst. Det skal dog fremhæves, at selvom videreudviklingsmulighederne er størst der, hvor begyndelsesstadiene bliver gennemløbet på en vellykket måde, så kan et individ f.eks. under en traumatisk krise (se bogens afsnit om *krise*) få mulighed for at få gennemlevet og bearbejdet tidligere negative løsninger og komme styrket ud af den aktuelle krise.

De værnepligtige menige, som forsvaret modtager til uddannelse, har gennemløbet hver deres individuelle udviklingsproces, og det kan ikke forventes, at den har været lige vellykket for alles vedkommende – det grundliggende fundament vil være af forskellig kvalitet.

Den værnepligtige menige møder netop i den fase, hvor identitetsudviklingen er kernekonflikten. Negativt, set med forsvarets øjne, kan det betyde, at den værnepligtige kan fremstå forvirret omkring sig selv og med stort behov for at afprøve diverse roller, eller at han kan låse sig fast i en negativ identitet med det oprør og den grænseafprøvende adfærd, det måtte medføre. Omvendt kan det positivt fremføres, at den værnepligtige også kan være i en meget modtagelig tilstand, hvor han er åben for prægning af de roller og normer, som forsvaret står for.

Overgangen fra barn til voksen

Ungdomsperioden er som sagt en kritisk periode i identitetsudviklingen. Den er også mere end nogen anden livsfase karakteriseret ved at være en overgangsperiode: overgang fra barn til voksen, overgang fra afhængighed af andre til selvstændighed, ansvar og forpligtelser, overgang fra skole til erhverv. I Figur 6 er illustreret en række centrale livsvilkår, således som de fremtræder i henholdsvis barndoms- og voksenperioden.

Ser vi på de værnepligtige menige, som forsvaret modtager til uddannelse, vil de trods ringe aldersforskel ofte befinde sig på forskellige trin i denne overgangsperiode: nogle er således allerede flyttet hjemmefra og har måske etableret deres egen familie med tilhørende forsørgerforpligtelser, mens andre stadig bor hjemme hos forældrene og kun forventes at tjene ind til egne lommepege; nogle har allerede taget uddannelse eller er i job, mens andre først for nylig er gået ud af skolen og stadig overvejer fremtidens uddannelses- og erhvervsønsker; nogle har indhøstet seksuelle erfaringer, har måske en kæreste eller bor i parforhold, mens andre endnu er seksuelt uerfame og ikke er knyttet til en kæreste.

At de værnepligtige menige ofte ikke er lige langt i deres udviklingsproces/modenhed stiller i sagens natur visse – ofte svært forenelige – krav til underviseren/føreren: Den "voksne", selvstændige menige vil fremføre, at han bliver behandlet som et barn, at han kontrolleres i for høj grad, at hans erfaringer ikke nyttiggøres m. v., mens den mere "barnlige", endnu knap så selvstændige menige kan fremhæve, at der er for mange samtidige og nye krav at skulle leve op til, fx at møde til tiden og selv at skulle gøre rent og holde orden på sit kvarter. Begge dele kan på hver sin måde resultere i problemer medførende utilfredshed og modvilje. Underviseren, i hæren typisk en værnepligtig ser-

Barn	Ung	Voksen
Tilværelse i opvækstfamilien (den familie, hvor man er barn)	→	Tilværelse i afkomfamilien (den familie, hvor man er forælder)
Afhængighed, uansvarlighed og uselvstændighed	→	Uafhængighed, ansvarlighed og selvstændighed
Seksuel umodenhed	→	Seksuel modenhed
Leg	→	Arbejde
Forberedelse til det produktive liv	→	Deltagelse i det produktive liv
Tilværelse uden sammenhæng med det produktive liv	→	Tilværelse i sammenhæng med det produktive liv

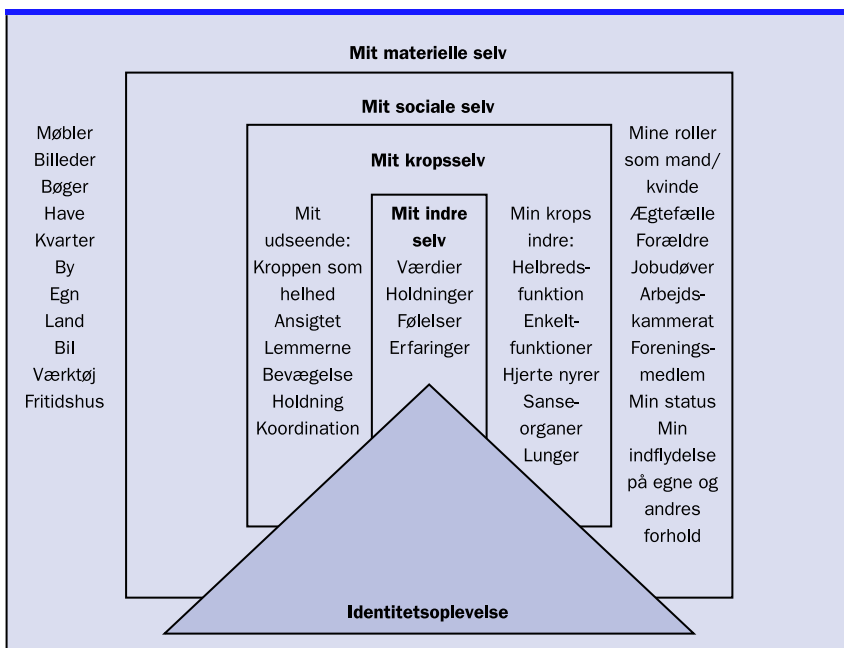
Figur 6 Overgangen fra barn til voksen

gent, står på noget af en uriaspost og skal ideelt set på en og samme tid kunne give de voksne og selvstændige ansvar (for at motivere) og medvirke til i passende tempo at udvikle de mere umodne.

Forskellige sider af identitet

Indtil nu er begrebet identitet blevet omtalt som et hele, men med til billedet af identitet hører også, at der findes forskellige sider heraf. Vi taler fx om kønsidentitet, faglig identitet og national identitet. Et individs samlede identitet må anskues som et samspil mellem og en integration af disse forskellige sider af personen, der tilsammen danner et hele.

J. Bruun Petersen²⁹ illustrerer det således i Figur 7:



Figur 7. Identitetsoplevelsen

Til figuren kan der føjes yderligere former for identitet, nemlig mit "faglige selv", mit "kulturelle selv", mit "nationale selv" samt mit "religiøse selv".

Efter pubertetsperioden tænker den enkelte måske ikke så ofte over, "hvem er jeg", men i forbindelse med større ændringer i vores liv får vi tydeliggjort vores identitet. Fx. taler mange udlandsdanskere om, at deres identitet som dan-

29. J.B. Petersen: *De ældre som målgruppe*. København 1986.

skere bliver tydeligere for dem ved at bo i et andet land. Og udsættes en person for en ulykke, hvorved han handicappes, påvirkes kropsidentiteten givet og træder tydeligere frem for personen, der nu skal integrere den nye situation med sin hidtidige selvopfattelse og planer for fremtiden.

Livet igennem skal det enkelte menneske integrere diverse ændringer til et sammenhængende billede af sig selv, men mens dette foregår, kan personen nemt føle sig forvirret, usikker på sig selv og have svært ved at genkende sig selv. Fodfæstet mistes for et stykke tid.

Identitet og arbejde

Identiteten udvikler sig som beskrevet gennem hele livet, og vi anskuer, med Erikson, den menneskelige identitetsproces som foregående i forskellige stadier, hvor hvert stadium rummer et hovedtema, individet skal finde sin løsning på. Barnet skal eksempelvis udvikle selvstændighed, udvikle tiltro til egne evner og formåen og lære at kunne tåle adskillelse fra forældrene. Den unge skal udvikle sin kønsidentitet, danne sig forestillinger om kommende erhverv m.v.

Nogle forhold er mere optimale for identitetsudviklingen end andre; den psykologiske forskning taler her om identitetsfremmende kontra identitets-hæmmende faktorer. Centralt for den unges eller voksnes udvikling er *erhvervsarbejdet*, hvor det for det lille barn er *legen* og for barnet i skolealderen er *indlæringen*, der især gør sig gældende. B. Madsen³⁰ har i lighed med andre forskere interesseret sig for at udlede, hvilke faktorer der fremmer identitetsudviklingen og hvilke der hæmmer, med fokus på erhvervsarbejdet. Hun når frem til følgende kvalitative dimensioner, der i Figur 8 er angivet ved modsætninger.

De anførte kvaliteter anvendes, når man diskuterer arbejdets psykiske og sociale betydning.

En række tyske forskere³¹ har også beskæftiget sig med at undersøge de hæmmende og fremmende faktorer for identitetens opretholdelse og udvikling. U. Volmerg har således udviklet en model til forståelse af forholdet mellem arbejde og identitet, og trods udgangspunktet i det repetitive delarbejde³² inden for industrien anser hun modellen for at være af almengyldig karakter. Med identiteten begrundet i arbejdet opstiller hun 3 gensidigt afhængige dimensioner, ved hjælp af hvilke man kan analysere og vurdere de objektive

30. B. Madsen: *Menneskeværd og markedsværdi*. København 1981.

31. Bl.a. H. Kern og M. Schumann i *Industriarbeit und Arbeitsbewusstsein*. Frankfurt am Main, 1974, og U. Volmerg: *Zum Verhältnis von Produktion und Sozialisation*

am Beispiel industrieller Lohnarbeit". I T. Leithäuser e.a.: *Produktion, Arbeit, Sozialisation*. Frankfurt 1976.

32. *Repetitivt delarbejde*: Fx monotont samlebåndsarbejde.

Positive kvaliteter Fremherskende træk ved det gode arbejde	Negative kvaliteter Fremherskende træk ved det dårlige arbejde
Fremmende for personlig udvikling	Hæmmende for personlig udvikling
Meningsfuldhed	Meningsløshed
Indflydelse, kontrol	Magtesløshed
Ansvar, selvstændighed	Mangel på ansvar
Lighed, gensidig respekt	Autoritære forhold, "hakkeorden"
Fællesskab	Splittelse, isolation
Helhed, sammenhæng	Fragmentering
Overskuelighed	Uoverskuelighed
Afveksling	Ensformighed
Passende tempo	Presset tempo
Passende arbejdstid	Belastende arbejdstid
Tryghed	Utryghed

Figur 8. Psykosociale kvaliteter i arbejdet.

identitetstruende såvel som kompenserende forhold, som den arbejdende kan møde i den konkrete proces. Opdelingen i 3 dimensioner er en analytisk skelnen, der skulle muliggøre en mere nøjagtig bestemmelse af indholdet.

De 3 dimensioner³³ er:

1. *Kvalifikationsdimensionen*: Det vil sige en vurdering af, i hvor høj grad der er mulighed for at anvende erhvervede færdigheder og – især – udvikle nye, få del i ny viden. At udvikle nye kvalifikationer på basis af allerede tilegnede giver kontinuitet i erfaringen og selvoplevelsen og styrker dermed den faglige og personlige identitet. Manglende muligheder for anvendelse af erhvervede kvalifikationer kan på den anden side føre til identitetsforstyrrelser og brud i kontinuitetsoplevelsen.
2. *Dispositionsdimensionen* (indflydelsesdimensionen): Hermed menes muligheder for indflydelse på processen mht. tid, arbejdsmetoder o.a. Muligheder for indflydelse på processen giver mulighed for oplevelsen af selvstrukturering og kontrol over egne livsbetingelser og er på den måde afgørende for, hvorvidt arbejderen oplever sig selv som subjekt eller objekt for arbejdsprocessen. Betydningen af indfly-

33. Dimensionerne gennemgås her hovedsagelig på baggrund af J. Bonde: *Kvinder i økonomi*. København 1991, og B. Madsen og

A. Smith *Ung, kvinde og arbejdsløs*. Speciale i psykologi, København 1984.

delse er snævert forbundet med betydningen af at kunne anvende tilgængelige kvalifikationer og dermed styrke selvfølelsen og sikre kontinuitet i identitetsoplevelsen. Den er således også vigtig for fremtidsperspektivet, for tilliden til fremtidige muligheder.

3. *Interaktionsdimensionen* (den sociale dimension): Det vil sige muligheder for samarbejde og social kontakt. Denne mulighed er afgørende for graden af opsplitning og isolation, og for i hvor høj grad den individuelle identitet støttes af en gruppeidentitet. Gode samarbejdsrelationer og social støtte i øvrigt kan fremme en udvikling af faglig selvtilid og identitet bl.a. i kraft af fælles bearbejdning og erfaringsudveksling, mens dårlige relationer eller isolation kan virke hæmmende på samme. Isolationsfølelse kan føre til fremmedhedsfølelse og direkte blokere for tilegnelse af ny viden.

Opsummerende kan det siges, at det er af positiv betydning for identiteten, at individet får mulighed for at anvende sine allerede erhvervede kvalifikationer i arbejdsprocessen samt mulighed for at erhverve nye; endvidere, at han får mulighed for at påvirke arbejdsprocessen på baggrund af sine kvalifikationer, erfaringer og ideer, samt at der gives mulighed for såvel formel som uformel kontakt med andre kolleger.

En nærmere analyse af den konkrete arbejdssituation ved hjælp af de 3 dimensioner vil tilsammen kunne bestemme de objektive muligheder for at bevare identiteten under arbejdet.

Dimensionerne i modellen er indbyrdes forbundne. De kan forstærke hinanden, hvis mulighederne er positive, og den arbejdende er i stand til at gøre brug af mulighederne. Mangler i en af dimensionerne kan ligeledes søges kompenseret inden for en af de andre.

Til de 3 dimensioner kan der med rette tilføjes en 4. dimension, en såkaldt belastningsdimension, der inddrager arbejdspladsens fysiske rammer såsom støj, snavs, hede og ensidighed og monotoni i arbejdet, der kan føre til en fragmentering af de psykiske strukturer og dermed udgøre en trussel mod identiteten. Til arbejdspladsens fysiske rammer kunne man yderligere tilføje beliggenhed og dermed transporttid, idet denne tid tages fra reproduktionstiden, fra samværet i fritiden og individets private gøremål.

Bonde fremfører³⁴, at U. Volmerg, ligesom mange andre bidragydere til psykiske arbejdsmiljømodeller, glemmer livet uden for produktionen. Selv finder hun, at identiteten som bærer af de modsætningsfyldte krav i livssammenhængen ikke kan forstås uden denne totale livssammenhæng.

34. J. Bonde, 1991: *Op.cit.*

Perception og kognition

Der er en lang og vedholdende tradition for at adskille menneskets forståelse af sig selv og sin omverden i en tankemæssig (*kognitiv*) og følelsesmæssig (*emotional*) psykologi.

Den tankemæssige del beskæftiger sig dels med perceptionen, den måde, hvorpå vi bearbejder og organiserer vore sanseindtryk, og dels med perceptionens sammenhæng med vor tænkning, logik og sprog.

Den følelsesmæssige del beskæftiger sig med udviklingen og organiseringen af den følelsesmæssige side af vort forhold til omverdenen, herunder betydningen af drifter, behov og motivation.

Der er ingen skarpe grænser mellem perception og kognition, idet den kognitive forarbejdning sker i forlængelse af og indvirker på sanseapparatets optagelse af information. Perceptionen er en del af kognitionen. Der er ligeledes en meget tæt forbindelse mellem kognition og emotionerne – “fornuften” og “følelseme”.

Endelig er kognitionen medbestemmende for og påvirkes selv af udførelsen af menneskers ydre aktivitet – *adfærden*.

Perception – oplevelsen af omverdenen

Perceptionen er en sammensat proces, der omfatter såvel de fysiske/fysiologiske påvirkninger af vore sanseorganer som den videre bearbejdning og “fortolkning” af informationer om personer, genstande og forhold. Hvor man tidligere har set på perceptionsprocessen som en *passiv* registrering af sansedata, ser man i dag på perception som en *aktiv* og *selektiv* proces, som er medbestemt af personens følelsesmæssige holdning, indstilling og forventning. Det er ikke den ydre påvirkning alene, der bestemmer personens oplevelser.

Mellem den påvirkning fra omverdenen, som modtageren udsættes for, og det indtryk (den oplevelse), den resulterer i, er der foregået en proces, der fører til forskellige resultater for forskellige mennesker. To mennesker, der iagttager den samme gadelivsscene eller det samme billede, opfatter forskellige ting. To mennesker, der overhører den samme samtale, kan få forskellige ting ud af den. Men når påvirkningen er den samme og sker på samme tid, må det være forhold hos modtagerne, der er årsag til, at der kommer noget forskelligt ud af processen. Der må gøre sig subjektive forhold gældende, varierende fra modtager til modtager.

Perceptionen kan i korthed defineres som *en overvejende psykologisk proces, gennem hvilken et individ – via et eller flere sanseorganer – modtager og bearbejder information om sig selv og sin omverden*.

De indtryk, vi får fra vor omverden, er formidlet gennem vore sanser, men inden disse indtryk er færdigdannede, er de blevet ændret temmelig meget; noget er filtreret fra, og noget er blevet lagt til. Processen kan deles op i fire led:

- Påvirkning** Den fysiske aktivitet i omverdenen, der rammer sansorganet (fx lydbølger)
 - Sansning** Den neurale aktivitet i sansorganet, hvorfra informationen i kodet form sendes videre til centralnervesystemet.
 - Forarbejdning** Justering og sortering i centralnervesystemet
 - Oplevelse** Det, vi opfatter og kan fortælle om
- (Se også *den kognitive model, figur 55*).

Vi *påvirkes* gennem følesans, syn, hørelse, lugt og smag. Vore *sansorganer* (øjet, øret, huden osv.) reagerer ved at sende nerveimpulser ind gennem hjernen, hvor de ender i bestemte områder af hjernebarken. Men inden nerveimpulserne er nået så vidt, har de passeret hjernens associationsområde, hvor de dels er blevet *justeret*, så de passer til vore erfaringer, vore meninger og vore holdninger, dels er blevet *sorteret*, så de indtryk, der passer til vore øjeblikkelige behov og motiver, har fået lov til at slippe igennem, mens de øvrige er blevet siet fra.

Perceptuel organisation

Lidt mere udførligt bør i øvrigt følgende siges om perceptionsprocessen:

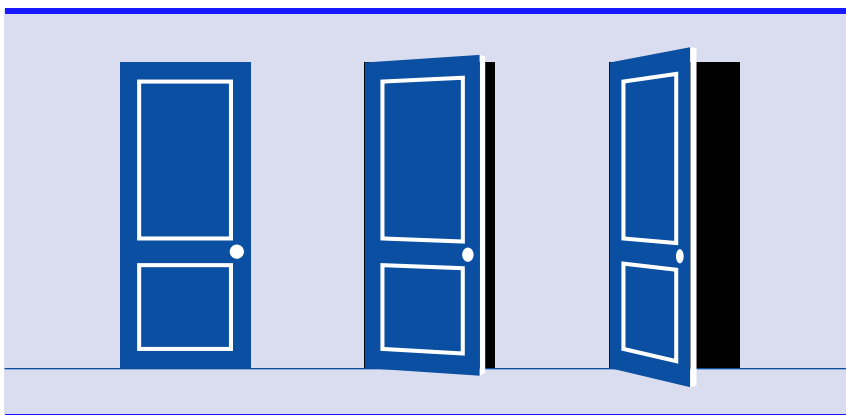
Oplevelsens umiddelbarhed

Oplevelsen fremstår *umiddelbart* i og med situationen og ikke efter forudgående refleksion. Vi ser umiddelbart "en hund"; vi ser ikke "et firbenet dyr med hale og visse andre karakteristika", som vi så slutter os til er en hund.

Konstansfænomener

Perceptionsprocessen udligner nogle sansemæssige forskelle; fx ser et hvidt hus trods dagens skiftende belysninger, der giver vidt forskellige påvirkninger af øjets nethinde, stadig hvidt ud (farvekonstans). Vi opfatter en given person som havende en bestemt størrelse, hvad enten han står tæt på os eller langt fra os, skønt nethindebilledet er af vidt forskellig størrelse (størrelseskonstans). Vi oplever også stadig en dør som rektangulær – uanset hvilken vinkel, vi ser den fra (formkonstans). I disse eksempler spiller *erfaringen* en rolle – vi ved nogenlunde, hvordan tingene ser ud, og hvilken størrelse og farve de plejer at have, og vi kompenserer så automatisk for variationer i belysning, afstand og perspek-

tiv. Er dette kendskab ikke sikkert, og mangler der en *referenceramme* – noget kendt at sammenholde med – kan processen svigte. Det kan fx ske ved flyvning under ugunstige lys – eller vejrforhold uden jordsigte, hvor afstand til og størrelse af et modkommende fly kan fejlvurderes: Det kan være et stort fly langt borte eller et lille fly tæt på.



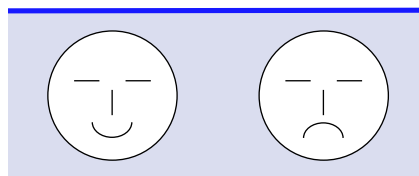
Figur 9. Formkonstans

Tendens til mening

Påvirkningen bearbejdes til noget meningsfuldt. Modtageren lægger sin egen mening og erfaring ind i det, der opfattes. Når vi ser noget ukendt eller ustruktureret, får vi det til at ligne noget. Tendensen udnyttes af psykologer ved Rorschach-testen, hvor personen skal se, hvad han synes, en blæklat ligner. Da *sanseindtrykket* her er diffust, må personens svar sige noget om, hvordan han *forarbejder* indtrykkene.

Tendens til helhed

Påvirkningen bearbejdes til en helhed. Det opfattede føjes ind i et mønster, så det passer med andre brudstykker. Man bygger videre eller fortolker på en sådan måde, at oplevelsen udgør en helhed, dvs. at det, vi opfatter, ikke udelukkende



Figur 10

er summen af de enkelte dele. Det er helheden, der giver de enkelte dele deres betydning og ikke omvendt. Det illustreres af de to ansigter i Figur 10. Objektivt set er øjnene ens på de to tegninger, men helhedsindtrykket påvirker den måde, man ser en enkelt del som øjet på.

Nærhedsloven

Vi vil altid ubevidst være tilbøjelige til at opfatte noget som en helhed. Fx vil vi opfatte ting, der er i nærheden af hinanden, som hørende til den samme gruppe (nærhedsloven).

Nærhedsloven vil fx i en filmmæssig sammenhæng betyde, at personer, der anbringes i nærheden af hinanden, kan opfattes som hørende til samme gruppe. Det kan også være en nazistisk propagandafilm, hvor man gerne vil have os til at opfatte jøder og rotter som hørende til samme helhed ved at lade dem bevæge sig i samme retning og på samme måde hen over et Europakort i to på hinanden følgende klip.

Den gode forms lov

Generelt søger man at organisere sine sanseindtryk således, at de udgør en form, der er så "god" som mulig, dvs. har egenskaber som regelmæssighed, symmetri, ligevægt og enkelthed.

Figur og grund

Når vi perciperer noget, opfatter vi noget af det som *figur* – det er det, der træder frem og bliver tydeligt, og som vi fokuserer på – og noget som *grund* – det bliver gråt og uldent og fornemmes i baggrunden. Hvis jeg fx taler med en kollega, er hun figur, mens møblerne og væggene bagved er grund – jeg ser opmærksomt på hende, men lægger ikke mærke til resten. Hvis nu en anden kommer hurtigt ind ad døren og med raske skridt går hen ved siden af min kollega, vil jeg umiddelbart opleve den nytilkomne som figur og den første som grund, indtil jeg har fundet ud af, hvorfor den nye kommer farende.

En radio, der står og spiller i baggrunden, kan virke som grund i forhold til det, man i øvrigt foretager sig, der virker som figur. Her vil en pludselig høj lyd fremtræde som figur.

Figuren er afvigende fra, i kontrast til grunden. Når man skal opnå opmærksomhed, må man frembringe en figur. Udrykningskøretøjer alarmerer trafikanter med en lyd og nogle lyspåvirkninger, der er klart afvigende fra, hvad man i øvrigt møder i trafikken – og i øvrigt af høj intensitet, hvilket også fremmer sagen – og bliver derved figur, kommer i opmærksomhedens fokus.

Indre faktorer – motiver, forventninger, indstillinger, erfaring – er med til at bestemme, hvad der bliver figur og grund. Sidder man dybt koncentreret om sit arbejde, er skramlen



Figur 11. Rubins vasefigur

med potter og pander en lidet bevidst grund (baggrundsstøj), der næppe registreres, men når mavens behov melder sig, får denne raslen i køkkenet pludselig betydning, den betyder mad og bliver derved figur.

Figur 11 viser, hvordan "figur" og "grund" kan ændre karakter: man kan veksle mellem at se en vase og to ansigter.

I *undervisning* er strukturering i figur og grund en væsentlig del af lærerens – eller lærematerialets – funktion. Læreren peger ud, hvad man skal fæstne sig ved, hvad der er vigtigt, og det bliver så figur, mens resten bliver grund.

Omstrukturering

At den samme sansepåvirkning kan forarbejdes til vidt forskellige oplevelser, kan illustreres ved tegningen her. Den kan enten opfattes som en smuk kvinde med en stor hat eller som en gammel kone med en stor krum næse.

Ved et forsøg med en snes mandlige studenter kunne alle se den unge kvinde. Da specielt øjet, næsen og munden udpegedes, kunne næsten alle også få øje på den gamle kone. Med lidt øvelse kunne de fleste få figuren til at "kippe" fra det ene billede til det andet.

Omstrukturering – det, at man skifter fra at lægge vægt på visse aspekter til at lægge vægt på visse andre og derved får en helt anden helhed frem – at der ændres på, hvad der er figur og grund – er et væsentligt forhold i tænkning og problemløsning. Omstruktureringen kan medføre, at man får øje for nye aspekter, der kan anvendes i problemløsningen.



Figur 12. Mor og datter

Strukturering og gestaltning

Den oplevede verden organiseres ud fra de utallige påvirkninger og stimuli, der rammer sanserne. Det væsentlige i denne organisationsproces er de forudsætninger i form af erfaringer, behov, følelser, stemninger og indstillinger, der findes hos det oplevende individ. Der ligger en stræben efter at finde "mening" eller struktur i den ydre verden bag al organisation til psykiske oplevelser. Mennesket søger på grundlag af sanseindtrykkene stedse at skabe en struktureret eller gestaltet genstandsverden.

Denne stræben efter at opleve omverdenen som en verden af genstande

kommer til udtryk i "sluttethedens lov". På denne figur³⁵ ser man ved første øjekast en uordnet samling af sorte pletter, men de fleste ser efter nogle øjeblikkes forløb en husar til hest. Det manglende (figurens hvide felter) suppleres ubevidst op med noget, vi tidligere har erfaret.

Karikaturtegnere benytter sig udpræget af sluttethedens lov, idet de indskrænker sig til at tegne de mere fremtrædende, karakteristiske partier, fx af et ansigt eller en bestemt positur.



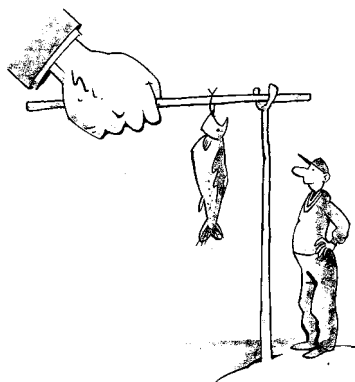
Figur 13

Referencerammer

Indtrykkene sættes i forbindelse med andre samtidige indtryk, som udgør en referenceramme. Nedenstående figur giver et eksempel på referencerammens betydning.

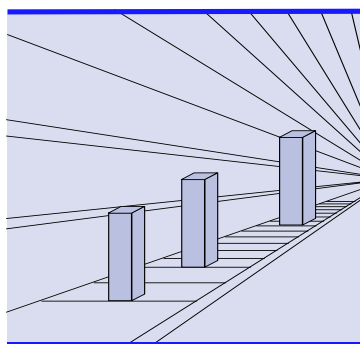
Tildækkes manden på billedet, bliver hånden referenceramme, og fisken forekommer lille. Tildækkes i stedet hånden, så manden og fisken ses sammen, ændres oplevelsen af fiskens størrelse radikalt.

De såkaldte sansebedrag eller illusioner er eksempler på, hvorledes hele påvirkningsfeltet er bestemmende for vor oplevelse af de enkelte dele.



Figur 14

De tre klodser på denne figur er nøjagtigt lige store, men ikke desto mindre bevirker linjeperspektivet, at den klods, der er længst til venstre, virker meget mindre end klodsen længst til højre. Nedtones linjeperspektivet, virker klodserne lige store.



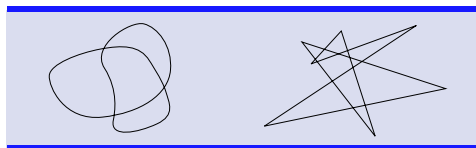
Figur 15

35. Mange af eksemplerne i det følgende er fra T. Husén: *Psykologi*. København 1963.

Fysiognomiske egenskaber

Gestaltpsykologen Wolfgang Köhler undersøgte, hvad han kaldte de fysiognomiske egenskaber ved visse figurer. Han arbejdede bl.a. med to meningsløse figurer, som er gengivet på tegningen nedenfor.

Den ene kaldte han "maluma" og den anden "takete" – to betegnelser helt uden meningsindhold. Efterfølgende anmodedes et stort antal forsøgspersoner angive, hvilken figur der hed hvad.



Figur 16

Næsten alle forsøgspersonerne associerede "maluma" med den runde figur og "takete" med den spidse.

Köhler mente, at dette har betydning ved analyse af de æstetiske kvaliteter, der opleves som egenskaber ved selve genstanden og ikke som noget, vi selv tilføjer dem. Der er ofte stor overensstemmelse mellem forskellige iagttageres oplevelser, og de fleste vil altså rent æstetisk opleve den runde figur som en rund og blød "maluma" og den kantede figur som en spids og skarp "takete" uden egentlig at kunne forklare nærmere hvorfor.

Indstillinger og behov

Indstillinger og behov øver også indflydelse på sanseoplevelserne, idet organismen – alt efter sine grundlæggende stemninger, følelser og behov mv. – udøver en udvælgende virksomhed over for omverdenens påvirkning. Denne selektivitet giver sig ikke blot udtryk ved, at man "ser" det, der er værdifuldt og behageligt for en, men også ved, at man undertrykker indtryk, der er i modstrid med ens behov og grundlæggende indstillinger og værdier.

Ikke mindst den måde, hvorpå man oplever andre mennesker, demonstrerer denne selektive perception. Fx er det yderst sjældent, at den nyforelskede kan finde fejl – som dog er helt indlysende for andre – ved den udkårne.

Indstillingens betydning

Bearbejdningen sker ud fra modtagerens indstilling. Denne indstilling afhænger af såvel indre som ydre faktorer.

De *indre faktorer* kan groft inddeles i tre grupper:

1. Intellektuelle faktorer: opfattelsesevne og intelligens.
2. Fysiologiske og hormonale tilstande: temperament, behov og følelser.
3. Personlig holdning: vaner, fordomme, forventninger osv.

De *ydre faktorer* afhænger af den helhedssituation, modtageren befinder sig i.

Både varige og øjeblikksbestemte forhold gør sig gældende, herunder den sociale situation. Et menneske ændrer adfærd efter den sociale situation, det indgår i: om det er alene, på tomandshånd eller indgår i en gruppe, og hvorledes denne gruppe er sammensat³⁶. Den sociale situation indvirker samtidig på modtagerens oplevelse af en påvirkning. Den samme person kan også opfattes meget forskelligt, afhængigt af modtagerens sociale baggrund, opdragelse, holdninger, forventninger og interesser. Hvis den mandlige helt i en film fx er et muskelbundet af en bodybuilder, vil han måske i sine kønsfællers hoved udløse billedet af et lysende ideal, mens han i de kvindelige biografgængerers hoved måske udløser billedet af en ulækker og frastødende kødklump.

Vi "udsender signaler" om kulturel identitet, social status, selvopfattelse og egne normer og holdninger med vores påklædning. Eller rettere sagt: de, der observerer os, *opfatter* sådanne signaler. Måden at servere og anrette maden på kan fx signalere national og kulturel identitet. En bil udtrykker *noget* om sin funktion, men ofte mere om brugerens sociale magt og status.

Perception er en "kodet" og kulturelt formet proces. Det betyder, at den er en historisk foranderlig funktion. Dvs. at man skal kunne percipere på forskellig måde for at være i stand til at begå sig under forskellige vilkår. Det at køre bil i en storby kræver hurtighed og koordinering af forskellige sanser, som først skal udvikles og optrænes hos det enkelte menneske. Til gengæld kan storbymennesket ikke præstere den perception, der skal til, når indianeren kan følge et spor eller eskimoen skelne mellem mange slags sne.

Når en person selv er en del af situationen, bearbejdes påvirkningen mere subjektivt end i perceptionssituationer, hvor han er tilskuer.

En indstilling vil i en given situation kunne hænge sammen med følgende forhold:

- Hvad man tidligere har lært om situationen (viden)
- Hvad man plejer at gøre (erfaringer)
- Hvad man bør gøre. Hvordan ting bør være (idealer)
- Irrationelle forventninger til andre. Hvad man tror om andre (fordomme, vaner)
- Hvad man prøver at opnå (mål)
- Hvad man tror, andre venter sig af én (hensynet til andre)
- Hvad man forventer af sig selv
- Hvem man tror, man er – eller gerne vil være (selvrespekt, jegopfattelse)

36. Se kapitlet om *gruppen*.

Det, vi oplever, er således langt fra et nøjagtigt billede af omverdenen, men en *fortolkning* af denne; en fortolkning præget af, hvad vi har brug for (motiver, forventninger osv.) og hvad vi vil acceptere (erfaringer, holdninger osv.). Der er en tendens til, at vi ser det, vi vil se.

Subjektivt og objektivt

Erkendelsen af perceptionens subjektivitet – at det er individuelt, hvad vi oplever på baggrund af en bestemt påvirkning – rejser naturligvis nogle spørgsmål om, hvordan vi overhovedet kan vide noget som helst, når vi ikke opfatter verden “som den er”, men altid i en subjektivt forvansket form. En konsekvent “subjektivisme” er fremført af den engelske filosof *G. Berkeley* (1684 – 1753), der hævdede, at vi kun kunne have reel viden om vore subjektive oplevelser, ikke om den objektive virkelighed. Tankegangen synes at have ubehagelige følger: Hvis min nabo hævder, at han bliver forfulgt af små blå mænd fra Mars, der bestråler ham med radioaktivitet, hvordan kan jeg så være sikker på, at det er ham og ikke mig, der er gal – hvorfor skulle mine oplevelser være sandere end hans?

Der findes flere forskellige svar på problemet. I praksis løses uoverensstemmelser mellem forskellige personers oplevelser – eller tvivl om troværdigheden af ens egne – ved en sammenligning med andres oplevelser – *intersubjektiv kontrol* – eller med andre af ens egne oplevelser – man ser efter en gang til, prøver at kontrollere sammenhænge osv.

Problemstillingen kan forekomme forskruet. Men dels er den kernen i diskussionen mellem forskellige videnskabelige skoler – i psykologien fx mellem behavioristerne og fænomenologerne, hvor de klassiske behaviorister kun ville anerkende “iagttagelig ydre adfærd” som objektivt nok til at kunne studeres videnskabeligt (hvorved de går lige i Berkeley’s fælde – nogen skal jo iagttage den), dels hører man jævnligt mennesker fastholde en opfattelse med ordene “ja, men sådan oplever jeg det nu” – som om en oplevelse var et fænomen, der unddrog sig diskussion. Det er det ikke. Vi ville ikke kunne meddele os til hinanden, og vi ville ikke kunne planlægge fornuftige handlinger på grundlag af vor perception, hvis ikke vi var i stand til at underbygge den med en vis grad af gyldighed.

I øvrigt plejer selv de mest inkamererede subjektivister at opleve noget ganske forudsigeligt, hvis man kommer til at tabe noget ned over tæerne på dem.

Vi ser også selektionen i forbindelse med vidneudsagns troværdighed. Det er et princip, som vi alle kender i formuleringen “Det sete afhænger af øjnene, der ser”.

Behov

Behovene³⁷ virker ind på perceptionen på to måder. Dels virker behovene selekterende (udvælgende), idet et aktivt behov medfører, at emner, der kan tjene til at tilfredsstille det, lettere perciperes, mens "irrelevante" emners perception hæmmes. Dels er behov aktiverende og får mennesker til at handle, til at flytte sig og derved se verden fra nye synsvinkler. *Aktivitetsbehovet* og *nysgerigheden* (som man også kan kalde et behov, nemlig for ny viden og nye erfaringer) medfører, at der kommer mere og mere ind på *informationslageret* eller i *langtidshukommelsen* – hvilket på længere sigt fører til, at hjernen forarbejder sanseindtryk på en ændret måde i overensstemmelse med de nye erfaringer. Perceptionsprocessen er altså underkastet en dynamisk proces. Vi ændrer vores måde at opfatte tingene på gennem en stor del af livet – så længe vi endnu tager nye erfaringer til os.

Man kan sige, at perceptionen i stor udstrækning er i behovenes tjeneste – perceptionen hjælper os til at finde de muligheder, vi skal bruge for at tilfredsstille vore behov.

Opmærksomhed

Vores evne til at være information bevidst er begrænset, således at vi på et givet tidspunkt kun kan være opmærksom på nogle ganske få emner. Vi bliver konstant bombarderet med en mængde påvirkninger – en strøm af lys, lyd, berørings-, lugt-, og smagsindtryk. Det er umuligt at reagere på alle disse indtryk, og vi er derfor tvunget til at udvælge og sortere blandt mængden af informationer. Vi indordner informationerne i kategorier, så vores verden bliver mere overskuelig og dermed lettere at have med at gøre.

Vor erfaringsverden ville blive temmelig kaotisk, hvis ikke der skete en vis organisering. Det er en kendt sag, at det kræver større anspændelse at koncentrere sig, hvis man udsættes for *mange påvirkninger*. F.eks. har de fleste mennesker ikke svært ved både at køre bil og holde en samtale i gang, men samtalen ebber ofte ud, når man kommer ind i tæt myldretidstrafik, hvor man i større grad skal koncentrere sig om trafikken.

Hvis de mange påvirkninger tilmed sker et sted, hvor vi ikke er vant til at færdes, f.eks. på en ny arbejdsplads eller i et FN-missionsområde, så er vi ikke helt så gode til at organisere indtrykkene, og vi bruger megen energi på at "tolke" og "forstå" indtrykkene. I et FN-missionsområde er der eksempelvis – udover en konstant underliggende usikkerhed pga. et muligt højt fareniveau – nye

37. Se nærmere om behov i kapitlet *Motivation og følelser*.

lyde (granatnedslag, skyderi), nye lugte (krudt, døde/sårede mennesker), nye normer, en ny kultur og dermed en anden måde at omgås hinanden på end i Danmark. Alle disse ting kræver i begyndelsen megen energi – indtil man har fået indtrykkene kategoriseret, således at man ved, hvad de forskellige ting "betyder", og de dermed indgår på linje med alle de ting, som vi "kender".

Under borgerkrigen i det tidligere Jugoslavien blev en dansk styrke, der var placeret mellem de stridende parter i Dvor ved floden Una, i efteråret 1995 beskudt med artilleri og kampvognskanoner. Soldater, der i mange timer lå i beskyttelsesrummene, har berettet, at det virkede beroligende, at mere erfarne kammerater kunne skelne mellem indgående og udgående ild og mellem de forskellige skydstyper, der blev anvendt. Kategoriseringen og bekendtskabskvaliteten virker afstressende, idet den giver mere overskud til at beskæftige sig med andre ting.

Det er imidlertid ikke altid sådan, at det er de objektivt set stærkeste påvirkninger, der bliver klarest opfattet. Moderen hører måske ikke ambulancens tuden, men barnets klynken. Man er opmærksom på de indtryk, som betyder noget for en selv. Her genfinder vi figur/grund fænomenet.

Cocktailparty-fænomenet

En anden måde at illustrere selektionsprocessen på er cocktailpartyfænomenet. Når man står og konverserer ved et larmende selskab, indstiller man sit øre på stemmen hos den person, som man lige nu står og taler med. De mange andre stemmer bliver på en eller anden måde filtreret fra og høres kun som en "baggrundslarm" – lige indtil vort navn nævnes af en anden i rummet. Næsten uanset hvor intenst man koncentrerer sig om den person, der står ved siden af, registrerer man, at ens navn bliver nævnt – også selvom det sker i den anden ende af lokalet.

Hvorledes udvælgelsen af information sker, har man forsøgt at undersøge eksperimentelt³⁸. Disse undersøgelser blev foretaget ved at sende forskellige signaler via høretelefoner til hvert af forsøgspersonens ører. Forsøgspersonen skulle da koncentrere sig om signalet til det ene øre, hvilket man sikrede sig ved, at budskabet skulle siges højt umiddelbart efter, at det var modtaget – "skygning" blev denne type opgaver meget passende kaldt. Bagefter spurgte man så forsøgspersonen om, hvad der var blevet forarbejdet og kunne huskes af det ikke-skyggede signal – altså det, der var sendt til det andet øre – og det viste sig, at stort set intet kunne gengives. Forsøgspersonen kunne måske fortælle, at det vist nok var en stemme, der talte; men hvilket sprog, der blev talt, end-

38. D.A Norman: *Hukommelse og opmærksomhed*. København 1973.

sige hvad der blev talt om, havde vedkommende ikke bemærket. Eksperimentet viser, at en opmærksomhedsstrukturerende faktor – i dette tilfælde en beslutning eller en opgaveaccept – har en kraftig effekt med hensyn til frasortering af information.

Senere undersøgelser har vist, at der godt nok er begrænset kapacitet til rådighed, men at det er et mere komplekst samspil mellem en række faktorer, der endeligt afgør, hvor meget kapacitet, der er til rådighed på et givet tidspunkt. Faktorerne, der indvirker her, er for eksempel erfaring, øvelse, type af informationskanal og stress.

For eksempel spiller erfaring med opgaven en stor rolle. I en undersøgelse³⁹ kunne en uerfaren forsøgsperson opfange under 10% af det ikke-skyggede materiale, mens en erfaren person kunne gengive over 65% af det ikke-skyggede. Endvidere viser den nævnte cocktailparty-effekt, at fx emner af særlig personlig relevans får en særlig prioritet.

Dette underbygger, at opmærksomheden ikke er en simpel, absolut kapacitetsbegrænset mekanisme, men snarere skal opfattes som et komplekst forarbejdningssystem, hvis kapacitet afhænger af de ressourcer, personen har til rådighed i den givne situation over for den givne opgave.

Automatisering

En vigtig faktor her er *automatiseringen* af de mentale aktiviteter. Når mennesker kan udføre flere aktiviteter samtidig, fx køre bil og føre samtale eller observere og modtage meddelelser, skyldes det, at en hel del af de involverede aktiviteter er blevet rutiner og derved kan udføres automatisk. Hvis alle aktiviteterne skulle være under den bevidste opmærksomheds kontrol, ville det være vanskeligere for ikke at sige umuligt at løse flere opgaver på en gang⁴⁰. Optræder der pludseligt udefra kommende problemer ved løsningen af disse komplekse opgaver, kan disse kræve "den fulde opmærksomhed", hvorved den ellers glidende opgaveløsning forstyrres eller bryder helt sammen. Det er blandt andet i sådanne situationer, at en dybtgående automatisering (overindlæring) og træning i at håndtere også uventede situationer viser deres værdi.

I begyndelsen af en læreproces – fx når man lærer at køre bil, eller når flyvereleven lærer at flyve – optager alt det nye – alt det, man skal holde øje med, alt det, man skal gøre og alt det, man skal huske – hele opmærksomheden, og der er ikke overskud til andet. Efterhånden, som der opnås rutine, trænges disse emner i baggrunden og dukker typisk op i kritiske faser – man bliver først op-

39. M.W. Eysenck & Keane, M. T.: *Cognitive Psychology*. Hove, 1995.

40. M.M. Smyth, A.F. Collins, P.E. Morris & P. Levy: *Cognition in Action*. Hillsdale 1994.



Figur 17

mærksom på motorlyden, hvis motoren lyder forkert; man tænker kun over trafikken, hvis der sker noget uventet.

Ved opmærksomhedsprocessen udvælger og kategoriserer vi således både den information, som når os fra omgivelserne, og den, der er tilgængelig indefra i form af lagrede erfaringer. Ved sådanne processer reducerer, organiserer og fortolker vi den ellers uoverskuelige strøm af informationer, som når bevidstheden, og vi begrænser den til et antal overskuelige og meningsfulde perceptioner, ud fra hvilke vi "konstruerer" vores omverden.

Når man tænker på, hvor forskellige mennesker er, og på, at den beskrevne forarbejdningsproces knytter sig meget tæt til det enkelte individ, kan det ikke forbavse, at "verden" og "virkeligheden" tager sig vidt forskelligt ud fra individ til individ. Den samme hændelse, den samme påvirkning, kan forarbejdes til vidt forskellige oplevelser fra individ til individ. Selv om dette kan synes at være et banalt faktum, glemmes det ofte, fx ved vurderingen af opståede personkonflikter.

Det samme gør sig gældende ved enhver form for personelbedømmelse. Også her er der selvsagt tale om en perceptionsproces, men en proces, hvor subjektive forhold gør sig endnu stærkere gældende end ved perception af ting.

Hvis man ikke har tænkt dybere over spørgsmålet, går man vist almindeligvis rundt med den forestilling, at man opnår kendskab til en person ved at gøre nogle iagttagelser vedrørende hans adfærd i en række situationer og ved på grundlag heraf at slutte sig til hans personlighed, hans karaktertræk, hans begavelse, hans stemningsleje og følelsesmæssige tilstand eller lignende. Denne slutning fra adfærd til karaktertræk er meget ofte behæftet med mangler som fx, at man slutter sig til karaktertrækket på grundlag af for få adfærdsiagttagelser. Alligevel vil der ofte være en tilbøjelighed til at antage, at adfærdsiagttagelsen er ret pålidelig eller objektiv – man “så det jo med sine egne øjne”.

Denne opfattelse er på flere områder forkert. Det er for det første ikke rigtigt, at vi alene bygger på iagttagelsen af den anden persons handlinger. Det er heller ikke rigtigt, at vor iagttagelse af andres handlinger er objektiv. Og det er endelig ikke rigtigt, at den proces, ved hvilken vi lærer en person at kende, altid er splittet op i to faser: henholdsvis 1) iagttagelse af adfærd eller lignende og derpå 2) en slags logisk slutning til karaktertræk.

Foruden den andens handlinger er der en lang række andre forhold ved ham, der spiller en rolle for vores oplevelse af hans karaktertræk. Eksempelvis kan nævnes hans ansigtstræk, øjenbevægelser, legemsbygning, kropsholdning, gangart og stemmeføring. Der er træk herved, som for mange synes at have ganske faste funktioner som tegn på eller udtryk for karaktertræk eller begavelse. Således vil en bestemt måde at gå på for mange vise hen til “energi”, en vis legemsbygning til “jovialitet”, en høj pande til “intelligens”, lav pande og tæt-siddende øjne til “upålidelighed”, et kraftigt hageparti til “beslutsomhed” osv. Selv om man igen og igen har erfaret disse “tegn” upålidelighed, idet man ved nærmere bekendtskab har måttet revidere sit første umiddelbare indtryk, kan ens forudfattede ideer om disse tegn vise sig som helt forbløffende seje fordomme. Man har vel disse ideer bl.a. fra påvirkninger gennem stereotype persontegninger i litteraturen, i film, i reklamer og i tegneserier, og når man holder fast ved disse tegn, som man gør, ligger en del af forklaringen måske deri, at man ved at have tillid til dem som tegn på eller udtryk for karaktertræk gør bedømmelsesopgaven lettere – man får hurtigt kategoriseret manden og “ved, hvor man har ham”.

Med hensyn til fortolkningen af flere af disse tegn kan der – formentlig på grund af fælles påvirkninger – råde en vis overensstemmelse mellem mange forskellige iagttagere, men flere af de tegn, der gøres brug af, er temmelig private i den forstand, at de kun for meget få har samme tegnfunktion. Det kan fx være ligheder med ansigtstræk hos en far, en søster eller en bekendt, der får én

til at opleve den iagttagne som udstyret med de samme karaktertræk som den, han ligner.

Der er også andre forudfattede meninger end den nævnte art, der kan spille en rolle for, hvordan en andens karaktertræk opleves. En jøde er sindig, en københavner er fræk, en akademiker er tør, en jurist er skarpsindig. Alle har nogle forudfattede ideer af denne slags. Man ved, at de langt fra altid holder stik, men man har svært ved at undgå, at de kommer til at spille med ind i dannelsen af indtrykket af den anden person.

Det er ovenfor påpeget, at også andet end den iagttagnes adfærd eller handlinger kan være med til at danne oplevelsen af hans karaktertræk, men selvfølgelig spiller netop hans handlinger en vigtig rolle. Er disse adfærdsiagttagelser nu så objektive og problemfrie, som den gængse opfattelse går ud fra?

I USA foretog man et forsøg, hvor en gruppe studerende, der boede på samme gang på et kollegium (og derfor kendte hinanden forholdsvis godt) skulle vurdere hinanden. Hver enkelt studerende skulle vurdere alle de andre på en serie af personlighedsskalaer, f.eks. *tålmodig* eller *irritabel*, *snakkende* eller *stille*. Gennemsnittet af alle en persons vurderinger blev regnet ud. Spørgsmålet er så, hvorvidt disse resultater siger noget om de personlige karakteristika hos de studerende som *bedømmere*, eller det fortæller os om måden, hvorpå de studerende som bedømmere opfatter personligheden hos de *bedømte*? Med andre ord: vil et sådant forsøg være en undersøgelse af personligheden eller et forsøg omkring personperception? Det viser sig (selvfølgelig) at være en undersøgelse af *både* personligheden og personperception, da personlighedstræk er lige så meget en social konstruktion hos bedømmeren som karakteristika hos den bedømte. Resultaterne varierede både efter hvem der bedømte og efter hvem der blev bedømt.⁴¹

Vi vurderer andre mennesker konstant. Vi danner os en mening om, hvad de kan lide, hvad de vil gøre, og vi frembringer forklaringer på deres adfærd. Vi opfatter måske en mand, der drøner tæt forbi os, som uforskammet; en ung kvinde på et forretningsmøde som ambitiøs, et barn i et klasseværelse som kreativt. I mange tilfælde har disse vurderinger en praktisk effekt for de involverede mennesker: Det influerer på, hvem man bliver venner med, hvem der får et job, hvem der bliver mistænkt for kriminalitet. Vi skal ikke undervurdere deres vigtighed; fx kan en jurys mening om en mands ærlighed øve indflydelse på beslutningen om skyld eller ikke-skyld; en ansøgers karriere vil afhænge af en interviewers (subjektive) vurdering af vedkommendes egnethed.

I den umiddelbare oplevelse af andres handlinger indgår der altid et psykisk

41. S.E Hampson: *Personality Traits: In the Eye of the Beholder or the Personality of*

the Perceived!" I. M. Cook (red.): *Issues in Person Perception*". New York 1984.

moment. Man oplever ikke bare, at den anden udfører nogle bevægelser af krop og lemmer. Hvis man kunne opleve hans adfærd sådan, ville en objektiv beskrivelse måske kunne lykkes. Men man oplever almindeligvis adfærden som meningsfyldt og rettet imod et mål, fx at den anden bevæger krop og lemmer for at komme over på den side af gaden. Man opfatter i højere grad, *hvorfor* det gøres, end *hvad* der gøres, og allerede her har man ubevidst indsat et filter.

Hvordan man oplever adfærden med dens psykiske momenter er i nok så høj grad bestemt af egenskaber ved den, der iagttager, som af den adfærd, der iagttages. Hvis man fx om en person ved, at han er dårligt begavet, vil man opleve hans adfærd på én måde, mens man ville opleve den samme adfærd helt anderledes, hvis man vidste, at han var velbegavet. I det første tilfælde kan man fx opleve den som en accepteret adfærd for én med begrænsede evner, mens man i det andet tilfælde måske vil opleve adfærden som meningsløs og urimelig, da han burde vide bedre.

Der er også kulturelle forskelle. Fx står arabere tættere på hinanden, når de taler sammen, end amerikanere gør. Hvis de to grupper står og taler sammen, vil araberne måske vurdere amerikanerne som reserverede, mens amerikanerne omvendt måske vil se araberne som over-familiære.

Vi bruger også vores tolkning af andres adfærd til at forudsige *fremtidig adfærd*. Fx forventer vi, at en person, der er venlig og imødekommende, også vil være sådan i morgen. Vi har nogle stereotype forestillinger om grupper af mennesker. Et vidne rapporterer fra en trafikulykke, der involverer en ung mand i en sportsvogn, at bilens fører kørte alt for stærkt, på trods af at han ikke har haft reel mulighed for at vurdere bilens fart. Vidnet stoler på en holdning om, at unge mænd i sportsvogne kører stærkt. Vores holdning til andre mennesker kan på denne måde influere på vores opfattelse af begivenhederne.

Vi har måske også en forestilling om, at en pige, der bærer briller, er intelligent, eller at en ung mand i en sort læderjakke kan lide heavy rock. Men vi tager måske fejl. Pigen har muligvis brug for ekstra undervisning og den unge mand foretrækker Mozart.

Den grad af indsigt, man har i den situation, hvori den iagttagne handler, spiller en væsentlig rolle for ens oplevelse af hans adfærd. Oplevelsen afhænger således for en stor del af iagttageren.

Også personlighedstræk, der er karakteristiske for iagttageren selv, vil kunne spille en betydelig rolle for iagttagelsen af andres adfærd. Eksempelvis vil den befalingsmand, der er usikker med hensyn til egne evner og egen status, ofte være mere tilbøjelig til at opleve en given adfærd som respektstridig end den befalingsmand, der er mindre bange for ikke at kunne beherske situationen, og som har knapt så megen brug for at vogte over de formelle beviser på respekt for hans grad. At den førstnævnte befalingsmands håndfaste indskriden

over for den formelt respektstridige adfærd af mange vil blive opfattet som udtryk for sikkerhed og bestemthed, er blot endnu et eksempel på vor tilbøjelighed til at opleve andres personlighed på grundlag af visse fast indarbejdede associationer af ringe pålidelighed. Vi ved jo egentlig godt, at den kraftigt fremtrædende ydre sikkerhed og fasthed er et dække over usikkerhed og et show, som den mere sikre ikke behøver at sætte i værk, fordi han har råd til at vise sin lejlighedsvis usikkerhed.

De nævnte eksempler på iagttagelsesvanskeligheder illustrerer alle, at resultatet af iagttagelsen af andre ikke er bestemt alene ude fra, men i nok så høj grad inde fra, dvs. af karakteristika ved iagttageren: hans forudfattede meninger, hans viden om den iagttagne, hans indsigt i handlesituationen og hans personlighedstræk.

Alle disse vanskeligheder ved at danne sig en holdbar opfattelse af andre kan måske give det indtryk, at det er en håbløs opgave at forsøge at opnå et pålideligt kendskab til andres personlighedstræk, og det er for så vidt rigtigt, at den fuldkomne iagttager er et uopnåeligt ideal. Der er imidlertid ingen tvivl om, at man vil kunne forbedre pålideligheden af sine iagttagelser, dersom man virkelig forstår vanskelighederne ved denne opgave, selv om denne forståelse ikke sikrer én mod alle fejkilderne. *Den fundamentale betingelse for at forbedre sine iagttagelses pålidelighed er at være sig helt bevidst, hvilken betydningsfuld indflydelse man selv som iagttager har på resultatet af iagttagelsen.* Med denne bevidsthed følger den vigtige forståelse af, hvor varsom man bør være med at stole for sikkert på sig selv. Denne forståelse behøver langt fra at være et tegn på usikkerhed. Man kan snarere sige, at der fordres mod af den, der erkender sammenhængen og justerer sin bedømmelse herefter. Det er den usikre, der må bilde sig selv og andre ind, at hans iagttagelse af andre mennesker er ufejlbarligt sikker.

Har man virkelig forstået, at iagttagelsen er skabt som et resultat af såvel noget ved den iagttagne som af noget ved én selv som iagttager, vil man have bedre muligheder for at træffe forholdsregler imod kilderne til iagttagelsems upålidelighed. Man bliver bedre i stand til at forsøge at gøre sig klart, på hvilket grundlag ens indtryk af den andens personlighedstræk hviler, og man får derved kontrol over dette indtryk. Man kan forsøge at skaffe sig mange forskellige iagttagelsesmuligheder. Man vil kunne indse værdien af at udnytte andres iagttagelser til supplement af ens egne. I relation til personelbedømmelser kan man f.eks. også få andre til at bedømme en person, således at man indhenter informationer fra flere kilder. Man bliver bedre i stand til at se bort fra indarbejdede fordomme ved at være sig dem bevidst, og man vil kunne undgå at føle sig tvunget til at bedømme personlighedstræk, som man savner tilstrækkeligt iagttagelsesgrundlag for at bedømme.

Tænkning og intelligens

Som nævnt kan der ikke trækkes skarpe grænser mellem de forskellige former for mental informationsbehandling – perception, tænkning, emotion osv. – ligesom der heller ikke kan trækkes en skarp grænse mellem kognition og handlingsliv. Man kan fremstille det på den måde, at perceptionen først og fremmest går ud på at behandle information, der kommer til organismen udefra gennem sanserne – eller til centralnervesystemet fra den øvrige del af organismen – og at emotionerne giver informationer om organismens tilstand, herunder dens behov, mens handlingssiden så tjener til at skaffe den optimale overensstemmelse mellem den perciperede situation og den ønskelige tilstand ved at ændre på perceptionen.

Således vil man normalt opfatte og beskrive dyrs adfærd. Når fremstillingen her er lidt forbeholden, skyldes det, at denne opfattelse tilskriver organismen en rationalitet eller en målrettethed, som ikke altid er nem at påvise i virkeligheden. Mennesker handler ofte på en måde, der ikke uden videre lader sig forstå ud fra en overlevelsesmæssig rationalitet. Mennesket kan ikke alene forstås ud fra de naturvidenskabelige forudsætninger, der må ligge til grund for iagttagelse af fx dyrs kognitive funktioner. Mennesker fungerer i så stor udstrækning i et billedmæssigt, symbolsk og sprogligt univers, at en psykologi, der overser dette, kun kan opfange de mest trivielle sider af menneskelivet.

Ikke desto mindre må udgangspunktet for en forståelse af kognitionen være, at den hjælper os til at holde os i live med de krav, organismen nu engang stiller i en omverden med givne fysiske kvaliteter. Dette udgangspunkt vil ikke hjælpe os til at forstå, hvorfor mennesker går til opera eller spiller golf, men muligvis nok til at forstå, hvordan de holder sig i live længe nok til at udvikle sådanne interesser.

Hvad er tænkning?

I dagligsproget dækker ordet tænkning over flere forskellige forhold. Når vi siger, at vi tænker på noget eller kommer i tanke om noget, kan det ganske enkelt betyde, at vi er os noget bevidst; jeg "tænker på min mor" eller "på den gang jeg var i Frankrig". Her er der altså tale om, at en forestilling, en erindring eller en ide dukker op i vor bevidsthed. Om den slags fænomener gælder meget af det, der allerede er sagt i forbindelse med perception og opmærksomhed. Hvad vi kommer til at tænke på, og hvordan det fremtræder, vil blandt andet være betinget af vor indstilling, vore behov, og hvad vi nu er i gang med. Det er sjældent (nogle psykologer mener aldrig) helt tilfældigt, hvad der dukker op i

vor bevidsthed. Det drejer sig om emner, vi trækker frem fra erindringslageret, ofte påvirket af den aktuelle situation, som den perciperes, eller som behov og indstilling får os til at forarbejde den.

En anden betydning af ordet henviser til *problemløsning*: Vi tænker, når vi løser opgaver, dvs. finder på måder til at nå et mål, som vi ikke kan nå uden videre. Mange mål kan vi nå og mange opgaver kan vi løse uden videre besvær, fordi vi enten har gjort det før og kan huske hvordan, eller fordi vi har lært, hvordan man skal gøre. Men hvis vi ikke således har en løsningsmåde for hånden, bliver vi nødt til at tænke os om.

Tænkningens bestanddele

Tænkningen kan for så vidt beskrives som en strøm af emner, der farer gennem bevidstheden, men mere præcist er det svært at beskrive den; man kan simpelt hen ikke huske alle detaljerne i det, man har tænkt på for bare få øjeblikke siden. Det bevidste tankeforløbs bestanddele udgøres primært af forestillinger, forstået som rekonstruerede emner fra den perciperede verden. Der er dog ikke kun tale om forestillingsbilleder udsprunget af den visuelle⁴² perception, men også om forestillinger fra de andre mulige sanssområder.

Den indre talestrøm, der klart kan indgå i menneskers tænkning, er således også forestillinger, nemlig forestillinger fra det auditive område (hørelsen). Men den indre tale udgør kun en del af den bevidste tænkning.

Som de fleste ved, er det slet ikke let at give en blot nogenlunde rimelig beskrivelse af, hvad man på et givet tidspunkt tænker på. Der er flere grunde til dette:

- For det første kan den tænkende naturligvis bedst gengive det, der er i bevidsthedens fokus, altså det opmærksomheden er rettet imod og dette er kun en del af tankeforløbet. De forestillinger, der befinder sig i bevidsthedens randområde, er vanskelige at gengive og glemmes hurtigt.
- For det andet er selve tankeforløbet oftest *komprimeret* i forhold til det talte sprog eller andre handlingssekvenser. I tankeforløbet udelades nemlig de unødvendige bestanddele, der ville være vigtige i andre situationer, for eksempel i kommunikationen med andre, og forløbet bliver derved accelereret og kan få et præg af mere springvis fremdrift.
- For det tredje forekommer der i tankeforløbet mere abstrakte størrelser, der bedst kan karakteriseres som ords eller symbolers betyd-

42. *Visuel*: Hvad der har med synet at gøre.

ning/mening, men hvor ordets eller symbolets udtryksside er enten helt fraværende eller meget svagt foreliggende.

- Endelig er en del af de processer, der på et tidspunkt foregår, ikke bevidste for den tænkende. Om disse processer bør karakteriseres som mentale eller psykiske processer er et spørgsmål, der involverer filosofisk komplicerede overvejelser. Men de er i hvert fald hjerneprocesser, der har effekter på både bevidstheden og adfærden, og som i praksis lettest beskrives med det samme sæt betegnelser, der anvendes om de psykologiske fænomener i almindelighed.

Selv om disse processer er ubevidste og altså ikke direkte kan iagttages, er det let at vise, at de eksisterer. Når man foretager en regneoperation i hovedet, fx lægger to tal sammen, er man sig bevidst om de to tal samt om resultatet, men ikke om, "hvordan man gør" – selve regneoperationen er automatiseret og dermed ubevidst. En endnu tydeligere demonstration får man, hvis man prøver at bryde en automatiseret rutine op. Hvis man skriver sin underskrift på sædvanlig måde, er man sig næsten intet bevidst om processen. Prøver man nu at skrive sin underskrift på den måde, at man springer hvert andet bogstav over, vil man pludselig opleve en helt anden omtankekrævende og tidskrævende proces, uanset at alle "elementerne" i produktet indgår i den første opgave.

Et andet eksempel på ubevidste kognitive processer, der kan indgå i tankeforløbet, er den "subliminale perception"⁴³, ubemærkede sansepåvirkninger: I et klassisk eksperiment blev forsøgspersoner præsenteret for et billede med et motiv, som de skulle lægge mærke til. På billedets ramme var diskret anbragt tallet 2. Når man spurgte forsøgspersonerne, om de havde lagt mærke til nummeret på rammen, svarede de fleste benægtende. Når man derefter bad dem vælge det første tal, de kom til at tænke på blandt cifrene 1-10, valgte flertallet cifret 2 – hvilket dårligt lader sig forklare på anden måde, end at tallet på rammen havde haft en virkning, som blot ikke var blevet bevidst.

Selv om vores tænkning i vidt omfang består af forestillingsforløb, medfører komprimering, abstraktion og begrænset bevidsthed altså, at tænkningen som helhed er vanskelig at beskrive præcist.

Problemløsende tænkning

Et problem foreligger, når et menneske har et mål, som ikke umiddelbart kan nås med de forhåndenværende midler. Ved den problemløsende tænkning skal den tænkende afklare, hvordan han kan komme fra sin udgangsposition til målet. Problemerne kan være af en hvilken som helst art fra rene fornøjelsesopga-

43. *Subliminal*: Af latin *sub limes*, under grænsen (for hvad der kan opfattes bevidst).

ver (fx krydsord eller "hjernevridere") over praktiske, dagligdags problemer til de alvorlige personlige eller sociale problemer.

Der findes målrettet tænkning, der ikke kan betegnes som egentlig problemløsning, idet der ikke foreligger et egentligt problem, men blot en opgave, der skal løses med allerede kendte midler. For eksempel når man laver hovedregning med en kendt metode, eller når man planlægger gentagelse af en tidligere udført aktivitet, kan problemspektet være fraværende. Dette har man fremhævet ved at skelne mellem produktiv og reproduktiv tænkning⁴⁴. Ved den produktive tænkning skal et problem løses, uden at det umiddelbart er givet hvordan. Ved den reproduktive tænkning skal en opgave løses med kendte metoder. I praksis kan det være svært at skelne mellem de to former, idet et givet tankeforløb oftest indeholder begge typer.

En række undersøgelser af produktiv tænkning skyldes Duncker⁴⁵. Duncker bad sine forsøgspersoner "tænke højt", mens de arbejdede med opgaverne, og på baggrund heraf analyserede han tankeforløbet.

Han fandt, at forsøgspersonerne undervejs til målet skiftede mellem flere forskellige slags *situationsanalyser*, nemlig *konfliktanalyse*, *materialanalyse* og *målanalyse*.

Konfliktanalysen består i, at man spørger sig selv, hvad det er, der gør, at man ikke kan komme igennem til målet, og hvorfor det er sådan, hvorfor fx et givet løsningsforslag ikke fører til målet.

Materialanalysen består dels i en orientering om, hvad der er til rådighed, og dels i, at man spørger, hvad kan jeg bruge de forskellige emner til. Man prøver at lade tingene "tale til sig" og fremvise deres forskellige egenskaber og muligheder.

I *målanalysen* spørger man sig selv om, hvad det egentlig er, man vil, hvad opgaven egentlig går ud på, og ikke mindst, hvad man kan undvære. Her kan der være tale om, at målet bliver omstruktureret, idet opgaveløseren måske har stillet sig en forkert opgave eller forudsætter noget, der slet ikke var nævnt i instruktionen.

Et problems løsning fremkommer ifølge Duncker ved, at der sker en *omstrukturering* af elementer og aspekter i problemsituationen. Forhold, man ikke før så vigtigheden af, eller som man opfattede forkert, fremtræder ved omstruktureringen i et nyt lys. Problemløsningens forløb er afhængigt af, om de forskellige elementer og aspekter af problemsituationen er disponible eller tilgængelige for problemløserens tænkning. De disponible elementer og aspekter vil relativt let kunne inddrages, mens det selvfølgelig er langt sværere at anvende elementer og aspekter, der ikke er disponible.

44. M. Wertheimer: *Productive Thinking*. New York 1954.

45. K. Duncker: *On problem solving*. Psychological Monographs, 58, 1945.

Dette er i sig selv en ret triviell observation, men den bliver mere interessant, når det viser sig, at en bestemt disponibilitet hæmmer andre typer disponibilitet. Duncker taler i sådanne tilfælde om *fiksering*, og han fandt, at en række faktorer var med til at skabe fiksering. For eksempel blev man let fikseret, hvis den fikserende funktion var perceptuelt iøjnefaldende, var vanemæssigt givet eller skulle ændres for at kunne opfylde det nye behov⁴⁶. Eksempelvis er en ske "til at" spise med, og det er let at finde på at bruge den til at flytte væske fra en beholder, men det er betydeligt sværere at "se", at en metalske i en snæver vending kan bruges "til at" lede en elektrisk strøm.

Baron⁴⁷ giver følgende overblik over, hvilke metoder der kan anvendes for at nå målet :

- a) Mål – middel – analyser, hvor problemløseren forsøger at få klarlagt, hvilke midler der kan føre til målet,
- b) opsplnitning i delmål, hvor det endelige mål "dekomponeres" i en række delmål, der er mere overkommelige at opnå,
- c) opklatrning, hvor man tager en serie af mindre skridt mod målet,
- d) baglæns løsning, hvor man udgår fra målet og arbejder sig tilbage til startpunktet. Til disse kan tilføjes to gammelkendte løsningsmåder:
- e) "Par – force" – løsning, hvor man tvinger sig vej til målet (– eller knækker nøglen) og
- f) prøven og fejlen, hvor man på må og få prøver forskelligt, langsomt lærer en fremgangsmåde eller måske til sidst er heldig. Ofte er en fleksibel anvendelse af forskellige metoder og strategier den bedste fremgangsmåde.

Forsvarets Center for Lederskab (FCL) har i en årrække i kursussammenhæng og i forbindelse med organisationsudvikling anvendt en problembehandlingsmodel med fire faser: *Ved, kan, vil, gør*:

- Hvad *ved* vi (hvad består problemet i, hvorfor er det et problem)?
- Hvad *kan* vi (hvilke forskellige løsningsmuligheder er der, og hvilke konsekvenser – positive og negative – vil de hver for sig have)?
- Hvad *vil* vi (valg af en eller flere løsningsmuligheder og afbødning af evt. negative konsekvenser)?
- Hvad *gør* vi (udformning af konkret handleplan – *hvem gør hvad hvornår*)?

Modellen har vist sig velegnet til at strukturere problembehandling i grupper, og det er tydeligt, hvordan den har inddraget erfaringer fra forskningen.

46. K. Spelling: *Intelligens og Miljø*. København 1972

47. J. Baron: *Thinking and Deciding*. Cambridge 1988.

I det virkelige liv er det sjældent, at tænkning forløber så velstruktureret; det er mere almindeligt, at man svinger frem og tilbage mellem faserne. Forskningen foreskriver ikke en bestemt måde at tænke på som den rigtige, men peger på nogle områder, der normalt bliver dækket – før eller siden og i en eller anden rækkefølge – under problemløsning.

Studierne af tænkning er i stor udstrækning udført ved problemløsning, hvor målet har været veldefineret. Dette er langt fra altid tilfældet i det virkelige liv. I virkeligheden er det ofte vanskeligt for mennesker at finde ud af, hvad problemet egentlig er, eller hvilket mål man egentlig skal stille sig. Når problemet er formuleret eller målet er sat, er selve problemløsningen – eller vejen til at indse, at det ikke kan lade sig gøre, eller at det ikke er umagen værd – ofte en smal sag.

Disse forhold gør sig ikke mindst gældende, når det drejer sig om mere personlige forhold – altså når vi tænker i forbindelse med os selv.

Selvreflektion

I vor tænkning om os selv – selvreflektionen – søger vi at komme til klarhed over, hvem vi selv er (identiteten), hvad det er, vi har foretaget os eller foretager os nu, og hvad det er, vi kan og vil. Det kan angå de store eksistentielle spørgsmål, eller det kan angå forhold af meget triviell karakter.

Undersøgelser peger på⁴⁸, at vi bruger en hel del tid på tankemæssigt at simulere forskellige udfald af de situationer, vi har været i eller forventer at komme i. I den såkaldt "præfaktuelle" tænkning forestiller vi os, hvad der kan ske, hvis vi gør sådan eller sådan i en kommende situation. Sådanne simuleringer har indflydelse på vore forventninger og forudsigelser angående forestående situationer. I den såkaldt "kontrafaktuelle" tænkning forestiller vi os, hvad der ville være sket, hvis vi i en overstået situation havde handlet sådan eller sådan i stedet for den måde, vi faktisk handlede på. Sådanne simuleringer har indflydelse på vore følelsesmæssige reaktioner, opfattelse af skyld og ansvar samt årsagsforklaringer. Det er i forbindelse med denne type simulering, at man kan nå frem til at sige "Gid jeg havde handlet anderledes!"

Den måde, hvorpå vi tænker om os selv, er ikke altid hensigtsmæssig. I forbindelse med fx panik, angsttilstande, fobier og depressioner ses ofte "forstyrret tænkning, hvor en situationen fejlopfattes som farlig eller håbløs, og hvor der kan forekomme overgeneralisering ("jeg kommer *altid* galt af sted" i stedet for "*denne gang* kom jeg galt af sted"), katastrofetænkning, tab af perspektiv,

48. L.J. Sanna: *Defensive Pessimism, Optimism, and Simulating Alternatives*. Jour-

nal of Personality and Social Psychology, 1996.

dikotom⁴⁹ tænkning eller lignende. En måde at behandle disse forstyrrelser på er ved såkaldt "kognitiv terapi", hvor terapien bl.a. går ud på at formidle kognitive coping-teknikker til patienten (se også afsnittet om stress og coping), hvorved denne skal lære at omstrukturere problemsituationen og forstå og handle mere adækvat – og blive bedre til at reflektere over sin egen måde at tænke på.

At fokusere på sin egen kognition betegnes som *metakognition*, og denne udgør selvfølgelig en del af selvreflektionen. En væsentlig del af den menneskelige udvikling består i at blive klar over, hvordan man selv fungerer. Denne viden kan derpå udnyttes til at planlægge og styre den kognitive aktivitet⁵⁰. Mindre børn ved således ikke, hvad der skal til for, at de kan huske noget, hvorfor de har svært ved at planlægge deres indsats. Voksne er i højere grad klar over, hvad der skal ydes og hvilke strategier der betaler sig for at kunne huske et givet stof. Den kognitive aktivitets effektive forløb kræver en vis grad af metakognitiv viden og styring – det er endda blevet foreslået⁵¹, at metakognition er det særligt bemærkelsesværdige ved den menneskelige intelligens.

Intelligens

Alt andet lige er nogle mennesker bedre til at løse problemer end andre. Det er oplagt, at viden, kundskaber og erfaring på et givet område er vigtige faktorer, når det gælder at løse problemer inden for dette område, men man må også antage en vis variation med hensyn til den generelle evne til at løse problemer. Stern⁵² har givet en af de mest udbredte definitioner på intelligensen (eller begavelsen): det er en almen evne til bevidst at indstille sin tænkning på nye fordringer; det er en almen åndelig tilpasningsevne til nye opgaver og livsvilkår.

Der kan gives en række grunde til at interessere sig for intelligensen. Alfred Binet, som vi skylder de første praktisk brugbare intelligensprøver, arbejdede ud fra en social synsvinkel; hans opgave var at finde frem til en måde, hvorpå man kunne udpege børn, der burde have særundervisning på grund af svag begavelse. Han fik opgaven af skolevæsnet i Paris i begyndelsen af 1900-tallet, og på det tidspunkt var tankegangen – at de svage elever ikke nødvendigvis var dovne eller uvillige, og at der burde kompenseres for deres manglende evner – progressiv. Binets prøver blev modtaget med begejstring i USA, men her var holdningen snarere den, at de kunne bruges til at sortere mellem dem, det kunne betale sig at investere uddannelse i og dem, hvor en sådan investering var lidt lønsom. Lewis M. Terman, der blev en af sin tids mest indflydelsesrige

49. *Dikotom tænkning*: Tilbøjelighed til kun at tænke på to muligheder (enten - eller) og overse andre. Af græsk: *Dichotomi*: "Halvering".

50. J.H. Flavell: *Cognitive Development*. Englewood Cliffs 1985.

51. H. Gleitman: *Psychology*. New York 1994.

52. W. Stern: *General Psychology*. New York 1938.

amerikanske forskere, var fra begyndelsen overbevist om og optaget af, at intelligens var en medfødt og arvelig faktor, og sorteringstanken – der lå Binet fjernet – blev bl.a. af denne grund indflydelsesrig i den amerikanske kultur⁵³.

De to måder at anvende intelligensvurdering på anvendes fortsat. I skolevæsnet og i hospitalsvæsnet er det den kompensatoriske hensigt, der er fremherskende, idet en afgørelse af, om en person er svagtbegavet, eller om der er andre grunde til, at han klarer sig dårligt, ofte indgår i beslutningsgrundlaget for den videre behandling. Når intelligenstagning anvendes i erhvervslivet eller i forsvaret, er der tale om at vurdere, hvem der alt andet lige vil klare en karriere eller en uddannelse bedst – og hvem det overhovedet ikke kommer på tale at “investere” i.

Stern står sammen med andre for opfattelsen af intelligensen som en *almen* evne, der er medvirkende ved løsningen af mange forskelligartede opgaver. Man forestiller sig her, at de konkrete opgaver (fx af matematisk, verbal, praktisk, musisk eller social art) kræver hver sine specielle evner og færdigheder, men samtidig kræver de alle medvirken af den almene evne til intelligent opgaveløsning. Den almene intelligens benævnes ofte “g” (general intelligence), og de specielle evner og færdigheder benævnes “specifikke intelligensfaktorer”.

En anden grundopfattelse er, at intelligensen ikke er en almen evne, men derimod et sæt af mere eller mindre overlappende basale evner og færdigheder, der dog har en så generel karakter, at de tilsammen antages at være vigtige ved løsning af mange forskelligartede komplekse opgaver. Man regner her stadig med, at de basale evner og færdigheder samvirker med specifikke evner og færdigheder i de konkrete opgaveløsninger. Et tidligt forslag til en liste over basale evner og færdigheder er følgende: Hukommelsesevne, talbehandlingsevne, induktive og deduktive (logiske) evner, generel sproglig og speciel udtryksevne og spatial (rumlig) evne. Selv om der er blevet foreslået andre basale evner, forekommer listen at være repræsentativ for denne grundopfattelse.

En tredje og nyere grundopfattelse antager, at intelligensen i virkeligheden består af et antal relativt separate intelligenser. Gardner⁵⁴ har på grundlag af et stort og varieret datamateriale foreslået følgende syv intelligenser:

- 1) Logisk-matematisk intelligens, der dækker evnen til at ræsonnere med abstrakte symboler og tal,
- 2) musikalsk intelligens, der er grundlaget for de forskellige færdigheder, der indgår i musikopfattelse og -udøvelse,
- 3) kropslig-kinæstetisk intelligens, der er forudsætningen for motoriske-bevægelsesmæssige færdigheder,

53. En grundig historisk og videnskabsteoretisk redegørelse findes i S. J. Gould: *The Mismeasure of Man*. London 1992.

54. H. Gardner: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York 1983.

- 4) lingvistisk intelligens, der er grundlaget for de forskellige former for sproglige færdigheder,
- 5) spatial intelligens, der dækker rumopfattelse og rumlig orientering,
- 6) interpersonel intelligens, dækker evnen til indfølelse i og forståelse af andres bevæggrunde, og
- 7) intrapersonel intelligens, der er grundlaget for selvforståelse og selvopfattelse.

Endelig skal Sternbergs "triarkiske" intelligensopfattelse⁵⁵ nævnes. Det særlige ved denne er, at den er formuleret i informationsbearbejdningstermer – altså mindre i evnetermene, mere i proces- og operationstermer. Teorien vægter tre hovedtyper af komponenter højt:

- 1) Metakomponenter, der styrer den fortløbende problemløsning. Der er her tale om metakognitive processer.
- 2) udførelseskomponenter, der indgår i den faktiske udførelse af problemløsning.
- 3) videnstilegnelseskomponenter, der indgår i de processer, der sørger for opsamling af ny information.

Denne teori adskiller sig ved at fokusere på forarbejdningsprocesserne, men de evner, der kan udledes af teorien, forekommer ikke nye.

En endegyldig definition af intelligens, hvorom alle kan være enige, kan ikke gives, idet forskellige forskere har haft forskellige grundopfattelser og har lagt vægt på forskellige sider. En klassisk og noget kynisk definition lyder: intelligens er det, vi måler med intelligensprøver. Denne definition har imidlertid det for sig, at intelligensprøver faktisk i stor udstrækning tjener deres formål, fx at forudsige grader af uddannelsesegnethed.

De mere grundlæggende spørgsmål er dog også vigtige: I hvor høj grad er intelligens en fast og uforanderlig størrelse, og i hvor høj grad kan den påvirkes og ændres (forøges) af omgivelserne? Det er temmelig sikkert, at intelligensen delvis er genetisk bestemt, eftersom dette gælder for alle menneskelige kapaciteter. Men lige så sikkert er det, at den er påvirkelig af miljøet. Gode opvækstforhold, herunder såvel ernæringsforhold som tryghed og stimulation, påvirker intelligensen positivt. Eksempelvis har resultaterne af den intelligensprøve, der er blevet anvendt på sessionerne i mere end 40 år, været stigende med tiden, hvilket næppe kan forklares på anden måde end ved, at en større og større del af den værnepligtige ungdom har gået længere tid i skole – altså ved mere stimulation af intelligensen. Forsøg på at eftervise (nedarvede) *racemæssige* forskelle

55. R.J. Sternberg: *Towards a Triarchic Theory of Human Intelligence*. Behavioral and Brain Sciences, 7, 1984.

på intelligensen er uden undtagelse slået fejl, idet alle fundne forskelle lige så vel lader sig forklare ud fra forskelle i opvækstvilkår⁵⁶. Det samme gælder *kønsforskelle*, idet man nok finder udbredte forskelle blandt drenge og piger vedrørende specielle funktioner, men ikke kan isolere disse faktorer fra forskelle i opdragelse og interesser.

Intelligenstestning

Måling af intelligens ved hjælp af intelligenstest har stået på i hele det 20. århundrede og er et af de mest veludviklede områder i psykologien. Mange forskellige typer af intelligenstest er blevet konstrueret, og mange er blevet afprøvet og benyttet på store grupper af personer. De fleste af disse tests bygger enten på grundopfattelsen af intelligensen som en almen evne, der dog nødvendigvis må måles gennem forskellige opgaver af mere specifik karakter – idet “almene opgaver” ikke eksisterer; opgaver må nødvendigvis have et konkret indhold af en eller anden slags – eller som et mindre sæt af basale evner, der ligeledes må måles gennem opgaver af specifik karakter.

Opgaverne i disse intelligenstest består typisk af korte problemløsningsopgaver vedrørende talbehandling, sproglige færdigheder, abstrakt-logisk ræsonnement, hukommelse, rumlig forestillingsevne og lignende. I en del tests forsøger man at undgå sproglige og andre kulturelle faktoreres indflydelse, men der er ingen enighed om, hvor langt man kan nå i retning af egentlig “kulturfrie” intelligenstest. De fleste intelligenstests er i hvert fald mere rettet imod testning af den akademiske intelligens end imod den hverdagspraktiske intelligens.

Psykologiske tests kan opfattes som *stikprøver*, der på relativt kort tid og på baggrund af et mindre antal opgaver kan give oplysninger om psykologiske funktioner, som det uden brug af tests ville tage længere tid at bedømme. Som ved alle andre stikprøver er der en vis usikkerhed omkring resultaternes tolkning, idet testen i sig selv måler med en vis usikkerhed, og idet de testede kan fungere mere eller mindre optimalt på det tidspunkt, testen tages. For at minimere usikkerheden er procedurerne omkring testningen nøje udarbejdet, således at instruktioner, tid til opgaveløsning, tolkning af resultaterne osv. er fastlagt på forhånd og ens fra gang til gang.

De fleste psykologiske tests har til formål at muliggøre en sammenligning af de forskellige testtagere. Det vil sige, at når en testtager er færdig med testen, vil et givet testresultat vise, hvordan vedkommende er placeret i forhold til andre testtagere. For at opnå dette overblik er det vigtigt at have udarbejdet *normer* for testresultaterne for et større antal personer, og ofte vil det være hensigtsmæssigt at have udarbejdet standardiseringstabeller, der kan bruges til at

56. Se fx S. J. Gould: *Op.cit.*

omforme det umiddelbare testresultat (antal løste opgaver eller antal fejl) til en talværdi på en bedømmelses- eller karakterskala. Et bestemt bedømmelsestal fortæller således, at testtageren ligger på linie med et bestemt antal andre personer, der ligeledes har opnået det pågældende bedømmelsestal, og at testtageren adskiller sig fra et bestemt antal andre personer, der har opnået bedømmelsestal over eller under den pågældende.

I forbindelse med intelligenstestning taler man ofte om en "intelligenskvotient" (IQ). Denne er et mål for intelligens, der er udviklet i forbindelse med testning af børn. Intelligenskvotienten fremkommer ved at afgøre, om et givet barn løser et antal opgaver svarende til, hvad der kan forventes af børn på den alder, eller om antallet af løste opgaver svarer til en højere eller lavere alder. Herefter divideres den til antallet af løste opgaver svarende alder (mental alder) med barnets faktiske alder, hvorved intelligenskvotienten fremkommer. Hvis et 8-årigt barn løser opgaver svarende til andre 8-årige, fremkommer en intelligenskvotient på $8:8 = 1,00$ eller – da man for nemheds skyld stryger kommaet – en intelligenskvotient på 100. "IQ" er blot en type skala blandt flere mulige, og i forbindelse med testning af voksne, hvor man ikke regner med aldersforskelle, anvendes den ikke.

Forskelle i intelligensniveau

Ved intelligenstestning fordeles testtagerne altså efter forskelle i den målte intelligens. Hvilken betydning har så egentlig disse forskelle?

Siger intelligensforskelle noget om menneskers almindelige funktionsmåde? Intelligensforskelle viser sig naturligvis på det opgaveområde, som en given intelligenstest indeholder. Hvis man scorer højt på talbehandlingsopgaver i en test, er man sandsynligvis også god til talbehandling i almindelighed. Dette er dog ret trivielt. Mere interessant er det, hvis forskellene viser sig også på andre områder. Særligt tydeligt fremtræder nogle forskelle, hvis man sætter de *velbegavede* over for de mindre godt begavede eller *svagtbegavede*:

Opmærksomhed. Nogle forskere er af den opfattelse, at en af de ting, der klart adskiller de velbegavede fra de svagtbegavede, er de velbegavedes evne og trang til at være opmærksomme på det, der foregår omkring dem. De mindre godt begavede har svært ved at holde deres opmærksomhed fast i længere stræk. Dette er også med til at gøre det mere besværligt for de mindre begavede at lære et givet stof.

Hukommelse. I reglen er den svagtbegavedes hukommelse mangelfuld, men der findes dog mange eksempler på fine hukommelsespræstationer hos de svagtbegavede. Oftest er der dog tale om mekaniske hukommel-

sespræstationer i modsætning til den velbegavedes styrede og fleksible præstation.

Kritisk sans. Den vurderende og kritiske tænkning er mindre dominerende hos de svagtbegavede end hos de velbegavede. De svagtbegavede kommer derved til at indtage en mere ukritisk holdning over for omgivelserne, hvilket er en af grundene til, at kriminalitetsrisikoen er større for svagtbegavede end for andre. Den ukritiske lader oftere sine indskydelser følge af handling, fordi han ikke bremses af overvejelser som dem, den mere kritiske foretager.

Stereotypi. Mens den velbegavedes tankegang er præget af smidighed og fantasi, har den svagtbegavede en mere stiv og ubevægelig tankegang. Hos meget svagt begavede er det et typisk træk, at de i deres samtale vender tilbage til de samme emner, og at det kan være svært at få dem til at skifte tankebaner.

Sprog. De svagtbegavedes ordforråd er oftest fattigt, og de har vanskeligheder med tilegnelsen af mere abstrakte begreber. Hvor den velbegavede har en mere præcis viden om et abstrakt udtryks betydning, har den svagtbegavede mere udflydende og tågede forestillinger.

Selv om man således kan iagttage nogle markante forskelle mellem de velbegavede og de svagtbegavede, forholder det sig langt fra sådan, at jo mere intelligent man er, jo bedre vil man kunne løse en hvilken som helst opgave.

For det første spiller mere specifikke evner og færdigheder som nævnt en væsentlig rolle. Ligeledes er opgavetyper og motivationen for opgaveløsningen vigtige faktorer. For det andet forholder det sig ofte således, at selv om der er sammenhæng mellem intelligensniveauet og præstationerne et vist stykke vej, vil man nå et loft, hvorover yderligere intelligens ikke virker fremmende for opgaveløsningen.

Dette gælder for eksempel for kreativitet, som udviser sammenhæng med (akademisk) intelligens, når denne er lavere, mens højere intelligensniveau ikke synes at have betydning for kreativiteten. I almindelighed finder man ligeledes en vis sammenhæng mellem intelligens og jobudførelse, men også her er der ofte et loft – dette gælder også for ledelsesfunktioner.

Intelligenstestning i militært regi

Udviklingen af intelligenstests, der kunne benyttes til testning af større grupper, foregik i militært regi under 1. verdenskrig, hvor der i USA hurtigt skulle uddannes større mængder af soldater til indsatsen i Europa. Målet med intelligenstestningen var at sortere de mindst egnede fra for derved at lette gennemførelsen af uddannelsen. I løbet af årene 1917 og 1918 blev omkring 1.750.000

unge mænd testet; en del (ca. 1,5 %) scorede for lavt på testene og blev helt sorteret fra eller sendt til særlig tjeneste. Metodisk var de anvendte procedurer kritisable⁵⁷; men "The Army Mental Tests" kom til at danne forbillede for testprocedurer både i militært og i erhvervsmæssigt regi og fik derved væsentlige historiske konsekvenser.

Fra sidste halvdel af 50'erne har man anvendt "Sessionsprøven" ved de danske sessioner. Denne intelligencetest, der også kaldes BPP efter konstruktøren Børge Prien, blev konstrueret med udgangspunkt i de allerede anerkendte intelligencetests. Den består af 78 opgaver, der er fordelt på fire delprøver med opgaver i talbehandling, sprogforståelse, geometrisk-spatiale og analytiske færdigheder. De prøvede indrangeres efter antallet af rigtige løsninger i "intelligensgrupper" (bedømmelsestal) på en ni-skala med 1 som laveste og 9 som højeste placering.

I 1995 blev 29.478 unge mænd på sessioner landet over prøvet med denne test. På grundlag heraf er følgende normtabel for BPP opstillet:

Normtabel for Sessionsprøven (BPP) for sessionsbehandlede i 1995.

UDD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	Total	Gns. BPP
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	antal	score
08	10,9	17,9	20,9	23,7	13,9	9,0	3,6	0,0	0,0	100	468	3,5
09	1,8	4,0	9,8	22,5	26,9	22,3	10,9	1,7	0,2	100	10.454	4,9
10	0,3	0,6	1,9	9,2	21,5	33,3	26,2	5,9	1,2	100	5.635	5,9
11	0,2	0,1	0,6	4,6	13,8	32,3	35,0	10,9	2,5	100	1.976	6,4
12	0,1	0,2	0,2	2,7	9,7	25,2	38,2	18,7	5,1	100	1.806	6,7
13	0,0	0,0	0,1	2,1	8,5	21,7	37,4	21,6	8,7	100	9.139	6,9
Total	0,9	1,8	4,2	11,2	18,0	24,8	25,2	10,3	3,5	100	29.478	5,9

Opdelingen i de 9 "intelligensgrupper" fremgår af øverste vandrette linie. I den lodrette kolonne yderst til venstre "UDD", uddannelseskodetallene, som stort set svarer til det antal år, de prøvedes skolegang har været. Øverst i kolonnen ligger de prøvede, der har forladt skolesystemet efter 8 års skolegang, nederst i kolonnen ligger de, der har 13 års skolegang bag sig (hovedsagelig personer med studentereksamen). Den procentvise fordeling på uddannelse og på BPP-resultater fremgår af de følgende kolonner.

Den nederste række "TOTAL" viser, hvor mange procent der er placeret i intelligensgruppe 1 til 9. Det fremgår, at 50 % har fået intelligensgruppetallene 6 og 7. Kun 0,9 % har fået 1 og 3,5 % har fået 9.

Kolonnen "TOTAL ANTAL" næstyderst til højre viser, hvor mange af de prøvede der har forladt skolen efter det anførte antal år. Bemærk, at det kun er 468, der har forladt skolen efter 8. klasse.

I kolonnen yderst tilhøjre, "Gns. BPP score", ses det opnåede gennemsnit på ni-

57. S.J. Gould: *Op.cit.*

skalaen for de forskellige uddannelseslængder. Det fremgår, at der er en stigning i gennemsnittet på skalaen fra 3,5 for 8 års skolegang til 6,9 ved 13 års skolegang.

De øvrige procenttal i tabellen bekræfter, at fordelingen af prøveresultaterne med stigende uddannelse forskydes mod højere resultater. Det fremgår også, at prøveresultaterne inden for hver enkelt uddannelsesgruppe udviser en ikke ubetydelig spredning omkring uddannelsesgruppens gennemsnitlige resultat. Blandt de prøvede med 8 års skolegang er der således alligevel henholdsvis 9,0 og 3,6 procent, der er placeret i intelligensgruppe 6 og 7.

At sessionsprøveresultatet er afhængigt af uddannelsen, bør naturligvis udnyttes ved vurderingen af den enkeltes prøveresultat. Et prøveresultat, der er relativt lavt for en student, kan være et godt resultat for en mand, der har forladt skolen efter 8. klasse. Det er særdeles vigtigt at huske på denne uddannelsesafhængighed, idet et godt resultat her kan indicere større mulighed for med held at gennemføre en given uddannelse, end den pågældendes hidtidige uddannelse umiddelbart kunne tyde på. Om en student ligger højt eller lavt i forhold til andre studenter kan derimod være temmelig ligegyldigt for vurderingen af, om han har de intelligensmæssige forudsætninger for at gennemføre uddannelsen på befalingsmandsskolerne – det er hans uddannelse i sig selv en tilstrækkelig garanti for.

I en undersøgelse af intelligensudviklingen hos unge danske mænd kunne Teasdale & Owen⁵⁸ påvise, at der er sket en stigning i de gennemsnitlige sessionsprøveresultater fra 1960 til 1990. Der skulle altså være sket en forøgelse af de unge menneskers intelligens. Man har fundet noget tilsvarende i undersøgelser i udlandet, og der er flere hypoteser om, hvad dette kan skyldes. En forklaring kunne være, at skoleuddannelserne er blevet bedre og mere langvarige, men det er også blevet foreslået, at børn og unge nu om dage stimuleres mere også uden for skolen, samt at børns kost er blevet bedre.

Intelligensen for de unge med studentereksamen er dog ikke steget, men snarere faldet i perioden. Forskellen var mest markant ved den sproglige delprøve og noget mindre ved talbehandlingen og den geometrisk-spatiale delprøve. En del af forklaringen på dette er sikkert, at den procentvise andel af unge, der får studentereksamen, er vokset betragteligt i perioden. Selv om der er sket en svag sænkning i intelligensniveauet i gymnasieskolen, må man dog regne med, at det samlede intelligensniveau hos den danske ungdom er steget.

Sessionsprøven anvendes primært til at udpege de svagtbegavede, der fritages for værnepligt, samt til at udpege egnede emner til sergentuddannelsen. Herudover anvendes den sammen med andre prøver, når unge søger en uddannelse som leder eller specialist i forsvaret.

58. T. Teasdale & D.R. Owen: *Thirtyyear secular trends in the cognitive abilities of Danish male school-leavers at a high educa-*

tional level. Scandinavian Journal of Psychology, 35, 1994.

Personaleudvælgelse

– principper og metode

Viden om personlighedens opbygning og udvikling og om menneskets psykiske funktion, herunder perception, kognition og tænkning samt viden om intelligencetestning og andre former for testning anvendes i forbindelse med personaleudvælgelse i forsvaret.

Forsvaret er en af landets største arbejdspladser målt på antal medarbejdere og udgør samtidig en af landets største uddannelsesinstitutioner. I kraft af forsvarets særlige vilkår – i en krise- og krigssituation ud over at kunne kæmpe, også at skulle være selvforsynende med nødvendige støttefunktioner, bl.a. logistik, kommunikation, sanitet etc., så er der i forsvaret hundredvis af forskellige job- eller stillingstyper, som stiller vidt forskellige krav til stillingsindehaverne. Eksempler på sådanne forskelligartede jobs kan f.eks. være: lastvogsmekanikere, sygepassere, flyveledere, cafeteriabestyrere, piloter og frømand.

Rationalet bag personaleudvælgelse er, at mennesker er forskellige m.h.t. intellektuelle og kundskabsmæssige forudsætninger, personlighed, interesser osv., og at man opnår den største jobtilfredshed og dermed effektivitet hos den enkelte medarbejder, hvis medarbejderens ressourcer, forudsætninger og funktionsbetingelser matcher jobbet krav og øvrige arbejdsvilkår. Eksempelvis vil en meget idérig, kreativ og initiativrig person efter al sandsynlighed have vanskeligt ved at fungere i et job, hvor alle arbejdsopgaver og procedurer er nøje beskrevet og forventes fulgt med stor præcision og akkuratse.

Da der som oftest er flere ansøgere til en given uddannelse eller til et givet job, end der er ledige pladser, så må der nødvendigvis foretages en udvælgelse. Forsvaret ofrer mange ressourcer på personaleudvælgelse, bl.a. fordi det er en god investering. Mange undersøgelser har således vist, at den udgift, der ofres på en kvalificeret udvælgelse, ofte kommer mangefold igen i form af mindre spild af ressourcer og øget effektivitet.

Udvælgelsesopgaver i forsvaret

De opgaver, der søges løst ved udvælgelse, kan være ganske forskellige. Ved sessionerne foretages en speciel form for udvælgelse, nemlig fravælgelse af de uegnede værnepligtige med en efterfølgende lodtrækning blandt de egnede. Ved optagelse til forsvarets forskellige uddannelser, som f.eks. konstabler, officerer, piloter og flyveledere er opgaven at indrangere de egnede ansøgere efter

egnethed, således at man kan antage det nødvendige antal, startende med de bedste. Når f.eks. en stilling som afdelingsleder ved en materielkommando bliver ledig og skal genbesættes, er opgaven at udvælge den blandt ansøgerne, der vil kunne fungere mest optimalt i stillingen.

Psykologisk Afdeling (PSA) ved Forsvarets Center for Lederskab (FCL) fungerer som konsulent over for forsvarets forskellige myndigheder i forbindelse med personaleudvælgelse. Den psykologiske bistand i forbindelse med udvælgelse af personel til det danske forsvar tog sin begyndelse allerede under første verdenskrig, hvor psykologer ved universitetet foretog vurdering af ansøgere til pilotuddannelse. Siden dansk militærpsykologis etablering i 1952 er militærpsykologerne blevet inddraget i flere og flere udvælgelsesopgaver. I de sidste år har PSA været inddraget i vurdering af ansøgere til officersgrunduddannelse, reserveofficersuddannelse, konstabeluddannelse, pilotuddannelse, flyvelederuddannelse, Sirius Patruljen, Station Nord, sundhedsfaglige funktioner (læger og sygeplejersker), samt stillinger som civile chefer i lønramme 36 og højere. Endelig bistår afdelingen Hjemmeværnet ved udvælgelsen af deres officerer og Beredskabskorpset ved udvælgelsen af deres befalingsmandselever. Alt i alt bliver årligt et sted mellem 2.000 og 4.000 personer prøvet ved PSA foranstaltning. Hertil kommer de godt 30.000 mænd, der hvert år møder ved sessionen og bl.a. gennemgår sessionsprøven. Denne prøve, der er udviklet af militærpsykologer ved Forsvarets Center for Lederskab, stilles til rådighed for Indenrigsministeriets værnepligtsskontor til brug ved vurdering af de værnepligtiges begavelse.

Fælles for de her nævnte udvælgelsesopgaver er, at de løses med professionel bistand bl.a. fra psykologer ved Forsvarets Center for Lederskab. Personaleudvælgelse – og herunder personalevurdering – er imidlertid en hyppigt forekommende aktivitet for enhver officer i forsvaret. Her tænkes f.eks. på enkadrering til specialfunktioner ved underafdelingen, udtagelse af elever til uddannelser og kurser (f.eks. sergentuddannelse, ammunitionsrydning etc.), vurdering af værnepligtiges egnethed til at indgå kontrakt med Den Danske Internationale Brigade samt personelbedømmelse i forbindelse med Forsvarets Personel Udviklings- og Bedømmelses System (FORPUBS).

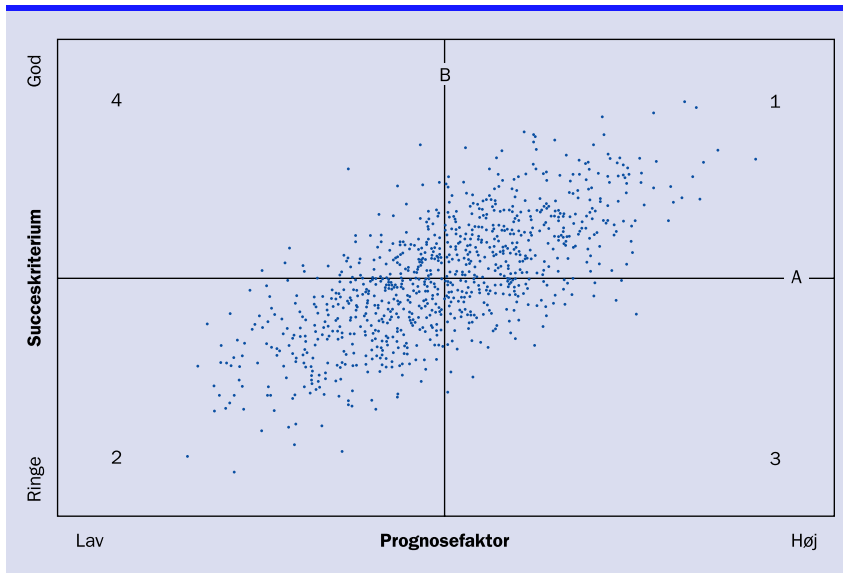
Udvælgelsesprincipper

Den sikreste og mest pålidelige udvælgelse ville være at lade alle ansøgere prøve kræfter i uddannelsen eller jobbet og bagefter ansætte den eller dem, som klarede sig bedst. Denne metode blev tidligere anvendt ved optagelsen til uni-

versiteter og højere læreanstalter i de fag, hvor der ikke var adgangsbegrænsning. De studerende, der var tilstrækkeligt studieegnedede og motiverede, gennemførte uddannelsen og bestod eksamen, de andre faldt fra. Metoden sikrer imidlertid ikke, at det også efterfølgende er de – ud fra en helhedsvurdering – bedste kandidater, der kommer til at fungere i stillinger som læger, jurister, ingeniører etc.

Af flere årsager lader denne on-the-job-udvælgelsesmetode sig sjældent praktisere. Ofte vil der være økonomiske eller praktiske forhold, som hindrer anvendelsen, men også etiske hensyn kan i visse sammenhænge være baggrund for ikke at anvende metoden. Her tænkes især på udvælgelse til uddannelser og jobs, som indebærer risiko for personen selv og/eller hans omgivelser (netop i forsvaret er der mange sådanne funktioner, eksempelvis pilot og personel ved forsvarets specialenheder). Endelig er der hensynet til ansøgeren selv, som i nogle tilfælde måske gennem udvælgelsen kan hjælpes til en erkendelse af, at det søgte enten ikke svarer til forventningerne, eller at der er et misforhold mellem ansøgerens kvalifikationer og jobkravene, og at sandsynligheden for succes i det søgte derfor vil kunne vurderes som værende ringe.

Den enkleste form for udvælgelse ville være at anvende ét udvælgelseskriterium (prognosefaktor), f.eks. studentereksamensgennemsnit, hvilket man gennem de senere år har gjort ved optagelse til universiteter og højere læreanstalter. Hvis vi forestiller os, at alle ansøgere til en given uddannelse (f.eks. officersgrunduddannelse) blev optaget, så kunne sammenhængen (samvariationen) mellem prognosefaktor (her studentereksamensresultat) og resultat af officersgrunduddannelsen (succeskriteriet) se ud som vist på Figur 18.



Figur 18

Hver prik repræsenterer en person, og vedkommende er placeret i koordinatsystemet efter studentereksamensresultatet (prognosefaktoren) og resultatet i den søgte uddannelse (succeskriteriet). Man ser, at der er en vis sammenhæng, nemlig jo højere studentereksamensresultat, jo bedre resultat i uddannelsen. Der ville nok være nogle, der klarede uddannelsen så dårligt, at de ikke ville bestå. Den vandrette linie A markerer grænsen mellem bestået og ikke bestået. Vi kan nu indføre et adgangskrav til denne uddannelse, f.eks. 8,7 på studentereksamensresultatet, hvilket på figuren er markeret med den lodrette linie B.

Vi har nu følgende fire grupper, som er markeret på figuren:

- 1) de ansøgere, som bliver optaget på uddannelsen, fordi de har studentereksamensresultat på eller over 8,7 og som også består den søgte uddannelse,
- 2) de ansøgere, der ikke bliver optaget pga. adgangskravet og som heller ikke ville have bestået den søgte uddannelse,
- 3) de ansøgere, som bliver optaget pga. deres gode studentereksamensresultat, men som ikke består uddannelsen, og endelig
- 4) de ansøgere, som ikke bliver optaget pga. lavt eksamensresultat, men som ville have bestået uddannelsen, såfremt de var blevet optaget på denne. Grupperne 1 og 2 er udvælgelsesmæssige succeser, mens grupperne 3 og 4 er udvælgelsesmæssige fiaskoer.

I forsøg på at formindske gruppe 4 kunne man sænke adgangskravet (flytte linie B mod venstre), men derved forøger man samtidig gruppe 3 og vice versa. Den eneste måde, på hvilken man formindsker grupperne 3 og 4 samtidig, er ved at gøre udvælgelsen mere valid, dvs. at øge udvælgelsens prædiktive værdi. Dette vil på figuren resultere i, at skyen af iagttagelser samler sig og nærmer sig det uopnåelige mål: den rette linie som er udtryk for en 100 % sikker forudsigelse.

Figuren anskueliggør klart, at det er sandsynligheder, man arbejder med ved personaleudvælgelse. Ligesom det heller ikke er muligt for meteorologen med 100 % sikkerhed at forudsige, hvordan vejret bliver i næste uge, eller for børs-mægleren at forudsige kursudviklingen på obligationsmarkedet, så er det heller ikke muligt med 100% sikkerhed at forudsige, hvordan en ansøger vil klare sig i den søgte uddannelse eller i det søgte job. Men ved at anvende en grundig og systematisk udvælgelsesmetode efter de principper, som beskrives i dette afsnit, er det muligt at øge udvælgelsens prædiktionsværdi ganske betydeligt.

For at øge udvælgelsens prædiktionsværdi må man interessere sig for, hvilke specifikke krav den pågældende uddannelse (og/eller jobudøvelse) stiller til ansøgeren for at kunne gennemføre denne med succes. Det kunne således tænkes, at der var nogle specifikke krav til de studerendes faglige og/eller person-

lighedsmæssige kvalifikationer, som studentereksamensresultatet i sig selv ikke siger så meget om. Det kunne f.eks. være personlig modenhed, sociale færdigheder, gennemslagskraft, evnen til at arbejde kritisk og selvstændigt med stoffet, initiativ, overblik, prioriteringsevne, analytisk evne eller lignende.

Udvælgelsesmetode

Uanset udvælgelsesopgavens type, så er metoden den samme; gennem en analyse af kravene i den uddannelse eller det job, der skal udvælges til, opstilles en *kravprofil*. En kravprofil er en liste over de evner, egenskaber, kundskaber, færdigheder osv., der er nødvendige forudsætninger for at få succes i uddannelsen eller jobbet. Efterfølgende skal der konstrueres en udvælgelsesprocedure, der kan afdække de i kravprofilen opstillede evner, egenskaber osv. hos ansøgerne. Udvælgelsesproceduren sammensættes af forskellige relevante udvælgelsesværktøjer, der tilsammen er istand til at afdække de i kravprofilen ønskede egenskaber, evner, færdigheder, viden m.m. hos ansøgerne og dermed gør det muligt at vurdere ansøgerens styrker og svagheder i forhold til uddannelsens og/eller jobbet krav og dermed egnethed til det søgte.

Analyse af jobkravene

Det kan være vanskeligt præcist at formulere, hvilke personlige forudsætninger der er nødvendige for at kunne gennemføre en given uddannelse og/eller at have succes i udøvelsen af et givet job. Hvilke specifikke krav er der f.eks. til jagerpiloten? Til DIB-soldaten? Til den værnepligtige sergent? Eller til afdelingschefen ved en materielkommando?

Kravformuleringen tager udgangspunkt i den konkrete uddannelse eller det konkrete job. Man undersøger, hvilke opgaver der skal løses og i hvilken sammenhæng og under hvilke omstændigheder. Eksempelvis skal jagerpiloten bl.a. kunne koncentrere sig om mange forskellige visuelle og auditive informationer samtidigt.

Listen over væsentlige jobkrav skal dernæst transformeres til personkrav, dvs. hvilke kundskaber, evner, færdigheder m.v. kræves der af personen for, at denne kan honorere jobkravene. Eksempelvis skal jagerpiloten have en god opmærksomhedsspændvidde, simultankapacitet og stressresistens. Det er vigtigt, at personkravene gøres operationelle, dvs. at man sikrer sig, at der er en procedure eller metode til måling af den pågældende egenskab. I eksemplet med jagerpiloten er der til måling af de nævnte egenskaber udviklet specielle tests, der simulerer visse aspekter ved jobkravene.

Næste fase er at udforme en udvælgelsesprocedure, der sammensættes af de udvælgelsesværktøjer, som er i stand til at afdække de krævede forudsætninger hos ansøgerne.

Udvælgelsesværktøjer

Til det formål at vurdere ansøgernes personlige forudsætninger, kundskaber, evner, egenskaber osv. kan man benytte sig af forskellige undersøgelsesmetoder eller udvælgelsesværktøjer. De mest almindeligt anvendte er: psykologiske tests, gruppeopgaver, interviews, diverse skriftlige produkter (ansøgningsskemaer, selvbiografi og lign.), samt beviser for gennemførte uddannelser og eventuelle udtalelser og anbefalinger.

Psykometri er anvendelsen af målinger indenfor psykologien. Da målingerne i denne sammenhæng ofte vil være rettet mod træk, kundskaber, evner eller egenskaber ved individet, er *testpsykologien* her en vigtig hjælpedisciplin. Den del af psykologien, der beskæftiger sig med at skelne (eller differentiere) mellem individer eller grupper af individer, kaldes *differentialpsykologien*. De her nævnte psykologiske discipliner kommer til anvendelse i den del af den anvendte psykologi, som beskæftiger sig med personaleudvælgelse.

“Psykologiske tests er instrumenter til måling af forskellige adfærdsmønstre hos mennesker. Måleresultaterne er objektive, fordi de bygger på fastlagte og standardiserede observationsprocedurer, hvor iagttagelsesbetingelserne holdes konstante hvad angår instruktion, testens opgaver, tid til løsning af opgaverne, retteprocedurer og vurdering af resultaterne. Herved bliver det muligt direkte at sammenligne testresultater fra forskellige ansøgere og evt. relatere dem til normtabeller, således at man kan vurdere testresultater i forhold til den normale præstation hos en sammenlignelig population⁵⁹.”

Der findes i udvælgelsessammenhæng følgende hovedgrupper af psykologiske tests:

Intelligensprøver, der måler begavelse (se s.1), *kundskabsprøver*, (også kaldet standpunktsprøver), der måler niveauet indenfor et bestemt kundskabsområde, f.eks. matematik eller engelsk, *personlighedstests*, der har til formål at opstille hypoteser om forskellige træk og egenskaber ved personen (se s. 1.), hy-

59. K.B. Madsen (red.): *Psykologisk Leksikon*.
2.udgave. København, 1980

potenser, som senere skal søges be- eller afkræftet ved andre udvælgelsesværktøjer, især interviewet, og *psykomotoriske prøver*, (også kaldet håndelagsprøver), der typisk måler personens evne til at bruge hænder og fødder koordineret.

Der har ofte været rejst kritik af den udbredte anvendelse af tests i forbindelse med personaleudvælgelse. Kritikken går hovedsagelig på følgende to punkter:

- 1) I modsætning til visse andre lande bl.a. USA og England, så er der i Danmark ingen kontrol med kvaliteten af de anvendte tests: enhver kan konstruere en test og markedsføre den. Kunderne mangler en form for varedeklaration af testen samt kontrol med testbrugerens faglige kvalifikationer.
- 2) Tests i forbindelse med personaleudvælgelse kan være et godt og effektivt supplement. Ser man isoleret på testpsykologiens metode, så har der været en tendens til at reducere komplekse dynamiske psykologiske fænomener til kvantitativ, statistisk behandling af små isolerede, eksakt målelige og objektivt registrerbare data. Testpsykologien bør derfor kun være en hjælpedisciplin i personaleudvælgelse og bør ikke stå alene.

Ved *gruppeopgaver* bliver en gruppe ansøgere sat til i fællesskab – og uden en formelt udpeget leder – at løse en praktisk eller teoretisk opgave. Gruppen iagttages af trænede observatører (som oftest psykologer) og disse har herved mulighed for at vurdere den enkelte ansøgers lederpotentialer i form af sociale færdigheder, samarbejdsevner, lydhørhed, gennemslagskraft, personlig autoritet og lign.

Psykologisk udvælgelse af officerer

De i den danske officersudvælgelse anvendte psykologiske metoder er en videreudvikling af de i Tyskland og England i mellemkrigsårene udviklede metoder, som i England fik navnet War Office Selection Board (WOSB). I denne procedure, der har udgangspunkt i socialpsykologisk forskning, lægger man vægt på at opfatte mennesket som eksisterende i et socialt felt, og proceduren indeholder derfor sociale samspilssituationer som vigtige bestanddele.

Den psykologiske udvælgelsesprocedure, som officersansøgere i Danmark gennemgår, er lidt forskellig de tre værn imellem. Nogle af forskellene skyldes økonomiske eller praktiske hensyn, mens andre har at gøre med forskelle mellem de tre værn for så vidt angår rekrutteringsveje, ansøgergruppernes størrelse samt de indledende uddannelsesforløb. Procedurene er således afpasset de enkelte værns behov.

Officersansøgere bliver vurderet af psykologer gennem en standardiseret procedure indeholdende følgende elementer:

- 1) Skriftlige opgaver: intelligensprøver, kundskabsprøver i dansk, engelsk, matematik og almen orientering, personlighedstests og selvbiografi.
- 2) Gruppeopgave (ca. 2 timer) observeret af psykologer
- 3) Psykologisk interview

Med baggrund i resultaterne af de gennemførte psykologiske prøver samt informationer indhentet ved gruppeopgaver, samt tilvejebragt gennem selvbiografi, spørgeskemaer, eksamensbeviser m.m. søger psykologen gennem *interviewet* at tegne et samlet billede af ansøgers stærke og svage sider i forhold til kravprofilen. Psykologen udfærdiger en relativt kortfattet vurdering af ansøgeren og konkluderer i form af en anbefaling til ansættelseskommisionen – suppleret med en samlet egnethedsvurdering ofte udtrykt talmæssigt på en 9-skala. Den psykologiske del af udvælgelsesproceduren består således af en kombination af statistiske og kliniske metoder, der supplerer og afvejer hinanden og sikrer et bredt bedømmelsesgrundlag

De metoder, der anvendes til udvælgelse af kadetter til officersskolerne, har ikke været ændret radikalt i årene siden 1952, hvor proceduren blev etableret. De anvendte metoder er blevet raffinerede og moderniserede, men grundidéen er den samme.

Den i militæret anvendte lederudvælgelsesprocedure har dannet forbillede for den senere i civil sammenhæng meget udbredte metode kaldet *assessment center*.

Et *assessment center* er en metode, der gør brug af mange forskellige prædiktorer. Ved *assessment center* metoden, der som regel har en varighed af et par dage, bliver mindre grupper af ansøgere (typisk 6-8) bragt sammen, og mens de observeres af udvælgerne bliver de vurderet på basis af deres adfærd og præstationer i forskellige tests, interviews og øvelser. Øvelserne kan inkludere praktiske jobrelaterede opgaver, gruppediskussioner og rollespil.

Officersudvælgelsens prognosesikkerhed

PSA registrerer udvælgelsesdata og sammenholder disse med elevernes efterfølgende uddannelsesresultater for at kunne evaluere udvælgelsens prognosesikkerhed og eventuelt justere udvælgelsesprocedurene.

En undersøgelse⁶⁰ viste, at man med baggrund i bl.a. resultaterne af de psykologiske tests er i stand til at forudsige eksamensresultatet på officersskolen med meget stor sikkerhed.

Undersøgelsen omfattede 4 årgange på de tre værns officersskoler, i alt 489 kadetter. Samvariationen mellem skoleprognosen (psykologens prognose for kadettens succes i officersgrunduddannelsen) og kadetternes faktiske eksamensresultater på officersskolerne udtrykkes ved en korrelationskoefficient, der går fra 0.0 til 1.0, hvor 0.0 er udtryk for, at der ikke er nogen sammenhæng mellem de to observationer og 1.0 er udtryk for total sammenhæng.

Ved at sammenholde eksamensresultatet for de 489 kadetter med de forskellige data fra udvælgelsesproceduren fandtes følgende korrelationskoefficienter:

SG-skoleplacering	0.30
Resultat af adgangsgivende eksamen	0.28
Sessionsprøve	0.30
Intelligensprøve	0.25
Dansk staveprøve	0.22
Synonymprøve	0.24
Almen orientering	0.10
Engelskprøve	0.26
Matematikprøve	0.35

Gennem en regressionsanalyse, der sammenvejer de foreliggende testdata m.m., har det været muligt at finde en måde at beregne en eksamensprognose, hvor korrelationen med det faktiske eksamensresultat er på 0.57 for dem, der gennemfører uddannelsen. Hvis alle de afviste ansøgere havde fået mulighed for at få et eksamensresultat, kunne korrelationen udregnes for alle ansøgere – og den ville have været noget højere. Ud fra prognosens variation blandt alle ansøgere og blandt de 489 med eksamen kan man skønne, at den rigtige korrelation er ca. 0.64.

Brugte man ikke en grundig psykologisk udvælgelsesprocedure, ville man nok skele til sergentskoleplaceringen og/eller resultatet af den adgangsgivende eksamen, men korrelationen med det faktiske eksamensresultat fra officersskolen og disse data er kun på henholdsvis 0.30 og 0.28.

60. E. Kousgaard: *Skoleprognosen i officersudvælgelsen*. FCL, København 1991.

	Psykologbedømmelse							I alt
	2-3	4	5	6	7	8	9	
Antal kadetter	17	63	89	84	75	33	7	368
Forfremmelsesprocent	24	19	27	29	40	55	57	32

Figur 19. Psykologbedømmelse og forfremmelsesprocent

Med det formål at vurdere den prognostiske værdi af den psykologiske jobprognose har PSA undersøgt sammenhængen mellem denne og avancement til oberstløjtnant⁶¹. Der viste sig den klare sammenhæng (se Figur 19): jo højere psykologbedømmelse, jo større andel af officererne blev forfremmet til oberstløjtnant.

Som det fremgår af tabellen, stiger forfremmelsesprocenten med stigende psykologbedømmelse. Kun de 17 officerer, som trods psykologbedømmelse på 2 eller 3 (ikke egnet eller tvivlsomt egnet) alligevel blev optaget på officersskolen, overraskede med en højere forfremmelsesprocent end forventet⁶².

61. E. Kousgaard og A.F. Henriksen: *Psykologisk udvælgelse og officerskarriere i hæren*. FCL, København 1983

62. E. Kousgaard og A.F. Henriksen: *Op.cit.*

Motivation

Ordet motivation anvendes såvel i daglig tale som i psykologien. Dets oprindelige betydning er *bevægende* eller *drivende* faktor. Motivationspsykologi er læren om, hvordan menneskers adfærd aktiveres og styres. Populært kan man sige, at motivation kan forstås som det psykologiske grundlag for, at mennesker gør, som de gør.

Vi kender alle fornemmelsen af at være styret af et behov eller et mål. Iagttaget man sig selv eller andre, ser man tydeligt, at handlinger, tanker og forestillinger styres af noget, der minder om kræfter. Når man er sulten, tænker man på mad, ens opmærksomhed bliver fanget af maddufte, og man gør noget for at skaffe sig mad. Når man er blevet mæt, holder man op med at tænke på mad, maddufte bliver uinteressante, eller man lægger slet ikke mærke til dem, og ens handlinger rettes mod andre mål.

Denne sammenhæng er ganske trivial; mere interessant bliver det, når man får øjnene op for, at mange andre handlingsforløb kan beskrives efter samme mønster. Vi bliver sat i gang af en tilskyndelse, der i et stykke tid dominerer vores adfærd, hvorefter det hele er glemt igen indtil næste gang, motivet dukker op.

Der er en række sider ved menneskers handlingsliv og følelsesliv, som det bliver lettere at beskrive og forstå, når man taler om motiver og motivation, ligesom fysiske legemers bevægelser bliver lettere at beskrive, når man taler om kræfter. I fysikken er kræfter de hypotetiske⁶³ årsager til bevægelser, og når man kender kraftens størrelse og retning og legemets masse, kan man forudsige bevægelsen. På samme måde er motivet den hypotetiske årsag til menneskelig aktivitet; aktiviteten retter sig mod et bestemt mål eller en bestemt tilstand, og den har en bestemt styrke. Styrken udtrykker sig ved størrelsen af den modstand, man vil overvinde, eller ved, hvordan motivet virker i konkurrence med andre motiver: Hvis man venter med at spise, til man har løst sin opgave, er opgaveløsningsmotivet stærkere end fødebehovet.

Ved at tænke på motiver som kræfter, der kan virke i samme eller i forskellig retning, bliver det muligt at tale om, at motiver kan være i konflikt med hinanden (og undertiden veje hinanden op, så den resulterende adfærd bliver passivitet – en tilstand, som *også* kunne skyldes fravær af motivation). Det bliver muligt at tale om, hvad der sker, hvis et motiv ikke kan tilfredsstilles (frustration), og det bliver muligt at tale om ubevidste motiver, motiver, der er skjult for personen selv, men som ikke desto mindre er med til at styre hans

63. *Hypotetisk*: Noget, man antager.

handlinger, følelser og tanker. De retninger inden for psykologien, der forsøger at beskrive og forklare ud fra en sådan tankegang, kaldes også *dynamisk psykologi* (af græsk dynamos = kraft).

Mennesker har en lang række behov og motiver. Nogle behov er en del af vort medfødte biologiske udstyr; sult, tørst, søvnbehov, behovet for ilt, behov for en passende temperatur og seksualbehov med flere er nødvendige for individets og artens overlevelse. En række andre motiver tilegnes eller udvikles under individets opvækst.

Primære eller fysiologiske behov

Behovene for ilt, vand, føde og udtømmning hænger sammen med nogle fysiologiske mekanismer; sensorer i blodstrømmen og i de indre organer melder om mangler (f.eks. af næringsstoffer) eller overskud (f.eks. af kuldioxid i blodet) til centralnervesystemet, hvorved der opleves sult, tørst, luftmangel osv. Personen vil herefter prøve at skaffe tilfredsstillelse for behovet. Dog kan mange af de fysiologiske behov for en periode domineres og holdes ude af bevidstheden af andre motiver; vi kender det, at vi kan "glemme alt omkring os" og glemme alle behov, hvis vi f.eks. er optaget af en opgave eller en bog eller en god film i fjernsynet.

De fleste fysiologiske behov kombineres i løbet af individets opvækst med *afledte* behov i form af præferencer. Vi foretrækker, alt andet lige, bestemte slags mad og drikke indtaget under bestemte omstændigheder og er villige til at tolerere udsættelse inden for visse grænser, hvis det medfører, at vi kan få tilfredsstillende vore præferencer.

Tobaks- og narkotikatrang er *tilegnede* fysiologiske behov. Rygning, narkotikabrug og alkoholbrug påbegyndes ofte under indflydelse af sociale motiver: Man vil gerne være sammen med personer, der bruger disse stoffer, og indtager derfor stofferne sammen med dem. Efter nogen tids brug er der sket en fysiologisk tilvænningsproces, hvor organismen har indstillet sig på tilstedeværelsen af en bestemt mængde af stoffet i blodet og reagerer på mangel heraf med såkaldte abstinenssymptomer. Det gælder for eksempel i forbindelse med rygning, hvor organismen indstiller sig på en bestemt koncentration af nikotin i blodet. Ved (mis)brug af andre stoffer som hash og kokain er det tvivlsomt, om der sker fysiologiske ændringer. Her synes det snarere at være oplevelsen i sig selv, den ændrede bevidsthedstilstand, der virker vanedannende, og abstinenssymptomer ved ophør med brug af stoffet er kortvarige og forbigående.

Seksualmotivet beror grundlæggende på tilstedeværelsen af kønshormoner i blodstrømmen, men er særdeles påvirkeligt af ydre incitament (appellerende, fristende, provokerende sansepåvirkninger) og kombineres med andre mo-

tiver (sociale motiver, selvhævdelsesmotiver, omsorgsmotiver) og præferencer. I Danmark er der ikke tradition for at interessere sig særlig meget for seksualmotivets betydning i militær sammenhæng, men netop militære forhold, hvor seksualmotivet ofte frustreres ved lang tids fravær fra hjemmet i enkønnede grupper (eller i kønsblandede grupper, hvor seksuel adfærd er underlagt snævre begrænsninger), giver ofte anledning til problematisk adfærd forårsaget af dette motiv. Det kan være seksuel chikane rettet mod kolleger af det andet køn eller mod civile, det kan være uønsket homoseksuel adfærd, eller det kan være fraternisering⁶⁴ (der kan være en sikkerhedsrisiko) eller omgang med prostituerede (som medfører risiko for kønssygdomme).

Søvnmotivet fortjener særlig opmærksomhed, da søvnmangel har nogle vigtige konsekvenser i militær sammenhæng. Søvn og hvile er nødvendig for at give organismen tid til genopbygning, men søvn er også nødvendig for den psykiske funktionsduelighed. Her er det især drømmesøvnen, der – uden at man sikkert ved hvorfor – er vigtig. Man har opdaget et sikkert og simpelt middel til måling af drømmeaktiviteten, idet det har vist sig, at denne aktivitet næsten altid er ledsaget af hurtige øjenbevægelser ("Rapid Eye Movements", REM), som let kan iagttages. Under normale forhold udgør REM-søvnen 20 – 40 % af søvntiden. Hvis en person forhindres i at drømme, fx ved at blive vækket, hver gang han begynder at drømme (at han drømmer, kan konstateres ved elektro-nisk måling af hjerneaktiviteten eller ved at holde øje med øjenbevægelserne), vil drømmene komme til at indtage en større og større del af den tid, han sover: Det ser ud, som om hjernen prøver at indhente den manglende drømmeaktivitet. Efter længere tids søvnmangel vil ligeledes en langt større del af søvntiden være drømmetid. Efter blot nogle få døgn helt uden søvn begynder man at få hallucinationer, se og høre ting, der ikke er der.

Belenky e.a.⁶⁵ sammenfatter forskning om betydningen af søvnmangel under militære forhold således:

"God kognitiv funktion⁶⁶ er central for effektive kampoperationer på alle niveauer. Søvnmangel undergraver de kognitive funktioner. Evnen til at udføre nyttigt mentalt arbejde aftager med 25 % for hvert succes-sivt vågent døgn. De højere mentale funktioner, herunder evnen til at forstå, fortolke, tilpasse og planlægge under hurtigt skiftende vilkår, for-ringes mest. Derimod er simple psykomotoriske funktioner, koordina-

64. *Fraternisering*: At omgås broderligt eller kammeratligt. Militært: Uønsket omgang med fjenden.

65. G. Belenky ea.: *Sleep Deprivation and Performance during Continuous Combat Operations*. NATO Technical Report

AC/243(Panel 8)TR/14, Vol. V.: *Psychological Support for Military Personnel*. 1995.

66. *Kognitive funktioner*: Perception, tænkning, problemløsning, forståelse og fortolkning af data, tilpasning, planlægning.

tion, fysisk styrke og udholdenhed relativt upåvirket. Korte eller hyppigt afbrudte søvnperioder har kun ringe genoprettende værdi og har samme virkninger som fuldstændig søvnberøvelse. Kontinuert kamp er præget af korte, hyppigt afbrudte søvnperioder. Enheder, der under kamp mangler søvn, er mindre effektive og er disponeret for fejl både på kommando- og kontrollsiden. Effektiv præstation både hos individer og hos enheder kan opretholdes ubegrænset, når der gives mulighed for søvn af tilstrækkelig varighed og kontinuitet." Belenky e.a. har gennemført forsøg med ildledelsespersonel i en artillerisimulator, der viser, at mens personellens evne til ved anmodning om ildstøtte at udlede afstand, retning, elevation og ladning under et 36 timers forløb forblev intakt, var især dømmekraft og orienteringsevne stærkt nedsat efter 24 timer, hvor de ikke længere havde styr på, hvilke mål de skød på, ligesom deres arbejdsplanlægning, herunder prioritering af målene, faldt fra hinanden. Tilsvarende har forsøg med infanterister vist, at mens evnen til at ramme stationære mål efter 90 timer uden søvn er næsten upåvirket, falder evnen til at ramme pludseligt opdukkende mål med uforudsete placeringer på en skydebane til 10 % af det normale. Under militære operationer er det ofte vanskeligt – og ikke mindst for ledelsen – at få søvn nok, men det er vigtigt, at der i videst muligt omfang søges taget hensyn til søvnbehovet simpelt hen for at sikre optimal problemløsning.

Sekundære eller psykologiske behov

De fleste af de behov eller motiver, der præger menneskers adfærd, kan betegnes som sekundære behov, idet de ikke bygger på fysiologiske nødvendigheder og for størstedelens vedkommende er erhvervet ved indlæring. Der er gjort mange forsøg på at klassificere dem, men ingen, der kan betragtes som endegyldige. En opdeling⁶⁷ taler om *emotionelle motiver* (frygt og aggression), *socialle motiver* (kontaktmotiv, magtmotiv, præstationsmotiv m.fl.), *kognitive motiver* (motiverende indstillinger, nysgerrighed, m.fl.) og *aktivitetsmotiver*. Disse motiver findes antagelig hos alle mennesker, men i stærkt varierende omfang.

Motiverende indstillinger er f.eks. beslutninger og opgaveaccept. Disse indstillinger kan virke stærkt motiverende i sig selv, uden at de nødvendigvis skal føre til anden belønning end den, der ligger i, at de bliver gennemført eller løst. Ved at tage en beslutning eller sætte sig for at løse en opgave igangsætter man et dynamisk forløb, der fungerer på samme måde som andre motiverede forløb.

67. K.B. Madsen: *Psykologisk Leksikon*. København, 1973

Dette forhold er naturligvis af stor uddannelsesmæssig interesse; hvis elever bliver interesserede, er der ikke behov for at motivere dem på anden måde, fx ved løfte om belønning eller trussel om straf. Det militære uddannelsesmiljø rummer mange muligheder for at anvende opgavemotivering.

Frustration

Når en person ikke kan få tilfredsstillet et behov eller et motiv, siges personen eller motivet at være *frustreret*. Frustration fører typisk i første omgang til øget aktivitet, men hvis denne ikke fører til tilfredsstillelse af motivet, kan resultatet blive vrede, depression, angst eller nedsat effektivitet.

Frustration danner ofte baggrund for problemløsning eller for indlæring: frustrationen får os til at lede efter nye måder at løse problemet og nå målet på, eller den får os til at ønske at tilegne os viden eller indlære færdigheder, der bedre vil sætte os i stand til at nå målet. En vis grad af frustration er således en uundgåelig del af menneskelivet og en nødvendig forudsætning for udvikling.

Frustration kan også føre til, at personen finder andre måder at tilfredsstille det samme behov på. Den unge, der for første gang er hjemmefra i længere tid, f.eks. på grund af uddannelse eller aftjening af værnepligt, og som lider af hjemmeve, finder måske erstatning for familien og de gamle venner i kammeratskabet på skole eller tjenestested. Præferencer for bestemte næringsmidler eller bestemte fritidsaktiviteter kan ofte afløses af andre, hvis det er nødvendigt. Nye motiver eller præferencer kan opstå ved tilvænning, således at man kommer til at synes om og føle behov for en aktivitet, nogle bestemte måder at gøre tingene på eller nogle bestemte omgivelser og sammenhænge efter i en periode at have været mere eller mindre nødsaget til det. Man "lærer" typisk at synes om sin skole, sin arbejdsplads og sine kammerater og føler savn eller frustration, hvis man skal skilles fra dem .

Frustrationsbegrebet skal ses i lyset af personens handlemuligheder eller handlingsrepertoire. Den kortvarige frustration, der afløses af fornyet problemløsning, er en selvfølgelig del af livet; det er kun de frustrationer, som ikke kan afværges, der kan have uheldige følger.

Uddannelse tjener til at *forøge individets handlemuligheder* og give ham mulighed for at løse de problemer, han kan ventes at blive udsat for. En militær uddannelse tjener til at udstyre soldaten med sådanne handlemuligheder, at han kan overleve og fungere hensigtsmæssigt under krigens vilkår. Den grundlæggende forebyggelse af stress og skadelig frustration hos soldaten ligger således i den militærfaglige uddannelse, der udstyrer ham med handlemuligheder til brug i truende og farlige situationer.

Indrepsykiske konflikter

Frustrationer er uundgåelige, ikke mindst fordi forskellige motiver kommer i konflikt med hinanden, så tilfredsstillelse af det ene medfører frustration af det andet.

- Skal den unge vælge en langvarig uddannelse, der muligvis i længden giver større tilfredsstillelse og et højere lønniveau, eller skal han vælge den kortere uddannelse, der hurtigere giver indtægter, men måske indebærer et lavere slutniveau?
- Skal han satse på den søde, blide kæreste, der vil have et stabilt, borgerligt parforhold, eller skal han gå efter den vilde, spændende pige, der ikke er så forudsigelig på længere sigt?
- Under militær uddannelse kan soldaten eksempelvis føle sig splittet mellem ønsket om at undgå for store anstrengelser og ønsket om at leve op til lederens og kammeraternes krav og forventninger.
- I tjenesten kan konflikten udspille sig mellem det at undgå fare og det at svigte enheden.

Frustrationstolerance

Evnen til at bære og udholde frustration i et stykke tid – frustrationstolerancen – er en vigtig faktor, som er forskellig fra individ til individ. Hvad der gør, at mennesker bliver så forskellige på dette område, er et kompliceret spørgsmål, men de erfaringer, den enkelte har gjort sig under sin opvækst, spiller en stor rolle. Det kan illustreres ved at se på nogle yderligheder:

- Den "forkælede", der hele opvæksten igennem er blevet vænnet til, at omgivelserne sørger for at opfylde hans behov uden at stille krav til ham om selv at gøre noget, vil få visse vanskeligheder med at omstille sig.
- Den, der er vokset op som et forsømt barn, hvis behov ingen har interesseret sig for, vil have meget små forventninger til, at det overhovedet nytter noget at gøre noget selv. En balance under opvæksten, hvor der er omsorg for, at grundlæggende behov tilgodeses, samtidig med at der er forventninger til og anerkendelse for selvstændighed og uafhængighed, fremmer frustrationstolerancen og dermed evnen til at tilpasse sig nye krav.

For at kunne fungere i samfundet må man kunne udsætte mange former for behovstfredsstillelse. I skolen må børnene lære at hæmme deres personlige im-

pulser til fordel for den fælles undervisning. Samarbejde i en gruppe er betinget af, at man i perioder kan lade gruppens formål få prioritet over egne behov. Frustrationstolerancen er derfor en faktor af stor betydning for den enkeltes udvikling og placering i samfundet.

Frustration under uddannelse og tjeneste

Det er ikke muligt at undgå frustrationer under militær uddannelse eller under militære operationer. De uundgåelige frustrationer udholdes bedst, når formålet er kendt og accepteret. Tillid til, at lederen ikke unødigt udsætter sit mandskab for ubehagelige vilkår, og at han vil drage omsorg for dets vilkår, når det bliver muligt, fremmer accepten af vilkårene.

Frustration for frustrationens egen skyld – for at “øve soldaterne i at udholde barske vilkår” vil kun undtagelsesvis have den ønskede effekt, nemlig når den er accepteret af den enkelte soldat. Det er den undertiden inden for visse grænser – hos nogle enheder kan der gå sport i at vise, hvor meget man kan holde til, og krævende opgaver og øvelser kan udfordre og tilfredsstillende præstations- og aktivitetsmotiverne. Men hvis ikke alle føler dette meningsfuldt, er faren for en negativ effekt stor. Frustration af den enkeltes selvtillid og selvverd har næppe nogen sinde positiv effekt.

Motivationen kan påvirkes ved information – den soldat, der kender formålet med sine aktiviteter og får underretning om sine resultater, har de bedste muligheder for at se meningen med det, han bliver udsat for, og dermed for at acceptere det.

Reaktioner på frustration

Vrede, depression og erstatningstilfredsstillelse

Hvis et behov ikke kan tilfredsstilles ved hensigtsmæssige handlinger, kan man reagere med at blive nedtrykt eller vred. Vrede er den mest sandsynlige reaktion, hvis frustrationen kan tilskrives ydre årsager. Depression (nedtrykthed) vil ofte være resultatet, hvis frustrationen har årsager, der ikke er kendt, eller hvis den skyldes egne mangler eller en konflikt mellem uforenelige behov – depression kan opfattes som vrede, der er vendt ind mod personen selv. Vreden kan være hensigtsmæssig og handlingsmobiliserende, når den rettes mod den frustrerende person eller genstand.

En hyppig reaktion på frustration er *kompensation*, erstatningstilfredsstillelse, hvor tilfredsstillelsen af et behov erstattes med tilfredsstillelse af et andet. Den, der prøver at holde op med at ryge, spiser måske slik i stedet for. Den,

der føler sine karrieremuligheder på jobbet udtømt, kaster sig måske over for-
eningsarbejde eller politisk arbejde.

Overkompensation tales der om, når der lægges ekstra megen energi i er-
statningstilfredsstillelsen; den, der ikke opfatter sig som en succes inden for sit
arbejde, kan kompensere ved at udvikle en fritidsinteresse til perfektion. Over-
kompensationen sker ofte i fantasien; man dagdrømmer sig til en situation,
hvor man udfører store bedrifter, vinder rigdom og anseelse og ydmyger sine
modstandere.

En særlig form for kompensation er *sublimeringen*, hvor et utilfredsstillet
behov tilfredsstilles på en måde, der anses for socialt rosværdig:

“En velhavende forretningsmand, som kom fra fattige kår, og som i
sin ungdom havde drømt om at tage studentereksamen og studere ved
universitetet, skænkede senere store beløb til et universitet. Renterne
skulle anvendes til stipendier til ubemidlede studenter. En kvinde, som
ikke havde fået sin længsel efter selv at få børn tilfredsstillet, gjorde et
stort stykke arbejde inden for børneforsorgen⁶⁸.”

Efter mange psykologers opfattelse er sublimering en vigtig del af menneskers
normale udvikling: Det umodne barn kræver tilfredsstillelse af sine impulser
her og nu og kommer derfor ofte i konflikt med sin omverden; den mere udvik-
lede har lært at bruge sin energi på en måde, der måske giver en mere indirekte
behovstfredsstillelse, men som giver ekstra belønning i form af selvagtelse og
social anseelse.

Syndebukkemekanismen

Den indadvendte vrede – depressionen – er en ubehagelig tilstand. Derfor ses
ofte en tendens til at prøve at finde en ydre årsag til depressionen, så man kan
undgå at se sit eget ansvar for den. Betegnelsen syndebuk⁶⁹ beskriver en person,
som bærer skylden for andre i gruppen. Dårlige uddannelsesresultater kan for
eksempel begrundes med en dårlig undervisning eller urimelige krav. Mang-
lende social succes tilskrives forfølgelse eller andre sociale grupper evne til at
komme til fadet. Syndebukkemekanismen kan i begyndelsen virke, fordi grup-
pen bliver lettet for det pres, der ligger i at være nødt til at behandle ubehageli-
ge eller forstyrrende arbejdsopgaver. I stedet for, at konflikterne tages op, ser
gruppen dem som syndebukkens fejl. Når den fjendtlige følelse således flyttes

68. T. Husén: *Indførelse i Psykologi*. Køben-
havn 1971.

69. Udtrykket *syndebuk* stammer fra Det
Gamle Testamente: Israeleerne havde en ce-

remoni, hvor de symbolsk placerede deres
synder på en buk, der derefter blev jaget ud
i ørkenen.

til et andet (og mindre farligt) "objekt" end det, der har udløst det, tales der om *forskydning*.

Mange etniske og sociale konflikter har stærke islæt af denne "syndebukke-mekanisme", hvor man giver en bestemt "fremmed" gruppe skylden for sine egne problemer. Et af de bedst kendte eksempler er nazisternes antisemitisme i årene mellem de to Verdenskrige. Ved at give jøderne skylden for alle de ulykker, der havde ramt det tyske folk i forbindelse med nederlaget i 1. Verdenskrig og den følgende økonomiske og sociale krise, fandt mange tyskere en forklaring, der fritog dem selv for medansvar og rettede vreden udad. Syndebukkemekanismen, der også ses i fænomener som mobning, letter følelsen af skyld og depression og lader aggressionen få afløb mod et ydre objekt, som man kan kæmpe mod – men har selvsagt en række negative konsekvenser.

Mobning, fremmedhad med videre er ofte knyttet til ydre pres. En gruppe, der presses udefra (af ledelsen, af lærerne, af dårlige økonomiske vilkår, arbejdsløshed osv.), og som ikke finder mulighed for at få afløb for aggressionen over for den direkte årsag, udvikler ofte intolerance mod mindre afvigelser, som under gunstigere forhold ville blive negligeret. Tendensen til at tilskrive ansvaret for de ting, man kommer ud for, henholdsvis til sig selv eller til ydre forhold, varierer stærkt fra person til person, fra gruppe til gruppe og mellem forskellige kulturer.

Forsvarsmekanismer

Soldater befinder sig ifølge sagens natur ofte i belastende situationer. Derfor vil man i militær sammenhæng ofte opleve, at psykiske forsvarsmekanismer træder i virksomhed. En forsvarsmekanisme er en psykologisk mekanisme, som beskytter psyken mod at bryde sammen over for drifternes (motivationens) pres⁷⁰, eller "de manøvrer, jeg'et kan foretage for at nedsætte angst og skyldfølelse"⁷¹. Der findes en række forsvarsmekanismer, ofte *ubevidste*, som har til formål at opretholde/forøge individets selvagtelse eller at forhindre stærk angst. Man kan således opfatte forsvarsmekanismerne som en nødforanstaltning, der sætter ind, når individet ikke har tilgængelige ressourcer til at håndtere situationen "rationelt".

Vi bruger alle forsvarsmekanismer i et eller andet omfang.

- Den vigtigste er måske *fortrængningen*. Fortrængning er en psykisk forsvarsmekanisme som sørger for, at ubehagelige tanker bliver holdt borte fra bevidstheden. På denne måde bliver man skånet for konflikt og angst, og kun det acceptable når over bevidsthedens tær-

70. A. Freud: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. London, Imago, 1936

71. E. Jacobsen: *Menneskets psykiske sygdomme*. 3. udgave. København, 1979.

skel. Men det kan også dreje sig om at undgå at opleve skam, skyldfølelse, afsky eller depression. Man "glemmer" navne på personer, man har haft kontroverser med. Man "glemmer" situationer, hvor man ikke har gjort en god figur. I modsætning til almindelig "passiv" glemsel, hvor emnerne bliver borte på grund af manglende brug eller manglende interesse, er fortrængningen *aktiv glemsel*. Der bruges energi til at holde de uønskede impulser nede; personen, der fortrænger meget, gør det ikke af mangel på interesse, men på grund af interesse, og kommer derfor til at mangle energi til andre former for aktivitet.

- *Benægtten* forekommer i mange grader. Man kan benægte faktiske forhold. Man kan også erkende faktiske forhold, men benægte deres konsekvenser for en selv nu eller i fremtiden. Eller man kan erkende den objektive betydning af fakta, men benægte den følelsesmæssige betydning.
- *Projektion* er en forsvarsmekanisme, hvor man tilskriver en anden impulser, følelser eller egenskaber, som man ikke erkender hos sig selv. Man får ofte et skarpt blik for det, der har været et problemområde for en selv. Rekrutten, der har måttet tage sig voldsomt sammen for at kunne leve op til tjenestens fysiske krav, bliver irriteret, når han ser kammeraterne slippe for nemt om ved tingene. I krig tillægges fjender ofte umenneskelige motiver, som de ikke nødvendigvis har. Den, der undertrykker sin egen aggressivitet eller sin seksualitet, for eksempel fordi sådanne følelser strider mod værdier, man er opdraget til at sætte højt, eller fordi man er for ængstelig eller genert til at give dem afløb, tillægger ofte andre aggressive eller seksuelle motiver i overdrevet omfang.
- Kan man ikke nå et eftertragtet mål, søger man undertiden at redde sin selvfølelse ved at nedvurdere målet. ("De er sure, sagde ræven om rønnebærrene. Den kunne ikke nå dem."). Denne type reaktioner kaldes *rationalisering*.
- *Identifikation* består i, at man overtager en skræmmende autoritets eller modstanders normer og gør dem til sine egne, så man derved undgår konflikter. Mønstret er ofte set i skolegården, hvor svagere elever undgår forfølgelse fra de stærkere ved at etablere sig som medløbere, og i militære enheder, hvor angsten for brutale befalingsmænd kan afværges ved, at man bakker op om og støtter deres krav. Identifikation har også *positive* former: man overtager træk og normer fra personer, man ser op til. Tilsvarende kan man overtage andre personers positive syn på en selv.

- En særlig udgave af identifikationen er *identifikation med aggressoren*, som ofte er konstateret hos undertrykte grupper, fx. etniske minoriteter: Man overtager det syn på én selv og ens egen gruppe, som aggressoren giver udtryk for, og finder dermed en slags mening i den forfølgelse, man er udsat for.
- *Forskydning* er beskrevet ovenfor i forbindelse med syndebugke.
- *Regression* og *konversion* anses for at være specifikt neurotiske forsvarsmekanismer. Ved regression forstås en tilbagevenden til et mere barnligt adfærdsmønster, som når den voksne mand græder, lyver, praler eller ydmyger sig som et lille barn. Konversion betyder, at psykiske spændinger og konflikter forvandles til legemlige symptomer. Konversion kan bestå i blindhed, døvhed, lammelse (fordi man ikke "vil" se, høre, bevæge sig); disse meget håndfaste symptomer er nu i vor kultur meget sjældne, antagelig fordi udviklingen af den psykologiske forståelse af deres betydning har gjort dem for "gennemskuelige", mens derimod mere diffuse symptomer som træthed, uoplagthed, hovedpine og rygsmerter er udbredte.

Tendensen til at bruge forsvarsmekanismer er blandt andet afhængig af alder og modenhed. Jo større det ydre pres er, jo større bliver naturligvis behovet for at forsvare sig mod angstvækkende impulser. Under kriser og katastrofer kan de fleste mennesker blive presset i en sådan grad, at de må anvende sådanne mekanismer. De forekommer næsten altid i kombination; forskydning, rationalisering og projektion får støtte af, at informationer eller erfaringer, der ikke passer ind i billedet, fortrænges.

Som nævnt bruger alle mennesker forsvarsmekanismer i et eller andet omfang. Imidlertid er nogle mennesker præget af en mere *varig* anvendelse af forsvarsmekanismer. Set udefra forekommer det, som om de varigt søger at undgå problemer og konflikter, som andre ikke har særlig vanskeligt ved at håndtere. De kan f.eks. være konfliktsky, så de trækker sig ud af enhver situation, hvor der er optræk til uenighed, eller for hurtigt opgiver at forsvare deres egen sag. De kan være uvillige til at prøve noget nyt. De kan undgå situationer, der kunne provokere seksuelle eller aggressive følelser. De kan have en tendens til at fordreje enhver situation, så de selv fremstår i det bedste lys, eller omvendt til at undgå at blive lagt mærke til eller blive fremhævet for noget positivt.

Her er der tale om neurotiske træk, hvis oprindelse ofte må findes tidligt i udviklingen, hvor det umodne sind er blevet stillet overfor et pres, som det ikke kunne klare.

I opdragelses- og uddannelsesvirksomhed samt i al militær virksomhed har der altid været interesse for, hvordan man kan påvirke andres motivation, og her har belønning og straf ("kæppen eller guleroden") traditionelt ligget lige for.

Sådanne former for motivation har ofte uønskede bivirkninger. Truslen om straf virker stressende og sætter individet i forsvarsberedskab; den indskrænker hans horisont og begrænser mængden af den energi, han kan afse til indlæringsarbejdet. Han bliver derfor tilbøjelig til kun at indlære det nødvendigeste og gøre det på en ufleksibel måde, så den tendens til af sig selv at generalisere, at overføre og afprøve det indlærte på nye områder, der ellers er karakteristisk for menneskers indlæring, forsvinder. Ved begge former for motivation gør det sig gældende, at interessen ikke er for selve indlæringens emne, men for den i og for sig uvedkommende "kæp eller gulerod".

- Barnet, der bestikkes med slik til at forholde sig roligt i kassekøen i supermarkedet, lærer ikke primært at "opføre sig ordentligt" (forældrenes mål), men at urolig adfærd i kassekøen er en brugbar taktik, hvis man vil have slik.
- Barnet, der afstraffes fysisk, når det gribes på fersk gerning i småtyverier, lærer ikke nødvendigvis, at man ikke må stjæle, men muligvis snarere, at man skal sørge for ikke at blive opdaget.

Der er altså en klar risiko for, at det, der læres, i højere grad bliver en strategi til at undgå straf eller opnå belønning end selve emnet. Selve emnet læres kun, hvis der er indsigt og accept til stede.

Det er ofte påvist, at stress ud over en vis, lav grænse i virkeligheden er indlæringshæmmende. Ved at arbejde bevidst med bl.a. at fjerne unødvendige stressfaktorer – såsom hård og negativ mandskabsbehandling og evindelig bedømmelse med fare for elimination – fra pilotuddannelsen, fik det svenske flyvevåben i løbet af få år reduceret afgangens fra flyveskolen fra over 60 % til under 10 %.⁷²

Det er måske ikke muligt helt at afstå fra magtmidler i forbindelse med militær uddannelse og virksomhed, men det er dog i vidt omfang muligt at anvende opgavemotivation, sociale motiver, nysgerrighed m.v., der stort set er mere effektive og fri for komplicerede bivirkninger.

72. F.P. Sandahl: *Military training in stress perspective*. Flygvapnet, Stockholm, 1989.

I det foregående er behov og motiver beskrevet generelt, idet der særligt er lagt vægt på at beskrive motivationens styring af oplevelser og handling. Det er dog også nævnt, at mennesker adskiller sig i den måde, deres motivation virker på, eksempelvis i forbindelse med forsvarsmekanismerne. Man kan tale om, at en person har en bestemt motivationsstruktur, der er medbestemmende for hans handlinger og oplevelser. Mennesker vil være præget af, hvilke motiver hos dem der er varige og stærke, og hvilke der er sjældnere og svagere.

Magt, tilknytning og præstation

Nogle af de motiver, der har tiltrukket sig interesse i denne sammenhæng, er behovene for magt, for tilknytning til andre og for præstation, idet disse motiver set som personlighedsvariable kan have interesse i forbindelse med personaleudvælgelse. Magtmotivet set som en interesse for at have indflydelse på andre og være med til at bestemme har interesse i forbindelse med lederstillinger. Behovet for tilknytning til andre har indflydelse på evnen til at samarbejde med andre og til at fungere i gruppesammenhæng.

Præstationsmotivet er især udforsket af amerikaneren D. McClelland. McClelland har udviklet en række metoder til at kortlægge dette motiv og dets styrke hos mennesker, og han mener blandt andet at have påvist, at dette motiv kan fremmes af bestemte opdragelsesmetoder, og at det forekommer med forskellig hyppighed i forskellige kulturer og til forskellige tider. En person med et stærkt præstationsmotiv prøver at udmærke sig ved at stille høje krav til sig selv og ved at forsøge at nå sine mål ved hurtigere, billigere og bedre metoder.

Arbejdsmotivation

Inden for arbejds- og organisationspsykologien har man interesseret sig for motivationsteorier for herved at blive klogere på, hvordan den menneskelige natur udfolder sig i arbejdslivet. Hvad får mennesket til at arbejde? Eller mere specifikt, "hvorfør er nogle mennesket højt motiverede, mens andre sløjer af eller måske anvender deres energi og kreativitet på at underminere organisationen?"⁷³

Den industrielle udvikling i det 19. århundrede førte med sig en stor interesse for ledelse, organisation og arbejdstilrettelæggelse. F.W. Taylor udgav i 1911 *The Principles of Scientific Management*, hvor han blandt andet redegjorde for sit syn på arbejdsmotivation: Menneskets motiv for at arbejde er efter hans opfattelse primært *personlig vinding*. Taylor indledte et systematisk studium af, hvordan arbejderen udførte sit arbejde, og på grundlag heraf udviklede Taylor den stærkt opdeltede arbejdsproces, hvor hver enkelt arbejder fik en entydig og udførlig beskrivelse af en strengt afgrænset arbejdsopgave, en instruktion, der skulle følges til punkt og prikke. Taylors principper, som de fremstilles i karikeret form i Chaplins film "Moderne tider" fra 1936, står for mange som et skræmmebillede af arbejde, der berøver mennesket kontrollen over arbejdsituationen. Et arbejde, der er indholdsløst, rutinepræget og ensformigt, kan give store skader af fysisk og psykisk art.

Bag Taylors opfattelse ligger hverken psykologiske overvejelser eller undersøgelser, men en økonomisk tænkemåde, hvor arbejdskraften opfattes som en handelsvare. Denne tænkemåde har for økonomien den fordel, at arbejdskraften kan *prissættes* på linie med andre produktionsomkostninger. Der er naturligvis den trivielle sandhed bag synspunktet, at en person *alt andet lige*, dvs. hvis fordele og ulemper ved ansættelser i øvrigt er ens, vil tendere mod at vælge den bedst aflønnede ansættelse, men som vi senere skal se, er der mange andre forhold end lønnen, der øver indflydelse på arbejdspræstationen.

Psykologisk set kan man anskue en arbejdsplads som et system, hvor der byttehandles med behov. Virksomheden har et sæt behov, der skal opfyldes, og de ansatte tilfredsstiller gennem deres arbejde virksomhedens behov. Til gengæld får de opfyldt en række af deres egne behov.

73. E.H. Schein: *Organisationskultur og ledelse*. København, 1994.

Hvordan en virksomhed fungerer som et sådant system til udveksling af behov, kan man få et indtryk af gennem nogle undersøgelser, som blev gennemført i årene 1927-1932 på General Electrics fabrikker i Hawthorne, USA. Undersøgelsen omfattede nogle grupper, hvis arbejde bestod i at samle teknisk udstyr. Formålet var at finde eventuelle sammenhænge mellem ændringer i det fysiske arbejdsmiljø og ændringer i arbejdernes produktivitet. Forsøgsgrupper blev udsat for variationer fx i belysningen eller i hvilepausernes antal og længde, mens kontrolgrupper arbejdede i et uændret miljø. Man forventede, at forbedringer i det fysiske arbejdsmiljø ind til en vis grænse ville føre til en højere produktivitet.

Imidlertid fandt man ved forsøgene en stadigt stigende produktivitet, uanset hvilke ændringer man indførte. Selv da man sendte arbejderne tilbage til deres gamle arbejdsplads i dårlig belysning og med en lang arbejdsdag uden hvilepauser, steg produktiviteten. Hvad der overraskede forskerne endnu mere var, at kontrolgruppernes⁷⁴ produktivitet ligeledes steg markant, selv om deres fysiske miljø slet ikke blev ændret.

Mayo⁷⁵ tolkede resultaterne sådan, at medlemmerne af forsøgsgruppen oplevede sig selv som noget ganske særligt ved at være udvalgt. De oplevede deres arbejde som betydningsfuldt for virksomheden. De havde det indtryk, at de tilhørte et fællesskab. Hawthorne-undersøgelsen viste efter Mayos opfattelse, at en virksomhed for at kunne tilfredsstille sine egne behov for produktivitet også skal tilfredsstille andre end materielle behov hos medarbejderne. Eksempelvis skal virksomheden også interessere sig for medarbejdernes sociale og følelsesmæssige behov. Dette kunne forklare, at også kontrolgruppernes produktivitet steg; kontrolgrupperne blev jo iagttaget og var derved genstand for ekstra opmærksomhed. En sådan virkning er man siden blevet opmærksom på i mange andre sammenhænge, og man har døbt den Hawthorne-effekten.

Hawthorne-undersøgelserne blev grundlaget for "Human Relations-skolen", en ledelsesfilosofi, der efter 2. verdenskrig fik stor indflydelse i den vestlige verden. Gruppen bag Hawthorne-eksperimenterne anbefalede virksomhedsledere at give "skabelsen af tilfredshed med arbejdsvilkårene, jobtilfredshed, højeste prioritet i ledelse og organisation". Produktivitetsforbedringer var efter deres mening betinget af, at de sociale bånd mellem virksomhedens ledel-

74. *Kontrolgruppe*: I mange socialpsykologiske eksperimenter anvendes en *eksperimentalgruppe*, der udsættes for de påvirkninger, hvis virkning man ønsker at undersøge, og en *kontrolgruppe*, der er sammenlignelig med den, men som ikke udsættes for på-

virkningerne. Forskellen mellem eksperimentalgruppens og kontrolgruppens præstationer kan da, alt andet lige, opfattes som en effekt af de anvendte påvirkninger.

75. E. Mayo: *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Boston 1946.

se og dens arbejdere styrkedes, således at de, takket være den heraf opståede nye orden, tilsammen kom til at udgøre en social organisme⁷⁶. Likert⁷⁷ understregede gruppensammenholdets betydning: "Arbejdsgrupper med stor indbyrdes loyalitet og med fælles mål er effektive i deres målopnåelse. Er deres mål høj produktivitet og et lille spild, vil de nå disse mål. På den anden side – ifald lederens optræden bevæger dem til at forkaste organisationens mål og opstille andre, kan disse arbejdsgruppers egne mål være af en art, som alvorligt mindsker produktiviteten".

Teorier om arbejdsmotivation

Maslows behovsmodel

En teori, der har vundet stor udbredelse i arbejdslivet, er Maslows⁷⁸ hierarkiske behovsmodel. *For det første* antager Maslow, at alle individer er i besiddelse af en række behov, som de søger at tilfredsstille. Han opdeler disse behov i fem grupper, nemlig:

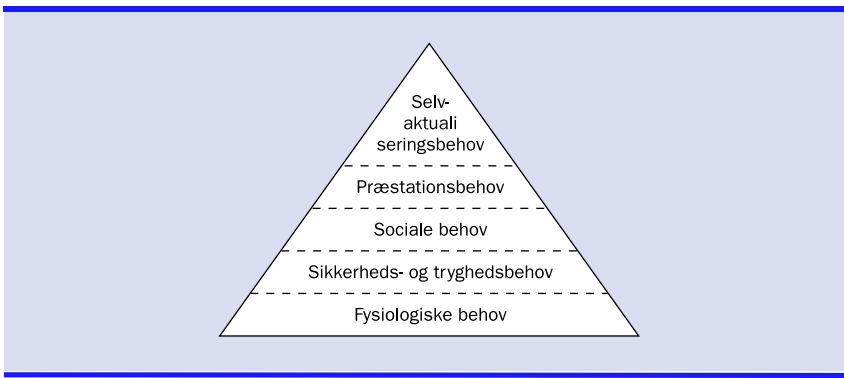
1. *Fysiologiske behov*, som er behov for mad, klæder og husly og for at undgå smerte og sygdom samt behov for materielle nødvendigheder, der sikrer fysisk velvære. Kort sagt: Behov, der sikrer organismens vedligeholdelsestilstand.
2. *Sikkerheds- og tryghedsbehov*, som er behovet for at føle sikkerhed og tryghed og vide sig uden for fare; behovet for beskyttelse og for at vide sig sikker på dagen i morgen.
3. *Sociale behov*, som er behovet for at tilhøre en gruppe og blive accepteret af andre og for at opleve fællesskab samt behovet for ømhed, kærlighed og kontakt.
4. *Præstationsbehov*, som er behovet for at præstere noget, gøre et godt stykke arbejde og indhøste anerkendelse for det. Behovet for status og indflydelse.
5. *Selvaktualiseringsbehov*, som er behovet for at udvikle sig og eksperimentere med sine muligheder. Behovet for at skabe noget og for at sætte sig mål i tilværelsen og realisere disse.

For det andet er disse universelle behov hierarkisk ordnet med de fysiologiske behov nederst og selvaktualiseringsbehovene øverst, som vist i omstående figur.

76. C. Ottesen: *Teorien om arbejdsmotivation*. København 1991.

77. R. Likert: *New Patterns of Management*. New York 1961.

78. A.H. Maslow: *Motivation and Personality*. New York 1954.



Figur 20. Maslows behovspyramide

Hvis et af behovene er utilfredsstillet, skaber det en indre spænding, der vil få individet til at søge behovet tilfredsstillet. Når et behov er tilfredsstillet, vil det ikke længere virke igangsættende. Det er altså de ikke tilfredsstillede behov, som er bestemmende for, hvad vi foretager os, samt for hvad vi tænker og føler.

Hvis to behov fra forskellige grupper i hierarkiet har samme styrke, og omstændighederne i øvrigt ikke favoriserer det ene, vil det behov, der er lavest placeret, blive fremmet. Det vil sige, at hvis man sult, lider nød eller er udsat for fare, er man kun lidt eller slet ikke optaget af f.eks. anerkendelse og selvaktualisering. De laveste behov har generelt en højere prioritering end de højere. Derfor vil en vis grad af tilfredsstillelse af de lavere behov være en forudsætning for, at mennesket udfolder adfærd, der er motiveret af de højere behov.

I tilknytning hertil skelner Maslow mellem *mangelmotiver* og *vækstmotiver*, hvor mangelmotiverne hovedsagelig omfatter de fysiologiske behov for føde, husly, hvile osv., men tillige kan omfatte behovene for sikkerhed, tryghed, kærlighed og kontakt. Selv om disse behov tilfredsstilles, er det ikke ensbetydende med, at personen opnår en egentlig ligevægtstilstand. Dette forudsætter en personlig udvikling, omfattende især vækstmotiverne eller de selvaktualiserende motiver, som udgør den øverste del af hierarkiet.

Maslows teori indeholder i lighed med mange andre behovsteorier en *udviklingstanke*, idet det antages, at behovsstrukturen med tiden ændrer sig som resultat af erfaringer, modning o.l.. Maslows teori indebærer her mere specielt, at tilfredsstillelse af *mangelmotiverne* er en forudsætning for, at *vækstmotiverne* kan komme til at udfolde sig. Maslows teori rummer endvidere, i lighed med en del andre, et *værdiaspekt*, hvorved den bevæger sig noget ud over den naturvidenskabelige tankegang: Hos Maslow er nogle behov af en "højere" natur end andre.

Spørgsmålet er, om Maslows behov er universelle uden tilknytning til omgivelserne, således at samfundsændringer ikke influerer på behovene. Det moderne samfunds præstationskrav har givetvis medført forskydninger i behovene og bevirket en ændret opfattelse af, hvad der er nødvendigt. Fx krævede det hårde fysiske arbejde før i tiden mest hvile og god mad, mens behov for uddannelse og information i dag er centralt. Afgørende for Maslows teori er desuden, om behovene kan inddeles i et sådant hierarki, og om det enkelte menneske vil søge behovene dækket i den givne rækkefølge. Ifølge teorien gælder det således om i en virksomhed at finde den ansattes placering i behovspyramiden og give mulighed for at tilfredsstille det lag i pyramiden, vedkommende er nået til. Problemet vil være, at de ansatte i organisationen vil have forskellige behov med forskellig styrke, og desuden kan man forestille sig, at det er muligt at tilfredsstille behov på mange forskellige måder.

Herzbergs tofaktorteori

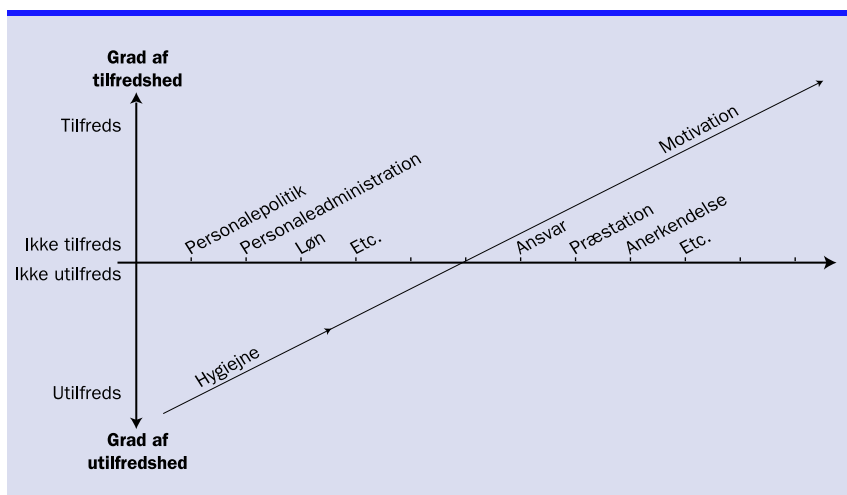
En anden enkel motivationsteori, der har vundet næsten tilsvarende udbredelse i arbejdslivet, er *Herzbergs* ⁷⁹ tofaktorteori. Herzbergs arbejdsmotivations-teori er i det væsentlige baseret på fire antagelser⁸⁰

- *Arbejdstilfredshed* er et resultat af to af hinanden uafhængige dimensioner, hvoraf den ene vedrører spørgsmålet om, hvordan tilfredshed etableres, og den anden spørgsmålet om, hvordan utilfredshed opstår.
- De såkaldte "motivationsfaktorer" (det vil sige de faktorer, der er i stand til at fremkalde tilfredshed) vedrører selve arbejdet samt det udbytte, medarbejderen umiddelbart får af at udføre det, som for eksempel et godt resultat, anerkendelse, ansvar og fremgang.
- De såkaldte "hygiejnefaktorer" (de faktorer, der er i stand til at eliminere utilfredshed) har at gøre med arbejdssammenhængen, arbejdets "omgivelser", eksempelvis løn, arbejdsbetingelser, virksomhedspolitik og intern organisation samt forholdet til overordnede, kolleger og underordnede.
- Hygiejnefaktorerne kan fjerne utilfredshed; men først når dette er sket, kan motivationsfaktorerne anvendes så hensigtsmæssigt, at de får den enkelte medarbejder til at forbedre sine præstationer.

Herzberg – der er influeret af Maslow, men ikke enig med ham i alle detaljer – mener, at mange af de foranstaltninger, hvormed man har forsøgt at forbedre effektiviteten i arbejdslivet, har rettet sig mod hygiejnefaktorerne. Det gælder

79. F. Herzberg *ea.*: *The Motivation to Work*. New York 1959.

80. K. Sandner: *Maslows og Herzbergs motivationsteorier*. Harvard Børsen nr. 15. København 1985.



Figur 21

f.eks. produktivitetsfremmende lønsystemer (akkordarbejde), og det gælder Human Relationsskolens ideer om betydningen af et godt klima i arbejdsgruppen. Ifølge Herzberg skaber hygiejnefaktorerne aldrig tilfredshed, men hvis de ikke er til stede, skabes der utilfredshed. Herzbergs eget svar på, hvad man skal gøre for at motivere folk, er *jobberigelse*: Den underordnede skal overtage så meget som muligt af målfastsættelsen, planlægningen og kontrollen af arbejdet (traditionelt lederens ansvar), mens lederens rolle bliver konsultativ og koordinerende.

Herzbergs teori har nogle af de samme begrænsninger som Maslows, men specielt kan der stilles spørgsmålstejn ved, om der kan skelnes så skarpt mellem hygiejnefaktorerne og motivationsfaktorerne, som Herzberg skitserer, eller om de kan overlappe hinanden, afhængig af den situation den enkelte befinder sig i, f.eks. jobtype, køn, alder og uddannelse. En anden ting er at lønstigninger er forbundet med prestige og anerkendelse, så derfor kan lønnen ud fra dette betragtes såvel som en hygiejnefaktor som en motivationsfaktor.

Herzbergs arbejde blev i 60'erne og 70'erne anvendt som grundlag for en række forsøg på at tilrettelægge arbejdslivet således, at arbejdet blev mere "motiverende" – f.eks. ved

- udvidelse af ansvarsområder
- mindre kontrol udefra
- oprettelse af komplette og overskuelige arbejdsenheder
- udvidelse af beslutningsspillerummet
- tildeling af mere krævende opgaver

McGregors teorier om menneskesyn

En fremtrædende repræsentant for Human Relations-tankegangen blev Douglas McGregor⁸¹ med sin "teori x" og "teori y". McGregor, der i vid udstrækning henviser til Maslows tidligere omtalte behovsteori, betegner med "x" og "y" to forskellige *antagelser om mennesker*: Teori x betegner den antagelse, at:

- Gennemsnitsmennesket afskyr alt arbejde og vil undgå det, hvis det er muligt.
- På grund af menneskers afsky for arbejde må de fleste trues, kontrolleres og dirigeres til at samarbejde om at nå organisationens mål.
- Gennemsnitsmennesket foretrækker at være under kommando, ønsker at undgå ansvar, har forholdsvis beskedne ambitioner og kræver først og fremmest sikkerhed og tryghed i tilværelsen.

Heroverfor stiller han teori y:

- Mennesker kan styre sig selv, påtage sig et personligt ansvar for deres eget arbejde og fortsat udvikle sig, hvis de kan se en mening med og berettigelse af arbejdet.

De to forskellige teorier lægger naturligvis op til hver sin måde at behandle arbejdskraften på. Teori x er "tayloristisk": Mennesker skal styres og dirigeres med straf og belønning. Teori y er "humanistisk": Mennesker styrer sig selv, hvis deres arbejde er meningsfuldt.

Det er muligt at se sammenhænge mellem McGregors beskrivelser og såvel Maslows som Herzbergs motivationsteorier. Teori x kan knyttes til de "lavere" og teori y til de "højere" niveauer i Maslows hierarki; teori x svarer til Herzbergs "hygiejnefaktorer" og teori y til "motivationsfaktorerne."

Human Relations-skolens indflydelse i arbejdslivet

Human Relations-skolen dannede grundlag for en voldsom uddannelsesaktivitet i de efterkrigsår, der blev præget af højkonjunktur i de vestlige lande og en deraf følgende mangel på arbejdskraft. I denne periode blev virksomhedernes evne til at fastholde arbejdskraften – blandt andet ved bedre arbejdsforhold og ved at tilføre arbejdslivet "meningsfuldhed" – til en væsentlig konkurrenceparameter. Det var især ledere, der blev sendt på kurser, hvor de undervistes i Herzbergs og Maslows teorier og i gruppepsykologi, og hvor deres evne til at lytte til medarbejderne og indsigt i egen måde at influere en gruppe på blev træ-

81. D. McGregor: *The Human Side of Enterprise*. New York 1960.

net, fx i form af såkaldte "sensitivitetstræningskurser." I Danmark var industriens arbejdsgiverorganisationer særdeles aktive på dette område. Der kan næppe være tvivl om, at denne indsats har været medvirkende til en opblødning af relationerne mellem ledelsen og arbejderne (der i forløbet blev omdøbt til "medarbejdere") og har været med til at ændre meget lønarbejdes karakter i mere attraktiv retning – et forhold, der vedblev med at bestå, også da konjunkturerne vendte, og manglen på arbejdskraft forsvandt.

Human Relations-skolen i forsvaret

I det danske forsvar indførtes ledertræningskurser efter tilsvarende principper i begyndelsen af 60'erne. Også her var det fortrinsvis de amerikanske teorier, der fungerede som grundlag. I løbet af 60'erne blev denne kursusaktivitet tæt knyttet til en reformering af hele den militære pædagogik, der havde til formål at fremme en tilpasning mellem det civile samfund og det militære uddannelsesmiljø:

"Da forsvarets uddannelse af den værnepligtige ungdom må bygge på den uddannelse, disse værnepligtige har modtaget i den civile skole, må det anses for ønskeligt, at der består en rimelig kontinuitet mellem civile og militære uddannelsesformer. De generelle uddannelsesmål, der er sat for den civile skole, må derfor til en vis grad være vejledende for bestræbelserne på at formulere de generelle pædagogiske mål for forsvaret" (Betænkning nr. 428, 1966).

Det er ikke muligt at afgøre, i hvor høj grad ændringerne af klimaet i forsvaret skyldtes præcis den bevidste reformering af den militære pædagogik, idet mange andre faktorer i samfundsudviklingen givetvis har spillet ind, men det er en kendsgerning, at en række af de tilstræbte virkninger i løbet af få år faktisk indtraf. Således kunne der ganske tidligt i forløbet konstateres en brat nedgang i anvendelsen af straffe og disciplinærmidler, og systematiske målinger af arbejdsklimaet i forsvaret ("holdningsmålinger") fra begyndelsen af 70'erne viste et stabilt, ganske højt niveau, der har holdt sig siden.

Medvirkende til at skaffe accept i det militære miljø for de "humanistiske" teorier og fremgangsmåder har uden tvivl været de militærpsykologiske og -sociologiske forskningsresultater fra 2. Verdenskrig og fra Koreakrigen, der understregede gruppesammenholdets betydning for enhedernes kampkraft og lederens indflydelse på etableringen af grupperelationer.

Motivationsteoriene, der er beskrevet her, har deres oprindelse i en tid, hvor psykologien var inspireret af naturvidenskabelige tankegange, og de er i de senere år blevet kritiseret for at være overforenkledte og for at bygge på et uholdbart grundlag. Når man forsøger at anvende metoder, der har vist sig formålstjenlige inden for fysikken, på sociale problemer, kan det medføre, at

“variable værdier rives ud af deres rette sammenhæng, at virkeligheden sidestilles med resultater opnået i laboratoriet, og at der opstår motivationsforestillinger, der bygger på mekaniserede hvis-så-elementer: Hvis jeg for eksempel giver medarbejderne mulighed for større social kontakt, så vil deres produktivitet stige. At det ikke forholder sig sådan i praksis, oplever vi daglig⁸².”

Siden 70'erne har der været en voksende interesse for, hvorledes mennesker påvirkes af mere komplicerede forhold som værdier og sociale tilhørsforhold. Den forskning, der bygger herpå, er mindre overskuelig end Herzbergs og Maslows forholdsvis enkle teorier, men måske mere virkelighedsnær. Mens motivationspsykologien traditionelt har interesseret sig for individet og de individuelle drivkræfter, er den nyere forskning ofte udsprunget af socialvidenskaberne (f.eks. sociologi og antropologi) og præget af en interesse for kulturer og for samfundsmekanismer. Således søgte Peters og Waterman⁸³ at vise, at amerikanske virksomheder med succes var virksomheder, som medarbejderne identificerede sig med og følte sig stolte af at være en del af – uden at virksomhederne nødvendigvis gjorde noget specielt ud af “human relations”, og dette forhold – stoltheden ved at være “blandt de bedste” – er en motivationsfaktor, der er velkendt i mange af forsvarets enheder. Hofstede⁸⁴ studerede et multinationalt firmas vidtsprede afdelinger og påviste blandt andet kløften mellem forskellige nationale kulturer og firmaets amerikanske ledelseskultur. I nogle lande var den amerikanske tendens til at forvente og belønne individuelle præstationer i klar konflikt med den nationale kultur, der eksempelvis kunne lægge større vægt på kollektiv solidaritet eller på respekt for autoriteter.

Etnologen Thomas Højrup⁸⁵ har tilsvarende arbejdet med begrebet *livsformer*; han siger, at i ethvert samfund eksisterer et begrænset antal *arbejdsformer* – gennem historien f.eks. slaveri, livegenskab, lønarbejde og egenarbejde – og hver af arbejdsformerne danner grundlag for en livsform, en bestemt måde at

82. K. Sandner, *Op.cit.*

83. T.J. Peters and R.H. Waterman Jr.: *In Search of Excellence*. New York 1982.

84. G. Hofstede: *Culture's Consequences*. In-

ternational Differences in Work-related Values. London 1980.

85. T. Højrup: *Det glemte folk*. København 1983.

tænke og handle på, et bestemt sæt ideer om, hvad der er værdifuldt i livet, hvad arbejde er eller ikke er, hvad solidaritet er, osv. Højrup brugte disse begreber i et projekt for Statens Byggeforskningsinstitut, hvor han skulle fremdrage eksempler på konflikter mellem befolkningens hverdagsliv og de planlagte ydre rammer. Han identificerer i dagens Danmark tre udbredte livsformer: Selvstændighedslivsformen, der bygger på egenarbejde (f.eks. landmænd, håndværksmestre, købmænd), lønarbejderlivsformen, hvor lønarbejdet er adskilt fra resten af livet og bruges til at finansiere dette, og karrierelivsformen, hvor arbejdet ses som den virksomhed, hvorved man udvikler sig selv og sine kvalifikationer, hvor arbejdet ikke som hos lønarbejderne er klart adskilt fra det øvrige liv, og hvor avancement er vigtigt. Højrup demonstrerer, at tilhørsforholdet til en af disse livsformer giver et sæt værdier, som er helt forskelligt fra de andre livsformers og dermed også betyder, at det er helt forskelligt, hvad der motiverer til arbejdet.

Det må altså erkendes, at de traditionelle psykologiske motivationsteorier har mange begrænsninger, når det gælder om at forklare, hvad der i dagligdagen påvirker menneskers adfærd. Dog synes motivationsteoriene at give en god beskrivelse af de mere kortvarige individuelle forløb, mens mere grundlæggende og varige forhold bedre forstås, når de ses i en social og kulturel ramme.

Motivation i uddannelse og under tjeneste

Da motivation som nævnt er et udtryk for, hvorledes individet anvender sin energi, og hvorledes dets aktivitet styres, er det indlysende, at tilrettelæggelse af undervisning bør tage hensyn til de undervistes motivation.

Heri ligger for det første en appel til de undervistes egen interesse. Hvis underviseren kan få de underviste til at se, hvilken interesse de selv kan have i den viden eller de færdigheder, man ønsker at bibringe dem, og herunder hvilken sammenhæng der er med det, de kan i forvejen og det, de vil få brug for senere, er der større sandsynlighed for, at de vil ønske at lære det. Herunder er det værd at erindre, at mennesker ønsker at vide, hvilken sammenhæng de indgår i. Den menige soldat, der skal lære måske relativt enkle færdigheder, vil antagelig føle større motivation herfor, hvis han også bibringes en forståelse for, hvordan hans funktion indgår i det større samlede sæt af funktioner, som hans enhed skal kunne præstere, og hvorledes enheden som helhed opererer taktisk. Princippet i *integreret uddannelse* er, at færdigheder søges indlært i sammenhænge, hvor deres betydning for soldatens samlede funktion er let at demonstrere, frem for som isolerede færdigheder uden klar sammenhæng med hovedfunktionen. *Meningsfuldhed* er altså et vigtigt motivationsprincip i uddannelse.

“Det er beskæmmende at hjemsende delinger, som ikke aner, hvad f.eks. mortarsektionen laver! For slet ikke at tale om dem, som aldrig rigtig har forstået, hvorfor de selv optræder i en bestemt formation, eller hvorfor man sidder af vognene i et bestemt område, og hvorfor man lige netop skal grave sit skyttehul på det bestemte sted. (...) Ved at gå soldaten lidt på klingen opdager man, at skønt han udmærket ved, hvad han *skal* gøre, så har han kun en vag fornemmelse af hvorfor.

- Man har glemt at forklare ham sammenhængen.
- Forklar og kontroller, at soldaterne forstår “hvorfor”!
- Det motiverer, og det er en forudsætning for, at de kan arbejde rationelt – også selv hvis føreren får forfald”⁸⁶.

For det andet bør *ufrugtbar konflikter* undgås i uddannelsen. En soldat, der føler sig ydmyget eller uretfærdigt behandlet, kan føle sig splittet mellem ønsket om at lære noget og ønsket om at hævde sin integritet over for uretfærdigheder. En soldat, der føler sig dårligt tilpas blandt kammeraterne, eller som er belastet af private problemer, er ikke i stand til at mobilisere den samme interesse for uddannelse eller tjeneste som hans mere heldige kammerater. Unødige konflikter bør derfor, også af pædagogiske grunde, undgås. Ligeledes er situationer, hvor soldater er trætte eller sultne, ikke de mest befordrende for undervisning.

I tjenesten – og ultimativt i krigen – vil soldaten komme i situationer, hvor han er præget af konflikt mellem stærke motiver. Under fare i krig og under ubehagelige øvelsesforhold i uddannelsestiden vil nogle kræfter i soldaten tilskynde ham til at prøve at undslippe situationen, mens andre kræfter – ikke mindst tilknytningen til kammerater og leder – vil trække den anden vej. Traditionelt er dette søgt “behandlet” ved trusler om anvendelse af militær straflov – det negative motiv søges så at sige afbalanceret med et andet negativt motiv, med angsten for straf. Det er dog en udbredt antagelse – underbygget af en række undersøgelser af soldaters funktion i krig – at den positive motivation, der ligger i især ansvarligheden overfor kammeraterne, er en stærkere og mere effektiv drivkraft end truslen om negative sanktioner. Endvidere er indlæring under positiv motivation generelt hurtigere og mere effektiv og giver større selvstændighed end indlæring under negativ motivation, der tenderer mod at give en stiv, regelbunden og stereotyp adfærd. I den militære uddannelse skal der derfor ikke blot lægges vægt på indlæringen af de nødvendige færdigheder, men også på opbygningen af det sammenhold og den gensidige tillid, der er en forudsætning for, at enheden kan fungere effektivt under krigens vilkår.

86. J. Greve: Leder i Kamptroppernes tidsskrift
KENTAUR, 5/1995.

Følelser

Nært knyttet til behov og motiver er *følelserne*; følelser er en markering af vor indre tilstand. Forskerne skelner mellem følelser på den ene side og emotioner på den anden side, hvor følelsen er den bevidste oplevelse, vi har af at være glade eller vrede, føle skuffelse eller foragt for noget, mens emotionen er den dertil svarende tilstand i vores nervesystem. Når det er nødvendigt at skelne mellem følelse og emotion, skyldes det – ligesom ved behov og motiver, som vi jo har set kan være ubevidste eller, via forsvarsmekanismerne, fordrejede til ukendelighed – at vi ofte kan se noget “følelsesagtigt” slå igennem i adfærdens retning, i kropssproget og i mimikken, uden at personen er sig den følelse bevidst, som svarer hertil.

Følelseslivet udvikles under barnets opvækst fra noget forholdsvis enkelt til noget meget kompliceret. Spædbarnet⁸⁷ fødes med to grundfølelser, behag og ubehag. De er knyttet sammen fra starten af de to udtryk smil og gråd. Det fortæller noget meget elementært om følelser, nemlig at de har en social karakter, at de er grundlæggende med hensyn til menneskers indbyrdes forhold. Følelser har “en inderside og en yderside”⁸⁸, hvor “ydersiden” er udtrykket, der kalder på kontakt.

Det spæde barns smil og gråd tolkes begge som et ønske om kontakt; smilet som et ønske om at opnå samvær, gråden som et ønske om at få hjælp til at komme af med sit ubehag ved at få føde eller blive skiftet. Voksne reagerer spontant og ureflekteret på barnets smil og gråd; vi er “forhåndsprogrammerede” til at reagere på barnets udseende, mimik og lyde med at gå ind i relationen til det. Man skal ikke tro, at spædbarnet “ved”, hvad det “ønsker”; spædbarnets udtryk udløser følelser hos den voksne, der indebærer en fortolkning af udtrykket som et ønske.

Der er dog ikke her tale om et simpelt, ufravigeligt instinkt; H.F. Harlow har vist, at abeunger, der tages fra moderen ved fødslen og altså ikke udsættes for hendes yngelplejeadfærd, som voksne er ude af stand til at reagere adækvat på deres egne ungers signaler, og tilsvarende udvikles menneskebørns evne til tilknytningsadfærd heller ikke normalt, hvis de ikke i spædbarnealderen befinder sig i et miljø, hvor der reageres adækvat på dem.

Barnet udvikler ved 3-måneders alderen glæde ved genkendelse af genstande og fra 4-måneders alderen glæde ved aktiv deltagelse i leg. Det udvikler en stærk tilknytning til sine voksne hovedpersoner, så det smiler, når det ser mor

87. Fremstillingen bygger især på M. Hansen: *Følelser som erkendelse*. Psykologisk set, 9, 1993, s. 40-49.

88. M. Hansen, *Op.cit.*

eller far, og græder, når de fjerner sig. Disse tilknytningsfølelser, der bærer den grundlæggende tiltro til bestemte voksne, fører efterhånden til forbeholdenhed over for fremmede.

Vrede og raseri dukker op fra 3-måneders alderen som reaktion på skuffede forventninger om at opnå eller få noget bestemt, eller hvis barnet hindres i at nå et bestemt mål eller hindres fysisk i at bevæge sig.

Primære følelser

I løbet af det første år udvikler barnet således en nuancering af de to grundfølelser, behag og ubehag, til et stort register med følelser, som man har kaldt de primære følelser:

- glæde
- at være ked af
- vrede
- frygt
- afsky
- overraskelse

De anses for at være primære, fordi der er knyttet et bestemt ansigtsudtryk, en bestemt mimik, til hver af dem, som hver har sin specielle "profil" i det autonome nervesystem med hver sin kombination af forandring i hudens temperatur og hjertets frekvens. De seks grundfølelser med de seks mimiske udtryk er endvidere universelle – de udgør et fælles verdenssprog – hvor kropssprog og mimik ellers, ligesom talesprog, påvirkes af den kultur, man vokser op i.

Følelsescirklen

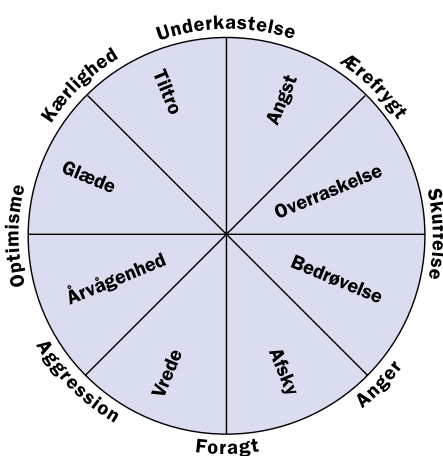
Den amerikanske psykolog Robert Plutchik taler om to yderligere grundfølelser, nemlig *tiltro* og *årvågenhed over for omverdenen*. På den måde kan han opstille en følelsescirkel med otte primære følelser, der illustrerer, hvordan vi kan kombinere grundfølelserne til sammensatte følelser.

Disse sammensatte følelser er f.eks.:

- kærlighed (glæde og tiltro)
- underkastelse (tiltro og angst)
- ærefrygt (angst og overraskelse)
- skuffelse (overraskelse og bedrøvelse)
- anger (bedrøvelse og afsky)
- foragt (afsky og vrede)
- aggression (vrede og årvågenhed)
- optimisme (årvågenhed og glæde)

Det er dog kun en lille del af de følelser, man kan kombinere sig til. Hertil kommer en stor variation i styrken for hver af de primære følelser, fx fra let irritation over vrede til raseri eller fra let utryghed over frygt til rædsel.

Følelserne kan ikke forstås isoleret fra den øvrige psykiske aktivitet; der er altid tale om en helhed, som er sammensat med kognition (tænkning, perception, planlægning) og motivation. Vi kan aldrig for længere tid lægge følelserne helt til side og handle fuldkommen rationelt, og vi handler kun sjældent rent følelsesmæssigt, nemlig når panikken har grebet os.



Figur 22

Mimik

Mimik (ansigtsudtryk) og kropssprog styres fra begyndelsen af det autonome nervesystem; ansigtsmuskulaturen formes af de primære følelser uden om bevidstheden. Men vi kan også bevidst og viljestyret påvirke mimikken; vi kan lægge ansigtet i de rette folder og smile, se vrede eller bedrøvede ud på kommando. Derfor kan der være uoverensstemmelse mellem følelserne og det mimiske udtryk, og vi kan opleve andre som tvetydige, når vi ikke synes, at tingene passer sammen. De små børn med det begrænsede register og den høje grad af overensstemmelse mellem udtryk og følelse er lette at aflæse, men så nemt går det ikke med voksne. Ikke desto mindre kan vi ikke undlade at tage udtrykket med i den tolkning af andres adfærd, som vi altid foretager, og hvori der også indgår deres kropssprog og handlinger set i sammenhæng med den situation, tingene foregår i.

Følelsernes funktion

Følelserne kan på en måde betragtes som et forstadium til eller et tidligt udviklingstrin af tænkning. Det betyder ikke, at følelser er mere "primitive" end tanker; følelser optræder blot tidligere i individets udvikling, men de bliver ved med at være der, de modificeres og nuanceres blot af den senere kognitive udvikling.

Følelserne giver retning på vores adfærd, fortæller os, om vi skal nærme os til eller fjerne os fra noget. Følelserne er også med til at strukturere især vores

sociale liv for os; vi er følelsesmæssigt bundet til nogle mennesker, vi har en uvilje mod andre uden måske at kunne forklare det, vi stoler uden forbehold på visse mennesker. Følelser binder os sammen i sociale grupper og fremmer vores loyalitet.

Følelsen indretter organismens nervesystem på en særlig måde over for en bestemt situation og giver organismen et beredskab for orientering og for handling, en særlig indstilling.

Endelig spiller følelser, som allerede antydet, en stor rolle under barnets udvikling. Følelsen indgår i samspillet mellem mor og unge, mellem voksen og barn, og den normale psykiske udvikling kræver, at barnet og den voksne viser hinanden følelser, forstår dem og reagerer adækvat på dem. Nogle børn fødes med en lidelse, der hedder autisme, som indebærer, at de ikke udvikler det sædvanlige følelsesspektrum og heller ikke reagerer på sædvanlig vis over for moderens signaler, og disse tilfælde viser betydningen af gensidigheden i det følelsesmæssige kommunikationssystem, idet det virker meget provokerende og belastende for mødrene, at de ikke kan etablere den normale følelsesmæssige kontakt og udveksling med disse børn.

Børn kan skades i deres følelsesmæssige udvikling ved alvorlig misrøgt, forsummelse og mishandling eller ved mangel på stabil kontakt, som det tidligere kunne ske for forældreløse på spædbørnehjem. Mennesker, der er skadet i følelseslivet, virker skræmmende, provokerende og uforståelige på andre mennesker med følelsesfladhed, labilitet⁸⁹, kulde, impulsivitet, mimikfattigdom, uforståelige og skræmmende handlinger, der overskrider vores fælles værdier og moral. Det er ofte sådanne tidlige udviklingskader, der ligger bag diagnosen *psykopati*, se under dette.

Følelser og personlighed

Man kan skelne mellem *stemninger* - følelses tilstande af længere varighed – og *affekter* – mere kortvarige, situationsbestemte følelsesreaktioner. Hvis en stemningstilstand er varig hos en person, vil det indgå i vores opfattelse af hans personlighed. De fleste mennesker er sædvanligvis hverken særligt triste eller særligt opstemte; de har et neutralt stemningsleje. Nogle mennesker har en stabil optimistisk tilgang til tilværelsen, andre har en lidt mere trist grundstemning. Hos nogle indtræder ændringer i stemningslejet hyppigt; de er *af-fektlabile*, mens andre er ligevægtige. Er der store og varige afvigelser fra stemningslejet, taler vi om henholdsvis depression (mismod og irritabilitet) og mani

89. *Labilitet*: Omskiftelighed

(opstemthed med kritikløs optimisme). Psykiske lidelser medfører næsten altid tydelige afvigelser fra det vanlige følelsesmæssige mønster såvel i stemningsleje som i kontakt.

Frygt

Frygt opstår over for ydre farer og i sin stærkeste form over for farer, der er livstruende. Frygt er derfor et ganske almindeligt og normalt fænomen under krigsforhold. For at undgå sammenbrud må soldaten så vidt muligt lære at beherske frygten, og her er forebyggelse gennem uddannelse og tilvænning af stor betydning.

Ved frygt (og vrede) udskilles binyrehormonet *adrenalin* i blodet, hvorved hjertevirksomheden tiltager, fordøjelsen hæmmes og leveren stimuleres til at udskille mere sukker, svedafsondringen øges, og der sker en udvidelse af luftvejene. Individets generelle fysiske kapacitet øges. Adrenalin er et "alarmhormon", der sætter individet i kamp- eller flugtberedskab. Under aktiviteten aftager frygten i almindelighed, og følelsen af psykisk og fysisk anspændthed mindskes. Det, at soldaten ved, hvad han skal foretage sig, at han er i besiddelse af nogle parate handlemønstre til situationen, modvirker altså frygten, mens mangel på adækvate handlemuligheder fremmer den.

I dagliglivet skelnes ikke så nøje mellem frygt og skræk, men man *kan* betegne skræk som en maksimal tilstand af frygt. Skræk er en umiddelbar reaktion på en helt uventet og/eller helt overmægtig fare, over for hvilken individets forsvarsmekanismer er magtesløse, således at orientering og opfattelse af omgivelserne bliver forstyrrede, og panik bliver nærliggende.

Panik

Panik er den yderliggående udgave af skrækken, hvor tænkning og evne til at handle rationelt erstattes af helt primitive handlemåder – for eksempel vild og uordnet flugt, vild skyden omkring sig eller omvendt en paralyserende skræk, hvor individerne stivner.

Mennesker, der har været ramt af panik, har beskrevet, hvordan en syndflod af – ofte usammenhængende – tanker lynhurtigt farer gennem deres bevidsthed. Der kan også være tale om en mærkelig følelse af uvirkelighed – en fornemmelse af, at "det er ikke mig, dette sker for". Den kan optræde både som en forholdsvis kortvarig panikreaktion og som et resultat af langvarige belastningstilstande.

Panik har en tendens til at "smitte" og får sit typiske præg i massesituationen. I en amerikansk undersøgelse af personer, der har været udsat for trussel

om indebrænding⁹⁰ beskrives panik som "en frygtbetinget flugtreaktion, der er asocial, irrationel og utilpasset til situationen i relation til den samlede gruppeoverlevelse, idet den begrænser overlevelsesmulighederne for gruppen som helhed."

Panik optræder ikke så hyppigt, som man kan få indtryk af, når man læser lidt ældre forskning herom. Situationer, der kan udløse panik, er situationer, der opfattes som livstruende, og hvor det opleves, at man må væk nu, for ellers er det for sent; men selv i sådanne situationer optræder panikken ifølge nyere forskning⁹¹ i under 10 % af tilfældene. Ydermere er mange af de reaktioner, der tidligere er blevet opfattet som udslag af panik, ikke egentlige panikreaktioner med det præg, der er beskrevet ovenfor, men beror på folks manglende kendskab til, hvordan det er hensigtsmæssigt at forholde sig. Sådanne panikreaktioner med fatale følger i forbindelse med 80-ernes og 90-ernes store færgekatastrofer må ses i dette lys; der har i mange tilfælde været tale om civile passagerer uden viden om skibets sikkerhedsprocedurer og om svigtende ledelse og kommunikation under katastrofens udvikling. Denne erkendelse er særdeles vigtig i militær sammenhæng; paniklignende reaktioner hænger i de fleste tilfælde sammen med, at man i en livstruende situation ikke ved, hvad man skal stille op andet end at komme væk, og blandt veluddannede soldater med en velfungerende ledelse er panik ikke et fænomen, man normalt skal forvente selv under ekstreme forhold.

Angst

Det er vanskeligt præcist at skelne mellem frygt og angst, men traditionelt betegner man med frygt en følelse, der er rettet mod et bestemt objekt, mens angsten er en pinefuld tilstand, præget af uvished og indre spænding, som ikke knytter sig til nogen bestemt ydre foranledning. Frygten kan man således ofte gøre noget ved, idet man kan reagere i forhold til det, der er årsag til den, mens angsten er mere uhåndterlig, netop fordi den mangler en tydelig genstand.

I krigsmæssige sammenhænge vil naturligvis såvel frygt som angst optræde hyppigt. Angst vil ofte være knyttet til ventetiden forud for en operation, hvor fantasien arbejder med alt det ukendte og frygtelige, som kan indtræffe.

Angst er også ofte en væsentlig komponent i efterreaktionerne på farlige eller voldsomme situationer. Moralske problemer er i et stort antal tilfælde af betydning, f.eks. skyldfølelse over at have dræbt fjender, at føle sig ansvarlig for kammeraters død eller lemlæstelse, at føle sig bange på grund af egne aggressive tendenser og ikke mindst at være angst for at vise sin angst.

90. D.P. Schultz: *An Experimental Approach to Panic Behavior*. Virginia, 1966.

91. A. Dyregrov: *Indlæg på Nordisk Psykologkongres*, 1989.

Efterreaktioner på skræk og angst

En større dansk undersøgelse af danske FN-soldaters efterreaktioner efter tjeneste i det tidligere Jugoslavien⁹² dokumenterede en klar sammenhæng mellem oplevelsen af skræk og angst under missionen og forekomsten af efterreaktioner i form af stress-symptomer: "Hvis angst er indeholdt i de oplevelser, man har haft, så øges sandsynligheden for, at man efter tjenesten får stressreaktioner. Oplevelsen af angst forstærker samtidig betydningen af andre faktorer, f.eks. dårlig kontakt i gruppen, problemer i familien eller et udækket behov for at tale om oplevelserne under missionen."⁹³

"Dette resultat giver naturligt anledning til eftertanke, idet man næppe kan undgå, at oplevelser af angst forekommer i truende og måske farlige situationer. 39 % af soldaterne opgiver da også at have oplevet angst. Skal man forebygge efterreaktioner som følge heraf, må det derfor dreje sig om, hvorledes angsten dæmpes, håndteres og bearbejdes. ... Undersøgelsesresultaterne bekræfter ... vigtigheden af, at de udsendte enheder består af velfungerende grupper, hvor man kan tale om de ubehagelige oplevelser og også få bearbejdet de angstfyldte."⁹⁴

92. M. Bache og B. Hommelgaard: *Danske FN-soldater. Oplevelser og stressreaktioner*. København, 1994.

93. M. Bache og B. Hommelgaard, *Op.cit.*

94. M. Bache og B. Hommelgaard, *Op.cit.*

Stress og coping

Alle mennesker kommer i løbet af tilværelsen i situationer, hvor de bliver "stressede". Vi har alle oplevet, at vi selv eller andre viser tegn på stress. Stress er en uundgåelig del af tilpasning til forandringer. Det er et led i personlig udvikling og vækst.

I de seneste årtier er stressforskningen eksploderet; interessen for stress og virkningerne af det er vokset kolossalt. Man hører næsten dagligt om emnet i almindelig samtale og i medierne.

En vigtig årsag til den store interesse er, at stress påvirker helbredet. Fysisk eller psykisk sygdom kan blive en af følgerne. Langtidsvirkningerne af stress er ofte stærkt invaliderende og svære at gøre noget ved, mens forebyggelse og tidlig indsats ser ud til at kunne mindske konsekvenserne betydeligt.

Ikke mindst i en militær sammenhæng er fænomenet stress af stor betydning. En soldat skal uddannes til at kunne fungere under store belastninger, uden at hans præstationer forringes væsentligt. Han må vide, hvordan han bedst kan undgå at blive for påvirket af belastningerne, både i situationen og bagefter. Den militære leder må være opmærksom på og kende tegnene på stress hos sig selv og sine folk, vide hvordan det forebygges og kunne gribe ind over for reaktionerne.

I dette kapitel beskrives derfor, 1) hvad stress er, 2) hvad der sker, når mennesker udsættes for stresspåvirkninger, 3) hvilke forhold der spiller en rolle for, hvordan man reagerer på stress, samt 4) hvordan man kan undgå eller mindske virkningerne af stress.

Hvad er stress?

Den omfattende litteratur om stress giver ikke nogen klar og entydig definition af begrebet. Både i daglig tale og i teorien om emnet anvendes begrebet stress især i to betydninger:

- a) Om de ydre påvirkninger eller krav, en person kommer ud for, fx "han er udsat for et enormt stress".
- b) Om personens reaktion på ydre påvirkninger, f.eks. "hun har fået stress af alle problemerne på arbejdet".

I denne bog kaldes de *påvirkninger*, der kan medføre stress for *stressorer*, mens betegnelsen *stress* bruges om den *tilstand*, individet kommer i som følge af stressoren.

I hverdagen er det almindeligt at tale om, at “man kan få stress af det, man ikke når”. Heri udtrykkes et væsentligt aspekt ved stress: nemlig at det opstår, når kravene overstiger ens umiddelbare ressourcer. Dvs. stress er et resultat af vanskelige, krævende opgaver eller situationer, som man oplever, at man ikke kan klare. Det kan være et uoverskueligt og langvarigt arbejdspress eller pludseligt opståede, uvante og stærkt følelsesmæssigt belastende begivenheder, som fx at være indblandet i et alvorligt trafikuheld (også selv om man ikke selv kommer til skade) eller et dødsfald blandt ens arbejdskammerater.

Stress opstår altså, når der er en ubalance mellem kravene og de ressourcer, man har til rådighed. Denne ubalance kan i visse tilfælde, dels når den ikke er for stor, dels når der ikke er ubehag knyttet til den, opleves som en udfordring. I så fald kan man tale om *positiv stress*, og i den form kan det være ansprende for tilegnelse af ny viden, færdigheder og erfaring, ligesom det kan medføre, at man yder mere og med bedre præstationer til følge; man kommer “på mærkerne”. Mange kender betydningen heraf i forbindelse med eksamenssituationer, hvor en vis nervøsitet – eller “sommerfugle i maven” – kan gøre, at man yder en ekstra indsats. I sportens verden taler idrætsudøvere ofte om, at en vis grad af stress er vigtigt for at “sætte sig selv op” til en stor konkurrence. En positiv stressoplevelse kan være noget, man selv opsøger for at opleve spænding, f.eks. i rutschebanen, ved at prøve elastikspring eller faldskærmsudspring.

Men ubalancen kan også være sådan, at man føler, at kravene overstiger ens ressourcer, og at situationen er forbundet med ubehag og negative følelser. Her vil stress opleves *negativt*, og det er almindeligvis i denne betydning, at man bruger ordet stress.

Sammenfattende er der således nogle forhold, der er centrale i forbindelse med stress:

- Der er nogle *belastninger*, nogle krav til individet,
- som af individet (bevidst eller ubevidst) *vurderes at være udover det sædvanlige, det rutinemæssige*.
- Individet *kan* da komme i en *stresstilstand* og udvise *stressreaktioner*, og
- der er risiko for, at individets trivsel forringes, og at den fysiske og psykiske sundhed skades.

Følgende brede definition af stress sammenfatter dette:

Stress er den fysiske og psykiske proces i individet som reaktion på og håndtering af en belastende begivenhed eller situation.

Hvad er det egentlig, der sker, når vi udsættes for stresspåvirkninger? Biologer, læger og psykologer har i mange år forsøgt at besvare dette spørgsmål. Når det endnu ikke er lykkedes at præsentere en færdig stressteori, skyldes det bl.a., at stress er et resultat af et kompliceret samspil mellem omgivelserne og individets fysiologiske og psykologiske udrustning.

I dag ser man på stress som en proces, der udvikler sig over tid, og hvor en lang række forhold spiller ind på forløbet og dermed på, om der opstår stress og reaktioner eller ej.⁹⁵

Stressprocessen består af følgende led, der skematisk illustreres i Figur 23:

1. Der foreligger en *stressor*.
2. Personen påvirkes; kommer evt. i en *stresstilstand*, afhængigt af
3. personens *vurdering* af stressoren, og af
4. personens *coping-færdigheder*.⁹⁶
5. Personen udviser nogle *stressreaktioner*, afhængigt af forløbet under 2, 3 og 4.

De forskellige led i processen beskrives nedenfor, men skal først illustreres med nogle eksempler:

Eksempel 1: En gruppe FN-soldater

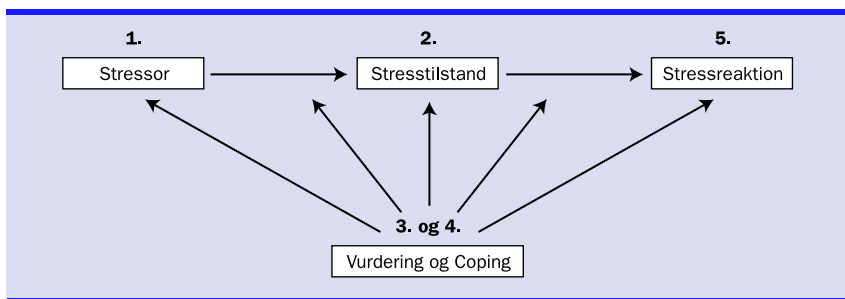
En gruppe FN-soldater bliver taget som gidsler af en af parterne i missionsområdet. De bliver truet til at aflevere deres våben og radio og ført med til en bygning under denne parts kommando. De har ingen mulighed for at komme i kontakt med deres kompagni. Al kommunikation foregår på et fremmed sprog med enkelte ordrer på gebrokkent engelsk. De bliver derefter ført rundt til forskellige steder uden at vide, hvad gidseltagerne har i sinde. Først efter et døgn bliver de sat af på en vej med besked om at gå tilbage til deres lejr, mens de fremmede soldater står og sigter på dem.

Denne situation rummer et stort antal stressorer: trusler, ydmygelse, magtesløshed, uvished. Det er en mulig livstruende situation. Soldaterne oplever stress: De vil mærke, at pulsen stiger, hjertet hamrer, de skif-

95. I det følgende skitseres processen og dens elementer fortrinsvis baseret på den amerikanske stressforsker Richard Lazarus' opfattelse (R.S Lazarus. & S Folkman: *Stress, Appraisal and Coping*. New York, 1984), der i dag er meget udbredt inden for psykologisk stressteori. Af hensyn til forståelighed og overskuelighed er der tale om en for-

enklet fremstilling, hvor de vigtigste elementer beskrives hver for sig, selv om en sådan forenkling ikke i tilstrækkelig grad tilgodeser nuancerne og det komplekse indbyrdes samspil.

96. *Coping*: muligheder for at håndtere og handle i situationen (forklares nærmere nedenfor).



Figur 23: Centrale elementer i stressprocessen.

tevis sveder og fryser, og de oplever uro, angst og uvished, frustration og vrede over ikke at kunne handle og at måtte underlægge sig urimelige og uforståelige ordrer. Der er god tid til at tænke, men tankerne vil være præget af forvirringen og angsten: "slipper vi levende fra det?", "kan vi flygte?", "kan vi gøre modstand?", "hvad med dem derhjemme – får jeg dem at se igen?"

Soldaterne befinder sig klart i en stresstilstand, hvor de løbende bedømmer og vurderer graden af fare og trusler, hvad de kan gøre, og hvordan det er bedst at handle/cope i situationen. Deres reaktioner under forløbet og bagefter vil afhænge af deres vurderinger og deres evne til at cope.

Eksempel 2: En deling efter øvelse

En deling var i 6. uddannelsesmåned været på en uges hård øvelse. Ved hjemkomsten til kasernen er alle trætte, men som vanligt skal alt materiel rengøres, før folkene kan få fri. Under rengøringen opstår der et voldsomt skænderi blandt de menige. En af dem, Kim, som ellers normalt er meget hjælpsom, er bare gået direkte i bad uden at hjælpe de andre. En af befalingsmændene bliver irriteret over denne mangel på sammenhold og giver ham en kraftig irettesættelse, hvorefter Kim pludselig begynder at græde foran alle de andre. Befalingsmanden går derfor lidt væk med ham og tager en snak med ham.

Det kommer her frem, at Kim er blevet soldat lige efter skolen. Han har boet hjemme hos forældrene, hvor alting er blevet ordnet for ham, så det var en voldsom omvæltning at komme ind som soldat. I forvejen var han en stilfærdig person, men i løbet af tjenesten har han gradvis isoleret sig fra de andre, så kammeraterne på deres side også har lukket ham ude, og han er nu ikke rigtig med i fællesskabet. Her efter den krævende øvelse blev det bare for meget.

Kim viser helt klart tegn på stress, som er bygget op over en periode.

For ham har indkaldelsen og kravene under den været en lang række af stressorer, som han har vurderet som ubehagelige og vanskelige at cope med. Øvelsen kom oveni dem og gav anledning til en kraftig stressreaktion.

1. Stressorer

Stressoren er den påvirkning, som individet udsættes for, og som indebærer nogle krav eller en form for belastning. Stressoren er som oftest en ydre foretelse (f.eks. en eksamen, en firing, sygdom), men kan også være indre, i form af krav, som personen stiller til sig selv (om gode præstationer, mål der skal nås, eller ambitioner der skal indfries).

Stressorer kan være:

1. **Fysiske** (f.eks. støj, smerte, stærk varme/kulde), og disse er væsentlige i forbindelse med fysisk arbejdsmiljø. I militære sammenhænge er de fysiske stressorer af stor betydning. Soldater i krig kan blive udsat for voldsomme lyde, trykpåvirkninger, giftgasser og arbejder i det hele taget under fysisk yderst belastende omstændigheder.
2. **Psykologiske**, og her skelnes mellem:
 - *traumer*⁹⁷ (f.eks. livstruende begivenheder, katastrofer, krig),
 - *livshændelser* (f.eks. store udfordringer, dødsfald),
 - *rollebelastning* (f.eks. arbejdspress, modstridende krav fra over- og underordnede),
 - *irritationer* (daglige frustrationer).

I forbindelse med stressorerne er to forhold vigtige: *varigheden* og *styrken*. Ved traumer er stressoren som oftest pludselig og kortvarig, men med stor styrke. For livshændelser og rollebelastninger er der ofte tale om længerevarende belastninger, men med mindre styrke (f.eks. skilsmisser, FN-tjeneste). Irritationer vil ofte være mere kortvarige og mindre i styrke, men giver hyppigt anledning til dagligdagens stress.

Man skelner derfor mellem *traumatisk stress* og *kumulativt*⁹⁸ *stress*, hvor det første forekommer ved en pludselig opstået kritisk hændelse (f.eks. ulykker, overfald, eller gidseltagningen beskrevet i eksempel 1 ovenfor), mens det sidste opstår ved langvarig udsættelse for belastninger (f.eks. ved reorganiseringer og nedskæringer på arbejdspladsen eller for menig Kim i eksempel 2 ovenfor).

97. *Traume*: skade

98. *Kumulativ*: *ophobet*, her i betydningen, at mange mindre belastninger er hobet oven på hinanden over tid.

2. Stresstilstanden

Stressoren påvirker individet kropsligt og mentalt, fordi fysiologiske og psykologiske processer igangsættes. Individet kommer i en stresstilstand, hvor kroppen, tænkningen, følelserne og adfærden påvirkes.

Den fysiologiske/biologiske side af stresstilstanden

Der er et biologisk formål med de fysiologiske processer: de skal sikre, at organismen kan klare sig i en situation, der kræver hurtig og effektiv handling. Mennesket er biologisk set – ligesom dyr – udrustet til at kunne forsvare sig i livstruende situationer. Det har derfor et beredskab hertil, som ikke kun igangsættes i situationer, hvor den fysiske overlevelse er truet, men også ved psykiske belastninger.

Den canadiske læge Hans Selye var en af de første, der studerede de fysiologiske processer, og beskrev dem i form af det, han kaldte "det generelle tilpasningsyndrom" bestående af tre faser:

- a) *Alarmsfasen*, hvor organismen aktiveres til en umiddelbar reaktion på belastningen; kroppen forbereder sig så at sige til "at kæmpe eller flygte" og dermed til at udfolde stor fysisk aktivitet.
- b) *Modstands- eller tilpasningsfasen*, hvor organismen mobiliserer ressourcer, der kan rette op på virkningerne under alarmsfasen, samt sikre fortsat handling i forhold til stressoren.
- c) *Udmattelsesfasen*, der nås, hvis stresssituationen vedvarer; her vil de fleste eller alle organismens ressourcer være opbrugt.

Forskellige dele af kroppens systemer (nervesystemet og det hormonale system) aktiveres i disse faser, og forskellige af kroppens organer (f.eks. hjerte, lunger, mave og tarm) påvirkes i processen, alt sammen med det formål at forbedre individets evne til at handle i forhold til belastningen. I Figur 24 ses nogle

Alarmsfasen	Modstandsfasen
Hjertet slår hurtigere	Blodets indhold af fedt og sukker øges
Blodårerne trækker sig sammen	Immunforsvaret svækkes
Blodtrykket stiger	Blodmløbet øges
Fordøjelsesprocesserne hæmmes	Stofskiftet arbejder hurtigere
Svedkirtlerne aktiveres	
Iltforbruget øges	
Pupillerne udvides	
Adrenalin produceres	
Musklerne spændes	

Figur 24: Fysiologiske processer i stresstilstanden

af de vigtigste fysiologiske virkninger af stress. Nogle af dem kan vi selv mærke, mens andre kun kan iagttages ved fysiologiske målinger.

Den fysiologiske side af stress foregår i høj grad uden for vores egen kontrol og har, som Figur 24 viser, kraftig indvirkning på kroppen, især hvis belastningen vedvarer. Selye formulerer det således: " Efter udmattelse fra voldsom stressfyldt aktivitet kan søvn og hvile genoprette modstands- og tilpasningsevnen tæt på det tidligere niveau, men fuldstændig genoprettelse er sandsynligvis umulig. Enhver biologisk aktivitet forårsager slitage; den efterlader uudslettelige kemiske ar".⁹⁹ Her tales om situationer med ekstrem stress, hvor udmattelsesfasen nås. Ny forskning¹⁰⁰ tyder imidlertid på, at stress altid i en eller anden grad har en varig indvirkning på os pga. de biokemiske processer, der igangsættes. Når vi udsættes for stress, sker der en *sensitivisering*, dvs. at vi bliver mere følsomme over for stress og reagerer hurtigere på det i nye situationer. Dette betyder, dels at forebyggelse af stress er af største betydning, dels at udsættelse for stress ikke hælder os, snarere tværtimod!

Der er således grund til at justere den opfattelse, der tidligere har hersket i militær træning og uddannelse, at soldaterne bør udsættes for belastninger – at de skal "stresses" – for at blive rustet til de strabadser og afsavn, som findes i krig og krigslignende situationer. Det væsentlige her er *graden* af belastning i forhold til *ressourcerne*: Kravene må følge personens niveau, således at stressvirkningen mindskes. Nøjagtigt som man ved styrketræning gradvis øger vægtene i overensstemmelse med musklernes udvikling i træningsforløbet.

Den psykologiske side af stresstilstanden

Også psykologiske processer påvirkes af stressoren. Den udløser en følelsesmæssig ophidselsestilstand, som vi mærker som f.eks. uro, anspændthed, ængstelse, irritabilitet, vrede, eller mere positivt som opstemthed, spændt forventning.

Tænkning	Følelser	Adfærd
Forvirring	Følelsesmæssigt chok	Apati
Nedsat beslutningsevne	Vrede	Rastløshed
Forringet koncentration	Sorg	Tilbagetrækning fra andre
Hukommelsesbesvær	Depression	Langsommere tale
Forringet opgaveløsning	Overvældelse	Voldsom gråd
	Angst	

Figur 25: Psykologiske virkninger af stress

99. H. Selye: *History and Present Status of the Stress Concept*. (opr. 1982) i A. Monat & R.S. Lazarus (eds.): *Stress and Coping*. New York 1991.

100. Refereret i *Psychology Today: Stress. It's worse than you think*. 1996.

Når vi er udsat for stress, sker der noget med alle vore psykiske funktioner: tænkningen, følelseslivet og adfærden. I Figur 25 ses typiske virkninger.

3. Vurdering af stressoren

Det er almindelig kendt fra dagligdagen, at mennesker reagerer forskelligt på belastninger, og nogle opfatter noget som belastende, der af andre opfattes som spændende eller udfordrende. Vi ser kendte og fremragende skuespillere, der er som rystende vrøg før en premiere. Den ene nyuddannede sergent trives med at skulle instruere en gruppe soldater, mens en anden hakker, stammer og sveder sig gennem lektionen.

Der er ikke en enkel årsags-virknings-sammenhæng. Lazarus taler om to forhold, der har betydning for, om der opstår stress:

- a) Personens *vurdering*¹⁰¹ af kravene.
- b) Personens *coping* (jf. nedenfor)

I en belastningssituation foretager personen mere eller mindre bevidst en vurdering af situationen/stressoren og hvilken betydning, den har for ham. Er der tale om:

1. *Skade/tab*, der har fundet sted?
2. *Trussel*, hvor skade/tab eventuelt kan forventes?
3. *Udfordring*, hvor succes eller udbytte er en mulighed?

Vurderingen går dels på "er det her ubehageligt og truende, eller ligegyldigt eller spændende?", dels på "kan jeg gøre noget?" og "hvad kan jeg gøre?". Det sidste er således samtidig en vurdering af mulighederne for at handle i situationen. Dette kan også udtrykkes således:

Det, der betyder noget for personens reaktion, er ikke *hvad* der sker for ham; men *hvordan* han tager det.

4. Coping

Det næste led i stressprocessen drejer sig om, hvordan personen forsøger at klare belastningen, også kaldet personens *coping*.¹⁰² Coping drejer sig om, hvordan personen forholder sig til og håndterer den situation, som stressoren har sat ham i, altså hvad individet faktisk tænker og gør i en konkret stresssitua-

101. Begrebet "*vurdering*" står her ikke alene for en bevidst fornuftsmæssig bedømmelse af situationen. Der kan også være tale om en umiddelbar oplevelse, der foregår på et mere ubevidst plan.

102. Fra engelsk "*to cope with*". Intet dansk ord dækker betydningen heraf tilstrækkeligt præcist, hvorfor den engelske betegnelse ofte anvendes på dansk, og således også i denne bog.

Problemfokuseret coping	Emotionsfokuseret coping
Analyse af problemet/situationen	Distancering
Søge information	Fremhævelse af det positive
Begrænse skaden	Selvbefredelser
Uddrage erfaringer	Isolering, undgåelse af kontakt
Iværksætte ændringer	Ønsketænkning
	Afspænding
Både problem- og emotionsfokuseret coping	
Opsøgning af social støtte	

Figur 26: Copingstrategier.

tion. Coping er alle de anstrengelser, personen gør sig for at mestre, tåle eller mindske de krav, han er udsat for.

Coping-bestræbelserne sker som resultat af stressvurderingen. Man skelner almindeligvis mellem:

- *problemfokuseret coping*, der retter sig mod selve stressoren, dvs. handlinger i forhold til belastningen eller kravene, og
- *emotionsfokuseret coping*, der retter sig mod virkningen af stressoren, dvs. de følelser og den tilstand, der opstår som resultat af stress.

I Figur 26 nævnes eksempler på disse copingstrategier.

Vi anvender som oftest flere forskellige typer af strategier samtidig eller skifter mellem dem afhængigt af situationen og vores tidligere erfaringer. Copingstrategierne kan være mere eller mindre hensigtsmæssige og vellykkede til at mindske virkningen af stress. Man kan således ikke generelt tale om gode eller dårlige copingstrategier. Selvbefredelser kan umiddelbart synes ikke at være særlig konstruktivt. Men hvis man er dumpet til en eksamen, fordi man ikke har forberedt sig godt nok, vil det være relevant at erkende det, hvis man skal bestå næste gang. På samme måde kan benægtelsen og ønsketænkning i mange tilfælde være uhensigtsmæssig virkelighedsflugt; men har man fx fået en alvorlig kræftdiagnose kan det være beroligende og føre til reduktion af stress. I en undersøgelse af forældre til leukæmibørn fandt man, at de forældre, der benægtede alvoren i barnets sygdom og blev ved med at lægge fremtidsplaner, både ved fysiologiske målinger og adfærdsmæssigt viste mindre tegn på stress.¹⁰³

I en stresssituation foregår vurdering og coping sideløbende, og de påvirker hinanden gensidigt. Vurderes en situation som belastende, igangsættes coping-

103. G Mirdal: *Psykosomatik. Sårbarhed, stress og sygdom*. Kbh. 1990.

bestræbelser, som derefter virker tilbage på vurderingen, osv. Ved mange timers ophold i en bunker under beskydning eller under en længerevarende gidseltagning vurderer hver enkelt af de involverede hele tiden situationen, dens betydning for ham og mulighederne for at handle. Om personen oplever stress og udviser reaktioner på det, afhænger af dette fortsatte samspil mellem stressor, vurdering og coping.

Stressreaktioner

Ovenfor er beskrevet, hvorledes kroppen og psyken påvirkes, når man udsættes for belastning. Man skelner almindeligvis mellem:

- a) de reaktioner, der opstår i stresssituationen – *de umiddelbare reaktioner*, og
- b) de reaktioner, der forekommer på lidt længere sigt, når stressoren ikke længere er til stede; de kaldes *efterreaktioner*. Også disse inddeles i *fysiske reaktioner* og *psykiske reaktioner*. I Figur 27 er nogle almindelige efterreaktioner på stress opsummeret.

Stressreaktioner er ikke sygelige fænomener, men en naturlig følge af den proces, som stressoren har igangsat i personen. De er et led i personens bearbejdning af det skete. Stressreaktioner betegnes derfor ofte som *normale reaktioner på unormale situationer*.

At det også for veluddannede soldater er almindeligt at få stressreaktioner efter belastende oplevelser, dokumenteres i en dansk undersøgelse af FN-soldater. Her havde kun 17% af soldaterne slet ingen stressreaktioner i løbet af det første halve år efter hjemkomsten fra missionen, mens de øvrige havde reaktioner i forskellig grad.¹⁰⁴

Fysiske	Psykiske
Hovedpine	Træthed/uoplagthed
Hjertebanken	Søvnproblemer (evt. mareridt)
Vejrtrækningsproblemer	Genoplevelse af stresssituationen
Kvalme/opkastning	Overfølsomhed (f.eks. over for lyde)
Mavepine	Irritabilitet/vrede
Anspændthed i kroppen	Tristhed
Svimmelhed	Selvbejdelse
	Svingende koncentrationsevne
	LigeGYldighed
	Isolation fra andre

Figur 27: Almindelige efterreaktioner

104. M. Bache & B Hommelgaard: *Danske FN-*

soldater. Oplevelser og stressreaktioner.
FCL, 1994.

En reaktion på stressfyldte begivenheder, der derimod ikke falder under de mere normale efterreaktioner, er den såkaldte *post-traumatiske belastningsreaktion*, der internationalt omtales som PTSD.¹⁰⁵ Der er her tale om en form for psykisk lidelse, der oftest er meget pinagtig for dem, der rammes. Symptomerne herpå kan opdeles i følgende kategorier:

- a) *Genoplevelser* af begivenheden, f.eks. i form af drømme, billeder, påmindelser eller oplevelse af at være tilbage i situationen.
- b) *Undgåelse*, dels af alt hvad der minder om traumet, dels generelt hvad angår engagement i omgivelserne.
- c) *Arousal*,¹⁰⁶ f.eks. irritabilitet, rastløshed, søvnbesvær, koncentrationsproblemer, samt letvakte reaktioner i det hele taget.

For at der skal være tale om PTSD, skal symptomerne opstå i løbet af det første halve år efter begivenheden og vare mindst en måned.

PTSD forekommer efter mange typer af belastninger, og der er i de senere år foretaget en lang række undersøgelser af forekomsten såvel civilt (f.eks. efter ulykker, katastrofer, røverier) som militært efter krige og FN-operationer. En amerikansk undersøgelse blandt soldater, der gjorde tjeneste i Vietnam i årene 1964-1975, fandt, at 15 % af soldaterne led af PTSD, mens yderligere 11 % havde en del af symptomerne omend i begrænset form.¹⁰⁷ I en undersøgelse foretaget blandt amerikanske soldater efter Golfkrigen blev der konstateret PTSD-lignende symptomer hos mellem 10-30 % af soldaterne, bl.a. afhængigt af i hvilken grad de var involveret i kampaktivitet.¹⁰⁸

En større norsk undersøgelse af FN-soldater, der var udsendt til Libanon i 1978-91, konstaterer, at ca. 5 % havde PTSD-lignende symptomer.¹⁰⁹ I den tidligere omtalte danske undersøgelse af soldater, der var på FN-mission i Kroatien i 1993, havde 7 % efterreaktioner, der minder om PTSD. Andre 23 % havde sådanne efterreaktioner i mildere grad.¹¹⁰ Disse tal understreger, at virkningen af stress kan være alvorlig – også i det militære miljø.

Behandling af PTSD består fortrinsvis i samtalebehandling, men behandlingsresultaterne er ikke overvældende positive. Derimod viser erfaringer, at

105. PTSD: fra engelsk *Post Traumatic Stress Disorder*, der er en diagnose i WHO's internationale diagnoseliste ICD-10.

106. *Arousal*: forøget aktivitetsniveau, reaktivitet.

107. R.M. Scurfield: *Posttraumatic Stress Disorder in Vietnam Veterans*. i: J.P. Wilsom & B. Raphael (eds.): *Handbook of Traumatic Stress Syndromes*. New York, 1993.

108. A.B. Adler, M.A. Vaitkus & J.A. Martin: *Combat Exposure and Posttraumatic Stress Symptomatology among U.S. Soldiers deployed to the Gulf War*. *Military Psychology*, 1996, 8, 1-14.

109. UNIFIL-undersøgelsen: *Rapport, del 1*. Oslo, Forsvarets Sanitet, 1993.

110. M. Bache & B. Hommelgaard, 1994, *Op.cit.*

det i mange tilfælde er muligt at forhindre udviklingen af PTSD, hvis der sættes ind hurtigt efter de belastende hændelser (se nedenfor).

Forhold af betydning for reaktionen på stress

I det foregående afsnit er givet en generel beskrivelse af, hvad der sker, når mennesker udsættes for en stresspåvirkning. Heraf er fremgået, at der ikke er en enkel sammenhæng mellem de belastende påvirkninger og reaktionerne, som gælder uanset person og i alle situationer. Mange forhold har indflydelse på processens forløb, og i det følgende omtales følgende fire forhold nærmere, idet de er særligt væsentlige i en militær sammenhæng: stressorens karakter, personligheden, den støtte personen kan få i sine omgivelser samt uddannelse og træning.

Stressorens karakter

Stressorens art, styrke og varighed har stor betydning for reaktionerne. Hvis stresspåvirkningen er voldsom og/eller varer tilstrækkeligt længe, vil enhver komme til et punkt, hvor modstandsevnen er brudt ned, og stressreaktionerne melder sig kraftigt. Enhver har sit sammenbrudspunkt, sin brudgrænse, hvor ressourcerne ikke længere slår til. En nærtståendes død vil være en svær følelsesmæssig belastning for de fleste (se også denne bogs afsnit om *kriser*), og et langvarigt ophold som krigsfange vil få komme igennem uden at blive fysisk og psykisk mærket af det (se også afsnittet om *krigsfangepsykologi*).

Også på anden vis spiller det ind, hvilken slags stressor der er tale om. I stressforskningen har man studeret sammenhængen mellem stress og graden af *kontrol* over situationen. I forsøg har man konstateret, at der skete en betragtelig forøget udskillelse af stresshormoner hos mennesker, når de blev anbragt i situationer, hvor de ikke havde mulighed for at forudsige, påvirke eller afværge belastningerne. I mere afslappede situationer, hvor det var muligt selv at kontrollere stresspåvirkningerne, var hormonudskillelsen hos de samme mennesker væsentlig lavere.¹¹¹ Oplevelse af kontrol og indflydelse på situationen synes at mindske de negative virkninger af stress.

I undersøgelser af FN-soldater peges ofte på den belastning, som netop den manglende kontrol over situationen udgør; det at man på grund af missionens mandat og rollen som neutral part ikke kan og må handle, selv om man udsættes for provokationer og ydmygelser eller er vidne til overgreb på civile. En almindelig følge af denne afmagtsfølelse er ophobede spændinger, irritabilitet og letvakt aggressivitet.¹¹² Den norske militærpsykiater Lars Weisæth kalder det-

111. Jf. forsøg udført bl.a. af Frankenhauser-gruppen, refereret i G. Mirdal: *Psykosomatik. Sårbarhed, stress og sygdom*. Kbh., 1990.

112. Også *opgiven* og *depression* kan være en

følge heraf, og den forøgede selvmordshyppighed, man fandt hos FN-soldaterne i UNIFIL-undersøgelsen kan hænge sammen med dette.

te for "FN-syndromet", som FN-soldater i forskellig grad kan komme ud for efter tjenesten.¹¹³ Når FN-soldater beretter om, hvordan det ofte kan opleves næsten som en lettelse, når man under kamphandlinger i selvforsvar kan besvare beskydninger, hænger det formodentlig sammen hermed.

Personlighed og stress

Selv om det er normalt at reagere på belastninger, så er det samtidig en kendsgerning, at mennesker reagerer forskelligt på dem. Nogle mennesker lader sig gå på af og reagerer kraftigt på noget, der forekommer at være bagateller. Mens andre oplever mange og voldsomme stresspåvirkninger uden at vise tegn på stress. I beretninger fra krige fortælles om soldater, der "i kampens hede" slet ikke synes påvirket af belastningerne, men tværtimod udviser adfærd som mod, tapperhed og offervilje. Lignende eksempler haves fra skildringer af Kz-fanger.

Hvordan er denne sammenhæng mellem personlighed og stress? Hvad karakteriserer de personer, der tåler belastninger uden at udvikle stress og ikke får reaktioner på det?

Også militærpsykologer har været optaget af dette spørgsmål, bl.a. fordi det er ønskeligt på forhånd at kunne udelukke personer, der vil få problemer med at klare tjenesten som soldat, eller som vil få alvorlige efterreaktioner på de påvirkninger, de udsættes for under krigsmæssige forhold.

Af afgørende betydning for udviklingen af modstandsdygtighed over for stress er naturligvis opvæksten, og hvordan individet i løbet af den er kommet til at opfatte sig selv og sin omverden. I kapitlet om *identitet* er beskrevet, hvilke forhold, der generelt har betydning for en vellykket identitetsdannelse, og dermed indirekte for psykisk robusthed.

Amerikanerne Maddi & Kosoba har forsøgt specielt at indkredse "den hårdføre personlighed".¹¹⁴ De beskriver denne som en person, der gennem erfaringerne i opvæksten har lært at møde tilværelsens opgaver og begivenheder med en følelse af:

- *Engagement*, – at forholde sig nysgerrigt og entusiastisk til omgivelserne.
- *Kontrol*, – at have tillid til egne evner og muligheder for at påvirke og øve indflydelse på det, der sker.
- *Udfordring*, – at se forandringer som noget, der udvikler én, snarere end som trusler.

113. L. Weisæth, L.: *Stress of UN Military Peace-Keeping*. Oslo, WISMIC Newsletter, 1990.

114. S.R. Maddi & S.C. Kobasa: *The Development of Hardiness*. i: A. Monat & R.S. Lazarus (eds.): *Stress and Coping*. New York, 1991.

De bygger denne opfattelse på en større interviewundersøgelse blandt ledere og på erfaringer fra behandlingsforløb. Desuden inddrager de resultater fra psykologisk forskning, herunder også dyreforsøg foretaget af den amerikanske psykolog Martin Seligman. Han placerede hunde i et bur, hvor de fik elektriske stød, som de ikke havde mulighed for at flygte fra, og fandt, at de reagerede med noget han kaldte *"tillært hjælpeløshed"*.¹¹⁵ Hvis disse hunde senere placeredes i omgivelser, hvor de let kunne undgå stødene ved at springe over en lille forhindring, gjorde de ingen forsøg på at slippe for stødene. Hunde, der blev anbragt i denne situation uden erfaring med det første bur, lærte derimod hurtigt at undslippe stødene. Andre forskere har siden demonstreret det samme fænomen i forsøg med mennesker.¹¹⁶

Selv om man skal være varsom med at overføre resultater fra dyreforsøg direkte til mennesker, ser disse forskere resultaterne som illustration af, hvordan tidligere erfaringer kan have lært én, at man ikke gennem egen indsats er i stand til at ændre på belastende situationer, hvorfor en typisk reaktion kan være at opgive på forhånd. Man kan alligevel ikke stille noget op. Mens andres erfaringer er, at det nytter, at man ikke skal give op, ligegyldigt hvor håbløst det ser ud.

Seligman har siden videreudviklet denne tankegang specielt i forhold til mennesker: Via erfaringer udvikler den enkelte sin egen *"forklaringsstil"*, den måde man fortolker og forklarer det, der sker for én. Nogle vælger oftere positive forklaringer, mens andre typisk vælger negative, og han skelner derfor mellem *optimister* og *pessimister*. Pessimisterne tolker oftere ubehagelige begivenheder (f.eks. et afslag på en jobansøgning) som noget, de selv er skyld i, som noget permanent, der ikke kan forandres, og som noget, der påvirker alt i deres liv. Optimisterne derimod vil se sådanne hændelser som noget, der er forårsaget af ydre omstændigheder, noget foranderligt og midlertidigt og som noget, der kun vedrører en mindre del af tilværelsen. Ved undersøgelser i forhold til stressfyldte situationer fandt han: 1) at sælgere med optimistisk forklaringsstil klarede sig bedre end sælgere med pessimistisk stil, 2) at officerselever med pessimistisk forklaringsstil i højere grad end optimisterne blev deprimerede efter et dårligt eksamensresultat.¹¹⁷

Også i militære sammenhænge foreligger der undersøgelser af, hvilken betydning personlighedsmæssige forhold har for, hvordan soldater klarer stressfyldt tjeneste. Den norske UNIFIL-undersøgelse påviser, at de soldater, der afbryder tjenesten før tid, oftere end de øvrige har haft en problematisk op-

115. M.E.P. Seligman: *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco, 1975.

116. L.A. Pervin: *Personality. Theory and Research*. New York, 1993.

117. M. Seligman: *Foredrag ved "Ninth Users' Stress Workshop"*. San Antonio, Texas, 1993.

vækst med flere belastende livshændelser, samtidig med at de er mere indadvendte personer.¹¹⁸ Også i den før omtalte danske undersøgelse af FN-soldater fandt man tegn på, at indadvendthed kan give vanskeligheder med at tackle stress.¹¹⁹

Det er således muligt at pege på personkarakteristika, der har betydning for, om en person tåler stresspåvirkninger mere eller mindre godt. Denne viden anvendes bl.a. ved udvælgelse af personel til stressfyldte arbejdsopgaver, fx i politiet og militæret.

Omgivelsernes støtte

Ikke overraskende spiller det tillige en stor rolle for konsekvenserne af stress, hvilke ressourcer personen har at trække på i sine omgivelser. Blandt andet er de sociale kontakter væsentlige. En række undersøgelser har vist, at mennesker med god "*social støtte*" overvinder stressfyldte begivenheder bedre og kommer sig hurtigere efter sygdomme.¹²⁰ Menneskelig støtte fra omgivelserne ser desuden ud til at have betydning for, i hvor høj grad man er tilbøjelig til at blive syg under stress.¹²¹

Blandt danske FN-soldater fandt man, at de soldater, for hvem udsendelsen havde givet anledning til problemer i familien, eller til at deres parforhold var blevet opløst, havde flere eftervirkninger end deres kammerater, for hvem dette ikke var tilfældet. Endvidere havde de soldater, der kunne bruge deres militære gruppe til at tale om de ubehagelige oplevelser, færre efterreaktioner.¹²² Når der i militære enheder arbejdes på at opbygge sammenhold og positive sociale relationer, har det således ikke kun værdi for opgaveløsningen, men også for soldaternes evne til at cope med stress.

Uddannelse og træning

Reaktionen på stresspåvirkninger afhænger således af personens forudsætninger og tidligere erfaringer, af stressorens styrke, art og varighed, samt af hvilke ressourcer personen kan trække på i sine omgivelser. Men hvilken rolle spiller uddannelse og træning med hensyn til at forbedre menneskers coping-muligheder over for stress? I en militær organisation, hvor muligheden for at påvirke stressorerne ofte er begrænset, er det af stor betydning at kunne øge soldaternes evne til at modstå og håndtere belastninger.

118. UNIFIL-undersøgelsen: *Rapport, del 1*. Oslo, Forsvarets Sanitet, 1993.

119. M. Bache & B. Hommelgaard: *Op.cit.*

120. S. Taylor: *Health Psychology*. i: A. Monat & R.S. Lazarus (eds.): *Stress and Coping*. New York, 1991.

121. A.-L. Undén: *Social support at work and its relationship to absenteeism*. *Work & Stress*, 1996, 10, 46-61.

122. . M. Bache & B. Hommelgaard: *Op.cit*

Forskning på området viser, at uddannelse og træning gør en forskel. Her skal nævnes to nyere undersøgelser, der bekræfter dette:

Ved en alvorlig busulykke i Norge, hvor flere børn blev dræbt og såret, deltog både frivilligt og professionelt mandskab i redningsarbejdet. Efterfølgende undersøgte man stressreaktionerne blandt disse to grupper og fandt, at der i begge grupper var efterreaktioner på begivenheden. De professionelle, der var uddannet til og havde tidligere erfaringer med at klare sådanne situationer, havde imidlertid klart færre efterreaktioner end de frivillige hjælpere.¹²³

I en amerikansk undersøgelse ønskede man at se effekten af at give detaljeret information om stress og copingstrategier forud for en realistisk og stressfyldt opgave. Søværnspersonel på en teknisk skole skulle på en radarskærm identificere andre fartøjer i forhold til eget skib, bl.a. hvad angår art, afstand og trusselskarakter. Under opgaveløsningen blev de udsat for forskellige forstyrrelser i form af støj, øget hastighed og ydre pres. De personer, der forinden havde modtaget information om stress, følte mindre stress og større sikkerhed i situationen og lavede færre fejl i opgaveløsningen i forhold til dem, som ikke fik en sådan information.¹²⁴

Forebyggelse og imødegåelse af stress

Når stress generelt har så stor virkning på menneskers fysiske og psykiske funktion og sundhed, bliver det væsentligt at se på, hvordan man kan forebygge stress, så skaderne mindskes eller helt undgås. Stresshåndtering – eller *stress management*, som det også kaldes, er et område, der i de senere år har fået voksende interesse inden for professioner med særligt belastende arbejdsvilkår. Det gælder derfor også i en organisation som forsvaret, hvor belastninger er en del af vilkårene. Militærpsykologer har i årenes løb beskæftiget sig meget med dette, dels med hvad den enkelte soldat selv kan gøre, – *selvhjælp* og *kammerathjælp* – dels med hvad der kan gøres fra professionel side. Hvad det sidste angår har især metoden *psykologisk debriefing* vist sig nyttig.

Selvhjælp og kammerathjælp

En NATO-arbejdsgruppe har ud fra viden om stress management inden for forskellige belastende arbejdsfelter sammenfattet metoder, som soldater selv kan anvende for at forebygge og mindske virkningerne af stress, såkaldte "selv-

123. A. Dyregrov, J.I. Kristoffersen & R. Gjestad: *Voluntary and Professional Disaster-Workers: Similarities and Differences in Reactions*. Journal of Traumatic Stress, 1996, 9, 541-555.

124. C.M. Inzana, J.E Driskell, E Salas. & J.H. Johnston: *Effects of Preparatory Information on Enhancing Performance under Stress*. Journal of Applied Psychology, 1996, 81, 429-435.

Selvhjælp	Kammerathjælp
Selvmotivering	Opbygning af sociale netværk
Positiv tænkning	Gensidig feedback
Mental træning	Tale om følelser
Åndedrætsregulering	Bruge viden om stress
Afspændingsøvelser	Brug af humor
Bruge viden om stress	Fælles fysiske aktiviteter
Fysisk aktivitet	

Figur 28: Selvhjælps- og kammerathjælpsteknikker.

hjælps- og kammerathjælpsteknikker".¹²⁵ Nogle af disse er gengivet i Figur 28. Der er overvejende tale om emotionsfokuserede copingstrategier. I krig og krigslignende situationer vil det ofte være vanskeligt for den menige soldat at påvirke selve stressorerne, mens det derimod er muligt at sætte ind over for virkningerne af dem.

Der er kun i begrænset omfang foretaget undersøgelser af teknikernes effekt i en militær sammenhæng, men i dagligdagen har mange af dem vist sig nyttige til at reducere spænding og ubehag efter stressvoldende oplevelser, fx er der påvist en positiv effekt af afspænding, mental træning og fysisk aktivitet. Tidligere er omtalt værdien af den sociale kontakt og det at få talt med andre om ubehagelige oplevelser; og betydningen af viden om stress er illustreret. Ved en norsk undersøgelse af overlevende efter et helikopterstyrt fandt man, at forudgående træning af helikopterbesætninger i forskellige copingstrategier var brugbar, bl.a. i form af "selvinstruktion", dvs. at tale med og motivere sig selv under ulykken.¹²⁶ Humorens gavnlige virkning for det psykiske velbefindende kender de fleste mennesker fra hverdagen, men den bekræftes af fysiologisk og psykologisk forskning.¹²⁷

Psykologisk debriefing

I visse situationer skal der mere til for at afhjælpe virkningerne af stress, end hvad den enkelte eller de nærmeste kan gøre. Det gælder specielt, når der er tale om voldsomme kritiske hændelser. I så fald kan der være behov for professionel indsats. Amerikaneren Jeffrey Mitchell¹²⁸ har sidst i 1970'erne udviklet en metode – *psykologisk debriefing* – der har vist sig at kunne mindske virkningerne af kritiske begivenheder. Metoden har siden vundet udbredelse ver-

125. NATO Technical Report AC/243(Panel 8)TR/14, Vol. IV: *Psychological Support for Military Personnel*. 1995.

126. K. Hytten: *Helicopter crash in water: Effects of simulator Escape training*. Acta Psychiatrica Scandinavica. 1989, 80, 71-78.

127. Refereret i Psychology Today: *Happily Ever Laughter*, 1996.

128. Fx. J.T. Mitchell. & G.S. Everly: *Critical Incident Stress Debriefing*. Ellicott City, 1993.

den over ved store ulykker og katastrofer og blandt mange forskellige faggrupper, f.eks. militær, politi, redningsmandskab, sygehuspersonale. I det danske forsvar anvendes metoden efter alvorlige ulykker under tjenesten i Danmark og i forbindelse med dramatiske begivenheder i internationale missioner.

Hvad er psykologisk debriefing?

Psykologisk debriefing er en gruppesamtale, hvor der sker en "*systematisk gennemgang af den kritiske begivenhed*". Tanker, indtryk og reaktioner hos de involverede personer bliver gennemgået i en struktureret form ledet af personer, der er uddannet i metoden (f.eks. psykologer, psykiatere, præster). Den anvendes, når der har været tale om begivenheder af særlig alvorlig og følelsesmæssigt belastende karakter, f.eks. hvor de involverede har oplevet død og lemlæstelse på nærmeste hold, selv været i livsfare eller haft gruppvækkende oplevelser.

En psykologisk debriefing gennemføres almindeligvis kort efter begivenheden. Personerne skal først over det indledende chok, men på den anden side er det erfaringen, at der ikke bør gå for lang tid, idet det er vigtigt, at begivenheden bliver talt igennem, før der opstår fejlagtige tolkninger og vurderinger af det skete hos dem, der oplevede situationen.

I en psykologisk debriefing deltager alle, der har været direkte involveret i det skete – og kun dem – samt lederne af debriefingen.

Formålet med psykologisk debriefing

Det overordnede formål med den psykologiske debriefing er at forebygge uheldige konsekvenser af stresspåvirkningen. Den skal bidrage til, at de involverede får sat ord på tanker, reaktioner og følelser og får en forståelse af, at disse er almindelige og normale. Et vigtigt formål er desuden, at der sker en forarbejdning af begivenheden i den gruppe, hvor den har fundet sted, idet det øger muligheden for gensidig støtte i gruppen i tiden efter. Endelig sigtes der på at give information til deltagerne om, hvilke reaktioner man kan forvente hos sig selv og fra omgivelserne, samt råd om hensigtsmæssige copingstrategier i forhold hertil. Psykologisk debriefing er ikke behandling.

Faserne i en psykologisk debriefing

Metoden følger en bestemt struktur bestående af 7 faser, som beskrives i Figur 29.

Erfaringerne viser, at en sådan fast struktur skaber trykthed i en situation, der som oftest er præget af forvirring, usikkerhed og måske uvante og stærke følelser. Der skal ske såvel en *tankemæssig* som en *følelsesmæssig* bearbejdning af det skete, og det har vist sig at være vigtigt, at rekonstruktionen af det skete og tankerne omkring det gennemgås først i forløbet. Hændelsen skal så at

- | | |
|--|--|
| 1. <i>Introduktionsfasen</i>
Formål og regler ridses op | 5. <i>Normaliseringsfasen</i>
Information om det normale i reaktionerne |
| 2. <i>Faktafasen</i>
Begivenheden rekonstrueres i detaljer | 6. <i>Forberedelsesfasen</i>
Forberedelse og råd for den kommende tid |
| 3. <i>Tankefasen</i>
Tanker og indtryk gennemgås | 7. <i>Afrundingsfasen</i>
Opsummering, orientering om hjælpemuligheder og evt. aftale om opfølgning |
| 4. <i>Reaktionsfasen</i>
Psykiske og fysiske reaktioner drøftes | |

Figur 29: Faserne i en psykologisk debriefing.

sige "sættes på plads", så der skabes mere orden og overblik hos deltagerne. Først derefter kan reaktioner og følelser komme i fokus. I den sidste del af den psykologiske debriefing ses der i højere grad fremad med bl.a. information og praktisk rådgivning.

Erfaringerne med psykologisk debriefing

Når metoden har vundet så udbredt anvendelse, skyldes det, at erfaringerne generelt er meget positive. Deltagerne giver som oftest udtryk for, at de har oplevet den psykologiske debriefing som en stor hjælp, også selv om de forud for mødet var skeptiske over for at være med.

Metoden har dog også kritikere, der ikke mener, at dens effekt er tilstrækkelig veldokumenteret, og der foretages derfor en del undersøgelser heraf blandt såvel kritikere som tilhængere. Da det generelt er vanskeligt at påvise virkninger af forebyggende tiltag, vil det vare nogen tid, før der foreligger endegyldige resultater.

Krise

Ordet krise er afledt af det græske ord *crisis* og betyder *afgørelse*. Det blev tidligere brugt i medicinsk sammenhæng til at betegne en afgørende vending i et sygdomsforløb – enten til det værre eller bedre.^{129,130}

I dag bliver krisebegrebet ofte i dagligdagen brugt som fællesnævner for alle de samfundsmæssige og individuelle vanskeligheder, som et menneske kan komme ud for. Vi hører jævnligt om kriser og kriseberedskab i forbindelse med ulykker og katastrofer.

Der skelnes almindeligvis mellem to forskellige kategorier af kriser, som ikke altid kan adskilles skarpt:

- a) Udviklingskrisen
- b) Den traumatiske krise

Vi vil her fokusere på den traumatiske krise, men først en ganske kort beskrivelse af begrebet udviklingskrise.

Udviklingskrise

Udviklingskrisen forekommer ved begivenheder, som må betragtes som en del af den daglige tilværelse, men som alligevel under visse omstændigheder bliver for overvældende. Udviklingskriser strækker sig over længere perioder og må siges at handle om tilpasning til nye livsomstændigheder. Eksempelvis pubertet, forældrerolle og pensionering.

Traumatisk krise

Et psykisk traume er en hændelse, der påvirker personen stærkt og gennembryder personens forsvarssystem – med mulighed for at forstyrre dennes liv på afgørende måde. Traumatet kan måske endda resultere i en personlighedsforandring eller fysisk sygdom. Tilstanden er karakteriseret af tilstedeværelsen af en manglende evne til at bruge sin sædvanlige måde at løse problemer på.

Det at blive udsat for et psykisk traume udløser altid angst og stress, men resulterer ikke nødvendigvis i en krise. Angsttilstanden viser sig i form af rastløshed, ængstelse, søvnløshed m.m., men ikke mere, end at man kan klare dag-

129. J. Cullberg: *Dynamisk psykiatri*. København 1984.

130. K. Schnack (red.): *Psykologisk opslagsbog*. København 1994.

ligdagen nogenlunde normalt. Det kan man til gengæld ikke, når man er i krise¹³¹.

Vi vil her afgrænse krisebegrebet ud fra følgende kriterier:

- Der foreligger en *begivenhed*, som for personen indebærer et *tab* eller en *trussel om tab*.
- De *sædvanlige problemløsningsmetoder sættes ud af kraft*, og
- *stærke følelser* aktiveres ("oversvømmer" personen)

Når man taler om, at en person kommer i krise, ses der således på personens *reaktioner*. Når man derimod taler om stress (og her specielt såkaldt traumatisk stress), ses især på begivenheden/belastningen, og det at denne *kan* give nogle reaktioner. (Se afsnittet om *stress* for uddybning).

Den *traumatiske krise* kan udløses af i hvert fald tre forskellige former for kritiske hændelser (traumer):

1. At blive udsat for et tab (eller trussel om tab)

Når der tales om *tab*, kan der både være tale om noget helt konkret eller noget mindre håndgribeligt. Der kan være tale om tab ved amputation af lemme. Fjernelse af et bryst er et alvorligt tab for en kvinde. Amputation af et ben er et alvorligt tab for enhver, men er man fx. ihærdig idrætsudøver, kommer der flere aspekter af tab ind i billedet. Der kan være tale om, at en nær ven eller et familiemedlem er død. Der kan være tale om skilsmisse. Man kan også opleve en krisereaktion i forbindelse med tab af en ting, som betyder meget for én.

Det er vigtigt at forstå, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem en persons egen oplevelse af et tab og den værdi, som en udenforstående vil tillægge det mistede. Man kan eksempelvis tænke på en person, der sidder i et godt job, men som har en mangeårig drøm om at få udgivet en bog – og hvis bog så ikke bliver udgivet. Eller en idrætsudøver, der deltager i VM, men som ikke vinder.

Et menneske kan også komme i krise, hvis der opstår *trussel om tab*. Eksempelvis når man venter på afgørelse i en retssag, hvor ens omdømme står på spil. Det kan være alvorlig sygdom hos ens barn, hvor der kan være usikkerhed om, hvorvidt der bliver alvorlige og varige mén. Det kan være overfald og voldtægt.

2. At blive udsat for en krænkelse (eller trussel om krænkelse)

Mennesker kan også komme i krise, når *selvfølelsen krænktes*. Det kan ske ved, at man vrages til et job, som man brændende har øn-

131. P. Hodgkinson & M. Stewart: *Psykosocialt katastrofeberedskab*. København 1994.

sket sig – og føler sig kvalificeret til. Det kan ske ved, at man mister sit kørekort, fordi man har kørt spirituskørsel. Det kan også ske ved, at man bliver fyret fra sit job.

Det vil i mange tilfælde være svært at skelne skarpt mellem et tab og en krænkelse, og ofte vil følelserne forbundet med hændelserne være de samme (hvilket fx. gælder overfald og voldtægt).

3. At gennemleve en traumatisk begivenhed (eller at have været "lige ved")

Mange mennesker vil reagere med krisereaktioner, hvis de bliver ofre for eller overværer en *ulykke/katastrofe*. Der kan eksempelvis være tale om bilulykker, togsammenstød, jordskælv, skibsforslis, bombninger, brande og sprængningsulykker.

Krisereaktionerne i sådanne situationer kan ofte være meget voldsomme, men som altid, når det drejer sig om mennesker, kan reaktionerne være meget forskellige fra den ene person til den anden – både i udtryksmåde og intensitet.

Den traumatiske effekt af belastningen afhænger af følgende tre forhold: *Belastningens intensitet*, *individets tolkning af belastningen* og *individets ressourcer*. Dette uddybes i afsnittet om krisereaktioner.

Det er ikke alle mennesker, der kommer i krise efter sådanne begivenheder, – selv om de fleste vil have nogle reaktioner. En person kan blive udsat for stresspåvirkninger (dvs. belastninger, der stiller uventede/ukendte eller ekstraordinære krav til personen), uden at disse belastninger fører til den omtalte "oversvømmelse" af persons ressourcer.

Krisefaser og -reaktioner

Til trods for, at forløbet i en krise både tids- og reaktionsmæssigt er forskelligt fra den ene person til den anden, kan man alligevel med forsigtighed pege på en række af faser, som almindeligvis forefindes i et forløb. Faseopdelingen skal primært opfattes som en skabelon for de elementer, der som oftest findes i et kriseforløb. De forskellige faser lapper ofte over hinanden.

Den akutte fase

I den første fase (ofte kaldet chokfasen) kan der ved meget intense og voldsomme begivenheder indtræffe en *choktilstand*, hvor personen må bruge al sin psykiske energi på at "holde sammen på sig selv".

Denne går almindeligvis hurtigt (måske efter en time, måske efter en dags tid) over i en *reaktionsfase*, hvor det til gengæld rigtigt går op for den kriseramte, hvad der er sket, og hvad hændelsen betyder for ham.

Denne fase kan vare fra nogle uger og op til nogle måneder.

Når mennesker bliver ramt af den traumatiske begivenhed, har de fleste en oplevelse af, at de opfatter omverdenen anderledes end sædvanligt. De opfatter, bearbejder og lagrer indtryk og oplevelser på en anden måde, end de plejer. Ifølge Dyregrov¹³² er nogle af de mest sædvanlige ændringer i chokfasen følgende:

Ændret bevidsthedstilstand	Fravær af følelser
– uvirkelighedsfølelse	
– “drøm”	Kropslige reaktioner
– vantrø	
– bedøvet, ufølsom	Overreaktion – underreaktion
– ændret tidsopfattelse	
– “superhukommelse	

Figur 30

Den *ændrede tidsoplevelse* opleves ofte under selve begivenheden. Man føler, at tiden står stille, som om alting sker i slow motion, og det føles måske som en evighed, før en eventuel hjælp når frem. Det er almindeligvis svært for de involverede at vurdere, hvor lang tid begivenheden varede. Deres gæt vil undertiden være helt urealistiske (f.eks. efter et bankrøveri).

Et andet kendetegn ved den umiddelbare reaktion er fornemmelsen af at have en *superhukommelse*. Det er, som om alle sanser i en sådan situation åbner sig mod omverdenen, således at indtrykkene opfattes og huskes stærkere end sædvanlig. Man kan huske indtrykkene i detaljer og med stor intensitet.

Et tredje aspekt er *fravær af følelser*, hvilket ofte overrasker både de involverede og omgivelserne. Dette kan senere give anledning til selvbebrejdelser, fordi man ikke reagerede mere, end man gjorde. Er man en følelseskold person, når man ikke reagerer på en voldsom begivenhed? På samme måde kan omgivelserne forledes til at tro, at man tager det hele usædvanligt roligt, mens sandheden er, at reaktionerne bare endnu ikke er begyndt. Omgivelserne må således ikke fristes til at tro, at en person ikke er følelsesmæssigt påvirket, bare fordi man ikke kan se det på vedkommende.

I en krisesituation optræder langt de fleste mennesker på en hensigtsmæs-

132. A. Dyregrov: *Katastrofe psykologi*. København 1993.

<p>Aspekter ved den traumatiske hændelse</p> <ul style="list-style-type: none"> – dramatiske tab – vidne til grotesk død – stærk dødstrussel – stærke sanseindtryk 	<ul style="list-style-type: none"> – en “grublende” natur – ubearbejdede kriser/traumer – tidligere psykiske problemer – den øjeblikkelige livssituation – individets tolkning af hændelsen
<p>Træning og erfaring</p>	<p>Omsorgsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> – social støtte, fællesskab og sammenhold – hjælp og opfølgning – fravær af “sekundærtraumer”¹³⁵
<p>Personlighed og tidligere livskriser</p> <ul style="list-style-type: none"> – coping-færdigheder, stresstolerance 	

Figur 31: Forhold, der påvirker reaktionen.

sig måde, men selvfølgelig forekommer der tilfælde af *uhensigtsmæssig adfærd*.

Denne uhensigtsmæssige adfærd kan groft taget inddeles i *overreaktioner* og *underreaktioner*. *Overreaktioner* viser sig som hysteri eller panik. Panik er en egoistisk reaktion, hvor den enkelte person er mest optaget af at redde sit eget liv. Denne reaktion er ikke særligt ofte forekommende i traumatiske situationer. *Underreaktioner* i form af apati eller lammelse kan også optræde blandt kriseramte. Det indebærer, at man bliver paralyseret og bare sidder og stirrer ud i luften – uden på nogen måde at prøve at bringe sig ud af den farlige situation.¹³³

Der er flere faktorer, som har indflydelse på forløbet af de reaktioner, der efterfølgende opstår. Som det fremgår af Figur 31¹³⁴, kan reaktionerne påvirkes af såvel hændelsens omfang og alvorlighed, personlig baggrund og erfaring som hjælpen fra omverden.

Figuren illustrerer de mange faktorer, som indgår i det meget komplicerede samspil mellem person, situation og omverden.

Efterfølgende bliver de mest almindelige reaktioner nævnt (også kaldet efterreaktioner i modsætning til de ovenfor omtalte umiddelbare reaktioner), hvor intensitet og varighed påvirkes af de faktorer, der er nævnt i . De mest almindelige eftervirkninger, der nævnes af – og ses hos – kriseramte, fremgår af Figur 32¹³⁶ .

Reaktionerne i forbindelse med traumatiske hændelser og kriser er de samme – omend stærkere – som ved stress. Derfor henvises til uddybning af ovennævnte efterreaktioner til afsnittet om stress og stressreaktioner.

133. A. Dyregrov, 1993: *Op.cit.*

134. A. Dyregrov, 1993: *Op.cit.*

135. Ved “sekundærtraumer” forstås de traumer, der påføres individet netop ved omgi-

velsernes negative holdning/manglende forståelse.

136. A. Dyregrov, 1993: *Op.cit.*

Påtrængende tanker og minder
Angst og frygt
Tristhed og sorg
Koncentrationsbesvær
Søvnbesvær

Kropslige reaktioner
Irritabilitet og vrede
Skyld, skam og selvbebrejdelser
Vanskeligheder i kontakten med andre

Figur 32: Efterreaktioner.

Til trods for, at langt de fleste mennesker optræder hensigtsmæssigt under selve den traumatiske begivenhed, har mange stærke fysiske og psykiske reaktioner umiddelbart efter hændelsen. Det kan være stærk skælven, sveden, kvalme hjertebanken, gråd og skyldfølelse. Først senere går det op for de involverede, hvad de eventuelt har mistet og forstår, hvad det er, de har været udsat for.

Der kan opstå mange andre reaktioner i forbindelse med traumatiske begivenheder, eksempelvis manglende appetit, behov for alkohol eller beroligende piller, reduceret selvfølelse, social tilbagetrækning, muskelsmerter, følelsesmæssige svingninger, opfarethed og ondt i maven.

Bearbejdningsfasen

Efter den akutte fase bevæger personen sig ganske langsomt over i *bearbejdningsfasen*, hvor man i højere grad begynder at forarbejde følelserne, således at man fx i korte tidsrum kan tænke på noget andet end lige netop den traumatiske begivenhed. Der bliver efterhånden også plads til en mere konstruktiv bearbejdning og en lyst til at foretage sig andre ting.

Nyorienteringsfasen

Herfra bevæger personen sig over i *nyorienteringsfasen*, som indebærer, at de ubehagelige følelser over det oplevede er borte – eller under kontrol. Der findes begivenheder, som mennesker aldrig helt forsoner sig med. Det er uendeligt svært at se en mening med, at man skal opleve sit barn dø. Det er også svært at acceptere, at flere familiemedlemmer er omkommet under et skibsforlis.

Bearbejdnings- og nyorienteringsfasen kan vare op til et helt år.

Mere generelt

Som nævnt har omgivelsernes holdning stor betydning for en krises forløb. Det er ofte vanskeligt for omgivelserne at forstå, at de ramte kan have reaktioner, der strækker sig over længere tid. Omgivelserne forventer, at virkningerne af ulykken fortager sig forholdsvis hurtigt. Udtalelser som "Nu må de da være kommet over det" er ikke ualmindelige. Det skorter heller ikke på gode råd "Forsøg at glemme det så hurtigt som muligt", "Tænk på noget andet", eller

opmuntrende kommentarer "Det kunne have været meget værre", "Tiden læger alle sår", "Du skal da hellere være glad over, at du har overlevet". Sådanne kommentarer viser med al ønskelig tydelighed de ramte, at omgivelsernes forståelse er begrænset, således at mange finder det bedst at skjule deres reaktioner og lade være med at tale om det, som de har været ude for.

Andre mærker omgivelsernes utålmodighed, hvis de fortsat har et ønske om at tale om begivenheden. De lader derfor være med at tale om den. Det kan også ske, at den ramte – på grund af omgivelsernes indirekte pres – begynder at anse langvarige reaktioner som et tegn på svaghed eller psykisk sygdom¹³⁷.

Som helhed kan reaktioner på traumatiske hændelser i al deres kompleksitet forstås som normale menneskers reaktioner på pludselige, uventede og frygtelige begivenheder i deres liv. I den situation sidder folk ofte tilbage med en følelse af usikkerhed over for en verden, som nu er blevet uforudsigelig, og hvor den trykke hverdag brutalt er afmaskeret og har afsløret farer, risici og vilkårlighed, som man ikke tidligere skænkede mange tanker¹³⁸.

Hjælp til mennesker i krise

Det kan ofte vække ubehagelige følelser at tale med et menneske, der er i krise. Vi bliver i den situation mindet om, at vi selv kunne være i den situation, hvor vi mister noget værdifuldt, at et elsket menneske dør fra os, at vi kunne blive involveret i en katastrofe. Man skal derfor være forberedt på, at "konfrontationen" med en kriseramte kan vække konfliktyldte følelser hos dem, der er tæt på. På den ene side vil vi nemlig gerne hjælpe, men på den anden side synes vi, at det er ubehageligt at blive mindet om egen sårbarhed. Samtidig kan man være usikker på, hvordan man kan være til hjælp, og hvad man skal stille op over for de måske stærke følelser, som personen viser og/eller udtrykker.

Når et menneske har været udsat for en kritisk hændelse, er den bedste hjælp ofte den støtte og hjælp, der kommer fra familie og nære venner. Den ramte har ofte et stort behov for at tale om det skete; for at gå hændelsen igennem igen og igen. Det hjælper at få sat ord på tanker og følelser; det giver mulighed for at danne sig et mere samlet indtryk af hændelsesforløbet. Det kan måske virke mærkeligt på de nærmeste at skulle lægge øre til den samme fortælling mange gange; men det er den kriserantes måde at arbejde sig igennem hændelsen på, og det er vigtigt, at omgivelserne giver sig tid til at lytte og deltage.

Man skal ikke skifte emne, når den ramte måske taler om ubehagelige tanker og følelser. Hvis det er muligt, så skal man også her lytte og måske spørge til de ting, der kommer frem.

137. A. Dyregrov, 1993: *Op.cit*

138. P. Hodgkinson & M. Stewart, 1994: *Op.cit.*

Hjælpen kan også bestå i helt praktiske tiltag, som gør hverdagen lettere for den ramte. Det kan være at købe ind og lave mad, passe børn, klare telefonopringninger osv.

I visse tilfælde kan der være behov for mere professionel hjælp i form af kriseintervention. En sådan hjælp kan fx bestå af individuelle samtaler med en psykolog, eller der kan blive tale om at lave en psykologisk debriefing, hvis der er flere involverede (en såkaldt psykologisk debriefing, som er beskrevet i kapitlet om stress).

Positive aspekter ved traumatiske oplevelser

Der er i det ovenstående fortalt meget om de mange negative aspekter ved traumatiske hændelser; men der er også potentielt positive aspekter.

For en del kan sygdommen eller skaden endog føre til et bedre liv. Ulykke eller sygdom kan føre mennesker sammen. Gennem de stærke følelsesmæssige reaktioner i den første tid kan der udvikles et mere fortroligt forhold til ens nærmeste. En vellykket bearbejdning af en ulykke eller alvorlig sygdom kan også føre til en ny indstilling til livet. Det kan give en livserfaring, som man kan have glæde af i sit senere liv. Man kan styrkes af en viden om, at man har klaret en meget svær situation.

De fleste mennesker kommer igennem en krise, uden at der udvikles varige negative følger af psykosocial art. Norske undersøgelser af kriseramte tyder fx på, at 80-90% af dem, der rammes, faktisk klarer sig relativt godt på lang sigt. Selv om nogle af disse nok kan have mindre plager, som kan være til gene i visse sammenhænge, vil de fleste fungere rimeligt godt og have et godt liv.¹³⁹

Scurfield skriver¹⁴⁰, at hovedparten af de soldater, der deltog i Vietnamkrigen, kunne fortælle om flere positive end negative aspekter af deres krigserfaringer. Kammeratskabet er et eksempel på en positiv oplevelse, som de fleste har haft. Mange har udviklet en sund skepsis eller har fået bekræftet værdinormer om, hvilke ting i tilværelsen der er vigtige og meningsfyldte, og hvilke der ikke er. Det kan være ubehageligt at genkalde sig de problemfyldte aspekter ved krigserfaringerne, men det er også vigtigt at forstå og at sætte pris på, at det kan være et sundhedstegn ikke at glemme de erfaringer, som ikke bør glemmes.

På denne baggrund er det derfor vigtigt undervejs eller imod slutningen af krisebearbejdningsprocessen at finde frem til og lægge vægt på disse positive aspekter. De ligger nemlig ofte gemt under de negative og er mere eller mindre blevet glemt.

139. L. Weisæth & L. Mehlum (red.): *Mennesker, traumer og kriser*. Oslo 1993.

140. R.M. Scurlfield: *Op.cit.*

Andre reaktioner

Der er ovenfor beskrevet forskellige almindelige hensigtsmæssige reaktionsmåder i forbindelse med kriser. Der kan imidlertid i nogle tilfælde ske det, at begivenheden bliver bearbejdet på en måde, der på længere sigt er skadelig for personen.

For et menneske i krise kan det hælde, at *følelserne bliver indkapslet* og dermed ikke gennemarbejdet. Udadtil kan personen virke, som om han har klaret forløbet godt. Men under overfladen kan der gemme sig en mængde – måske fortrængte – følelser af mistænksomhed, angst og vrede. Ofte vil et eller flere fysiske symptomer (f.eks. forhøjet blodtryk, smerter i brystet eller generel rastløshed) være de eneste tegn på, at alt ikke er, som det skal være.

Der kan også ske det, at den kriseramte fuldstændigt *benægter eller forvrænger* det, der er sket. Personen får heller ikke i denne situation bearbejdet reaktionerne, men tager måske i stedet beroligende eller angstdæmpende medicin. Nogle opsøger omvendt farefulde oplevelser for at undgå eller overdøve de følelser, der er forbundet med traumatet – man har her talt om “adrenalinjunkies”.

I forbindelse med traumatiske kriser kan der i sjældne tilfælde komme en *psykotisk* reaktion; men den er oftest kortvarig. Dette sker almindeligvis i umiddelbar forbindelse med selve den traumatiske begivenhed og går hurtigt over uden nogen specifik behandling. (En *reaktiv psykose* er en sædvanligvis “godartet” psykose, som udløses af en belastende livssituation, undertiden kombineret med fysisk udmattelse eller sygdom).¹⁴¹

Misbrug af alkohol og medicin har i nogle tilfælde sin oprindelse i en traumatisk krise.

En sidste reaktionsmåde, der skal nævnes her, er *posttraumatisk stress disorder (PTSD)*, som er en ikke helt ualmindelig følge af ikke-bearbejdede traumatiske begivenheder. PTSD er nærmere beskrevet i afsnittet om stress.

141. J. Cullberg, 1984: *Op.cit.*

Normalitet og afvigelser

Normalitetsbegreber

Vi beskæftiger os ofte med spørgsmålet, om bestemte mennesker er “normale” eller ej, hyppigt med tanke på de problemer, de “unormale” giver anledning til, og særlige foranstaltninger, der må træffes over for dem.

Imidlertid er såvel normalitet som afvigelse begreber, der har flere forskellige betydninger. Statistikere, sociologer og læger mener ikke nødvendigvis helt det samme med disse ord, og når vi betegner mennesker som normale eller afvigende, er det vigtigt at vide, hvad der menes med det i den givne sammenhæng.

Det kan være praktisk at skelne mellem

1. statistiske afvigelser,
2. afvigelse i form af sygdom,
3. sociale afvigelser og
4. moralske afvigelser.

Normalitet og afvigelse statistisk set

I statistikken er normalitet og afvigelse kvantitative begreber: Det normale er det hyppigt forekommende, og det afvigende er det sjældne. Hvor grænsen ligger mellem det normale og det afvigende, afhænger af hvad man beslutter sig for. Det statistiske normalitetsbegreb kan kun bruges om emner, der kan beskrives kvantitativt, fx. måles, vejes, eller tælles. Således kan værnepligtiges højde eller vægt eller skonommer eller deres score på sessionens intelligensprøve beskrives i form af hyppighedsfordelinger, og på grundlag heraf kan man fastsætte grænser for, hvor store afvigelser man vil acceptere. Man kan fx beslutte sig for at afvise værnepligtige med skonommer over en vis størrelse, fordi man finder det uforholdsmæssigt dyrt at anskaffe meget få par støvler i disse størrelser. Der er naturligvis ikke noget i vejen med disse værnepligtige; det statistiske normalitetsbegreb er værdineutralt.

Der optræder både positive og negative afvigelser (f.eks. meget små/meget store fødder). Overgangene fra normalt til unormalt kan være glidende.

Sundt og sygt: Det medicinske normalitetsbegreb

Det medicinske normalitetsbegreb er kvalitativt. Enten er man sund, eller også er man syg. Når det gælder en række sygdomme, er denne opfattelse helt på sin plads: Sår, betændelsestilstande, mangel på eller overskud af vigtige hormoner lader sig klart afgrænse fra normaltstanden. Afvigelse i medicinsk forstand betyder, at der er en påviselig fejl – en “apparatfejl” – ved et organ.

I andre sammenhænge må “apparatfejlantagelsen” omgås med forsigtighed. Den lægevidenskabelige forsknings succes i forhold til mange legemlige sygdomme har kunnet friste til at anvende apparatfejlstankegangen på områder, hvor dens brugbarhed er tvivlsom. Det gælder f.eks. udforskningen af årsagerne til sindssygdomme, til misbrug (alkoholisme og narkomani) og til visse seksuelle afvigelser. Ved disse afvigelser kan der sjældent påvises organfejl, men man har traditionelt ofte gået ud fra, at sådanne måtte være til stede, og har følgelig behandlet afvigerne som syge.

Sygdomme i eller skader på centralnervesystemet indvirker naturligvis på psykiske funktioner og på social adfærd og kan f.eks. vise sig som indprentningsvanskeligheder, hukommelsesvanskeligheder, vanskeligheder med impuls kontrol m.m.. Man kan blot ikke omvendt slutte, at alle adfærdsafvigelser har organiske årsager.

Den medicinske enten-eller tankegang holder ikke stik over for psykisk eller social afvigelse. Der er glidende overgange mellem fx forskellige former og grader af neurose og sundhed, og der er glidende overgange mellem alkoholikeren og afholdsmænden. Nogle forskere peger på, at man ved at definere afvigeren som syg gør ham ansvarsfri: han kan ikke gøre for det, og han kan ikke selv gøre noget ved det, lægen overtager ansvaret for hans “sundhed”. At blive gjort ansvarsfri kan være en umyndiggørelse: andre overtager retten til at bestemme over ens liv.

Ved at betragte sociale afvigelser som “sygdom” bliver behandlingen endvidere individcentreret, hvorved faktorer i individets omverden, der kan have betydning for hans afvigelse, overses. Det er den, der bærer symptomerne, der bliver sat i fokus og skal hjælpes og behandles, mens de, der ved deres adfærd er med til at forårsage symptomerne (f.eks. familien eller kammeraterne), ikke tages i betragtning.

Sociale afvigelser

I ethvert socialt system – f.eks. en gruppe, en organisation eller et samfund – er der et *normsystem*, et sammenhængende sæt af normer vedrørende tænkemåder, vurderinger og handlinger. Synspunkter, indstillinger og handlinger kan

være forenelige med eller stridende mod disse normer. Vi taler om sociale afvigelser, når et medlem af det sociale system handler i modstrid med normerne.

I sociale systemer er der kræfter, der medvirker til, at medlemmerne handler i overensstemmelse med normerne – *social kontrol*. I sociologien¹⁴² er kriteriet for, hvornår der foreligger en social afvigelse, om adfærden medfører negative sanktioner (fx isolation, hån, afsky eller straf). Grupper, der afviger fra de herskende normer, kategoriseres som afvigere: Kriminelle, prostituerede, stofmisbrugere, alkoholikere m.fl.

Sociale afvigelser fremprovokerer reaktioner fra omgivelserne. Andre afvigelser, som nok kan være synlige og påfaldende – f.eks. afvigelser i legemshøjde, fritidsvaner, påklædning m.v. – krænker almindeligvis ikke nogen social norm og medfører ikke sanktioner, og de hører derfor ikke hjemme i denne sammenhæng. For at afgøre, om der foreligger en social afvigelse, må man først undersøge, om en bestemt handlemåde krænker bestemte normer, og derefter, om overtrædelsen medfører sanktioner.

Tyveri er en klar krænkelse af en norm, som er fastlagt i straffeloven, og der er klare angivelser af, hvilke sanktioner der svarer hertil. For en række andre afvigelser er billedet imidlertid langt mindre klart. Alkoholisme er f.eks. ikke forbudt, men det er forbudt at føre motorkøretøj i påvirket tilstand. Sanktioner i forhold til alkoholisme er snarere tab af social agtelse og f.eks. negative reaktioner fra arbejdsgiver, kolleger, familie og venner. Visse normer med tilhørende sanktioner findes kun i dele af samfundet; Militær Straffelov gælder kun for militært personel og indeholder en række normer, der ikke findes i det civile samfund. Således indeholder Militær Straffelov bestemmelser om respektstridig opførsel over for foranstående (§ 20), ulovligt fravær, beruselse m.v., der ikke findes tilsvarende på det civile område, og endvidere en paragraf med meget vide rammer, der muliggør straf af "pligtforsømmelser, der ikke specifikt er nævnt i loven" (§ 15).

Uformelle grupper (f.eks. arbejdsgrupper og militære grupper) udvikler ofte egne normer for, hvad der er acceptabel adfærd, og sanktionerer mod overtrædelser. Der er eksempler på, at soldater i hærens kamptropper, der ikke kan leve op til kammeraternes normer omkring udholdenhed eller dygtighed, udsættes for mobning, og arbejdsgrupper har ofte normer omkring "morakkeri", hvor en for ivrig arbejdsindsats honoreres med udfrysning af fællesskabet.

Der kan således skelnes mellem *formelle normer*, der er fastsat i love, bestemmelser eller direktiver, og *uformelle normer*, der ikke er nedskrevet, men hvis eksistens kan konstateres ved, at visse former for adfærd medfører sanktioner fra omgivelserne.

142. *Sociologi*: Videnskaben om menneskers adfærd i større grupper, gruppedannelser og

sociale institutioner; desuden om gruppers indflydelse på individets adfærd.

Forskellen på den sociale afvigelse og den moralske afvigelse kan udtrykkes ved, at moralske normer anses for at være af en "højere" natur. Sociale normer findes i alle grader – fra den lille gruppes tilfældige og ikke i særlig grad sanktionsbelagte omgangsformer til samfundets lovgivning med undertiden ganske alvorlige tilknyttede sanktioner – men disse normer har alle karakter af at være menneskeskabt. Moralske normer tilskrives derimod en højere og mere absolut kilde – til nogle tider og i nogle kulturer tilskrives de en guddommelig åbenbaring, i andre kulturer tilskrives de eksempelvis "naturens orden". Hvor sociale regler og normer ofte begrundes i vedtægt (man er blevet enige om et sæt spilleregler) eller praktiske eller rationelle begrundelser (det er mest praktisk, at alle kører i samme side af vejen, og at alle standser for rødt lys), henviser moralske normer til værdier eller tro.

Det kan være svært at skelne mellem sociale og moralske normer, men når folk tror på, at en bestemt norm er begrundet i et guddommeligt påbud eller i "naturen", har de antagelig en tendens til at sanktionere mere absolut, idet sanktionen ikke kræver nogen særlig begrundelse. I Det gamle Testamente findes en række "gudgivne" påbud og forskrifter, men der anvises også en række dertil hørende sanktioner (f.eks. den berømte maksime om "øje for øje og tand for tand"), som jøderne har kunnet anvende uden længere overvejelser. Tilsvarende indeholder muslimernes hellige bog, Koranen, en række påbud, der anses for gudgivne og derfor indiskutable. I en moderne tankegang, hvor lovgivning ganske vist anses for at være nødvendig for at opretholde ro og orden i samfundene, findes der ikke den samme selvfølgelig sammenhæng mellem normbrud og sanktion, og lovgivere søger ofte at begrunde sanktionerne med en eller anden form for hensigtsmæssighed – det bibelske gengældelsesprincip er i almindelighed forladt, og der tales i stedet om, at straffen skal være belærende eller resocialiserende, eller at den skal beskytte de lovlidige mod lovbrudene.

Der behøver ikke at være overensstemmelse mellem moralske normer og formelle normer. Eksempelvis er en række påbud og forbud vedrørende seksuel adfærd uden for ægteskabet, utroskab, homoseksualitet m.v. efterhånden forsvundet ud af lovgivningen, men mange mennesker finder fortsat nogle af disse adfærdsformer umoralske. Moralske normer er ofte knyttet til individets personlige opfattelse af, hvad man kan og bør, de er for det meste overtaget fra omgivelserne under opvæksten. Man følger normerne på grund af sin samvittighed, og sanktionerne ved overtrædelse af dem kommer indefra i form af skyldfølelse. Når andre overtræder vore moralske normer, reagerer vi med afstandtagen, undertiden med væmmelse, og vi synes, at det afvigende er mærkeligt, sygeligt, kriminelt, syndigt, umoralsk m.v.

Sammenblanding af normalitetsbegreberne

Det fremgår, at begrebet normalitet ikke er entydigt, og derfor sker der let en sammenblanding af begreberne. Eksempelvis kan en afvigelse fra den statistiske norm blive opfattet som en afvigelse fra sociale eller medicinske normer og give anledning til dertil svarende sanktioner: Den, der ser anderledes ud, udsættes for mobning (en social sanktion), den, der opfører sig anderledes, opfattes som sjæleligt syg og sættes i behandling. Seksuelle afvigelser er ofte blevet opfattet som "sygelige", omend det ikke er muligt at finde fysiologiske årsager til f.eks. homoseksualitet. I et idrætsfikseret miljø som forsvaret kan der være tendenser til at tillægge god fysisk form og "sundhed" moralske værdier og sanktionere socialt mod dem, der ikke lever op til normerne på disse områder.

Den uformelle gruppes tendens til at sanktionere uformelt over for "afvigelser" kan medføre mobning i militære enheder og kan dermed true den solidaritet og sammenhængskraft, som er en forudsætning for gruppens kampkraft. For lederen repræsenterer disse forhold et vanskeligt balanceproblem. På den ene side er det vigtigt, at gruppen bliver et sammentømret socialt system, som stiller krav til sig selv og på eget initiativ opretholder normer og et vist kravniveau. På den anden side er urealistiske krav, intolerance overfor afvigelser og tendenser til selvjustits i form af sanktioner, herunder mobning og udfrysning af gruppen, ødelæggende for sammenholdet.

Variationsbredden i menneskelig adfærd

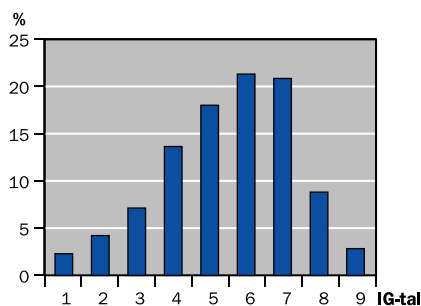
Mennesker fødes forskellige, og de udvikler sig forskelligt, og der er ikke noget underligt i, at der optræder sjældne varianter. Variationen kan eksempelvis illustreres ved en fremstilling af intelligensfordelingen hos unge danske mænd.

Figuren skal vise, at ekstremt lave (søjle 1) og ekstremt høje (søjle 9) resultater på forsvarets intelligensprøve er sjældne (i 1979, hvor fordelingen er fra, henholdsvis 2 % og 2,8 %), mens middelsestater (f.eks. søjle 5) er hyppige (18,4 %). Men hvad er så "normalt" og "unormalt" i denne sammenhæng? Statistisk set er det lige så unormalt at være højtbegavet som at være lavt begavet – for sådan er tabellen simpelthen konstrueret; da intelligensprøven i sin tid blev indført, havde man *besluttet*, at de godt 4 % ringeste skulle udgøre søjle 1 og de godt 4 % bedste gruppe 9, og så har tallene forskubbet sig lidt siden. Men det har forskellige konsekvenser, om man er "unormal" ved at høre til i gruppe 1 eller ved at høre til i gruppe 9. Intelligensprøven bruges til at forudsige, om man er modtagelig for indlæring af ny viden, og her viser det sig, at de unge mænd i gruppe 1 er meget vanskelige at uddanne som soldater, mens gruppe 9 har meget få vanskeligheder. Manden med 1 i intelligensprøven vil kræve en

meget større indsats fra lærerkræfternes side, han vil ofte have andre problemer end de indlæringsmæssige, og hans chancer for at gennemføre værnepligten på tilfredsstillende måde vil, alt andet lige, være ringe. Han vil let blive opfattet som "unormal" også i social forstand, simpelthen fordi han skaffer sine foresatte problemer. Uddannelsen er lagt til rette, indholdsmæssigt og tempomæssigt, efter dem med middel eller over middel intelligens.

Da vi nu har denne obligatoriske intelligensprøve ved sessionerne, og da man gennem årene har erfaret, at de lavt præsterende har en væsentligt forringet chance for at gennemføre uddannelsen (og på mange måder er til besvær), har man forlængst besluttet at fritage de lavest scorende (intelligensgruppe 1 – 3, 13 – 15 % af de sessionssøgende) fra værnepligten. Herved får man nu opdelt unge danske mænd i to klart forskellige grupper: Dem, der er "gode nok" til at aftjene værnepligt og dem, der ikke er. Det, der begyndte med, at vi fandt frem til mandens placering et eller andet sted på et bredt kontinuum med glidende overgange, ender med, at vi får ham placeret i én af to bunker, de egnede og de uegnede.

For den unge mand, der ligger på grænsen mellem gruppe 3 og gruppe 4 kan det være et tilfælde, om han havner i den øverste del af gruppe 3 eller den nederste del af gruppe 4, et tilfælde med vidtrækkende konsekvenser. Eksemplet illustrerer, hvordan *klassifikation* kan føre til, at glidende overgange ender med at blive opfattet som markante forskelle. Denne risiko er til stede også i andre sammenhænge. Det kan for eksempel hævdes, at stort set alle mennesker er i besiddelse af neurotiske¹⁴³ træk i en eller anden udstrækning, det vil sige tendenser til at bruge psykologiske forsvarsmekanismer m.v., og man kan meget vel forestille sig, at "neuroticitet" ligesom intelligens kan beskrives med en normalfordeling. Men hvis man af en eller anden grund vil have sorteret de mest neurotiske fra, ender man nemt med to bunker – "neurotikerne" og "de normale". "Typeopdelinger" af mennesker kan således være kunstprodukter, der opstår ved, at man opdeler variationen i grupper og giver hver gruppe et navn, men som ikke dækker over kvalitative forskelle. Dette bør man naturligvis have for øje, når man beskæftiger sig med menneskers forskelle.



Figur 33: Intelligensfordelingen hos unge danske mænd.

143. Neurose og forsvarsmekanismer beskrives senere i kapitlet.

Nogle hovedgrupper af afvigelser

Som nævnt er en vigtig grund til at interessere sig for afvigelser, at de på den ene eller den anden måde er til besvær. Såvel ledelse som uddannelse, herunder militær ledelse og uddannelse, forudsætter, at personellet reagerer forudsigeligt inden for bestemte grænser. Gør de ikke det, må der sættes ind med særforanstaltning i form af særundervisning, sanktionering (tilrettevisning, straf m.v.), behandling (i tilfælde af, at afvigelsen opfattes som sygdomsbetinget) eller frasortering (fritagelse, afskedigelse, efterkassation). I det følgende omtales på denne baggrund nogle hovedgrupper af afvigelser: *Intelligensdefekter*, *psykososer* (sindssygdomme), *neuroser*, *psykopati* (karakterafvigelser), *kriminalitet*, *misbrugsproblemer* (*alkoholisme og narkomani*).

Intelligensdefekter

“Evnesvaghed” eller “åndssvaghed” er forskellige betegnelser for psykisk udviklingshæmning, der medfører varige begrænsninger eller defekter i intelligensudviklingen. Der er tale om begrænset indlæringssevne og nedsat koncentrationsevne samt mangelfuld evne til at abstrahere og til at generalisere sine erfaringer.

Den personlighedsmæssige og sociale udvikling er også retarderet, men kan dog variere meget blandt de evnesvage.

Årsagerne til psykisk udviklingshæmning kan være genetiske fejl (fejl i kromosombesætningen), medfødt eller senere erhvervet hjerneskade, sult og langvarig forsømmelse i de tidlige år, herunder fx opvækst i flygtningelejre og fangelejre, og meget andet. Miljøforhold spiller en stor rolle for, hvordan i hvert fald de lettere psykisk udviklingshæmmede fungerer: De reagerer positivt på et støttende og stimulerende miljø og kan lære en del.

De svagest begavede kommer ikke ind i forsvaret. Dem, der allerede som børn har fået en diagnose eller er under offentlig forsorg, fritages fra at møde på session. Det danske forsvar har i en årrække fritaget personer, der efter intelligensprøven på sessionen falder i intelligensgruppe 1-3.

Som det sikkert fremgår, kan intelligensdefekten være en sygelig afvigelse, det kan være en afvigelse, der skyldes mangelfulde fysiske, sociale og psykiske betingelser under opvæksten, eller personen kan uden at være “syg” eller “forsømt” blot repræsentere et yderpunkt i den normale menneskelige variation. På grund af kravene i det moderne samfund kan det være vanskeligt for en sådan person at klare sig, men det er ikke nødvendigvis rimeligt at hæfte en diagnose på ham og betegne ham som afviger i andet end statistisk forstand.

Psykoser

Psykoser er fællesbetegnelse for de egentlige sindssygdomme, hvor personligheden er stærkt ændret i forhold til det "normale", og hvor evnen til at opfatte den ydre virkelighed realistisk og forholde sig praktisk til den svigter. Endvidere er der ofte tale om dybtgående forstyrrelser af de følelsesmæssige reaktioner over for andre mennesker. Ved psykoser er der oftest *manglende sygdomserkendelse*; skønt den syge udviser en særdeles påfaldende og afvigende adfærd og eksempelvis er meget angstplaget, opfatter han sig ikke som syg og kan modsætte sig behandling og fx undlade at tage den medicin, der ordineres.

Psykoserne er vidt forskellige; der er *ikke*, som man kunne lade sig forlede til at tro af den fælles betegnelse, tale om variationer af beslægtede lidelser. Fælles er imidlertid nogle afvigelser i forhold til menneskers almindelige adfærd, der er så påfaldende, at omgivelserne ikke kan undlade at reagere på dem, nemlig¹⁴⁴:

- Større eller mindre dele af den sindssyges handlinger inklusive de sproglige udsagn fremtræder som uforståelige eller urimelige, og det er ikke muligt at komme i dialog med den forstyrrede.
- Den sindssyge kan ikke arbejde eller på anden vis deltage i socialt samvær som ellers forventeligt i forhold til det fysiske fremtoningspræg.

De mest almindelige psykoser er *skizofreni* og den *maniodepressive psykose*.

Skizofreni

betegner nogle sygdomsformer, hvis årsagsforhold man ved meget lidt om, men som med hensyn til symptomer og forløb har en række fælles træk. Patienterne kendetegnes især af svigtende kontakt med omverdenen og af særprægede ændringer i tankegangen og følelseslivet.

De særlige følelsesmæssige ændringer – der i fagsproget betegnes som *autisme* – får patienten til at miste interessen for omverdenen, herunder for andre mennesker. Han synes ofte at leve i sin egen indre verden, optaget af indre konflikter og følelser, fantasier og forestillinger.

Endvidere er skizofrene i varierende grad præget af *tankeforstyrrelser*, *vrangforestillinger* og *hallucinationer*. Tankeforstyrrelserne kan give sig udtryk ved, at man ikke kan følge den syges associationer, man forstår ikke, hvordan han kommer fra den ene tankegang til den næste. Ordene kan ændre betyd-

144. J. Bang: *Psykiatri! - en kritisk indføring*. København 1989.

ning og blive til symboler, som kun forstås af den syge selv. Ordene kan virke hjemmelavede eller optræde i mærkelige sammensætninger ("kommodekvinde", "astronoma", "tanketaleforbryder"). Vrangforestillinger er ofte forestillinger om at være forfulgt (paranoide forestillinger) eller storhedsforestillinger, ofte sat systematisk sammen i mønstre, hvis absurditet ikke berører patienten spor. Med hallucinationer betegner man det fænomen, at patienten "ser", "hører" eller på anden måde "sanser" emner, der ikke er der. Det er almindeligt, at skizofrene hører stemmer, i forbindelse med forfølgelsesforestillinger ofte stemmer, der taler ondt om dem eller gør nar af dem eller pålægger dem bestemte handlinger. *Angst* er et fremtrædende symptom ved skizofreni.

Endelig har skizofrene undertiden nogle psykomotoriske forstyrrelser, for eksempel en stivnet mimik, stereotype bevægelser, tilbøjelighed til at "falde hen" i samme stilling.

Som sagt ved man ikke meget om årsagerne til skizofreni. Det må dog anses for sikkert, at sygdommen har biologiske årsager, og det antages, at der blandt andet ligger arvelige faktorer bag. Man bliver således *ikke* skizofren på grund af psykiske traumer, omend disse muligvis kan fremskynde udviklingen. Sygdommen bryder ofte ud efter afslutningen af puberteten, men kan også vise sig senere. Sygdommen har ikke noget at gøre med intelligensniveauet; de syge kan, indtil udbruddet, have fremvist normal eller høj intelligens.

Sygdommen er stærkt invaliderende og skal lægebehandles. Behandlingen er medicinsk med støttende miljøterapi. Om fuld helbredelse er der sjældent tale, men symptomerne kan ofte mildnes, periodevis eller varigt.

Skizofrene vil sjældent optræde i forsvaret, men det kan hænde, at en skizofreni bryder ud f.eks. i værnepligtstiden. I så fald skal den syge under behandling.

Skizofreni rammer ca. 1 % af befolkningen.

Den maniodepressive psykose er en sygdom, der især påvirker stemningslejet. Den kan give sig udtryk for det første i *mani*, en periode med overoptimisme, overvurdering af egne muligheder, udadvendthed og hyperaktivitet, hvor den syge ofte får sat urealistiske og uoverskuelige foretagender i gang, og hvor der kan reageres voldsomt og aggressivt over for modstand, for det andet i *depression*, hvor personen bliver opgivende og selvbebrejdende med ubegrundede skyldfølelser og med nedsat psykisk og fysisk tempo, eller i *svingninger* mellem de to tilstande. Ud over stemningsændringerne, der er karakteristiske for sygdommen, kan der optræde vrangforestillinger og hallucinationer. I forbindelse med depressioner kan der optræde vrangforestillinger, der synes at "forklare" nedtryktheden; patienten påtager sig ansvaret for al verdens ondskab og ulykker og finder dermed en be-

grundelse for sin skyldfølelse; i forbindelse med manier kan der optræde f.eks. storhedsforestillinger.

Det er naturligvis svingningerne, der har givet sygdommen dens navn. Manierne er dog relativt sjældne; de fleste syge rammes kun af depressioner. Når man alligevel opfatter det som en og samme sygdom, skyldes det, at der er konstateret en høj grad af arvelighed i sygdommen, og at personer, der har haft en af formerne, kan få børn, der har en af de andre former.

Lige som ved skizofrenien – som den maniodepressive psykose i øvrigt ikke har noget at gøre med – har sygdomsudbruddene ikke deres årsag i ydre, traumatiserende begivenheder, der dog muligvis kan medvirke til at udløse dem. Mellem anfaldene er de ramte personer fuldt normale og velfungerende. I de senere år er der sket store fremskridt med den medicinske behandling af lidelsen; mange patienter kan holdes helt sygdomsfri og kan leve en helt almindelig tilværelse med et normalt arbejdsliv, herunder også karriere.

Det er vigtigt at erkende depressionerne – der som nævnt er den hyppigste fremtrædelsesform – som det, de er, nemlig *endogene*, dvs. indefra kommende depressioner, og ikke forveksle dem med *eksogene*, udefra kommende depressioner. For den ikke-professionelle kan det være vanskeligt at se forskel. Alle mennesker kan f.eks. efter et personligt tab eller et nederlag blive deprimerede, det er en del af livets normale gang, men sådanne depressioner fortager sig med tiden, og desuden er de tilgængelige for trøst og omsorg og evt. for psykoterapi. Det er *ikke* tilfældet med den endogene depression, der er ganske utilgængelig for omgivelsernes forsøg på at hjælpe. En hel del *selvmord* udløses af uerkendte depressioner, og derfor – og fordi de medicinske behandlingsudsigter og dermed muligheden for at lette en lidelsesfyldt tilstand er relativt gode – er en præcis diagnosticering påkrævet. Der findes eksempler på, at personer kun rammes af depression en eller nogle få gange i deres liv, hvilket naturligvis gør det mindre nærliggende at komme på tanken om det biologiske årsagsforhold. Den syge vil ofte selv tolke sin depression som noget, der er forårsaget af ydre forhold, fx hans egne gerninger eller forsømmelser. Hvis der synes at være et misforhold mellem disse begrundelser og depressionens dybde – hvis personen for eksempel bebrejder sig ting, som udefra set ikke forekommer så voldsomt vigtige, eller som personen ikke med rimelighed kan gøres ansvarlig for – kan det være indikationer på, at depressionen er endogen.

Som nævnt er de allerfleste maniodepressive patienter uden for sygdomsperioderne helt normale og velfungerende, anfaldene er oftest sjældne, og de kan optræde sent i livet (hvor skizofrenien modsætningsvis ofte bryder ud i ungdomsårene og medfører en tidlig invalidering). Derfor kan maniodepressive sagtens findes i forsvaret – og på et hvilket som helst karrieretrin. Sygdomsrisikoen i den danske befolkning er dog kun ca. 1 %.

Både for skizofrenien og for den mani-depressive psykose gælder det, at man endnu ikke har kunnet påvise biologiske forandringer som baggrund for lidelserne, men at der stort set hersker enighed om, at sådanne må være til stede. I nogle dele af faglitteraturen – f.eks. den såkaldte antipsykiatri – betvivles dette forhold for skizofreniens vedkommende. Det skal imidlertid sammenholdes med, at der i forskellige kulturkredse anvendes forskellige *afgrænsninger* mellem de psykiatriske lidelser. I engelsk-amerikansk psykiatrisk tradition medregner man under skizofrenien lidelser, som man på kontinentet ville kalde for *reaktive* eller *psykogene* psykoser, hvor årsagen kan siges at være psykisk traumatisering eller opvækst under traumatiserende forhold, og hvor såvel symptom-billedet som sygdomsforløbet er anderledes – og derfor kan man i angelsaksisk faglitteratur finde en interesse for psykologiske årsager til skizofrenien, som ikke genfindes på kontinentet.

Neuroser

Neurosegruppen omfatter en række lettere psykiske lidelser (i daglig tale ofte kaldet nervøsitet eller "dårlige nerver"). Ordet "lettere" skal dog ikke forstås således, at de ikke er til gene; enkelte neurotikere kan være helt invaliderede af deres lidelse. Men mange neurotikere adskiller sig i livsmønster kun i ringe grad fra det normale. Neuroserne er overvejende miljøbetingede lidelser, der dels kan have deres rod i oplevelser i barneårene, dels kan være traumatiske af oprindelse (f.eks. krigsneuroser).

Neurosen kan knap nok opfattes som en sygdom; de fleste mennesker har visse neurotiske træk, og neurotikerne afviger således blot kvantitativt, men ikke kvalitativt fra de "normale": Om neurose vil man tale, hvis de neurotiske træk er så dominerende, at de virker klart hæmmende og indskrænkende på personlighedens udfoldelsesmuligheder, optager en væsentlig del af hans tid og spolerer hans kontaktforhold og hans funktion på forskellige områder (følelser, seksualliv m.v.).

Eksempler på neurotiske reaktioner er fobiske og tvangsprægede reaktioner. Som tvangsneurotiker gør det, vender vi "normale" tilbage for at se, om vi nu slukkede lyset eller strygejernet. Vi gør det bare kun én gang, mens tvangsneurotiker må gøre det atter og atter og på mange flere områder. Som den, der lider af klaustrofobi, kan vi være utilpasse ved at gå ind i en elevator, eller vi kan være utilpasse ved at komme op i Rundetårn, fordi vi somme tider får den tvangstanke, at "nu hopper jeg ud." Mange kender også til angst for mørke, tordenvejr og edderkopper m.v., men får ikke angstneurotikerens kvælningsfølelser eller kraftige hjertebanken. I modsætning til psykotikerne

er neurotikeren bevidsthedsklar og kan fungere i samfundet; det er kun enkelte funktioner og ikke hele personligheden, der er forstyrret.

Neurosen kan bedst forstås som resultat af en varig, angstvækkende konflikt, hvor konfliktens indhold for at undgå angsten holdes væk – fortrænges – fra bevidstheden. Prisen er, at konflikten ikke bearbejdes og derfor ikke løses, og at der sker en form for livsindskrækning – dels fordi der anvendes megen "psykisk energi" på at holde konfliktstoffet nede, dels fordi livssituationer, der kan provokere angsten ved at minde om de forhold, der har givet anledning til den, må undgås. Konflikterne omhandler oftest forvaltningen af driftslivet; det er *aggressive* eller *seksuelle* impulser, der søges undertrykt, og det er således ofte på disse områder, hæmningen ses. Neurosen er ikke en sygdom, men en afvigelse fra den normale personlighedsudvikling, idet neurosen kan forstås som en "umoden", for tidligt stivnet strategi til at holde impulser i skak.

I forbindelse med neurosen taler man om *primærgevinst* og *sekundærgevinst*. Primærgevinsten ved neurosen består i, at den neurotiske angst undgås ved fortrængning. Sekundærgevinsten består i den opmærksomhed, neurotikeren formår at skaffe sig ved sine symptomer; neurotikeren vil ofte være i stand til at få sine omgivelser til at tage særlige hensyn og yde særlig omsorg og opnår derved at komme i centrum og i at udøve dominans på en indirekte måde. Det, at der er sådanne "gevinster", er med til at modvirke en helbredelse. Neurotikeren gør ubevidst modstand mod at forstå, hvad der forårsager hans symptomer, fordi han risikerer at skulle opgive disse gevinster.

Mange neurotikere går til lægen og klager over angstsymptomer eller har hypokondriske symptomer (indbildte sygdomme). Herved opnår de måske den omtalte sekundærgevinst (lægen interesserer sig for dem og viser dem sympati), og dels giver lægen dem måske nervemedicin. Medicinbehandling af neuroser er kun symptomdæmpende, ikke helbredende, og misbrug af medicin og af rusmidler har ofte rødder i neurotiske symptomer.

Neuroser kan i nogle tilfælde behandles med forskellige former for psykoterapi (samtalebehandling m.v.), men de fleste neurotikere klarer sig uden eller støtter sig til nervemedicin. Psykoterapi er tidkrævende og derfor kostbar og giver ikke altid det ønskede resultat.

Neurotiske symptomer er hyppige i befolkningen, også blandt militært personel.

Psykopati

Psykopati er betegnelsen for varige, medfødte eller tidligt erhvervede karakterafvigelser, der blandt andet giver sig udslag i mangel på såvel hæmninger som ansvarsfølelse og kontrol af egne reaktioner. Psykopaten er særligt kendetegnet ved en alvorlig forstyrrelse af den følelsesmæssige kontakt med andre men-

nesker. Psykopaten har svært ved at etablere nære venskabs- og kærlighedsforhold; derfor synes det heller ikke at berøre ham synderligt at begå handlinger, herunder kriminelle, der sårer og krænker andre mennesker.

Mange fagfolk mener, at psykopatibegrebet er blevet misbrugt, og at det efterhånden er blevet en "skraldespandsdiagnose", hvor man anbringer folk med tilpasningsvanskeligheder, som ikke kan klassificeres under mental defekt, psykose eller neurose. Skulle man prøve at tegne en profil af psykopaten, måtte størstedelen af nedennævnte faktorer være til stede:

1. Normal eller god intelligens
2. Mangel på ansvarfølelse i både stort og småt. I konfliktsituationer forlader de ganske simpelt feltet.
3. Accepterer ingen bebrejdelse og føler ingen skam.
4. Rationaliserer sine handlinger (prøver bagefter fornuftsmæssigt at motivere ubegrundede handlinger).
5. Persevererer (dvs. gentager) i de samme besværligheder (en kriminel psykopat gentager f.eks. samme art forbrydelse på en stereotyp måde).
6. Har besvær med at kontrollere sine affekter (kaldes "acting-out"-symptomet), hans afreagering er rettet mod omgivelserne.

Et eksempel, der indeholder flere af ovennævnte punkter, er, at en psykopat, uden noget som helst hold i virkeligheden kan finde på at erklære sig som ekspert i f.eks. motorer og give sig til at skille en bilmotor ad for at spare ejeren for en mekanikerregning. Når han så kommer til kort, går han uden videre fra den adskilte motor. Eventuelle bebrejdelser fra ejeren accepteres ikke, men bliver snarere mødt med aggression.

Nogle psykopater – ofte de mest intelligente – klarer sig godt i samfundet og kan gøre en udmærket karriere; de lærer at undgå konflikter med vigtige sociale normer. Men hvor psykopatien har medført tilpasningsvanskeligheder, er behandling en utaknemlig og svær opgave.

Psykopatien antages at have sin rod i en tidlig fejludvikling, muligvis kombineret med en arvelig disposition: Mange psykopater synes at have været udsat for *alvorlige omsorgssvigt*, i nogle tilfælde mishandling, inden for de første to leveår. I den alder er evnen til at identificere sig med andre, til at leve sig ind i andres følelsesliv og til at have medfølelse med andre endnu ikke udviklet, og det er i manglen på denne evne, psykopatens vanskeligheder især begrundes. Det lille barn, der ikke får den fornødne omsorg og måske udsættes for kærlighedsmangel og mishandling, lærer ikke som andre børn at identificere sig med andre og at yde og forvente kærlighed og omsorg, men vil altid sætte sine egne behov forrest.

Man regner med, at mellem 2 og 3 % af befolkningen lider af psykopati. De vil relativt sjældent optræde i forsvaret, idet de fx udelukkes på grund af tidligere straffe, og de må med deres ansvarsløshed og manglende impuls kontrol anses for uegnede til militærtjeneste.

Borderline-tilstande

En gruppe personer, der jævnligt optræder i behandlingssystemet, er karakteriseret ved ofte at udvise alvorlige stemningsudsving samt en påfaldende tendens til at opfatte betydningsfulde andre mennesker som udelukkende gode eller udelukkende onde¹⁴⁵ samt ved at mangle evne til introspektion¹⁴⁶, indsigt og gennearbejdning. De passer ikke ind i de traditionelle kategorier neurose eller psykose – omend man i begyndelsen ofte har talt om "grænsepsykosser" eller "pseudoneuroser" – og er i øvrigt indbyrdes vidt forskellige. Man har slået dem sammen under betegnelsen *borderline*-tilstande (grænsetilstande) og taler om en *borderline*-personlighedsstruktur. Den amerikanske psykiatriske diagnoseliste DSM-III-R¹⁴⁷ vil tale om *borderline*-personlighedsforstyrrelse, når mindst fem af følgende træk på længere sigt karakteriserer individets funktionsmåde:

1. Et mønster med ustabile og intense forhold til andre, karakteriseret ved svingning mellem ekstrem overidealiserings og nedvurdering.
2. Impulsivitet på mindst 2 områder, som kan være selvbeskadigende, f.eks. overforbrug af penge, sex, stofmisbrug, butikstyveri, hensynsløs bilkørsel, storspiseri.
3. Følelsesmæssig ustabilitet – markante skift fra neutralt stemningsleje til depression, irritabilitet eller angst, som normalt varer nogle få timer og kun sjældent mere end nogle få dage.
4. Malplaceret intens vrede eller mangel på beherskelse af vrede, fx hvor man hyppigt mister besindelsen, viser konstant vrede eller tilbagevendende mister besindelsen.

Tilbagevendende selvmordstrusler, -iscenesættelser eller -forsøg eller selvmutilerende¹⁴⁸ adfærd.

145. O.F. Kernberg e.a.: *Borderline og psykodynamisk psykoterapi*. København 1992.

146. *Introspektion*: Selviagttagelse, det at være bevidst om sine egne tanker, følelser og oplevelser.

147. American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Di-*

sorders (3rd. ed., rev.) Washington DC 1987.

148. *Selvmutilerende*: Når man tilføjer sig selv fysisk skade.

1. Udpræget og vedvarende identitetsforstyrrelse, som viser sig ved usikkerhed i forhold til mindst 2 af følgende: Selvbillede, kønsidentitet, langsigtede mål eller erhvervsvalg, valg af venner, foretrukne værdier.
2. Kronisk følelse af tomhed og kedsomhed.
3. Hektiske bestræbelser på at undgå reel eller indbildt forladthed.

Der foreligger ikke sikre tal på hyppigheden af disse forstyrrelser, men helt sjældne er de ikke, og de kan sagtens findes hos værnepligtsungdommen. Disse personer virker i perioder – og når man kun har en relativt overfladisk kontakt med dem – helt normale og kan derfor nemt slippe igennem sessionens ikke særligt fintmaskede net, men de vil naturligvis være særligt udsat for straf og efterkassation. Under alle omstændigheder hører de til de kategorier, som ikke bør udstyres med skarpladte våben.

Kriminalitet

Kriminalitet kan mest enkelt defineres som begåelse af strafbare handlinger. Hvad der er strafbart, varierer gennem tiderne og mellem forskellige samfund. Det samme gør faktorer som *anmeldeshyppighed* og *efterforskningens effektivitet*, så der er en række afgrænsningsforhold omkring kriminalitet, som er ganske vanskelige. Man har tidligere haft teorier om, at kriminelle tilhørte en særlig mennesketype, der var forud disponeret for at begå forbrydelser. Disse teorier er forlængst forladt, og man er i højere grad begyndt at søge årsagerne til kriminalitet i samfundet og i samspillet mellem samfundet og det enkelte individ. Dog vil personer, der af andre grunde har en forringet impuls kontrol (eksempelvis nogle psykotikere og psykopater) være særligt udsatte for at overtræde samfundets normer, ligesom eksempelvis narkomaner ofte involveres i berigelsesforbrydelser og undertiden i voldsforbrydelser for at skaffe penge til stof.

B. Kyvsgaard (Kyvsgaard, 1992)¹⁴⁹ undersøgte lovlidighed og kriminalitet hos 8.klasse elever fra tre forskellige steder i Danmark. Metoden til registrering af kriminaliteten var anonym selvregistrering (der erfaringsmæssigt giver et mere dækkende billede end f.eks. anmeldelsesfrekvens og opklaringsfrekvens). Hun fandt, at 77 % af børnene mindst én gang i deres liv havde begået en af de former for kriminalitet, som de blev spurgt om (forskellige arter af tyverier og hærværk), og 59 % af dem havde begået kriminalitet inden for det seneste år. Den almindeligste form var dog tyveri fra forældre, og spørgsmålet er ifølge Kyvsgaard, om dette overhovedet bør betegnes som "kriminalitet".

Af kriminalitet begået i forhold til andre end forældre er tyveri fra butikker mest udbredt (46,1 %). Derefter følger tyveri fra skolen og tingsødelæggelse, som omkring hvert femte barn har begået. Godt hvert tiende barn har stjålet en cykel. Det drejer sig antagelig overvejende om brugstyveri af cykel og kun i sjældnere tilfælde om egentligt tyveri.

Det kan være lidt af en strid om ord, om man så skal betegne disse børn som "kriminelle". Heldigvis udvikler de færreste af dem sig til vaneforbrydere. Alle undersøgelser viser, at prævalensen – det vil sige den andel af en given persongruppe, som i en bestemt periode begår kriminalitet – når sin største værdi i ungdomsårene og derefter falder. Man skal ikke i almindelighed betragte kriminalitet som et varigt træk ved personer.

149. B. Kyvsgaard: *Ny ungdom!* København
1992

At småkriminalitet er så udbredt blandt unge, stiller samfundet over for et dilemma uden enkle løsninger. På den ene side findes det nødvendigt at opretholde samfundets vedtagne normer ved at sætte ind med sanktioner over for overskridelser. På den anden side har sanktionerne i sig selv nogle uønskede virkninger. Den unge, der rammes af samfundets straf, kan føle sig stempet og kan reagere med yderligere trodsige normoverskridelser, og han kan føle sig uretfærdigt ramt, idet opklaringsprocenten for eksempelvis butikstyveri og cykeltyveri er så ringe, at den, der pågribes, må opfatte sig som særlig uheldig. Samfundet er da også relativt tilbageholdende med straf over for mindre forseelser; der gives ofte i første omgang tiltalefrafald og senere betingede domme.

Kyvsgaards undersøgelse deler, i lighed med Balvigs¹⁵⁰ tidligere undersøgelse, som den er en opfølgning af, de unge op i grupper efter alvoren og hyppigheden af deres overtrædelser. Der tales om

- “*De lovlydige*” (25,5%), som ikke har begået kriminalitet eller som højest en enkelt gang har stjålet penge, cigaretter eller spiritus fra forældrene.
- “*Flertallet*” (65,8%), som har begået mindre alvorlig kriminalitet, men hverken indbrudstyverier, biltyverier eller røverier.
- “*De erfarne*” (5,9%), som 1-2 gange har begået alvorligere kriminalitet, typisk indbrud.
- “*Gengangerne*” (2,8%), som mere end 2 gange har begået alvorligere kriminalitet.

Undersøgelsen viser også, at personer, som begår mange og herunder også alvorligere *former* for kriminalitet, typisk har begået mange kriminelle *handlinger*. “*Gengangerne*” har begået mere end en fjerdedel af alle de kriminelle handlinger, samtlige børn har begået. “En “kriminel karriere” ... vil typisk – som enhver anden form for karriere – starte “i det små”. De fleste begynder med at begå de mindre alvorlige former for kriminalitet, både fordi de er lette at begå, og fordi de ikke er forbundet med store moralske skrupler. Hvis den kriminelle aktivitet fortsætter, vil den moralske barriere mod andre og mere alvorlige kriminalitetsformer blive brudt”¹⁵¹.

I denne undersøgelse finder man altså – som i mange andre ungdomsundersøgelser – en *polarisering*: En stor gruppe af relativt uproblematisk personer, der er veltilpasset til familie, skole og samfund, og en lille gruppe, der udover ved kriminaliteten især adskiller sig ved at have vanskeligheder – tilpasningsmæssigt og fagligt – i skolen.

150. F. Balvig: *Ungdomskriminalitet i en forstadskommune*. København 1982

151. Kyvsgaard, 1992, *Op.cit.*

Det almindelige billede af kriminaliteten i Danmark afviger ikke meget herfra. Den største del af kriminaliteten begås af en relativt beskedne del af befolkningen. De unge er mere kriminelt aktive end de ældre, men her er der sket en udvikling i de senere år, idet kriminaliteten for de yngste er faldende, medens billedet er ændret i modsat retning for de lidt ældre. I 1970 toppede kriminalitetsfrekvensen hos de 18-årige. Blandt de 23-årige var den – sammenlignet med de 18-årige – halveret. I 1990 topper den hos de 19-årige, men er først halveret hos de 30-årige. Der skal ikke her gøres forsøg på at forklare denne ændring, men der kan dog peges på, at der i perioden indtrådte arbejdsløshed og knaphed på uddannelsespladser, så en større del af de unge blev "udstødt" fra det almindelige arbejds- og uddannelsesliv. De yngste i Kyvsgaards undersøgelse hører til i de små årgange, som dels har lært af de ældres erfaringer, at man må stramme sig an i skolen for ikke at risikere udstødning, og som der dels har været god plads til i uddannelsessystemet.

Kriminalitet kan ikke "forklares" som udtryk for enkeltfaktorer, fx personlighedstræk, men må forstås som et resultat af et samspil mellem en række forhold. Tilhørsforhold til en referencegruppe med særlige normer er ofte medvirkende til især unge mænds kriminalitet; man skal "vise sig" og overgå hinanden. Bandekriminalitet, fx rockerkriminalitet, vedligeholdes af grupper, der definerer sig i modsætning til det øvrige samfund og fungerer med deres eget normsæt. Omvendt kan et manglende tilhørsforhold til en gruppe i andre tilfælde medvirke til at forklare kriminalitet, nemlig når der mangler en referencegruppe til at bekræfte og opretholde gældende normer. Kun i ganske sjældne tilfælde, som hos de nævnte psykisk syge og psykopatiske kriminelle, kan kriminaliteten forstås isoleret fra de sociale sammenhænge omkring personen. Kriminalitetsbekæmpelse, der kun retter sig mod personen, har derfor en begrænset effekt. Den "afskrækkende" og den "opdragende" effekt, som ofte tilstræbes med samfundets sanktioner, forudsætter i de fleste tilfælde, at der er et socialt netværk til at bakke op.

Kriminalitet i forsvaret

I forsvaret er egentlig kriminalitet – forstået som overtrædelse af den civile lovgivning – relativt sjælden, mens overtrædelser af den mere restriktive militære straffelov i sagens natur og sammenholdt med den tættere kontrol er hyppigere. Unge mænd med alvorlige domme – mindst 5 måneders fængsel eller forvaring – kan udelukkes fra værnepligt af sessionsmyndighederne og ses derfor sjældent blandt personellet. Derimod kan unge med kortere domme, med betingede domme og med tiltalefrafald optræde i værnepligtsstyrken. *Joi Bay* ¹⁵²

152. J. Bay: *Værnepligtiges kriminalitet*. København 1994.

undersøgte disses funktion i hæren. Han konstaterede, at mere end 90 % af alle militære straffe- og disciplinærsager alene gjaldt overtrædelser af militære regler, der ikke findes i den civile lovgivning. Bay fandt ganske vist, at der var en overhyppighed af militære sanktioner hos tidligere straffede værnepligtige. Men han peger på en række supplerende årsager hertil: I forsvaret såvel som udenfor er også den uddannelsesmæssige baggrund, arbejdsløshedserfaringer, familiemæssig baggrund, opvækstmiljø (storby eller ej) og frivillighed af betydning, ligesom tjenestestedernes sanktionspraksis er forskellig.

I militærsociologiske undersøgelser¹⁵³ er det tidligere vist, at et militært uddannelsesmiljø kan optage en vis procentdel "problembørn" med gunstige resultater, således at deres funktionsduelighed vil være eller blive uproblematisk, og således at tjenesten må antages at virke "resocialiserende" på dem – men at der er en overgrænse for, hvor mange "afvigere" der med godt resultat kan optages. Nyere analyser af sanktionshyppighed og af efterkassationer med "psykiske" årsager viser, at visse regimente har mange flere problemer hermed end andre, og at det især er regimente, som har en lav frivillighedsprocent, og som fortrinsvis rekrutterer fra storbyerne med deres mere belastede miljøer. Dette bekræfter, at problemerne ofte hænger sammen med ophobning af belastede personer mere end med deres individuelle karakteristika.

"Pga. de 'frivilliges' mulighed for selv at vælge deres tjenestested vil en stor gruppe af storbyunge, hvis motivation er begrænset, men som alligevel har så megen traditionel mandlig stolthed, at de ikke vil være militærnægtere eller til redningsberedskabet, vælge det nærmeste tjenestested med den kortest mulige tjenestetid. Hertil kommer, at de, som ikke indgår aftale om værnepligt, ud fra et nærhedsprincip også bliver placeret på samme tjenestested, således at frivillighedsprocenten bliver lav."¹⁵⁴

Under visse omstændigheder bliver kriminalitet mere belastende end under andre. Tyverier af kammeraters ejendele er nedbrydende for gruppesammenholdet, der er så væsentlig en faktor for den militære effektivitet, og eksempelvis under udstationering til internationale opgaver er det en belastning, som der må gribes effektivt ind overfor. I forhold til fremmede samarbejdspartnere og modparter er det af betydning for respekten og troværdigheden, at egne styrker optræder eksemplarisk.

153. B. Knox-Seith, E. Kousgaard og B. Rieneck: *Personprædiktio og person-miljø relationer*. København 1970.

154. J. Bay, 1994, *Op.cit.*

Misbrug af rusmidler

Misbrug af rusmidler er et af vort samfunds større sundhedsproblemer. Problemet forstærkes ved, at mange misbrugere ikke modtager behandling, idet en stor del af dem enten ikke er klar over eller fornægter, at de har et alvorligt problem. Endvidere er misbrugsproblemer vanskelige at behandle.

Omkring halvdelen af alle selvmord finder sted under påvirkning af alkohol eller stoffer, og i hvert femte færdselsuheld med personskaade og hvert tredje trafikdrab er alkohol indblandet.

Misbrug af rusmidler medfører ikke alene problemer for den enkelte. Samfundets udgifter som følge af misbrug løber op på 5-6 milliarder kroner årligt. Udgifterne stammer især fra sundhedsvæsenet og socialvæsenet, det sidste hovedsageligt i form af pensioner.

Fra brug til misbrug

Det er en del af vor kultur at anvende rusmidler – især alkohol – i bestemte sociale sammenhænge og situationer. Børn og unge får derfor tidligt et vist kendskab til rusmidler, men i puberteten begynder de unge selv at eksperimentere med dem. Udvalget af rusmidler er i vore dage mere varieret end tidligere, og derfor eksperimenterer de unge ofte med flere forskellige, afhængigt af hvad der er accept for i omgangskredsen, og hvad der er til stede i miljøet.

Eksperimenterende brug

Eksperimenterne giver den unge en subjektiv oplevelse af rusmidlerne og deres virkning og fører oftest til, at de fravælges efter at være prøvet en eller to gange.

Fritidsbrug

Andre rusmidler tilvælges derimod, og der udvikles efterhånden et fritidsbrug, der foregår i bestemte sociale sammenhænge som fx fester, koncerter o.l., hvor de unge er sammen med deres venner.

Misbrug

Overgangen mellem fritidsbrug og tvangsmæssigt misbrug er glidende og er kvantitativt svær at afgrænse. Det tvangsmæssige misbrug er bl.a. kendetegnet ved, at man føler, at man fungerer bedre i sociale sammenhænge, når man har indtaget rusmidlet. Herved bliver der nemt tale om en psykisk afhængighed.

Mange forskellige rusmidler kan misbruges – bl.a.

- alkohol
- hash
- narkotika
- hallucinogener
- sove- og nerveberoligende midler
- opløsningsmidler

Tilvænning

Brug af koffein, nikotin, alkohol eller "hårde" stoffer som f.eks. morfin eller kokain kan betragtes som en tillært vane. Tobaks- og narkotikatrang er *tilegnede* fysiologiske behov. Rygning, alkoholbrug og narkotikabrug påbegyndes ofte under indflydelse af sociale motiver: Man vil måske gerne være sammen med personer, der bruger disse stoffer, og indtager derfor stofferne sammen med dem. Efter nogen tids brug er der sket en fysisk tilvænning, hvor organismen har indstillet sig på tilstedeværelsen af en bestemt mængde af stoffet i blodet og reagerer på mangel heraf med ubehagelige såkaldte abstinenssymptomer¹⁵⁵. Abstinenssymptomerne svinder igen ved fornyet indtagelse af stoffet, og de er derved en stærk motivationsfaktor for at fortsætte misbruget.

Tolerance

Tilvænningsen indebærer, at der opstår en tolerance i forhold til stoffet, som medfører, at man må indtage det i stigende doser for at opnå den samme virkning. Tilvænningsen er særlig kraftig ved morfinpræparater og amfetamin, noget mindre ved sove- og nervemedicin, alkohol og tobak.

Afhængighed

Afhængighed og skadevirkninger af et rusmiddel er blandt andet bestemt af

- stoffets art
- stofindtagelsens omfang (varighed og mængde)
- stofbrugerens personlighed
- stofbrugerens sociale situation
- samfundets reaktioner og holdning til stofmisbrug og til stofmisbrugere.

Man kan skelne mellem tre former for afhængighed:

- fysisk afhængighed
- psykisk afhængighed
- social afhængighed

¹⁵⁵. Af latin: *abstinere*, at afholde sig fra noget.

Fysisk afhængighed

Den fysiske afhængighed består i, at organismen har vænnet sig til, at tilstedeværelsen af et stof i organismen er "normaltilstanden" og derfor reagerer med fysiske abstinenssymptomer, hvis det mangler. Ved stoffer som hash og kokain er det tvivlsomt, om der opstår fysisk afhængighed i særligt omfang.

Psykisk afhængighed

Den psykiske afhængighed er for så vidt den alvorligste form, idet den kan bestå længe efter, at den fysiske afhængighed er væk.

Ved lettere psykisk afhængighed er personen meget ivrig efter at anskaffe stoffet og meget optaget af brugen af stoffet. I en mangelsituation reagerer han med irritabilitet, rastløshed og koncentrationsproblemer, idet tankerne vil kredse om manglen på stoffet. Ved alvorligere psykisk afhængighed vil han tilsidesætte de fleste andre behov for at tilfredsstille sin trang til stoffet.

Trangen beror på, at han ved brug af stoffet kan skaffe sig bestemte oplevelser og følelser, som han ikke har let ved at skaffe sig uden, f.eks. glæde, afslapethed, selvtillid og undgåelse af kedsomhed. I de fleste tilfælde er det den psykiske afhængighed, der er den største hindring for afvænnning, og som bevirker, at f.eks. narkomaner "falder i" igen efter længere tids stoffrihed.

Social afhængighed

Den sociale afhængighed er i begyndelsen af misbrugsudviklingen udtryk for et ønske om at have kontakt til eller tilhøre en bestemt gruppe. Senere bliver det, blandt andet på grund af omverdenens reaktioner, en nødvendighed at tilhøre gruppen.

Misbrug som et særligt ungdomsproblem

Misbrug er et problem både for misbrugeren og for hans omgivelser uanset hvornår i livet det opstår. Der knytter sig dog særlige problemer til de tidlige ungdomsår. For det første er denne periode som nævnt en tid, hvor man eksperimenterer og let i social sammenhæng udsættes for fristelser. Samtidig er det for mange en periode med store følelsesmæssige omvæltninger, ofte med store svingninger i selvtilliden. Her er det uheldigt, hvis man vænner sig til at trøste sig med kemi frem for at tackle udfordringerne og vokse med dem. For det andet sker der nemt det for den, der tidligt glider ind i et misbrug, at han går glip af nogle meget væsentlige år, hvor hans jævnaldrende gennemfører erhvervsuddannelser og lærer at leve op til de øvrige krav, der stilles til voksne mennesker. Forsøg på afvænnning og gentilpasning af en misbruger med denne skæbne vil da hæmmes af, at han mangler både erhvervmæssige og sociale færdighe-

der og skal gøre en ekstraordinær indsats for at indhente det forsømte. Det vil ofte forekomme ham håbløst, og den stoffri tilværelse vil mangle spænding og oplevelser. Hans manglende færdigheder og den manglende selvtilid vil være med til at friste ham til tilbagefald.

Alkohol

Alkohol er det ældste kendte og det mest anvendte rusmiddel i mange samfund. Gennem årene har alkoholiske drikke udfyldt utallige roller og funktioner. De indtages i forskellige sociale sammenhænge: Til jul og til nytår, til fødselsdage og til jubilæer, til bryllupper og til begravelser. Man drikker ligeledes for at fejre personlige sejre og mindske nederlag og sorger.

Man drikker alkohol, dels fordi man synes om smagen, dels for at mærke en effekt, evt. en rus. Alkohol virker hæmmende på dele af centralnervesystemet og kan derved dæmpe sociale hæmninger; man bliver i godt humør, "slår sig løs" og bliver mere "festlig".

Alkohol har imidlertid to alvorlige følgevirkninger:

1. Man foretager sig nemt uoverlagte ting, handlinger, man ville afholde sig fra i ædru tilstand, herunder normbrud, som blandt andet kan forstyrre de relationer, man lever i.
2. Alkohol kan mindske ansvarsfølelsen og reducere den aktivitet, der er en vigtig drivkraft, når det drejer sig om at gennemføre forandringer i tilværelsen.

Alkohol kan skade alle kroppens organer. Den føres med blodet rundt til alle organer og påvirker de enkelte celler. Derfor er det hele kroppen, der udsættes for den skadelige virkning, men mest udsat er lever, bugspytkirtel, fordøjelseskanal, hjerne og nervesystem.

Alkohols stimulerende effekt skyldes, at de dele af centralnervesystemet, der overvåger og censurerer vores adfærd, påvirkes, så sociale hæmninger og selvkontrol mindskes. Når de sociale hæmninger forsvinder, bliver den indsluttede person pludselig selskabelig, den tavse snakkesalig, den forsigtige dristig, osv. Samtidig med, at selvkontrollen mindskes, nedsættes også evnen til at forholde sig kritisk til sig selv. Eksperimenter viser, at jo mere man drikker, desto dårligere bliver ens evne til at foretage pålidelige vurderinger, og desto mere sikker bliver man på, at man sagtens kan klare foreliggende opgaver. Velkendt er alkoholpåvirkedes overbevisning om, at de sagtens kan køre bil. Alkohol medfører således nedsat evne til logisk tænkning, kritisk vurdering og rationelle beslutninger. Endvidere betyder alkoholindtagelse, at færdighederne forringes, og reaktionstiden øges. Evnen til at føre motorkøretøjer og fly ned-

sættes. Det samme gælder præstationer inden for andre discipliner, der kræver koordination af muskler og sanser og dømmekraft, eksempelvis våbenbetjening.

Ved lavere doser alkohol observeres ofte en form for ophidselse og gåpåmod. Alkohols effekt på den seksuelle aktivitet er et slående eksempel herpå. Ved lavere doser af alkohol forsvinder eller mindskes de seksuelle hæmninger, hvorved alkoholen stimulerer den seksuelle aktivitet. Ved større doser forringer alkoholen den seksuelle respons og gør det vanskeligere at blive ophidsset, hvilket er illustreret af Shakespeare: "It provokes the desire but it takes away the performance" (Macbeth, II akt, 3. scene).

I militær sammenhæng har alkohol tidligere været anvendt som et middel til at "sætte mod i" soldaterne før kamp, og i visse kulturer sker det endnu.

Alkohol i større mængder har indflydelse på koordinationen og hæmmer både motoriske og sansemæssige funktioner. Ved meget store doser kan alkohol forårsage "blackout", bevidstløshed, åndedrætsbesvær og i værste fald døden.

Abstinenser

Abstinenssymptomer er betegnelsen for et stofs eftervirkninger, dvs. de "dagen derpå" virkninger, der optræder efter rusen.

Alle, der har prøvet at have tømmermænd på grund af alkoholindtagelse, ved, hvor dårligt man kan have det. De ubehagelige symptomer kan være hovedpine, kvalme, diarre og almindelig utilpashed og uoplagthed. Tilstanden skyldes dels alkoholforgiftning, dels væske- og søvnmangel, saltmangel m.v. Selv om nogle umiddelbart finder tanken om at begynde at drikke igen, når man har tømmermænd, frastødende, dulmer alkohol ubehaget. Det at benytte rusmidlet på ny for derved at fjerne tømmermændene kan således medvirke til, at en misbrugscirkel etableres.

For en, der har drukket meget i adskillige uger, er tømmermændene mere alvorlige. Hvis vedkommende ikke drikker i 24 timer, vil han opleve svedeture, rystelser, nedsat appetit, søvnproblemer, hjertebanken og forhøjet blodtryk. Fysisk og følelsesmæssigt vil han opleve et stort behov for fornyet alkoholindtagelse, og ofte føler han sig deprimeret og angst.

Alkoholforbrug eller alkoholmisbrug?

Det er vigtigt at understrege, at brug og misbrug af alkohol repræsenterer et bredt spektrum af forskellige grader af forbrug. Eksempelvis er der nogle, der er "festdrikkere", andre tager på drukture en gang om ugen, og nogle drikker hver dag.

Den danske sundhedsstyrelse anbefaler, at mænd højst indtager 21 genstande om ugen og kvinder højst 14. Herved reduceres faren for alkoholskader. Nedenfor er anført, hvor mange genstande der findes i forskellige alkoholiske drikke:

- 1 almindelig øl: 1 genstand
- 1 guldøl: 3 genstande
- 1 flaske vin: 6 genstande
- 1 flaske whisky: 20 genstande

Alkoholafhængighed (alkoholisme)

Alkoholafhængighed skabes og fastholdes af komplicerede samspil af biologiske, psykologiske og sociale påvirkninger samt konsekvenserne af selve misbruget. Personer, der er alkoholafhængige, har brug for behandling.

”Hvorfor drikker Jeppe?” Dette spørgsmål stilles ofte i forbindelse med alkoholisme. Drikkeriet opfattes her som symptom på et psykisk eller et socialt problem. Jeppe drikker for at glemme sin elendige sociale situation og/eller sine psykiske problemer. Imidlertid anses de mange psykiske problemer, man ofte ser hos alkoholmisbrugere, i stigende grad for at være betinget af og ikke årsagen til misbruget. Et stort alkoholforbrug kan altså begynde som en reaktion på problemer eller sorg, men siden vil misbruget i sig selv kunne skabe nye problemer både for misbrugeren selv og dennes familie. Der kan også etableres en ond cirkel ved, at en på forhånd lav selvfølelse yderligere svækkes gennem de dumheder, der begås i påvirket tilstand, og som ofte får familie, venner, arbejdsgivere og kolleger til at trække sig tilbage fra alkoholikeren.

Man kan tale om forskellige faser under udviklingen af alkoholisme:

1. *Den præalkoholiske fase.* Karakteristisk for denne fase er, at vedkommende drikker dagligt og gradvist må øge forbruget for at opnå den samme virkning. Variationerne er store, og dette stadium varer sædvanligvis 2-3 år.
2. *I den alkoholiske fase* forekommer der ofte ”blackouts”, hvor vedkommende ikke kan huske, hvad han har foretaget sig under rusen. Der opstår en reaktion dagen derpå med bl.a. skyldfølelse og depression. Vedkommende tyr hyppigt til småløgne og undskyldninger og prøver at skaffe sig et alibi for sit alkoholforbrug. Der kan i denne fase opstå sociale problemer, bl.a. fordi vedkommende ofte forsømmer sit arbejde.

3. I *den kroniske fase* har vedkommende mistet kontrollen over sit forbrug. Det er nu nødvendigt for personen at indtage nye mængder af alkohol dagen derpå for at undgå abstinenssymptomer. Personen har konstant "tømmermænd" og lav selvagtelse og lider ofte af angst.

En af de alvorligste komplikationer ved kronisk alkoholisme er *delirium tremens*. Dette er en akut psykose præget af forvirring, tab af orientering, bevidsthedsplumring, motorisk uro, hallucinationer og hukommelsestab. Personen er ængstelig og mistænksom og mister evnen til at orientere sig. Endvidere er der temperaturstigning, og pulsen øges. Tilstanden er alvorlig – den kan være dødelig – og kræver lægelig behandling. Delirium fremkommer ved abstinens efter et længerevarende alkoholoverforbrug.

Sygelighed og dødelighed ved alkoholisme

Alkoholikere har en forøget dødelighed i alle aldre. Der er som før nævnt dels tale om en betydelig øget selvmordshyppighed og dødelighed på grund af trafikulykker, men også om forøget dødelighed på grund af forskellige sygdomme.

Alkoholikere rammes af en række følgevirkninger til overforbruget og er mere udsatte for en række sygdomme. Blandt følgevirkningerne er også mental svækkelse, herunder indlæringsvanskeligheder og hukommelsesproblemer.

Alkohol og forsvaret

Som en stor arbejdsplads vil forsvaret have sin del af samfundets alkoholproblemer. Særlige forhold, fx udstationering og funktion under belastende forhold, kan virke fremmede på misbrugstendenser.

Forsvaret gør en indsats for at modvirke alkoholproblemer og har bl.a. udgivet sin egen vejledning i diagnostik, forebyggelse og behandling af alkoholproblemer¹⁵⁶.

Beruselse i tjenesten er strafbar efter Militær Straffelovs § 27.

Hash

Hash har været kendt i årtusinder i Kina, i Mellemøsten og i Nordafrika. Hash udvindes af hampeplanten (*Cannabis Sativa*), en nytteplante, hvis seje stængler anvendes til produktion af reb og tekstiler. Hash er en sammenpresset masse bestående af harpiks og blomsterstøv fra hunplantens topskud og har været anvendt som smertestillende middel i medicinen. Tørrede blade fra plantens øverste del kan rygges som tobak og går under den spansk-amerikanske beteg-

156. FSU VEJL-4: *Alkohol og forsvaret*. Forsvarets Sundhedstjeneste 1993.

nelse marihuana. Hashrygning er beskrevet eksempelvis i 1001 Nats Eventyr, men blev først udbredt i Europa i slutningen af 1960'erne, hvor den spredte sig fra amerikansk ungdomskultur sammen med hippiebevægelsen.

Den mest almindelige måde at indtage hash på er at ryge den – på den måde absorberes det hurtigt i lungerne, og de aktive stoffer (hovedsagelig tetrahydrocannabinol) transporteres til hjernen, hvilket giver en hurtig rus. Den harpiksagtige hash smuldres og blandes med tobak; marihuana kan ryges umiddelbart, eventuelt i form af cigaretter ("joints"). Undertiden markedsføres et koncentreret udtræk, hasholie, der kan dryppes på en almindelig cigaret. Hash kan også spises, fx indbagt i kager.

Stoffets nedbrydningsprodukter udskilles meget langsomt. De binder sig til fedtvævet i kroppen og omkring hjernen og kan spores i urinen i op til fire uger efter, at man har indtaget stoffet. Til sammenligning kan det anføres, at en almindelig øl forbrændes hos voksne i løbet af ca. 2 timer.

Rusen

Oplevelsen af rusen er i høj grad afhængig af, hvordan personens fysiske og psykiske tilstand er før rygningen. De positive virkninger kan være almindeligt velbefindende og stærke sanseoplevelser. De negative virkninger består i, at rusen påvirker dømmekraften, samt at den kan føre til misbrug af andre og hårde stoffer.

Virkningen af hash kommer gerne efter få minutter med maksimal virkning efter 1-2 timer og aftager gradvist i løbet af 3-4 timer. De psykiske virkninger varierer stærkt og er afhængige af individets personlighed, mængden af hash og det miljø, hvor rygningen finder sted. Ofte opleves der *koncentrationsforstyrrelser* og livlige og *delvist usammenhængende tankeassociationer*.¹⁵⁷ Endvidere forekommer der *forstyrrelser i tidsopfattelsen*, enten ved at tiden står helt stille, eller at den flyver af sted, samt *forstyrrelser i afstandsbedømmelsen*. En karakteristisk virkning er, at den påvirkede oplever at kunne koncentrere sig særligt om visse sanseindtryk, fx rytmisk musik, og udelukke andre; dette er medvirkende til stoffets udbredelse i ungdomskulturer. Hashrusen kan imidlertid også sætte gang i depressive stemninger og i forfølgelsestanker. Ofte synes den at virke forstærkende på den stemning, personen befinder sig i i forvejen. Hashpåvirkede opleves ofte som fjollede og grinende.

Hashudløste psykoser er yderst sjældne, og deres eksistens som et selvstændigt fænomen er stærkt omdiskuteret; men man mener, at en hashpsykose

157. *Associere*: Opfatte eller skabe sammenhænge.

først og fremmest udløses hos personer, der i forvejen befinder sig i en risikogruppe, fx for at udvikle skizofreni¹⁵⁸ eller grænsepsykose. Personer, der befinder sig i disse risikogrupper, synes særligt suspekter for at udvikle misbrug af hash.

Udover de psykiske ændringer, der følger med hashindtagelse, opleves der fysiske forandringer i form af øget puls, røde øjne, tørhed i munden og udvidelse af pupillerne, ligesom svedeture, kvalme og opkastninger kan forekomme.

Hvorvidt hash på længere sigt medfører helbredsmæssige skader, vides ikke. Dog er det dokumenteret, at cannabisrøg indholder en del mere tjære end tobaksrøg, og denne kan virke irriterende på luftvejene. Det antages, at hashrygning øger risikoen for lungekræft, idet rygningen medfører celleforandringer af samme karakter som ved cigaretrykning.

Hashafhængighed og abstinenser

Regelmæssig indtagelse af hash medfører en hurtig tilvænnning til hashens virkninger. Ligeledes forårsager et stort forbrug en høj grad af tolerance, dvs. at man, for at opnå den samme virkning, må indtage stadigt større mængder hash.

Abstinenserne ved hashmisbrug er beskedne, forholdsvis ufarlige og sjældent behandlingskrævende. Symptomerne kan være: rysten, svækket hukommelse, initiativløshed etc. Symptomerne opstår 4-6 timer efter indtagelse af hash. Langt de fleste af abstinenssymptomerne klinger af i løbet af et par uger ved afholdenhed; dog kan man få lettere depressioner, rastløshed og søvnforstyrrelser i flere måneder efter sidste indtagelse. Ligeledes har man fundet abstinenssymptomer ved langtidsbrug af hash. Symptomerne er, foruden hukommelsessvækkelse og initiativløshed, nedsat appetit, irritabilitet, kvalme og diarré.

På trods af det store hashforbrug i 1970'erne ser det ud til, at de fleste har været i stand til at ophøre med at ryge hash uden større vanskeligheder. Dette tyder på, at hash ikke har nogen stor afhængighedsskabende virkning. Dyreforsøg viser, at det ikke kan lade sig gøre at få dyr til at administrere¹⁵⁹ deres cannabisforbrug selv. Heraf slutter man, at afhængigheden ikke opretholdes af fysiologiske mekanismer. I modsætning hertil selvadministrerer dyr gerne en lang række andre rusmidler som kokain og morfin og kan altså blive afhængige af disse stoffer.

158. *Skizofreni og grænsepsykoser* omtales i kapitlet om normalitet og afvigelser.

159. *Selvadministration*: Når dyr i dyreforsøg kan tildele sig selv et stof, f.eks. ved at trykke på en pedal.

Påvirkning af hukommelse og indlæring

Hash nedsætter *opmærksomheden* og *vagtsomheden*. Eksperimenter viser forringelse af en række kognitive¹⁶⁰ funktioner som *korttidshukommelse*, *indlæringsevne* og evne til *problemløsning*.

Indtagning af hash medfører bl.a., at korttidshukommelsen svækkes, hvormod langtidshukommelsen synes intakt. Desto større mængder hash, man indtager, desto større bliver hullerne i korttidshukommelsen. Endnu savner man viden om, hvilke dele af korttidshukommelsen som skades, men det drejer sig antagelig om evnen til at indkode ny information og evnen til at overføre det indkodede til langtidshukommelsen.

Adskillige funktioner, som har stor betydning for indlæringsevnen, påvirkes af hashens sløvende effekt. Det gælder bl.a. koncentration, opmærksomhed og evne til at associere og verbalisere¹⁶¹. Indlæringsevnen er stærkt svækket under påvirkning af hash. Virkningen er størst under selve rusen, men kan bestå i op til 24 timer. Ligeledes forringer hash de psykomotoriske funktioner, dvs. bevægelse og handling, og har derfor en uheldig effekt på bilkørsel, flyvning, sejlads og alt, hvad der ellers kræver god koordination af sansning og bevægelser.

Hash og "hårde stoffer".

Det har været en udbredt opfattelse, at hashbrug mere eller mindre automatisk førte til misbrug af "hårde stoffer", eksempelvis morfin eller heroin. Fysiologisk er der dog intet slægtskab mellem hash og de nævnte stoffer, ligesom afhængighedsmekanismerne er helt forskellige. Derfor er der ikke grund til at tro, at der er en automatisk sammenhæng.

Sammenhængen mellem hashbrug og øvrigt stofmisbrug ser ud til at være af en lidt mere kompliceret social/kulturel art. Da besiddelse og brug af såvel hash som de øvrige stoffer er kriminaliseret, markedsføres stofferne i kriminelle miljøer, og den person, der opsøger et sådant miljø for at købe hash, får herved let kontakt med kredse, der også gerne vil sælge de øvrige stoffer. Endvidere kan det antages, at kontrasten mellem den undertiden overdrevne propaganda om hashens farlighed og den unges selvoplevelse af en rus, der ikke forekommer væsentligt mere farlig end en alkoholrus, kan få nogle til at drage den slutning, at så er oplysningen vedrørende de øvrige stoffers farlighed sikkert også overdrevet. Det er rigtigt, at de fleste stofmisbrugere er "begyndt" med at ryge hash, men det kan dokumenteres, at kun meget få *lejlighedsbrugere* af hash går "videre" med hårde stoffer.

160. *Kognitiv*: Hvad der har med erkendelsen at gøre, f.eks. tænkning, hukommelse, indlæring.

161. *Verbalisere*: Udtrykke noget sprogligt.

Årtiers forsøg på at eliminere det forbudte stof fra markedet ved kriminalisering og politiindsats synes ikke at have haft væsentlig effekt. Stoffet smugles ind over de beskedent kontrollerede grænser, og en virkelig effektiv grænsekontrol er uforenelig med behovet for at få afviklet den legale trafik i et rimeligt tempo. De sociale normer i de ungdomskulturer, hvor den største del af forbruget finder sted, er desuden i modstrid med den "officielle" holdning. Ungdomskulturerne anser et moderat, lejlighedsvis forbrug for uskadeligt.

Hashrygning i forsvaret

Med de følger for den kognitive og psykomotoriske funktion, der er beskrevet ovenfor, er det klart, at hashrygning i forbindelse med tjenesten ikke kan tolereres, ligesom beruselse i tjenesten heller ikke kan. I det amerikanske forsvar synes hashbrug i tjenesten i en periode at have været udbredt¹⁶². En anonym, uvarslet urinprøvekontrol i det amerikanske søværn i 1981 påviste rester af THC (det aktive stof i hash) hos 48 % af de 18-24 årige soldater. Efter en flyulykke ombord på hangarskibet USS Nimitz i maj 1981 fandt man ved obduktion stofrester i kroppen på 6 ud af 14 omkomne dækskaster. Derefter iværksatte man et omfattende bekæmpelsesprogram. I 1989 var brugen af stoffer (målt på samme måde, ved uvarslet urinprøvekontrol) i det amerikanske søværn faldet fra de nævnte 48 % til 2,9 %¹⁶³.

I det danske forsvar blev personellens hashforbrug undersøgt i 1991-1992, efter at de værnepligtiges talsmænd havde rejst problemet. I undersøgelsen blev talsmændene spurgt om hashbrug i deres egen enhed. 17,6 % af personellet angav at have prøvet at ryge hash på et eller andet tidspunkt. I en undersøgelse fra Sundhedsstyrelsen¹⁶⁴ blev det vist, at i sammenlignelige aldersgrupper (16-19 år og 20-24 år) havde henholdsvis 24 og 37 % brugt hash på et eller andet tidspunkt. Materialet gav således ikke grund til at antage, at der var flere hashrygere i forsvaret end i sammenlignelige grupper i samfundet som helhed.

Med hensyn til hashrygning i *tjenestetiden* forekom dette i de fleste enheder sjældent. To af ni undersøgte regimente i hæren var dog belastet af et mere udbredt misbrug. Her som ved lovovertrædelser i forsvaret i øvrigt følger misbruget en række sociale forhold: på grund af forhold omkring rekrutteringsproceduren får enkelte regimente en ophobning af forhåndsbelastede værnepligtige, og det er også disse regimente, der får misbrugsproblemer.

På baggrund af undersøgelserne¹⁶⁵ blev der lavet en oplysningskampagne, hvor der blev lagt vægt på de kognitive og psykomotoriske ændringer ved hashrygning. Undersøgelserne viste, at hårdere stoffer forekom umådeligt sjældent.

162. Foredrag af pens. kontreadmiral Paul J. Mulloy, US Navy, på European Military Conference on Drug Abuse, Rom 1989.

163. P.J. Mulloy, 1989, *Op.cit.*

164. Sundhedsstyrelsen: "*Danskernes brug af rusmidler*". København 1991.

165. *Bilag til rapport AG/hash*. Hærens Operative Kommando, Århus 1992.

Hash og lovgivningen

Hash er – som de nedenfor nævnte stoffer – omfattet af *lov om euforiserende stoffer*.¹⁶⁶ Besiddelse af hash til eget forbrug blev med rigsadvokatens cirkulære af 15. juli 1969 “afkriminaliseret”; men det betyder ikke, at det er tilladt at købe, sælge eller besidde hash. Politiet tildeler besidderen en advarsel, der gælder i 2 år, og såfremt denne ikke efterkommes, kan der ikendes en bøde.

I forsvaret gælder der strengere regler, idet det, i form af en *ordensforskrift*, er forbudt at indføre, fordele, besidde eller forbruge hash eller andre euforiserende stoffer på militært område. Overtrædelse kan medføre straf efter *Militær Straffelov* § 15.

Narkotika

Opiater (*morfin, heroin, metadon*)

Af opiumsvalmuens saft udvindes de såkaldte opiat: råopium, morfin, kodein og heroin. Stofferne har forskellig rusvirkning og langtidsvirkning, men de har alle ensartede følelsesmæssige og biologiske virkninger.

Morfin

Morfin (opkaldt efter den græske søvngud Morpheus) er et naturligt derivat (udtræk) af opium. Når det ryges eller indsprøjtes, opstår der en drømmelignende, euforisk¹⁶⁷ tilstand. Ved indtagelsen forekommer der en let opstemthed og nedsat selvkritik. Enkelte oplever kvalme, træthed og depression. Morfin har en kraftig virkning på smerte og stemningsleje og anvendes i medicinen som smertestillende middel ved stærke smerter. Der udvikles hurtigt afhængighed og tolerance, således at der skal større og større doser til for at opnå den ønskede virkning. Abstinenssymptomerne er som ved heroin (se nedenfor).

Heroin

Et andet udtræk af opium er heroin, som er det mest almindelige og misbrugte opiumsderivat. Stoffet blev udviklet i 1890, ironisk nok for at behandle morfinafhængighed.

Heroin er et hvidt, fint krystallinsk pulver, der blandes med forskellige neutrale præparater, hvorefter det kan indsnuses eller ryges. I opløst form er intravenøs injektion (indsprøjtning i venerne) den mest almindelige måde at indtage heroin på. Virkningen varer tre-fire timer. I forbindelse med injektionen opnås et stærkt vellystbetonet “kick”, som er kraftigt, men kortvarigt.

166. Lov nr. 169 af 24 maj 1955 om euforiserende stoffer, som ændret ved § 69 i lov nr. 213 af 4. juni 1965 og lov nr. 277 af 18.

juni 1969, jf. lovbekendtgørelse nr. 391 af 21. juli 1969.

167. Eufori: Opstemthed.

Tilvænning sker hurtigt, og abstinenssymptomerne optræder ofte få timer efter, at den sidste dosis er taget. Heroinmisbrugerne opdager hurtigt, at abstinenssymptomerne aftager ved nyt heroinindtag, hvorfor en ond misbrugscirkel hurtigt opstår. Abstinenssymptomerne omfatter muskelsmerter, kløe, rysteture og rykagtige bevægelser, kuldefornemmelser eller svedanfald, diarré, feber, angst, rastløshed og søvnløshed, legemlig og åndelig slaphedsfølelse etc., eventuelt hjertetilfælde.

Rygeheroin

Rygeheroin er en brunlig, ikke-krystallinsk form for heroin, som er mere uren end den rene heroin. Den brune heroin er bedre egnet til rygning end den hvide. Ligeledes har den brune heroin et lavt smeltepunkt, således at størstedelen af heroinen fordamper og kan opsuges gennem røgen.

Rygeheroin giver toleranceudvikling og abstinenssymptomer som andre former for heroin.

Metadon

Også metadon hører til opiatgruppen og har en euforiserende virkning. I modsætning til de øvrige opiaters omsættes det langsomt i organismen, og der kommer ikke udtalte abstinenssymptomer, når man holder op med at bruge det. Metadon anvendes derfor i vid udstrækning ved behandling af narkomaner; ved at give en daglig dosis metadon søger man at holde dem fri for trangen til de øvrige stoffer og undgå, at de føler sig presset til kriminalitet eller anden asocial adfærd for at skaffe penge til stoffer.

Erfaringen har dog vist, at man ikke skal gøre sig alt for store forhåbninger om at "helbrede" narkomani ved anvendelse af metadon alene. Metadon kan være en støtte, f.eks. ved uddannelse og andre socialpædagogiske foranstaltninger. Men metadonbrugeren er stofpåvirket og altså ikke så kvik og klartænkende som den upåvirkede, og trods fraværet af alvorlige abstinenssymptomer er det ofte vanskeligt at få ham til at overgå til en stoffri tilværelse. Der foregår ulovlig handel med metadon, og det optræder ofte i forbindelse med blandingsemisbrug

Misbrug af opiatere er et alvorligt socialt problem i samfundet. Misbrugere udvikler, udover de nævnte abstinenssymptomer, dels uoplagthed, hukommelsesbesvær, energiløshed, stemningsuligevægt, dels upålidelighed og uvederhæftighed, især når det drejer sig om at fremskaffe stoffer. Behovet for løbende at fremskaffe relativt store pengebeløb medfører en stor berigelseskriminalitet i denne gruppe og, hos kvinderne, udbredt prostitution. Behandlingsudsigterne er ikke alt for gunstige. Dels er mange misbrugere ikke motiveret for behandling – mange er i forvejen socialt eller psykiatrisk belastede – dels er til-

bagefaldsandelen meget stor. Som mange andre typer af afvigelser er misbrug i nogen grad knyttet til bestemte sociale miljøer, som misbrugeren vil være tilbøjelig til at opsøge igen, og hvor fristelsen til at genoptage misbruget er stort. Der findes ikke p.t. pålidelige statistikker over misbrugets reelle udbredelse, men det omfatter antagelig et par promille af befolkningen – en lille gruppe, som imidlertid belaster både kriminalstatistikken og de sociale myndigheder uforholdsmæssigt meget.

Misbrugere af hårde stoffer ses meget sjældent i forsvaret. Ofte opfanges de af lægen på sessionen, og sker det ikke, vil de meget hurtigt vise sig for umulige at have med at gøre under uddannelsen og blive efterkasseret.

Stimulanser

Der findes to hovedtyper af stimulanser – kokain og amfetaminer. Begge disse stoffer har den farmakologiske virkning, at de øger individets energi og fremkalder en følelse af eufori og selvtillid. Begge stoffer bliver misbrugt, og specielt kokain kan have dødelig effekt.

Kokain

Cocaplanten vokser i Sydamerika, og traditionelt har indianerne i Andesbjergene tygget dens blade for at opnå en stimulerende virkning. Det aktive stof, kokain, har medicinsk været anvendt som lokalbedøvende middel. I 1880'erne brugte psykoanalytikeren Sigmund Freud kokain for at mindske træthed, depression og kedsomhed, men holdt op efter at have haft en dårlig oplevelse med en ven, der blev psykotisk af kokainmisbrug. Det er bemærkelsesværdigt, at kokain var en ingrediens i Coca Cola indtil 1906.

De mest populære måder at indtage kokain på er injektion, snifning (snusning gennem næsen) og rygning. Kokainen transporteres hurtigt til hjernen og fremkalder eufori, øget selvtillid, øget seksuelt behov, øget energi og nedsat behov for søvn. Ved misbrug forekommer der en betydelig større psykisk end fysisk tilvænnning. De psykiske plager ved afvænningen er kraftige med betydelige depressive reaktioner. Efter langvarigt misbrug ser man ofte sindssygdom med hallucinationer¹⁶⁸ og paranoide¹⁶⁹ forestillinger.

Der er ikke, som ved opiaterne, udtalte afvænnings symptomer, men alligevel er det vanskeligt at afvænne kokainmisbrugere. Det, der binder dem til stoffet, er dets særligt euforiserende virkning; de er tilbøjelige til at synes, at den kokainpåvirkede tilstand er langt at foretrække for normaltilværelsen.

168. *Hallucination*: Oplevelse af noget, som ikke er der: At "se syner", "høre stemmer", osv.

169. *Paranoia*: Tilstand med forestillinger om at blive forfulgt, bagtalt, være truet, eller lign.

Crack

Crack er kokain, der er forarbejdet i små hårde flager eller klumper i hvide, beige eller gråsorte farver.

Crack ryges. Rusen kommer hurtigt og er meget kraftig og klinger hurtigt af. Abstinenserne er voldsomme, og afhængighed udvikles meget hurtigt.

Amfetamin (Speed)

Amfetamin er en syntetisk erstatning for adrenalin, der blev fremstillet første gang i 1927 og siden har været brugt medicinsk som stimulan – “ferietabletter” – og, i kraft af den appetithæmmende virkning, som slankemiddel.

Amfetamin eller “speed” medfører som kokain en hurtig, opkvikkende rus. Karakteristisk for rusen er øget koncentration, energi og selvtillid. Usikkerhed og mindreværdsfølelse forsvinder. Der udvikles hurtigt følelsesmæssig og fysisk tolerance. De fleste begynder med en mindre dosis, som indtages gennem munden, men for at opretholde det samme euforiske stadie må de ofte øge doseringen og begynde at bruge stoffet intravenøst.

Amfetaminet giver ofte søvnløshed, således at misbrugeren for at modvirke dette tager sovemedler. Om morgenen er han da søvrig og tung i hovedet, hvilket modvirkes ved en ekstra amfetamindosis.

Misbruget fører til rastløshed, følelssvingninger, ofte ængstelighed og hidsighed. Efter længere tids misbrug kan der optræde hallucinatorisk-paranoide¹⁷⁰ psykoser, der kan ligne skizofrenier til forveksling. De svinder langsomt, når misbruget hører op.

Afvænnings symptomerne består udelukkende i træthed og søvntrang.

Amfetamin har under 2. Verdenskrig været anvendt som stimulan for kampsoldater, der under indflydelse af stoffet kunne holde sig vågne længere og muligvis udviste mere kampmod. Man var da ikke opmærksom på bivirkningerne.

Hallucinogener (LSD m.v.)

LSD, meskalin og psilocybinsvampe kaldes hallucinogener. Anvendelsen af hallucinogener i forbindelse med religiøse oplevelser har været udbredt især i mellem- og sydamerikanske kulturer. Mexicanerne har udvundet meskalin af peyoteplanten, som er en kaktusart. Stoffene hedder hallucinogener, fordi de forårsager opfattelsesmæssige ændringer og hallucinationer. Fx ser og hører man ting, som ikke eksisterer i virkeligheden.

LSD (lysergsyrediethylamid) har lignende virkninger som meskalin og bru-

170. *Hallucinationer*: Sansbedrag uden ydre anledning (“se syner”, “høre stemmer” m.v.).

Paranoid: Præget af forestillinger om at blive forfulgt, bagtalt el.lign.

ges derfor af dem, der er interesserede i såkaldt bevidsthedsudvidende stoffer. Virkningen kommer gerne efter 1-2 timer og varer 4 timer eller mere alt efter individets personlighed, sindstilstand ved indtagelse og det miljø, der omgiver personen i øjeblikket. Oftest indtræder der først en fase, hvor personen trækker sig ind i sig selv. Humøret stiger, og sanserne skærpes. Der kan forekomme ændret kropsopfattelse med oplevelse af, at kropsdele forstørres eller formindskes. Fantasier og erindringer fra barndommen kan dukke op. Som regel bevarer personen indsigt i, at oplevelserne er kunstige, men enkelte gange kan der forekomme paranoide vrangforestillinger. Alvorligere komplikationer som depression, aggression og udbrud af panik kan ligeledes risikeres i forbindelse med indtagelse af LSD.

Man har ved hjælp af LSD også fremkaldt "eksperimentelle psykoser", idet man antog, at man herved kunne vinde større forståelse af f.eks. skizofreniens karakter. Denne antagelse er dog forladt; netop den LSD-påvirkede evne til at bevare indsigt i sanseforstyrrelsernes kunstige karakter adskiller klart tilstanden fra egentlige psykoser. Man har ligeledes anvendt præparatet terapeutisk til at nedbryde forsvarsmekanismer hos svært neurotiske personer. Det er imidlertid forbudt i Danmark og i de fleste andre lande på grund af risikoen for at fremkalde latente psykoser hos særligt følsomme personer. Disse psykoser går ikke over, i og med at giften forsvinder ud af kroppen, men kan vare ved i længere perioder.

Da stoffet – på grund af udbredte forbud mod anvendelsen – stort set ikke længere markedsføres kommercielt, optræder det nu meget sjældent. Det er ikke vanedannende i særligt omfang, og der er således ikke noget incitament for ulovlig markedsføring af det. Det antages dog, at stoffet undertiden findes som tilblanding i illegalt fremstillede "designer drugs", fx ecstasy.

Ecstasy

Ecstasy er et syntetisk narkotikum, som har amfetaminernes opkvikkende og LSD'ens sanseskærpende virkning. Stoffet blev udviklet i Tyskland som appetithæmmende middel i begyndelsen af dette århundrede.

Stoffet kan give hallucinationer, der kan virke skræmmende og forårsage angst og panik.

Ecstasy kaldes også "dansedræberen", fordi det hovedsageligt er udbredt i "techno"- og "hip-hop"- miljøer, hvor man i udlandet hævder at have set eksempler på folk, der bogstaveligt talt har danset sig ihjel under såkaldte "rave-parties".

Ord som lykke, øget nærhed til andre, øget opmærksomhed, følelsesmæssig dybde og sanselighed anvendes til beskrivelser af rusen. De uønskede psykiske bivirkninger af stoffet er angst, depressioner og psykoser.

Ecstasy hører til i gruppen af såkaldte "designer drugs", syntetiske stoffer af amfetamingruppen tilsat forskellige andre stoffer, der "designes" (konstrueres, sammensættes) med henblik på at opnå bestemte virkninger.

Sovemedicin og nerveberoligende midler

Sove- og nervemedicin kan ordineres af læger. Endvidere forhandles den illegalt. Hver tiende dansker indtager lægeordineret medicin fx på grund af søvnbesvær, angst, depressive følelser eller følelser af usikkerhed. De mest kendte præparater er barbiturater (fx fenemal) og benzodiazepin (Valium, Stesolid m.v.); men der findes adskillige andre stoffer. Hvis man gennem længere tid indtager en moderat dosis af medicinen, kan det føre til såvel fysisk som psykisk afhængighed; man skal have mere og mere af præparatet for at opnå samme virkning. Medicinen har bl.a. den virkning, at den lægger låg på personens følelser. Derfor undermineres motivationen for at bearbejde egne følelser og problemer. Ved ophør med indtagelse kan der opstå abstinenser som søvnløshed, koncentrationsbesvær, depression, muskelsmerter og kramper. Hvis medicinen indtages samtidig med alkohol, forstærkes virkningen af såvel medicinen som alkoholen; men denne blanding kan være farlig, idet rusen udvikler sig på en ofte uforudsigelig måde.

Hos yngre mennesker, fx i værnepligtsalderen, er der sjældent belæg for at lægeordinere disse midler, men de ses illegalt anvendt, oftest i et *blandingsmisbrug*, hvor man indtager, hvad man kan få fat på, ofte uden særligt kendskab til virkningerne. Mange stofmisbrugere bruger, hvad de kan få fat på. Da de oftest allerede ved værnepligtens indtræden er belastet og mærket af misbrug, ses de kun undtagelsesvis i forsvaret og da fortrinsvis ved de tjenestesteder, der rekrutterer fra særligt belastede områder, jf. afsnittet om hash ovenfor.

Opløsningsmidler

Kun få unge i Danmark bliver afhængige af snifning. Men en del prøver det et par gange. At sniffe betyder at indsnuse dampe fra en række let fordampelige opløsningsmidler, som fx. cellulosefortynder, lighergas, lim og benzin.

Ved indånding opnås en rus ligesom ved indtagelse af alkohol. Rusen kan bl.a. medføre hallucinationer.

Når stofferne sniffes, går de hurtigt gennem blodet og op til hjernen. Tankevirksomhed og koncentrationsevne lammes. Hjernens kontrol af åndedræt og hjerte forstyrres. Nogle af stofferne kan være dødbringende ved en overraskende lav dosis. Stofferne kan dels give varige hjernesker, dels legemlige komplikationer, især leverlidelser.

2

GRUPPEKUNDSKAB

- Elementær social-psykologi
- Konformitet
- Autoritet og lydighed
- Selvopfyldende profetier
- Individualitet og kollektivitet
- Gruppens psykologi
- Gruppen som socialt system
- Kommunikation

Elementær socialpsykologi

Mennesket er et socialt væsen. I sine første leveår er mennesket helt afhængigt af andre og kan ikke overleve uden omsorg. Det er ikke tilstrækkeligt, at det spæde barn får legemlig pleje og føde; hvis det ikke har en nogenlunde stabil kontakt med én eller nogle få voksne, udvikler det sig ikke normalt. Noget så grundlæggende som *sproget* er et socialt fænomen.

I *grupper* udvikler der sig sædvanligvis *roller* (mønstre for, hvordan gruppe-medlemmerne har med hinanden at gøre, *normer* (skrevne eller uskrevne regler) og *sanktioner* (måder at opretholde normerne og rollerne på ved godkendelse eller afstandtagen, straf eller belønning). Men selv om mennesker ikke indgår i en gruppe, påvirker de hinanden. Alene det, at man er til stede sammen med andre mennesker, påvirker ens adfærd.

Igangsætning

I tidens løb har socialpsykologerne illustreret denne elementære sociale påvirkning med en række små forsøg. Lefkowitz e.a.¹ lod en person, der var klædt på, så han kunne give indtryk af at have høj social status, tage initiativet til at gå over gaden for rødt lys. 14 % af de fodgængere, der stod og ventede, gik med. Når man gentog forsøget med en person i fattigt udseende tøj, fulgte kun 4 % med.

I et auditorium med 168 studerende åbnede læreren en flaske med en farveløs væske og bad de studerende om at sige til, når de kunne lugte væsken². I løbet af 3 minutter havde 33 reageret. Flasken indeholdt rent vand. Når man prøvede det samme med én forsøgsperson ad gangen, var det kun 1 ud af 9, der mente at kunne lugte vandet. Det, at andre havde sagt, at de kunne lugte vandet, påvirkede altså de øvrige i det første forsøg og fik dem lettere til at tro, at de kunne lugte noget.

Stimulering

Allport³ ville undersøge, om det gjorde nogen forskel på præstationerne, om folk arbejdede alene eller i samvær med andre. Han lod nogle forsøgspersoner arbejde individuelt med opgaver som multiplikation af tal og udstregning af vo-

1. M. Lefkowitz, R.R. Blake & J.S. Mouton: *Status Factors in Pedestrian Violation of Traffic Signals*. Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963.

2. H. Clark: *The Crowd*. Psychological Monographs, 1916.

3. F.H. Allport: *Social Psychology*. Boston, 1924.

kaler i bogstavgrupper. I nogle forsøg arbejdede forsøgspersonerne hver for sig i særskilte rum (alenesituationen); i andre forsøg befandt alle sig i samme lokale (samværssituationen).

De fleste forsøgspersoner arbejdede hurtigere i samværssituationen end i alenesituationen, og de fortalte bagefter forsøgslederen, at de andres aktivitet ansporede dem til at skynde sig.

Dashiell⁴ gentog Allports forsøg i en udvidet version, hvor han også indførte et konkurrencemoment. Han arbejdede med to slags samværssituationer og to slags alenesituationer. I den ene samværssituation blev der indført et konkurrencemoment, men ikke i den anden. I den ene alenesituation arbejdede forsøgspersonerne med opgaverne på samme tidspunkt og med viden om, at de andre var til stede i andre lokaler i den samme bygning; i den anden alenesituation mødte forsøgspersonerne op på individuelt aftalte tidspunkter.

Forsøgspersonerne arbejdede hurtigst i samværssituationen med konkurrence og langsomst i alenesituationen uden konkurrence. I de to andre situationer – samværssituationen uden konkurrence og alenesituationen med konkurrence – arbejdede de nogenlunde lige hurtigt. Alene det, at man vidste, at der sad andre i den samme bygning med de samme opgaver, havde altså en effekt.

I et yderligere forsøg fandt Dashiell endvidere, at forsøgspersonerne øgede deres arbejdstempo tydeligt, når de blev iagttaget af passive observatører.

Socialpsykologiske forsøg og det virkelige liv

De gamle socialpsykologiske eksperimenter, som der er givet eksempler på ovenfor, virker ofte lidt kunstige. De er for det meste udført med amerikanske collegestuderende, der har fået penge eller studiepoints for at være med; opgaverne, der er arbejdet med, kan forekomme meningsløse (at multiplicere tal eller at strege vokaler ud), og forsøgene indebærer ofte, at man skjuler det egentlige formål for de studerende. Kan man så uddrage generelle lovmæssigheder af eksperimenterne? Det kan man næppe, og alle forsøgene viser jo faktisk også, at kun nogle af forsøgspersonerne påvirkes af den sociale situation. Det var trods alt kun 14 % af de ventende fodgængere, der fulgte den velklædte person over for rødt lys, og det var kun hver femte af de studerende, der kunne "lugte" vandet i flasken. Folk fra andre kulturer og grupper kunne meget vel tænkes at reagere anderledes. Det er altså ikke naturvidenskabeligt sikre resultater, vi har med at gøre.

4. J.F. Dashiell: *An Experimental Analysis of Some Group Effects*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1930.

Eksperimenterne er imidlertid gode til at illustrere erfaringer, vi har fra vort eget liv, og trække nogle centrale ting fra disse erfaringer tydeligt frem. Vi ved godt, at vi ofte bliver påvirket af andre, uden at de egentlig gør noget for det, at vi opfører os anderledes, når vi er sammen med andre, end når vi er alene, og eksperimenterne peger så på nogle af de faktorer, der er medvirkende hertil. Der er ikke tale om en absolut og tvingende påvirkning, men om fremning af nogle tendenser. På samme måde skal de følgende afsnit opfattes.

Hæmning

Der er nu givet eksempler på, hvordan tilstedeværelsen af andre mennesker kan virke igangsættende og stimulerende på vores adfærd. Den kan også virke *hæmmende*. De forsøgspersoner, der deltog i Allports og Dashiells forsøg, fortalte, at de følte sig mere anspændte og distraherede i samværssituationen end i alenesituationen, og Allport mente, at de havde sværere ved at genvinde fatningen efter en fejl, når de var sammen med andre, selv om disse ikke bemærkede fejlen.

Man kender en række eksempler på, at folk ikke har grebet ind i situationer, hvor de efter almindelige normer burde have grebet ind. For nogle år siden blev en politimand overfaldet ved højlys dag på Strøget i København. Angriberen væltede ham omkuld og forsøgte at kvæle ham med hans eget slips. Til trods for, at han var i overhængende fare, kom ingen af de mange forbipasserende ham til hjælp. De standsede op og iagttog passivt episoden, eller de ignorerede oprinet og gik videre.

Et andet eksempel stammer fra USA. En ung kvinde blev dræbt med knivstik på åben gade i et beboelseskvarter i New York City. Mindst 38 vidner havde iagttaget angrebet fra deres lejligheder; men ingen havde forsøgt at gribe ind. Skønt det tog angriberen over en halv time at dræbe kvinden, kom ikke én af de 38 personer ud for at hjælpe hende, og ingen af dem tog telefonen og tilkaldte politiet.

Darley & Latan⁵, der har beskrevet denne episode, mener, at der er tre betingelser, der skal være opfyldt, før en person vil gribe hjælpende ind i en nødsituation:

1. Man skal bemærke, hvad der foregår.
2. Man skal opfatte situationen som en nødsituation.
3. Man skal føle et personligt ansvar.

5. J.M. Darley & B. Latané: *When Will People Help in A Crisis?* Psychology Today. 1968.

De to forskere mener, at jo *flere* personer der er til stede, jo *mindre* tilbøjelige er de til at opfylde de tre betingelser. Det ser ud til, at den enkelte ikke føler sig tilstrækkelig personligt ansvarlig til, at lige netop han skal gribe ind – “hvorfors gør de andre ikke noget?”, og de tilstedeværende er åbenbart hver især blinde over for den kendsgerning, at de andre tænker det samme.

Denne blindhed gør sig gældende på et endnu tidligere trin, nemlig når det drejer sig om vurdering af situationens farlighed. Ingen tager initiativ, fordi hver enkelt tror, at de andre vurderer situationen som ufarlig – fordi de ikke tager initiativ.

De fleste kender vel til ulysten ved at “stikke næsen for meget frem”, når man befinder sig blandt mange fremmede.

Pluralistisk uvidenhed

En parallel til den omtalte “kollektive blindhed” findes i det, Schanck⁶ kaldte for pluralistisk uvidenhed. Han besøgte et mindre amerikansk provinssamfund, der var domineret af metodistkirken. Denne kirke forbød kortspil, rygning og alkoholnydelse, og befolkningens besvarelser af interviewspørgsmål og spørgeskemaer levede i stor udstrækning op til disse regler, men under sit ophold kom Schanck dog jævnlige til at spille kort og drikke æblebrændevin med mange af beboerne, enkeltvis og under private former, nærmest i smug. Hver af dem troede, at de andre overholdt forbudene, og at han var den eneste afviger. Den pluralistiske uvidenhed optrådte her på den måde, at ingen efterlevede kirkens påbud, men alle troede, at alle andre gjorde det.

Et eksempel på en tilsvarende mekanisme finder vi i den situation, hvor der træffes beslutninger på grundlag af udtalelser fra én eller to i en gruppe, hvor de andre ikke udtaler sig. De andre tror måske hver for sig, at der er flertal for beslutningen, fordi ingen udtaler sig imod den, og ønsker derfor ikke selv at give til kende, at de er imod. På den måde træffes der ofte i grupper, hvor åbenheden og lysten til at udtale sig af den ene eller anden grund er begrænset, beslutninger, som flertallet er imod og ikke vil gøre noget særligt for at gennemføre.

6. R.L. Schanck: *A Study of a Community and Its Groups and Institutions Conceived*

of as Behaviours of Individuals. Psychological Monographs. 1939.

Konformitet

Mennesker har i mange situationer en tilbøjelighed til at rette sig ind efter "de andre", til at tilslutte sig det, de tror er de flestes mening og til at indrette deres præstationsniveau efter det, de tror er "det normale". Dette er bekræftet i en række socialpsykologiske forsøg. Sherif⁷ fandt en særlig snedig måde at demonstrere det på, idet han benyttede sig af et fænomen, der hedder den autokinetiske effekt. Denne består i, at når man ser en lysende plet i et helt mørkt rum, hvor der ikke kan ses andre faste punkter, vil det se ud, som om pletten bevæger sig, selv om dette i virkeligheden ikke er tilfældet. De tilsyneladende bevægelser skyldes mekanismer i den enkelte persons sanseapparat, og det er altså helt individuelt, hvornår og i hvilken retning man "ser" pletten bevæge sig i små ryk. Sherif lod nu – naturligvis uden at fortælle om den autokinetiske effekt – nogle forsøgspersoner bedømme, hvor meget lyspletten bevægede sig til siderne, dels i enkeltmandssituationer og dels i grupper på 3-4 personer. I gruppesituationen blev personerne instrueret om ikke at lade sig influere af hinanden.

Resultatet var, at der i gruppesituationen var en stærk tendens til, at de enkelte forsøgspersoner afgav en bedømmelse, der var i overensstemmelse med gruppen. Forsøgspersoner, der inden gruppebedømmelsen havde foretaget en bedømmelse alene, var mindre tilbøjelige til at lade sig påvirke af gruppen end forsøgspersoner, der foretog bedømmelsen første gang i gruppesituationen. Forsøgspersoner, der havde foretaget bedømmelsen sammen med en anden gruppe, før de kom i en ny gruppe, var tilbøjelig til at være afhængige af, hvordan de var blevet påvirket i den første gruppe – en mening, man har dannet sig sammen med andre, en norm, er ikke så påvirkelig som en mening, man har dannet sig alene.

Asch⁸ lod nogle studerende sammenligne et kort, hvorpå der var trykt en linie af en given længde, med andre kort, hvorpå der var trykt tre linier af forskellig længde. Forsøgspersonerne var inddelt i grupper på 8, placeret omkring et bord, og opgaven var at sammenligne kortene parvis og angive, hvilken af de tre linier på det ene kort der havde samme længde som den enkelte linie på det andet kort. Opgaven var i sig selv let; der var klar og tydelig forskel på længderne og ikke nogen chance for at tage fejl. Men Aschs grupper var i virkeligheden sammensat således, at 7 af de 8 var falske forsøgspersoner, instrueret om at give

7. M. Sherif: *A Study of Some Social Factors in Perception*. Archives of Psychology, 1935, 187.

8. S.E. Asch: *Effects of Group Pressure Upon the Modification and Distortion of Judgments*. I: H. Guetzkow (Ed.): *Groups, Leadership and Men*. New York 1951.

falske bedømmelser, mens kun den ottende var ægte, og formålet med forsøget var at se, hvor langt gruppens pres kunne få den enkelte til at gå. I alt 123 forsøgspersoner blev efter tur anbragt på plads nr. 8 og udsat for "gruppepresset". Efter forsøget blev hver enkelt forsøgsperson interviewet på tomandshånd.

En fjerdedel af forsøgspersonerne lod sig ikke påvirke af gruppepresset. Godt en tredjedel afgav ligeledes uafhængig bedømmelse, men fortalte under interviewet, at de var kommet stærkt i tvivl og følte et meget stærkt ubehag ved at være anderledes end de andre i gruppen.

Resten, godt en tredjedel, lå under for gruppens pres og valgte den samme forkerte linie, som de fingerede forsøgspersoner kaldte den rigtige. På grundlag af deres oplysninger under interviewet kunne man blandt disse "konforme" skelne mellem tre kategorier:

1. Personer, der var så stærkt afhængige af gruppen, at de selv troede, at de havde set og svaret rigtigt.
2. Personer, der indrettede deres bedømmelse efter gruppens, idet de kritiskløst ræsonnerede ud fra "flertalsretten": Når alle de andre sagde noget andet, måtte det være dem selv, der tog fejl.
3. Personer, som vidste, at de havde svaret urigtigt, men havde gjort det, fordi de ikke ville være "anderledes". Nogle af disse fortolkede deres egen afvigelse fra de andre som et symptom på en personlig defekt, som for enhver pris måtte skjules.

Asch lavede en række variationer⁹ af sine forsøg. Blandt andet har han brugt grupper, hvor en af de øvrige holdt med forsøgspersonen – og fik her væsentligt færre fejl. I disse situationer var det bemærkelsesværdigt, at forsøgspersonerne ikke selv mente, at partneren havde indflydelse på deres valg af svar, selv om dette klart var tilfældet. Han har også varieret gruppestørrelsen og fandt, at hvis der kun var to "modstandere", blev der svaret forkert i væsentligt færre tilfælde, end hvis der var flere.

Asch's forsøg og mange senere forsøg illustrerer, at vi i varierende grad og forskelligt fra situation til situation er tilbøjelige til at gøre, mene og synes som "de andre", ikke mindst når vi antager, at alle de andre deler opfattelse – "flertallet har nok ret". Der er tale om stærke kræfter, som endog undertiden kan få os til at fornægte det, vi har "set med vore egne øjne". Vor tendens til konformitet kan føre til, at vi uafvidende kommer til at godkende eller støtte handlinger, som vi ved selvstændig analyse ikke ville have accepteret. Sociale processer som konformitetstendensen kan vurderes ud fra to forskellige synsvinkler.

9. En grundig gennemgang på dansk af Asch's forsøg kan findes i A. Sjølund: *Gruppepsykologi*. København 1965.

På den ene side medvirker de til forhold, som vi i et moderne demokratisk samfund tager afstand fra – de er indbyggede i medløberi, i mobning, i forfølgelse af minoriteter og mange andre ubehagelige forhold. På den anden side spiller de en positiv rolle i grupperes funktion. Det, at man, når man indgår i samarbejdet i en gruppe eller en organisation, for det meste uden at tænke over det søger at indrette sig efter de andre og går ud fra, at de informationer, man får, er gældende, uden hele tiden at betvivle og stille spørgsmål, er medvirkende til, at arbejdsprocessen forløber hurtigt og effektivt. I en militær enhed, der skal kunne handle hurtigt og effektivt under belastende omstændigheder, er sådanne forhold ønskelige, og her er udviklingen af tillid til ledelse og kammerater en faktor, der ganske vist er konformitetsfremmende – men som også er af positiv betydning.

Konformitet er en væsentlig ingrediens i enhver *kultur*; de fleste af vor kulturs træk overtager vi ved ureflekteret at følge vore omgivelser. At forholde sig kritisk til gruppens normer og at vurdere det selvstændige individ højt er i virkeligheden et særligt kulturelt træk, hvorved den moderne vestlige kultur i de teknologisk højt udviklede lande adskiller sig fra de fleste andre kulturer.

Autoritet og lydighed

En anden form for konformitet angår lydighed overfor autoriteter. Milgram¹⁰ har belyst dette område med en række forsøg. Han har undersøgt både mænd og kvinder i alderen 20 til 50 år og omfattende et bredt udsnit af erhvervs- og uddannelseskategorier.

Forsøgspersonerne får at vide, at formålet er at studere strafs virkning på hukommelsen. I hvert forsøg deltager foruden forsøgslederen en forsøgsperson og en af forsøgslederens hjælpere, om hvem forsøgspersonen tror, at han også er forsøgsperson. Den egentlige forsøgsperson skal optræde i rollen som lærer, mens hjælperen agerer elev. Forsøgspersonen skal lære eleven en liste med ordpar; desuden skal han kontrollere elevens indlæring og give ham et elektrisk stød, når han begår fejl. For hver fejl, eleven begår, skal læreren øge strømspændingen. Læreren leverer det elektriske stød ved at trykke på én af 30 kontakter. Ud for hver kontakt er angivet, hvor kraftigt et stød den giver. Mindste spænding er 15 volt, største er 450 volt. Desuden er kontakterne forsynet med etiketter, der angiver spændingens karakter, f.eks. "Svagt stød", "Kraftigt stød" og "Fare: ekstremt stød". Ud for den sidste knap er der et dødningshoved. Inden forsøget begynder, får forsøgspersonen et stød på 45 volt, for at han kan lade sig overbevise om apparatets ægthed. I relation til eleven er apparatet imidlertid uægte; eleven får ikke stød, men reagerer, som om han fik.

Eleven er en almindelig udseende midaldrende mand, som har et betydeligt skuespillertalent og har indstuderet sin rolle godt. Ved 75 volt begynder han at stønne og klage sig. Ved 150 volt forlanger han, at forsøget standses. Ved 180 volt råber han, at han ikke længere kan udholde smerten, og han klager over, at han har dårligt hjerte. Ved 300 volt nægter han at svare længere, og han fastholder, at han ikke længere deltager i forsøget og kræver at blive spændt fri af stolen. På dette tidspunkt siger forsøgslederen til læreren, at han skal behandle manglende svar på samme måde som fejlsvaret og fortsætte med at give stød. Hvis forsøgspersonen vægrer sig, siger forsøgslederen, at han skal fortsætte, fordi forsøget kræver det. Nægter forsøgspersonen at give flere stød, betragtes forsøget som afsluttet.

På grundlag af en detaljeret beskrivelse af forsøget og en karakteristik af forsøgsgruppen forudsagde 40 psykiatere, at mindre end én promille af forsøgspersonerne ville gennemføre forsøget fuldt ud. I de faktiske forsøg fortsatte 62% gennem hele sekvensen og gav deres elever maksimalt stød.

10. S. Milgram: *Lydighedens dilemma*. København 1977.

En tilsvarende forsøgsrække er gennemført ved Danmarks Lærerhøjskole. De resultater, man fandt frem til, er i overensstemmelse med resultaterne af de amerikanske forsøg.

Disse resultater er i sig selv bemærkelsesværdige, især fordi forsøgspersonerne på ingen måde var upåvirkede af elevens reaktioner. Deres udtalelser under forsøget lader ingen tvivl om, at de følte situationen belastende. Ved 180 volt udbød eksempelvis en forsøgsperson i et ophidset tonefald: "Han kan ikke tåle det! Jeg vil ikke slå den mand ihjel derinde! Kan De høre ham skrigе? Han skriger. Han kan ikke tåle det." Alligevel fortsatte han til 450 volt.

Mange forsøgspersoner begyndte at svede, ryste, stamme, bide sig i læben og stønne. I en forsøgsserie gav så mange som 71 af 160 forsøgspersoner sig til at smile nervøst eller fik hysteriske latteranfald. 15 af dem fik ukontrollabel krampelatter. En person fik så kraftige krampeanfald, at forsøget måtte standses.

Det var ganske klart, at hovedparten af forsøgspersonerne oplevede en intens konflikt, og at situationen havde et stærkt realitetspræg for dem¹¹.

I Milgrams forsøg bliver forsøgspersonerne fanget i en situation, hvor meget stærke sociale kræfter gør sig gældende. Der er et meget stærkt og dramatisk pres fra eleven, mens forsøgslederens pres synes ganske beskedent: "The experiment requires that you go on!" Eller i stærkeste fald: "You have no other choice, you must go on!" Der er så stor ubalance i styrkeforholdet mellem de sociale kræfter, der udgår fra henholdsvis eleven og forsøgslederen, at der nødvendigvis også må gøre sig et meget kraftigt skjult pres gældende; et pres, som forsøgspersonerne har meget vanskeligt ved at frigøre sig fra.

Situationsfaktorernes betydning

Milgram foretog en række personlighedsundersøgelser af sine forsøgspersoner, men var ude af stand til på dette grundlag at afgøre, hvilke personlige dispositioner eller karaktertræk, der førte til, at deltagerne gennemførte forsøget ud i dets sidste konsekvens, eller til, at de meldte fra undervejs og derved afbrød forsøget. Han foretog også forskellige ændringer i forsøgsproceduren og kunne herigennem påvise, hvorledes forskellige situationsfaktorer havde indflydelse på udfaldet.

De første undersøgelser blev foretaget på Yale University i omgivelser, der udstrålede videnskabelig autoritet. En anden forsøgsrække gennemførtes i en nærliggende industriby, Bridgeport, i en kontorlejlighed i en lidt medtaget byg-

11. S. Milgram: *Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority*. Human Relations, 1965.

ning, der lå midt i det centrale indkøbskvarter. Kontoret var sparsomt møbleret, væggene var nøgne, og der var ingen telefon. De annoncer, man anvendte til at hverve forsøgspersoner med, havde samme ordlyd som de oprindelige, men i stedet for Yale University var annoncøren angivet som "Research Associates of Bridgeport", et firma, der ifølge annoncerne foretog forbrugerundersøgelser for industrien. Derudover var forsøgsproceduren ganske som på Yale. I disse omgivelser gennemførte 48% (mod 62%) af forsøgspersonerne hele forsøgssekvensen.

Man ændrede også den fysiske og psykologiske (følelsesmæssige) afstand mellem forsøgspersonen og offeret. I de oprindelige forsøg befandt eleven sig i et tilstødende lokale. I andre forsøg blev han anbragt i samme lokale som forsøgspersonen, og i én forsøgsrække skulle forsøgspersonen selv anbringe elevens arm på den plade, der gav ham stød. Jo mere man på disse og andre måder mindskede den fysiske og psykologiske afstand til offeret, jo tidligere afbrød forsøgspersonerne forsøget, og jo færre af dem gennemførte det fuldt ud.

I et variantforsøg anvendte Milgram to falske forsøgspersoner, der delte lærerrollen med den rigtige forsøgsperson. Når disse to partnere, en efter en, meddelte forsøgslederen, at de ikke ville være med længere og satte sig passivt hen i et hjørne af forsøgslokalet, gennemførte kun 10% af forsøgspersonerne hele forsøgssekvensen. Denne ændring i presbalancen var altså særdeles virkningsfuld. Milgram taler i denne forbindelse om gruppepressets befriende virkning¹².

12. S. Milgram: *Liberating Effects of Group Pressure*. I: M. Wertheimer (ed.): *Confron-*

tation. Psychology and the Problems of Today. Glenview 1970.

Selvopfyldende profetier

En central hændelse under den økonomiske depression i '30-ernes USA var en række bankkrak, der blev forårsaget af, at folk trak deres penge ud af bankerne, fordi de frygtede, at bankerne ville krakke. Dette er et eksempel på en selvopfyldende profeti, dvs. en profeti, hvis opfyldelse man selv bidrager til, fordi man handler ud fra en forventning om, at den vil gå i opfyldelse. Det menes, at de amerikanske banker kunne have redet stormen af, hvis folk ikke havde trukket deres penge ud.

Et af de klassiske forsøg med selvopfyldende profetier er foretaget af Rosenthal & Jacobsen¹³. De gav skolebørn en intelligensprøve under foregivende af, at den kunne bruges til at forudsige, hvilke elever der ville udvise fremgang i skolefagene. Hver lærer fik oplyst navnene på nogle børn, der ville vise usædvanlig stor udvikling. I virkeligheden var disse børns intelligensprøveresultater ganske almindelige. Ca. et år senere fik børnene endnu en intelligensprøve. I de mindste klasser, hvor intelligensudviklingen endnu ikke var afsluttet, viste de børn, hvis lærere havde fået indgivet en forventning om, at de ville udmærke sig i skolen, en væsentlig større fremgang i prøveresultaterne end de øvrige børn. Efter forfatternes opfattelse skyldes dette, at lærernes forventning om disse børns fremgang havde ført dem til – uden at de selv gjorde sig det klart – på forskellige måder at give de "lovende" børn en særbehandling, således at de fik særligt gode, udviklingsfremmende vilkår. Profetien opfyldte sig selv; lærernes forventninger fik dem til at handle, så forventningerne blev til virkelighed.

Andre forsøg har vist, at denne såkaldte *Rosenthal-effekt* gør sig gældende selv ved dyreforsøg, hvor det drejer sig om at dressere rotter; forsøgsledernes forventninger til rotternes præstationer synes at have en sådan indflydelse på deres håndtering af forsøgsdyrene, at præstationerne påvirkes i den forventede retning.

Selvopfyldende profetier i arbejdslivet

Af særlig arbejdspsykologisk interesse er to undersøgelser. Den første er af Jastrow¹⁴. I 1890 tog det amerikanske folkeregister en ny slags hulkortmaskine i

13. R. Rosenthal & Leonore Jacobsen: *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. London 1968.

14. J. Jastrow: *Fact and Fable in Psychology*. Boston 1900.

brug. Den var efter konstruktørens mening ganske vanskelig at betjene, og det tog operatørerne 2 uger at nå et færdighedsniveau, hvor de var i stand til at hulle de ca. 550 kort om dagen, som konstruktøren anså for normen. Efter endnu nogen tid lykkedes det flere og flere at overskride dette produktionstal, men kun med store følelsesmæssige omkostninger. Operatørerne blev så stressede, at indenrigsministeren betragtede det som nødvendigt at af helbredsmæssige grunde at forbyde enhver form for minimumsnorm for produktionen.

For at klare arbejdsbyrden måtte man ansætte 200 nye medarbejdere. Disse kendte intet til den tidligere produktionsnorm eller til de vanskeligheder, der havde været med den. I løbet af 3 dage lå de nye operatører på det præstationsniveau, som den første gruppe var 7 uger om at nå. Mens de gamle operatører blev udmattede af at hulle 700 kort om dagen, nåede nogle af de nye operatører hurtigt og uden bivirkninger op på at præstere 3 gange så meget.

Den oprindelige gruppe forventede lige som konstruktøren, at det ville være meget vanskeligt at komme væsentligt over 500 hulkort om dagen. Forventningen gik i opfyldelse. De nye operatører så, hvor let og rutineret de gamle betjente maskinerne, og forventede, at arbejdet ville være relativt let at udføre og også let at lære. Denne forventning gik også i opfyldelse.

Den anden arbejdspsykologiske undersøgelse er foretaget af Bavelas¹⁵. I en industrivirksomhed blev et stort antal kvindelige ansøgere prøvet i en udvælgelsesprocedure, der omfattede en intelligensprøve og en fingerfærdighedsprøve. De antagnes formænd fik om nogle af disse nye medarbejdere at vide, at de havde scoret højt på disse prøver og om andre, at de havde scoret lavt. Disse oplysninger var uden relation til virkeligheden. Nogen tid senere indhentede man formændenes bedømmelser af de nye arbejdere og oplysning om deres faktiske produktionstal. Det viste sig, at arbejdsformændene vurderede *de* nye arbejdere højere, om hvem de havde fået at vide, at de havde klaret udvælgelsesprøverne godt, mens de tilsvarende havde en lav vurdering af dem, de havde fået lave forventninger til. Dette kunne for så vidt skyldes, at formændene havde fastholdt deres forhåndsopfattelse af de nye arbejdere. Imidlertid viste det sig også, at der var god overensstemmelse mellem formændenes bedømmelser og kvindernes faktiske produktionstal. Her må der være tale om en selvpfyldende profeti, der har gjort sig gældende i samspillet mellem formænd og arbejdere. Udvælgelsesprocedurens faktiske prøveresultater havde ingen sammenhæng med formændenes bedømmelser eller produktionstallene.

I dette tilfælde resulterede arbejdsledernes opfattelse af medarbejderne åbenbart i et socialt pres, der favoriserede visse arbejdes præstationer og handicappede andres. Fænomenet er utvivlsomt overordentligt udbredt. Hvad der er nok så vigtigt er, at det gør sig gældende på en endnu mere omfattende og ge-

15. I R. Rosenthal & Leonore Jacobsen, *Op.cit.*

nerel måde: "Enhver leder har visse antagelser om mennesker. Hvad enten han er sig dem bevidst eller ej, fungerer de som en teori, efter hvilken han afgør, hvordan han skal behandle sine overordnede, kolleger og underordnede. Hans effektivitet som leder kommer til at afhænge af, i hvilken udstrækning hans antagelser er i overensstemmelse med den eksisterende omverden¹⁶."

Disse ledelsesfilosofiske antagelser kan desuden virke som selvopfyldende profetier. Ledere, der antager, at medarbejderne er fjendtlige, vil være tilbøjelige til at behandle dem mistroisk og fjendtligt, hvorved det nok skal passe, at medarbejderne giver igen med samme mønt. Hvis lederen antager, at medarbejderne er uansvarlige og uselvstændige, vil han kunne få ret ved at fratage dem ansvar og mulighed for at udfolde selvstændighed. Omvendt vil en leder, der går ud fra, at hans medarbejdere potentielt har de samme muligheder som han selv for at vise venlighed, ansvarlighed og selvstændighed, være tilbøjelig til at benytte sig af ledelsesformer, der øger sandsynligheden for, at medarbejderne udviser disse former for adfærd, hvorved hans forventninger hjælpes til at gå i opfyldelse. Det forholder sig i vid udstrækning sådan, at virksomhedsledelsen demonstrerer sine fundamentale forventninger til medarbejderne gennem anvendelse af ledelsesformer, der bygger på disse forventninger, som derved kommer til at fungere som selvopfyldende profetier. Virksomhederne træner og opdrager gennem socialt pres deres ansatte til at opføre sig i overensstemmelse med det billede, virksomhederne har af dem og deres natur.

I en militær enhed gør det samme sig naturligvis gældende. En leder, der har et positivt menneskesyn og positive forventninger til sit mandskab, er herved med til at gøre dem til bedre soldater.

Situationsfaktorer og personlige faktorer

Hovedtendensen gennem alle de omtalte forsøg og undersøgelser er en kraftig fremhævelse af situationsfaktorens betydning for personers handlinger. Naturligvis spiller personlige faktorer også en vigtig rolle. Der er store forskelle på forsøgspersonernes individuelle reaktioner, og i både Asch- og Crutchfieldforsøgene er der tegn på, at en personlig faktor som selvtillid har betydning for en persons muligheder for at modstå socialt pres; men det viste sig også, at de selvstændiges sikkerhed på egne svares korrekthed aftog, efterhånden som forsøget skred frem.

Det lykkedes ikke for Milgram at konstatere generelle personlighedsmæssige forskelle mellem de selvstændige og de lydige forsøgspersoner. Også i undersøgelserne vedrørende de selvopfyldende profetier var den gennemgående ten-

16. E.H. Schein: *Organisationspsykologi*. København 1971.

dens, at det ikke var de faktiske individuelle egenskaber, der var udslagsgivende, men derimod de sociale kræfter, der udsprang af profetierne.

Når dertil kommer, at det kan være ulig lettere at lave om på situationer end på personer, må viden om og indsigt i de ovenfor behandlede socialpsykologiske forhold tillægges særlig betydning for såvel ledelse og uddannelse som for alt menneskeligt samvær i det hele taget.

Flere af de hidtil omtalte undersøgelser omhandler adfærd, som i hvert fald forsøgspersonerne selv opfatter som uønskelig, eksempelvis konformitet overfor gruppepres, overdreven og uberettiget lydighed overfor autoritet og passivitet i nødsituationer. En væsentlig årsag til, at de alligevel reagerer, som de gør, er nok, at de er uforberedte på situationen og de kræfter, der gør sig gældende i den, formentlig fordi de ikke har nogen viden om, hvordan den sociale indflydelse gør sig gældende i den slags situationer. De ved ikke, hvad de skal gøre, og derfor gør de ingenting. Eller de gør det, som andre gør, eller som de får besked på at gøre.

Af særlig interesse er derfor en undersøgelse af Sherman, der viste, at forsøgspersoner, der havde haft lejlighed til at forudsige, hvordan de ville handle i situationer af den omtalte type, i vid udstrækning handlede i overensstemmelse med deres forudsigelse, når situationen opstod, mens forsøgspersoner, der ikke på tilsvarende måde havde givet sig selv en forskrift for, hvordan de ville handle, som foran påvist gav efter for det sociale pres i situationen¹⁷.

Ved på forhånd at tage stilling til, hvordan man ønsker at handle i situationer af den omtalte slags, kan man altså skabe en selvopfyldende profeti, der ophæver den negative sociale indflydelse og tillader, at man handler selvstændigt og ansvarligt i overensstemmelse med sit eget værdisystem.

17. S.J. Sherman: *On the Self-Erasing Nature of Errors of Prediction*. Journal of Personality and Social Psychology. 1980.

Individualitet og kollektivitet

Det kan virke skræmmende og frastødende på os, der lever i en kultur, hvor individets integritet og uafhængighed sættes højt, når vi opdager, at mennesker er så påvirkelige af ydre faktorer og egne uverificerede forventninger, som tilfældet er. Her må det så bemærkes, at vores "flokmentalitet" også har sine gode sider. Mange gange er det en fordel, at hvert enkelt individ ikke behøver at gennemtænke enhver situation grundigt, men tillidsfuldt kan gøre som de andre eller gøre, hvad han får besked på. Børns og unges udvikling og indlæring er i høj grad betinget af, at de ureflektet efterligner nogen, som de ser op til. Et så fundamentalt menneskeligt fænomen som sproget indlæres primært ved efterligning, for ikke at sige efterlapren.

Konflikten mellem det individuelt at stå til ansvar for sine handlinger og det at være medlem af en gruppe og ureflektet følge denne er et menneskeligt grunddilemma. Som det er fremgået, kan viden om og bevidstgørelse af de socialpsykologiske faktorer være med til at forhindre nogle af de ubehagelige sider.

Sammenfatning

I sociale sammenhænge påvirkes mennesker af en række faktorer, som kan virke igangsættende, stimulerende eller hæmmende på deres oplevelser, vurderinger og handlinger. Afhængigt af situationen, herunder fx. det kulturelle, religiøse eller sociale miljø, vil individets handlinger over for disse påvirkninger være mere eller mindre konform. Specielt vil en autoritær holdning og fremtræden over for personen have betydning for den grad af konformitet eller lydighed, som den pågældende udviser.

Oplevelsen af vore medmennesker er ofte dikteret af en vis forhåndsviden. Denne "viden" kan være ukorrekt, men vil ikke desto mindre i høj grad medvirke til, at en situation udvikler sig på en måde, som om informationerne var sande. Man taler her om selvopfyldende profetier, som kan være til skade eller gavn i relation til et givet værdisystem.

Gruppens psykologi

Hele vores tilværelse igennem er vi i mere eller mindre direkte kontakt med andre mennesker. Vi behøver her blot at tænke på familien og vennerne eller vores kolleger, ledere og medarbejdere. Vi er altid medlem af en eller flere grupper.

Menneskers adfærd er anderledes, når de er sammen med andre, end når de er alene. Adfærd er forskellig i de forskellige grupper. Mennesket har med andre ord forskellige *roller* afhængigt af den situation, det befinder sig i.

De kræfter, der gør sig gældende i en given gruppesituation, er afhængige af faktorer som gruppens mål, størrelse, sammenhold og struktur.

De grupper, vi er medlem af, er medbestemmende for vores *holdninger* og synspunkter, og selv i oplevelsen af vores omverden præges vi af gruppen og de synspunkter, der gælder i den. Det er i virkeligheden lidt af en illusion, hvis vi tror, at "vi sætter vores hat, som vi vil", og at vi er helt uafhængige og selvstændige individer. Der findes – bortset fra helt ekstreme undtagelsestilfælde – ikke noget menneske, der ikke er et samfundsmenneske, dvs. et menneske, hvis adfærd ikke er påvirket af samværet med andre.

På den anden side er det heller ikke sådan, at de forskellige grupper, vi hver for sig er medlem af, spiller en lige stor rolle for os.

Når vi i det følgende skal beskæftige os med gruppen, er det blandt andet, fordi krigserfaringer og psykologiske undersøgelser har vist, at gruppetilhørsforholdet er en væsentlig faktor bag militær effektivitet. Det er ligeledes påvist, at der i enheder, hvor gruppesammenholdet er dårligt, også er en ringere moral med deraf følgende ringe kampkraft og effektivitet¹⁸.

Ikke mindst af disse grunde lægger man i den militære pædagogik stor vægt på, at det allerede under uddannelsen er vigtigt at samarbejde de enkelte gruppe-medlemmer til en effektiv gruppe og at skabe og fremme hensigtsmæssige normer.

I det følgende forklares nærmere, hvad der menes med begreber som gruppe, normer og roller.

Primær- og sekundærgrupper

En gruppe er betegnelsen for et antal mennesker, som har det til fælles, at de virker sammen på et eller flere områder om et eller flere fælles mål. For over-

18. S.A. Stouffer et al.: *The American Soldier*.
Vol. 1 og 2. New York 1949.

blikkets skyld skelner man flere forskellige gruppetyper: *primærgruppen*¹⁹ er den lille intime gruppe på oftest 2-10 personer, hvor alle medlemmerne er i direkte kontakt med hinanden, og hvor de indbyrdes forhold er uformelle. Lidt mindre abstrakt kan man sige, at i primærgruppen har man et *personligt kendskab* til hinanden og er (i varierende omfang) *følelsesmæssigt bundet* til hinanden.

Kernefamilien er en primærgruppe (hvis fælles mål kan siges at være at opretholde familiens velfærd, og som også viser et karakteristisk træk ved gruppen, nemlig at medlemmerne bidrager til det fælles mål ud fra vidt forskellige forudsætninger og på vidt forskellig måde), men også arbejds- og kammeratgrupper bliver ofte til primærgrupper. Inden for forsvaret dannes der tit primærgrupper fx. af flybesætningen, kampvognsbesætningen, vagtholdet, sektionen osv. Også noget større enheder vil – især under kamp- eller andre presede forhold – kunne få karakter af primærgrupper.

Primærgrupper skabes ikke i sig selv gennem den organisatoriske opbygning af forsvarets enheder, men størrelsen af de mindste enheder er overalt sådan, at forudsætningerne for at danne primærgrupper (såsom overskuelighed og mulighed for personlig kontakt) er til stede. En række af forsvarets opgaver er af en sådan karakter, at et nært samarbejde inden for gruppen, sektionen osv. er en forudsætning for at løse dem.

Sekundærgruppen er som begreb indført senere for at betegne de grupper, hvor samhørigheden er mere formel, eksempelvis: Gruppen af danskere, gruppen af tjenstgørende på et militært tjenestested, medlemmerne af en forening. De enkelte medlemmer i disse grupper kender ikke nødvendigvis hinanden, og følelsen af fællesskab indtager ikke nogen dominerende plads. Kontakten er tilfældig og upersonlig, og det indbyrdes forhold er ofte formelt.

Påvirkningerne i sekundærgrupperne er mindre stærke og betydningsfulde, fordi de enkelte medlemmer ikke står i så nært forhold til hinanden. Men tilhørsforholdet til sekundærgrupper kan under visse omstændigheder have ganske stor betydning. Det ses eksempelvis under krig eller strejker og ved fodboldlandskampe.

Formelle og uformelle grupper

På tværs af inddelingen i primær- og sekundærgrupper kan man inddele grupper efter graden af formel organisation. *Formelle grupper* er grupper, der eksisterer i kraft af en organisationsplan, fx de enkelte enheder på en flyvestation,

19. Begrebet *primærgruppe* er introduceret af den amerikanske sociolog C. Cooley i: *Social Organizations*. New York 1909.

i en bataljon eller en eskadre. De er sammensat i overensstemmelse med de opgaver, de skal løse, og består ofte af personer, der ikke på forhånd har ret meget til fælles. Der findes et formelt adfærdsmønster, der i stor udstrækning styres af regler og bestemmelser. Der er en formelt udpeget leder og en fast struktur. De enkelte gruppemedlemmers individualitet spiller en underordnet rolle. De er så at sige udskiftelige dele inden for strukturen.

Uformelle grupper er grupper, der dannes spontant af to eller flere personer ud fra en fælles interesse eller et gensidigt personligt tilhørsforhold. Uformelle grupper er almindelige som kammerat – og venskabsforbindelser eksempelvis i skolen, blandt soldater og på arbejdspladser. Som i primærgruppen er det individualiteten og den personlige kontakt, der tæller. Den uformelle gruppe kan, men behøver ikke at være en primærgruppe; det er et spørgsmål om følelsernes og de personlige bindingers intensitet.

Den formelle organisation kan naturligvis ikke hindre, at folk finder sammen på tværs af de formelle grupper. Almindeligvis udvikler der sig på en arbejdsplads uafhængigt af den formelle struktur uformelle grupper, hvor der opretholdes kammerat – eller venskabsforhold. For den uformelle gruppe er det – ikke mindst, hvis gruppen også er en primærgruppe – vigtigere at leve op til de normer, der er skabt af denne, end det er at leve op til det formelle systems regler og bestemmelser. Hvis disse normer er i uoverensstemmelse med regler og bestemmelse, forringes den formelle gruppes funktion – arbejdspræstationer forringes, sikkerhedsforskrifter overtrædes, osv. osv. Derfor er det mest hensigtsmæssigt, at der er overensstemmelse mellem den formelle og den uformelle struktur. Det er en væsentlig ledelsesopgave at fremme en sådan overensstemmelse. Den fremmes blandt andet af åben kommunikation, således at normerne er kendt, og af at gruppen medinddrages ved udformningen af regler og bestemmelser, således at disse i størst muligt omfang er forstået og accepteret af gruppen.

Referencegrupper og medlemsgrupper

En tredje inddeling – der igen går på tværs af de to foregående – er mellem *referencegrupper* og *medlemsgrupper*. Medlemsgrupper er simpelt hen grupper, vi er medlem af. Referencegrupper er grupper, vi refererer os til – dvs. grupper, hvis normer og værdier vi antager. Begrebet referencegruppe anvendes typisk på en gruppe, som en person ønsker at tilhøre. Den behøver ikke at være den samme som medlemsgruppen, og en referencegruppe kan være en forestillet gruppe.

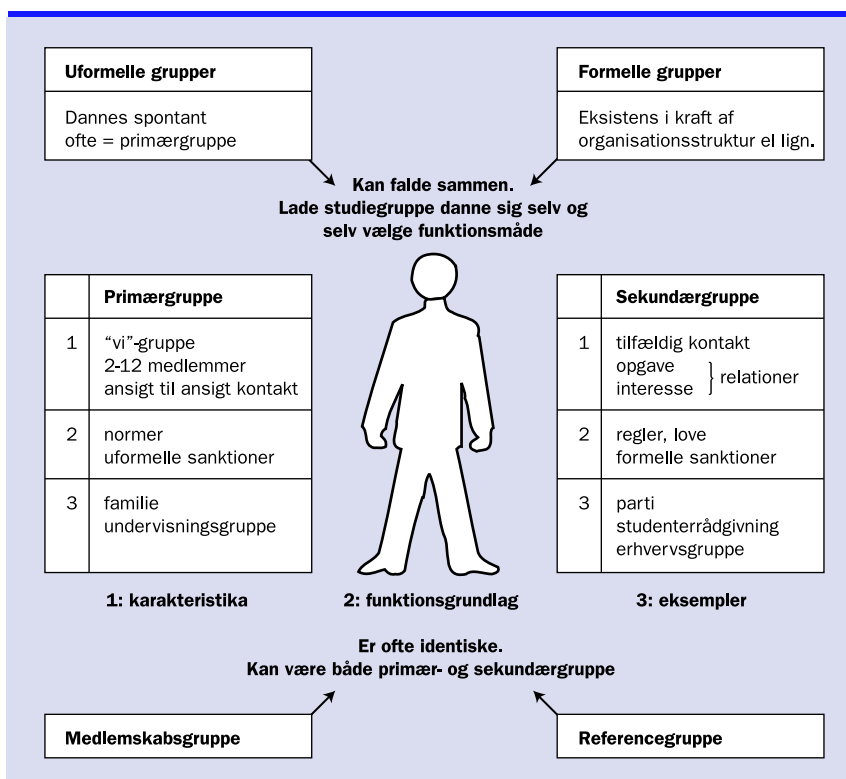
Referencegrupper er vigtige, fordi de i høj grad er bestemmende vore værdier og normer og dermed for, hvordan vi handler og opfører os. En undersøgelse²⁰ fra 40-erne illustrerer, hvad der ligger heri. Newcomb undersøgte en gruppe unge studerende på et college, Bennington, der blev oprettet i midten af 30-erne i et geografisk isoleret område. Dette college havde en lærerstab, som var præget af "liberale" synspunkter (hvilket i 30-ernes USA indebar, at man støttede præsident Roosevelts "New Deal"-politik med brug af offentlige midler til beskæftigelsesarbejder og velfærdsforanstaltninger), mens de fleste af studenterne kom fra økonomisk privilegerede familier med "konservative" anti-Rooseveltske holdninger. Problemet var nu, hvad denne "konfrontation" ville medføre. Bennington var medlemsgruppe for de studerende. Men i løbet af deres 4 år på college skiftede de fleste af de studerende, således at Bennington blev deres referencegruppe, og de overtog de "liberale" værdier. For dem, der ikke gennemførte dette skift, gjaldt det, at deres tilhørsforhold var bestemt af en stærk binding til hjemmet, eller at de dannede små, intime klikker, som nægtede overhovedet at beskæftige sig med "politiske" problemer.

En efterundersøgelse gennemført 20-25 år efter viste en ganske høj grad af holdningsstabilitet. Mange havde bevaret de holdninger, de havde erhvervet sig på college i deres ungdom. Men stabiliteten var betinget af, at der ikke var forekommet modsat rettede påvirkninger i større omfang, at man f.eks. ikke senere havde fået en referencegruppe med modsatte holdninger (familie, kolleger osv.). Freedman²¹, der lavede en undersøgelse af de forskellige årganges holdninger og værdier på et pigecollege, når frem til, at de ungdomsår, hvor man endnu befinder sig i et uddannelsessystem, er af afgørende betydning for dannelsen af den enkelte persons generelle sociale holdninger, og at de væsentlige kulturpåvirkninger fra samfundet, der formidles gennem uddannelsessystemet, i denne periode får en så gennemgribende indflydelse, at de varer hele livet igennem. Han konkluderer, at "ændringer i et samfund synes at følges af ændringer i det enkelte menneskes personlighedsstruktur".

Viden om referencegruppens dynamik har klare implikationer for militær uddannelse og ledelse. Hvad enten det drejer sig om værnepligtige eller om personer, der ansættes i det militære forsvar, modtages de netop i den alder, hvor de ifølge Freedman er særligt påvirkelige, og det er derfor af stor betydning, hvilke referencegrupper der tilbyder sig for dem. De værdier og holdninger, der formidles af lærere og af ældre kolleger, vil med stor sandsynlighed præge dem. Det er ikke så meget de smukke ord, der formidles af højtstående officerer ved officielle lejligheder, der gør indtryk, som det er de værdier, der i dagligdagen demonstreres i handling af ældre kolleger og nære foranstående.

20. T. Newcomb: *Personality and Social Change*. New York 1943.

21. M. Freedman: *Changes in attitudes and values over six decades*. *Journal of Social Issues*, 1961, 15, 19-28.



Figur 34. Forskellige måder at beskrive gruppen på.

Ofte falder en ændring af holdninger og værdier sammen med et skift af referencegruppe. Den unge, der går fra gymnasiet til officerssskolen, skifter oftest referencegruppe; mange af de gamle kammerater falder væk og erstattes med nye, fx klassekammerater på officerssskolen. Et miljøskift kan være konfliktfyldt, hvis der er uoverensstemmelse mellem værdierne, så man må vælge. Unge, der kommer fra et ikke-bogligt miljø til en højere uddannelse, løber ofte ind i en konflikt mellem familiens måske antiintellektuelle holdninger og de værdier, der sættes højt i det nye miljø. De må tage afstand fra én referencegruppe for at kunne blive medlem af en ny, og denne overgang lykkes ikke altid. Dette er én af forklaringerne på, at den sociale mobilitet i samfundet trods offentlig uddannelsesfinansiering trods alt ikke er større.

I denne bogs kapitel om *motivation og følelser* henvises til antropologen Thomas Højrup²² beskrivelse af forskellige *livsformer*. Livsformerne kan op-

22. T. Højrup: *Det glemte folk*. København 1983.

fattes på samme måde som referencegrupper, som mønstre af værdier, bundet til uformelle grupperinger i samfundet, der er bestemmende for opfattelsen af centrale forhold til arbejde og fritid.

Mellemlideren er ofte i en klemme, fordi han på samme tid er medlem af to forskellige grupper: ledergruppen og den gruppe, han er leder for. Jo større forskel der er på disse to gruppers mål, værdier og normer, og jo vanskeligere mellemlideren har ved at vælge, hvilken gruppe han skal identificere sig med og dermed gøre til sin referencegruppe, i jo større grad vil han befinde sig i en marginalkonflikt. Denne *rollekonflikt* ses ofte hos f.eks. værnepligtige sergenter. De er kun lidt ældre end dem, de skal lede, og har en kort uddannelse, og deres tilhørsforhold til befalingsmands- og officersgruppen, som de forventes at identificere sig med, kan være spinkelt. Vi kan derfor se eksempler på, at en sergent føler sig mere knyttet til meniggruppen end til gruppen af befalingsmænd, hvilket kan medføre, at han i realiteten opgiver at varetage ledelsesfunktionen. For at støtte den unge befalingsmands funktion er der derfor vigtigt, at mere erfarne kolleger "tilbyder" ham et gruppetilhørsforhold, så han ikke "presses" tilbage til meniggruppen.

Figur 34²³ giver et over blik over de tre nævnte måder at beskrive gruppen på: Formel/uformel, primær/sekundær og medlems/reference.

23. Figuren er fra K.E. Sabroe: *Socialpsykologiske problemstillinger i undervisningssitua-*

tionen. I: Handal, G. ea.: *Universitetsundervisning*. Lund 1973.

Gruppen som socialt system

Som det er fremgået, er den enkeltes gruppetilhørsforhold overordentligt vigtigt, idet han påvirkes på en sådan måde, at hans adfærd reguleres (*social kontrol*), dels ved at han underkaster sig skrevne og uskrevne retningslinier (regler og normer), dels ved at han udsættes for sanktioner, og hans værdier og holdninger præges. Endvidere regulerer gruppen menneskers *placering* i forhold til hinanden; gruppen har en struktur med en mere eller mindre fastlagt rollefordeling, og den enkeltes rolle og hans udøvelse af denne er medbestemmende for hans sociale status og hans prestige.

Normer

Inden for en hvilken som helst gruppe, uanset om det er en stor eller en lille gruppe eller et helt samfund, findes der krav til medlemmernes adfærd. Det kan være i form af skrevne eller udtalte bestemmelser, eller det kan være i form af retningslinier, som medlemmerne følger, uden at der kan findes noget formaliseret herom. Vil man vide noget om en given gruppes normer, er det ikke tilstrækkeligt at undersøge, hvad medlemmerne kan fortælle herom; man må iagttage, hvilke former for adfærd der regelmæssigt går igen, og hvilke der sanktioneres positivt eller negativt (med ros/ris, med belønning eller straf). I arbejdsgrupper eller i det militære system, fx i en gruppe menige soldater, hvor man søger at beskytte sig mod ydre pres, vil normer som de følgende ofte optræde:

- Du må ikke bestille mere end til en vis grænse; gør du det, er du en morakker.
- Du må ikke sladre til en overordnet; gør du det, er du en sladrehanke, eventuelt en stikker.
- Du må ikke bestille for lidt, under en vis grænse, gør du det, er du en "nassekarl" eller en "snejegast".
- Du må ikke omgåes lederen mere end højst nødvendigt; gør du det, "fedter" du.
- Du skal ikke gøre dig til og spille finere end os andre (blære dig).²⁴

Normer, der opstår i en gruppe, afhænger af gruppens mål og spiller en rolle for dens opretholdelse. I visse grupper kan de tjene det formål at beskytte gruppen

24. E. Mayo: *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston 1945.

mod det formelle system eller den formelle leder. Fx kan den uformelle gruppe som nævnt søge at beskytte sig mod øget arbejdspress, og normerne tjener så til at opretholde sammenholdet og enheden i gruppen. I sådanne situationer kræver gruppens sikkerhed også, at visse sider af gruppens aktivitet ikke røbes til udenforstående og i hvert fald ikke til repræsentanter for det formelle system, da dette kan skade gruppen.

En undersøgelse²⁵ blandt amerikanske industriarbejdere belyser såvel de gruppebeskyttende normers som referencegruppens betydning. 90% af arbejderne overholdt gruppenormer om at begrænse produktionen til et bestemt niveau. Det gjorde de for at undgå, at ledelsen skulle forringe akkordsatserne, hvis de øgede produktionen, således at de måtte præstere mere for at tjene det samme. Det viste sig også, at de 10%, der sprængte akkorden for at opnå øjeblikkelig økonomisk gevinst, ikke havde arbejdsgruppen som referencegruppe, men derimod andre grupper af religiøs, politisk, selskabelig el. lign. art. De følte sig derfor ikke bundet til normen om at være solidariske med deres arbejdskammerater.

I tilfælde, hvor de to normsæt kolliderer, er de uformelle normer hyppigt stærkere end de formelle. Den formelle organisation, hvad enten det er en skole, en virksomhed eller en militær institution, bør derfor undgå krav og metoder, der lægger et sådant pres på dens medlemmer, at der opstår et uformelt normsystem, der skal beskytte gruppen mod det formelle system. De hidtil omtalte normeksempler er af ensrettende eller nivellerende art og optræder typisk i grupper, der er under ydre pres. Andre eksempler på negative normer er udtrykt i den af forfatteren Aksel Sandemose²⁶ formulerede "Jantelov", der omfatter 10 "bud" alle med samme reelle indhold: "Du skal ikke tro, du er noget". Den håndhæves især i grupper med et koldt og konfliktpreget klima.

Men normer har langt fra alle denne negative karakter. Mange normer hjælper til at lette samspillet mellem mennesker. Det gælder for eksempel normer for skik og brug og normer om at respektere andre mennesker og deres synspunkter, at udvise venlighed og hjælpsomhed osv.

Visse normer kan være særegne for en gruppe og f.eks. give sig udtryk i en speciel påklædning eller omgangstone. De tjener til at styrke gruppens identitet og særpræg, hvilket kan være en fordel indadtil, men skabe vanskeligheder udadtil.

Den vigtigste generelle sociale norm er *gensidighedsnormen*, der kan formuleres som: "Hvis jeg gør noget for dig, forventer jeg, at du også gør noget for mig". Den repræsenterer et balanceprincip, der gennemvæver hele vores socia-

25. W.F. Whyte: *Money and Motivation. An Analysis of Incentives in Industry*. New York 1955.

26. A. Sandemose: *En Flygtning krydser sit Spor*. København 1933.

le tilværelse og dermed også gruppelivet. Andre normer af samme fundamentale art angår personers troværdighed og pålidelighed. ("Du må ikke lyve, narre, snyde og bedrage osv."). Disse normer er vigtigere, jo mere afhængige personerne er af hinanden. Det er overordentlig skadeligt for ledelse, samarbejde og enkeltpersoner og kan have den mest nedbrydende virkning på både effektivitet, trivsel og klima, hvis man i en gruppe føler, at man ikke kan stole på hinanden eller lederen.

Normområder

Følgende illustration giver et billede af, hvordan forskellige normområder kan være afgrænset og beliggende i forhold til hinanden.

Den yderste cirkel, som afgrænser det største område, symboliserer den formelle gruppes krav til adfærd eller de bestemmelser, regler og love, der gælder for systemets eller organisationens medlemmer f.eks. på et militært tjenestested.

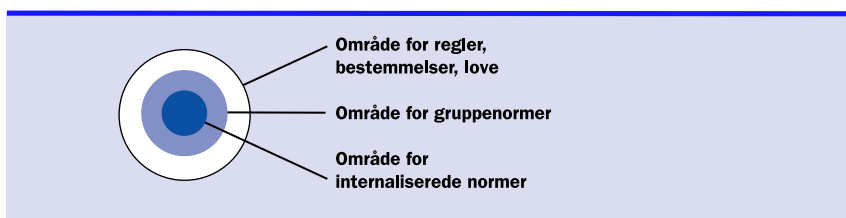
Den mellemste cirkel, der afgrænser et mindre område, symboliserer de krav og forventninger, der stilles til den enkeltes adfærd i gruppen, f.eks. de normer, der råder i gruppen af værnepligtige på et militært tjenestested.

På figuren er en del af tjenestestedets regler overtaget som normer, men ikke alle.

Den inderste cirkel, der afgrænser det mindste område, symboliserer området for *internaliserede normer*, dvs. de normer, som det enkelte gruppemedlem, fx den menige soldat, har tilegnet sig og stiller som personlige krav til sig selv og derfor overholder, også når han ikke er sammen med gruppen og kontrolleres af denne.

En almindelig regel som fx at møde til tiden, kan foreligge nedskrevet i et reglement og vil gælde som bestemmelse på de fleste tjenestesteder. At møde til tiden kan imidlertid også være en gruppenorm, som gruppen forventer, at medlemmerne overholder (mellemste cirkel). Endelig kan den enkelte værnepligtige soldat have gjort dette krav til sit eget og sætte alt ind på at møde til tiden, også selv om han ikke bliver udsat for formelle eller uformelle sanktioner.

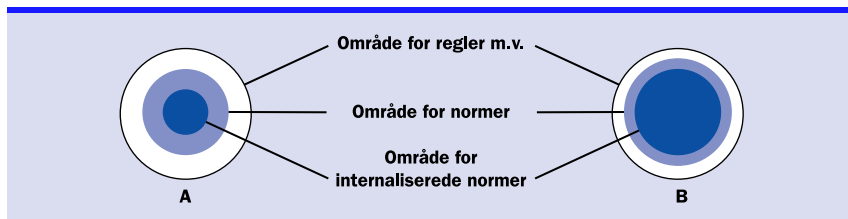
Bestemmelsen er således i det sidste tilfælde accepteret gennem selvkontrol (inderste cirkel).



Figur 35. Normområder.

Jo mere systemets bestemmelser er i overensstemmelse med gruppens normer og de enkelte gruppemedlemmers holdning (dvs. jo nærmere de tre cirkler dækker praktisk taget samme område), i jo højere grad vil bestemmelserne blive accepteret og derfor overholdt, også uden ydre kontrol.

Tænker man sig to personer, A og B, med forskellige normområder – A med et lille område af internaliserede normer og B med et stort, kan det illustreres således:



Figur 36. Normområder hos forskellige personer.

A er en modvillig, negativ soldat, der ikke accepterer tjenesten og de bestemmelser, der er for den. Den gruppe, han er medlem af, er ikke meget mere positiv og interesseret.

B er en positiv og interesseret soldat, som måske ønsker en fremtid i forsvarret. Han er velmotiveret, hans opgaver og de bestemmelser, der gælder for hans job, er fuldt accepteret af hans gruppe og af ham selv. Han kan handle på egen hånd uden kontrol og vil hele tiden være i overensstemmelse med de krav, der stilles til ham.

Det har stor pædagogisk værdi, at de regler, der findes i en organisation, er klare og opleves som formålstjenlige af organisationens medlemmer. Derved lettes både gruppens og det enkelte medlems accept af dem, og formelle kontrolforanstaltninger vil i givet fald kunne reduceres.

Sanktioner

Det pres, der kan hvile på det enkelte gruppemedlem til at antage gruppens mål og overtage dens normer, kommer dels fra gruppen og dels fra visse behov og personlighedstræk hos gruppemedlemmet selv. Ofte opleves der ikke noget pres fra gruppens side, fordi gruppen, til gengæld for en normaccept, yder gruppemedlemmerne tilfredsstillelse af en lang række sociale og egocentriske behov.

Tilfredsstillelsen af sådanne behov kommer til at virke som belønning for den udviste adfærd og fungerer herved som *positive sanktioner* (belønning) i en social læreproces. Dette kan udtrykkes direkte, – "han er en af vore", eller "han er god nok"; – men som regel virker de positive sanktioner gennem den følelse af accept og sikkerhed, et gruppemedlem opnår ved at følge gruppen. De

positive sanktioner udløses typisk, når et gruppemedlem har foretaget sig noget, der har værdi for gruppen.

De *negative sanktioner*, der virker som "straf" for overtrædelse af normer, er mere iøjnefaldende for en udenforstående end de positive, men det er sjældnere nødvendigt at tage dem i anvendelse, fordi gruppenormerne ofte overtages (internaliseres) af medlemmerne. Overtræder et gruppemedlem normer, kan han udsættes for negative sanktioner af forskellig art afhængig af, hvor grov normkrænkelsen er, og i hvor høj grad normbruddet er en trussel mod gruppen. De kan strække sig fra kammeratligt drilleri til udelukkelse fra gruppen eller fysisk vold.

Eksempler på sanktioner:

Positive (belønning). Forstærker tendensen til at overholde normen.

- Anerkendelse,
- ros,
- accept,
- tryghed,
- hjælp og støtte,
- velvilje og
- opmuntring.

Negative (straf). Svækker tendensen til at overtræde normen.

- Drilleri,
- latterliggørelse,
- bebrejdelse,
- forargelse,
- advarsel,
- udelukkelse,
- fysisk vold,
- frihedsstraf og
- isolation.

Generelt virker de positive sanktioner statusunderbyggende eller statushøjnende, mens de negative sanktioner virker statusforringende for det gruppe-medlem, de er rettet imod.

Den sociale kontrol

Social kontrol kan være uformel eller formel, alt efter om den udøves af en uformel gruppe, fx en kammeratskabsgruppe, eller en formel organisation, som fx samfundet, skolen eller en militær enhed.

I den lille uformelle gruppe stilles der krav og forventninger til de enkelte gruppemedlemmers adfærd. Normerne i gruppen angiver som regel ikke kun en enkelt adfærdsmåde, men et område for tilladt adfærd med en *tolerancegrænse* varierende efter, hvor vigtigt forholdet er for gruppen. Ligeledes indgår forholdet til andre grupper i disse mål og normsæt. Nogle grupper er fx "ikke pæne", dem omgås man ikke, andre kan nok gå an osv. Jo væsentligere en sag er for gruppen, jo mindre tillades afvigelser, og jo snævrere er toleranceområdet. Tolerancegrænsen er specielt meget lav for adfærd, der kan true gruppen. Hvis en gruppe er i åbenlys konflikt med en anden gruppe, vil en krænkelse af gruppenormerne ofte blive karakteriseret som forræderi.

I den uformelle gruppe er der ikke tale om nedskrevne regler, blot om uskrevne eller "sådan gør man her". Sanktionerne følger den uformelle gruppestruktur og kan være af symbolsk eller fysisk karakter. Det er imidlertid sjældent, at det i en uformel gruppe er nødvendigt at foretage kraftige sanktioner. Den sociale kontrol er her, i jo højere grad gruppenormerne er internaliserede hos et gruppemedlem, selvkontrol. Når dette er tilfældet, opfører den pågældende sig automatisk som gruppemedlem. De internaliserede gruppenormer er blevet en del af gruppemedlemmets personlighed, og den sociale kontrol er blevet forankret i den enkelte. En gruppe, hvor man bliver accepteret og føler sig hjemme, har større indflydelse på en person og på internaliseringen af gruppens normer end en gruppe, hvor dette ikke er tilfældet.

I et *formelt* system, fx et samfund, en virksomhed eller en militær enhed, er der fastsat bestemmelser og regler for adfærd. Det kan dreje sig om bestemmelser for arbejdets udførelse, arbejds- eller øvelsestid, fritid, omgangsformer, sikkerhedsforhold osv.

Overtrædes bestemmelserne, kan det i en civil virksomhed medføre en formel sanktion varierende fra tilrettevisning til afskedigelse efter forseelsens grovhed. I den militære enhed kan der blive tale om en sanktion i form af tilrettevisning, disciplinarmiddel eller straf, evt. tillige afskedigelse.

Et menneske kan af og til komme i en konfliktsituation, idet det kommer i klemme mellem et sæt formelle regler og et sæt uformelle regler, fx mellem den militære enheds bestemmelser og kammeraternes uskrevne love. I så fald er den uformelle sociale kontrol ofte mest effektiv, især fordi den oftere end den formelle kontrol er i overensstemmelse med en indre holdning og opleves som "rigtigst".

Roller

Ideen om at bruge betegnelsen *rolle* til at beskrive en persons måde at fungere på i en social sammenhæng er taget fra teatrets verden. I et teaterstykke er der

nøje forskrifter for, hvad de enkelte personer skal sige og foretage sig. Hver person har nogle rammer, inden for hvilke han kan bevæge sig, men falder han uden for dem og gør noget, der "afviger fra manuskriptet", bliver teaterstykket ødelagt. Mellem rollerne er der en gensidig afhængighed; faderen kan kun spille sin rolle som far, hvis datteren spiller med på sin rolle som datter og vice versa. Hvis alle spiller deres roller "efter bogen", afvikles stykket som en harmonisk enhed, men hvis én har glemte sine replikker eller på anden vis falder udenfor, rettes al pinlig opmærksomhed mod afvigeren.

Skønt der i virkelighedens grupper og organisationer naturligvis ikke er tale om komediespil, er det nemt at se parallellerne. Den foresatte kan ikke være foresat uden undergivne og omvendt. De forskellige medlemmer af en gruppe, fx en arbejdsgruppe eller en militær enhed, laver ikke det samme, har ikke præcis samme pligter og rettigheder; der er en rolledifferentiering mellem dem, men den ene kan ikke udføre sin rolle korrekt, medmindre de andre også udfører deres rigtigt; der er altså en gensidig afhængighed. Selv i den grundlæggende primærgruppe, familien, er der et udpræget rollefordeling; faderen og moderen, storesøster og lillebror foretager sig noget forskelligt, men hører alligevel sammen i en enhed.

En socialpsykologisk definition af en rolle er, at den er *summen af de normer (forventninger og krav), som knytter sig til en bestemt funktion eller stilning*. Eksempelvis er rollen som sergent summen af de forventninger, der stilles til ham fra såvel foresatte som undergivne plus de forventninger, omverdenen i øvrigt stiller. Den adfærd, personen faktisk udviser i rollen, kaldes rollespillet.

En person indtager forskellige roller i de forskellige grupperinger, han indgår i. Vi har én rolle hjemme i familien, en anden i arbejdslivet (eller måske flere – tænk på medarbejderen, der ud over at have sine ganske bestemte arbejdsfunktioner også er fagligt engageret og måske er tillidsmand for sine kolleger), og indtil flere roller i fritidslivet.

Roller ligger som en ring af forventninger omkring individet. Disse forventninger kan være udtrykt gennem love, bestemmelser, forskrifter m.v. – fx kan man betragte en *stillingsbeskrivelse* som et sæt rolleforventninger til en medarbejder – men rollen kan også være uformel og bestå af det sociale tryk (gruppespes), som andre personers forventninger skaber. Sergenten mødes af et sæt af forventninger fra sergentgruppen og et andet sæt fra mandskabet. Forventningerne behøver ikke at stemme overens, der kan være konflikt mellem dem, og sergenten kan (som så mange andre) komme i en marginalsituation, hvor ikke begge sæt af forventninger kan opfyldes. Sådanne rollekonflikter (der er belastende for humør og helbred) er udbredt i organisationer, ikke mindst hos mellemledere, der skal prøve at få krav fra overordnede, fra ligestillede og fra

undergivne til at gå op i en højere enhed. Det er en vigtig ledelsesopgave at arbejde med at gøre krav og forventninger på alle niveauer synlige og få dem afstemt, så forekomsten af rollekonflikter bliver så lille som muligt.

Skønt individet er "sig selv", er det uomgængeligt, at det også er præget af de grupper, det tilhører. Grupper er vigtige for os, og med grupper følger normer og gruppepres. Presset skal ikke kun opfattes negativt. Normerne (og rollerne) gør, at gruppen i stor udstrækning er *forudsigelig* for os. Det gør det trygt at være i gruppen, vi skal ikke hver gang, som når vi kommer ind i en ny gruppe, finde ud af, "hvordan man gør her", vores rolle og position er fastlagt, så vi ikke behøver at kæmpe for en passende placering, og vi kan forudsige de andres adfærd; vi ved, hvad vi kan vente os af dem, hvem vi kan få hjælp og støtte fra til hvad, og hvem vi skal omgås varsomt.

Holdninger

Holdninger kan defineres som *evalueringer* (vurderinger) af givne emner²⁷. "Emnerne" kan være andre mennesker, handlinger, begivenheder, politikker osv.; kort sagt alt, som kan vurderes. Holdningen kan være positiv eller negativ, og den kan være mere eller mindre emotionelt (følelsesmæssigt) farvet. Der er naturligvis også emner, man ikke har en holdning til – er neutral overfor.

Holdningerne gennemvæver hele vores tilværelse. Det gælder næsten alt fra politik og religion til frimærkesamling og gule ærter. Holdningerne danner tilsammen vore trosmæssige forestillinger og fordomme. De bestemmer også, i hvilken udstrækning vi bliver tilgængelige for påvirkning og propaganda.

En holdning til et givet emne kan have mange forskellige udtryk. Den giver sig først og fremmest til kende i de vurderinger af emnet, som individet giver – spontant eller på opfordring. Holdningen og dennes positive eller negative styrke giver sig endvidere til kende i den af følelser påvirkede udtryksmåde, individet benytter sig af i sin tale om emnet.

Styrkegraden af følelserne bag holdningen til et bestemt emne har betydning for den holdning, man indtager til beslægtede emner:

1. Jo mere følelsesmæssig ladet en – positiv eller negativ – holdning til et givet emne er, jo stærkere er tendensen til at indtage samme holdning til beslægtede emner. Eksempelvis vil en meget positiv holdning fra de meniges side til deres egne befalingsmænd have tendens til at blive ledsaget af en tilsvarende positiv holdning til forsvarets befalingsmænd i al almindelighed, til forsvaret, til uddannelsen (dens relevans og interesse), til undervisningsmidlerne osv. En min-

27. R.H. Fazio e.a.: *On the automatic activation of attitudes*. Journal of Personality and Social Psychology, 1986.

dre stærkt følelsesmæssigt farvet holdning over for befalingsmændene vil så at sige give et større spillerum for nøgterne og neutrale synspunkter vedrørende emner inden for den emnekreds, af hvilken de meniges egne befalingsmænd er en del. Det bliver eksempelvis i højere grad muligt på én gang at vurdere undervisningsformen som trist og uinspirerende, men fagene som relevante for forsvarets uddannelsesmål.

2. Jo mere følelsesmæssigt ladet en holdning er til et givet emne, jo stærkere er tendensen til udvælgelse i erindringen om sagsforhold, der har relation til emnet. For menige med en meget positiv holdning til deres befalingsmænd kan det eksempelvis være vanskeligt at erindre tilfælde af befalingsmandsvirke, som de – hvis de erindrede dem – måtte acceptere som udtryk for negative træk ved befalingsmændene.

Vore holdninger, hvad enten de gælder f.eks. politik, opdragelse, sociale spørgsmål eller mad, dannes fortrinsvis i de grupper, som indvirker på os²⁸. Vi bliver kun optaget i en gruppe, hvis vi antager de holdninger og synspunkter, der gælder i gruppen.

Holdninger varetager en række psykologiske funktioner, hvor de vigtigste tre er:

- at bidrage til vedligeholdelse og opretholdelse af de grupper, individet er medlem af,
- at indgå som centrale elementer i menneskets selvforståelse og personlige identitet;
- at være med til at bestemme individets tænkning og handlinger²⁹.

Fordomme

En særlig gruppe af holdninger er *fordommene*, negative holdninger til emner, der kun i ringe grad påvirkes af kendsgerninger. Fordomme vedrørende andre nationaliteter, etniske grupper, andet politisk tilhørsforhold m.v. deler man ofte med sin egen tilhørs- eller referencegruppe, og man har dem ofte, selv om man ikke personligt kender nogen fra den gruppe, fordommene angår. Undersøgelser har vist, at enkeltindivider tit er tilbøjelige til at indtage en negativ holdning til andre, når de ikke har forudsætninger for at forstå deres adfærd. Så-

28. A.E. Siegel & S. Siegel: *Reference Groups, Membership Groups and Attitude Changes*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1957.

29. B.R. Schlenker: *Translating actions into attitudes: An identity-analytic approach to the explanation of human conduct*. I: L. Berkowitz (ed.): *Advances in experimental social psychology*. New York 1982.

danne indstillinger kommer ikke altid åbent til udtryk, men skjules under påstande om, at "de andre" er syge, underlige, primitive, underudviklede osv..

Det har vist sig, at der meget let opstår faste talemåder, klicheer eller stereotypier, når det drejer sig om at beskrive sig selv og de andre, og at disse bliver stærkere, jo mere gruppen isolerer sig fra andre. Man behøver blot at tænke på gruppen af sergenter og gruppen af menige. Hvis disse hver for sig isolerer sig, vil der hurtigt opstå faste talemåder om den anden gruppe – generaliseringer – som ikke tager hensyn til enkeltindividet, men blot indeholder udtryk som "sergenter er ...", "menige er ..." osv.

Selv om der kan være en vis kerne af sandhed bagved, er der under alle omstændigheder et generaliserende element i anvendelsen af stereotypier.³⁰ Dette kan bl.a. karakteriseres ved tendensen til

- at knytte bestemte egenskaber til alle gruppemedlemmer uden hensyn til individuelle forskelle,
- at antage, at gruppemedlemskab i sig selv er tilstrækkeligt til at forklare gruppemedlemmernes egenskaber,
- at se bort fra de erfaringer, der modsiger generaliseringer, og højst opfatte dem som undtagelsestilfælde.

Den sikreste vej til at nedbryde fordomme er at drage omsorg for, at kommunikation og dermed interaktionen mellem de enkelte grupper og deres medlemmer er størst mulig, samt at alle parter oplever, at de vinder noget ved at samarbejde.

Det er bl.a. disse synspunkter, der ligger til grund for forsvarrets samarbejdsordninger med talsmandsudvalg, kontaktudvalg og samarbejdsudvalg.

Grupper udvikling

De grupper, individet er medlem af, udvikler sig med tiden. Det, der udvikles i gruppen, er samspillet mellem medlemmerne, dvs. normer, relationer, status, beslutningsmåder, arbejdsfordeling og eventuelle konfliktmønstre. Det er vanskeligt generelt at forudsige en gruppes udvikling. Grupper er ikke ens; gruppe-medlemmerne forandres ikke i samme tempo, og nogle former for adfærd udvikles hurtigere end andre. Nogle grupper udvikles måske slet ikke, men stagnerer og opløses. En gruppes udvikling er ikke en lineær proces; den kan gå frem og tilbage.

Grupper, der dannes "kunstigt", for eksempel en skoleklasse eller en militær enhed, hvor folk er sat sammen på baggrund af en formel beslutning, viser

30. *Stereotypi*: Konventionelt bestemt fast mønster for holdning og adfærd.

særligt tydeligt en sådan udvikling. Schutz³¹ taler om tre faser: *Tilhørsfasen*, *kontrollfasen* og *samhørighedsfasen*.

Først skal man se hinanden an og finde ud af, hvordan man kan indrette sig efter hinanden og hvordan man kan finde sig en position i gruppen, som man kan være tilfreds med.

Siden hen, når de første barrierer er ryddet af vejen, og en vis tryghed har indfundet sig, bliver spørgsmål som "hvem bestemmer hvad her?" og "hvilken status har jeg i forhold til de andre?" vigtige. Den enkelte i gruppen viser flere sider af sig frem for de andre, og personlige krav og interesser kommer i centrum. Man stræber efter uafhængighed i forhold til hinanden i stedet for afhængighed. Det bliver lettere at udtrykke eventuel utilfredshed med de andre i gruppen og måden, der arbejdes på. Tilpasning og kompromis erstattes af konfrontation. Der bliver sat spørgsmålstegn ved lederrollen og beslutningsmåderne i gruppen. Kan gruppen i denne fase løse de magtkampe, der opstår, vil en mere konstruktiv måde at løse konflikter på etableres. Der opstår enighed om, hvilke regler og normer der skal gælde for gruppen og dens arbejde, og der dannes en delvis ny og mere fast gruppestruktur.

Samhørighedsfasen præges af, at de centrale konflikter i gruppen er løst, og gruppens opgaver løses effektivt i et godt samarbejds klima. Medlemmerne i gruppen trives godt med hinanden og med arbejdet.

Gruppesammenholdet

Gruppetilhørsforholdet er af grundlæggende betydning for medlemmernes evne til at fungere. Stouffers³² undersøgelser af amerikanske soldater under 2. verdenskrig viste, at soldater, der tilhørte veletablerede grupper, var mere ansvarsbevidste over for deres pligter, havde større tillid til egne evner, var mindre bange under kamp og mindre tilbøjelige til at overgive sig eller til at bukke under for stress end dem, der ikke tilhørte sådanne grupper.

Det viste sig endvidere, at et vigtigt motiv til at kæmpe var en følelse af forpligtelse over for kammeraterne. Følelsesmæssige sammenbrud hang ofte sammen med følelsen af at have svigtet en kammerat. Hvis soldaten blev fjernet fra sin gruppe, øgedes hans skyldfølelse, og hans tilstand blev forværret. I flere tilfælde viste det sig, at en effektiv behandlingsmetode var at lade ham tale ud i gruppen om de følelser, der plagede ham – en erfaring, der siden er nyttiggjort ved udviklingen af gruppedebriefing – et sæt metoder for håndtering af grupper, der har været involveret i alvorlige hændelser.

31. W.C. Schutz: *FIRO, A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. USA 1958

32. S.A. Stouffer ea.: *The American Soldier*. New York 1965.

Seashore³³ undersøgte sammenhængen mellem gruppesammenhold, tillid til ledelsen og produktiviteten i en industrivirksomhed.

Gruppesammenholdet har betydning for, hvor effektivt gruppen kan samarbejde for at nå sine mål. Godt gruppesammenhold muliggør effektiv målopfølgelse. Hvilke mål gruppen søger at nå, afhænger af forholdet til ledelsen. Hvis gruppen har stor tillid til ledelsen, er den parat til at søge at nå ledelsens mål, hvorved produktiviteten bliver høj. Hvis forholdet til ledelsen er præget af mistillid, kan grupper med godt sammenhold effektivt modarbejde ledelsen med lav produktivitet til følge. Grupper med dårligt sammenhold kan ikke opvise tilsvarende effektivitet, hverken med hensyn til opfyldelsen af ledelsens mål eller med hensyn til at modarbejde dem. Resultatet bliver derfor en moderat produktivitet.

Grupper, der bliver udsat for ydre pres fx i form af stærkt øgede produktionskrav fra ledelsens side, vil typisk reagere i overensstemmelse med formlen:

$$\frac{\text{Ydre pres} \times \text{tolerance}}{\text{Interaktion}} = \text{Konstant}$$

Hvis det *ydre pres* øges, vil den naturlige reaktion være, at gruppemedlemmerne vil øge deres *interaktion*. De vil stikke hovederne sammen og rådslå om, hvordan de skal forholde sig for at modstå presset. Hvis det lykkes, vil det resultere i øget gruppesammenhold. Hvis det ikke er muligt for gruppen at øge interaktionen, f.eks. fordi ledelsen gennem del-og-hersk ledelse forhindrer dette, vil gruppemedlemmernes indbyrdes *tolerance* blive reduceret. De vil være på vagt over for hinanden; mistillid opstår, gruppesammenholdet svækkes, og hvis presset er stort nok, vil gruppen blive splittet eller fungere nødtørftigt videre, præget af indre konflikter. Den vil komme til at frembyde følgende træk, der er karakteristiske for en dårlig organiseret eller en uorganiseret gruppe, en gruppe med statuskonflikt eller en gruppe, hvis medlemmer er i indbyrdes konkurrence:

- Et medlems opnåelse af sine mål hindrer de øvrige medlemmer i at opnå deres mål, medlemmerne tilbageholder oplysninger for hinanden,
- medlemmerne giver udtryk for indbyrdes fjendtlige følelser og negativ kritik,
- medlemmerne beskæftiger sig meget med emner, der ikke kommer opgaven ved.

33. S.F. Seashore: *Group Cohesiveness in the Industrial Work Group*. Michigan 1954.

Jo mere jævnbyrdige medlemmerne er med hensyn til normer, status osv., og jo bedre gruppens procedurer er accepteret og forstået, jo mere effektivt og tilfredsstillende kan gruppen fungere.

Jo hyppigere og jo mere omfattende samspillet mellem medlemmerne af en gruppe er, jo mere korrekt kan de bedømme gruppens mening, og jo mere forudsigelig bliver gruppens adfærd derfor for dem. Den enkelte har således en rimeligt pålidelig rettesnor for, hvad der er den rigtige adfærd i den pågældende gruppe.

Medlemmerne af små grupper udvikler sig hurtigere end ellers hen imod ensartethed i holdninger og handlinger, værdier og adfærdsformer under følgende forudsætninger³⁴:

- Jo vigtigere gruppens mål og opgaver er for medlemmerne,
- jo større sympati, der er mellem medlemmerne,
- jo mere åbenlyst medlemmernes meninger eller handlinger fremtræder i gruppen, så korrektioner lettere kan foretages,
- jo hyppigere den personlige kontakt mellem medlemmerne er – inden for og uden for gruppens sædvanlige rammer,
- jo mere personligt samspil der er i gruppen på grundlag af ligeværdighed, hvor ingen udøver magt over nogen anden,
- jo mindre personlig konkurrence og rivalisering, der er inden for gruppen, og
- jo mere direkte og omfattende medlemmerne deltager ved fastsættelsen af gruppenormerne.

Disse faktorer øger den *samlede tiltrækningskraft*, grupperne har på medlemmerne sammenlignet med andre grupper, og dermed *gruppesammenholdet*.

P-undersøgelsen

Mennesker med sociale eller psykiske afvigelser vil ofte af gruppen blive betragtet som en belastning, der kan true dens funktion og effektivitet. I en omfattende undersøgelse af værnepligtige meniges tilpasning til forsvaret³⁵ er påvist nogle forhold, der har betydning i denne sammenhæng. Undersøgelsen kaldes P-undersøgelsen efter P-faktoren (= psykisk stabilitet) i det ved sessionerne tidligere benyttede FOUSHIP-klassificeringssystem.

Den *sociale tilpasning* blev vurderet på grundlag af forhold som civil kriminalitet, erhvervsflakkeri og ustabilitet i hjem og skole. Herudfra blev de ca.

34. B. Berelson & G.A. Steiner: *Human Behavior. An Inventory of Scientific Findings*. New York 1964.

35. B. Knox-Seith e.a.: *Personprædiktio og person-miljørelationer*. Militærpsykologisk Tjeneste, København 1970.

5.000 menige, der indgik i undersøgelsen, karakteriseret som havende god, mindre god eller dårlig tilpasning. Det viste sig, at denne klassificering i høj grad forudsagde straffeforløbet under aftjeningen af værnepligten. De mindre godt og de dårligt socialt tilpassede fik flere militære straffe og blev i større omfang efterkasseret på grund af straf end de socialt godt tilpassede.

Den *psykiske tilpasning* blev blandt andet vurderet på grundlag af besvarelserne af de spørgsmål, der angik psykosomatiske reaktioner. Herudfra klassificeredes undersøgelsespersonerne som godt, mindre godt eller dårligt psykisk tilpassede. Denne klassifikation forudsagde i høj grad psykiske funktionsforstyrrelser under tjenesteforløbet. Sammenlignet med de psykisk godt tilpassede havde de mindre godt og de dårligt tilpassede flere hospitalsindlæggelser og efterkassationer på grund af psykiske lidelser.

Den generelle tendens var altså, at de, der var dårligt tilpassede før indkaldelsen, også fungerede dårligt under værnepligtstjenesten. Visse miljøfaktorer havde dog en indvirkning på dette forhold, nemlig *personmiljøerne*, som for en given gruppe blev karakteriseret ved den relative andel af personer med sociale, henholdsvis psykiske, funktionsforstyrrelser i gruppen, og det *pædagogiske miljø*, der blev karakteriseret ved

- miljøets restriktivitet (befalingsmændenes indstilling til anvendelse af negative sanktioner – disciplinarmidler og straf – og til disses pædagogiske værdi),
- disciplinære forhold (omgangstone, militær anstand, disciplinkrav),
- de værnepligtiges handlefrihed (muligheder for selvstændighed og ansvar),
- kommunikationsforhold (formel eller uformel, envejs eller flervejs),
- befalingsmændenes holdning til de værnepligtige.

Undersøgelsen viste, at restriktivetsgraden ikke havde nogen indflydelse på forekomsten af psykiske funktionsforstyrrelser. Det kan for så vidt virke overraskende, eftersom man kunne forvente, at høj restriktivitet ville være belastende, især for de psykisk mindre robuste. Men en sådan sammenhæng slog ikke igennem i datamaterialet.

Der var derimod en sammenhæng mellem restriktivitet og social tilpasning. I miljøer med høj restriktivitet fik personer med god og mindre god social tilpasning flere straffe end i miljøer med lav restriktivitet, mens de socialt dårligt tilpassede blev straffet lige meget uanset restriktivetsgraden. Dette kan rokke ved nogle forestillinger om strafs præventive virkning, og især må det give stof til eftertanke for dem, der begrundet eller retfærdiggør høj restriktivitet med henvisning til, at dette er måden, hvorpå man kommer kriminelle tilbøjeligheder til livs.

For personmiljøernes vedkommende viste det sig, at det var uden betydning for den sociale tilpasning (antallet af militære straffe), om der var få eller mange personer i gruppen, der havde dårlig psykisk tilpasning. Tilsvarende var det uden betydning for forekomsten af psykiske funktionsforstyrrelser, om der var få eller mange personer i gruppen, der fungerede socialt dårligt. Disse to fund kan formuleres således: *de kriminelle gjorde ikke de nervøse mere eller mindre nervøse, og de nervøse gjorde ikke de kriminelle mere eller mindre kriminelle.*

Et andet resultat var, at der i miljøer med mange personer med dårlig psykisk tilpasning var en øget forekomst af psykiske funktionsforstyrrelser hos alle, uanset om de var karakteriseret som godt eller mindre godt psykisk tilpassede. Med andre ord: *de nervøse gjorde alle i deres omgivelser mere nervøse.*

Det sidste resultat, der skal nævnes, er, at de socialt godt og mindre godt tilpassede ikke fik forringet deres sociale funktion (ikke fik flere straffe) i miljøer med mange personer med dårlig social funktion, dvs. *de kriminelle gjorde ikke de ikke-kriminelle kriminelle.* Derimod var de socialt dårligt tilpassedes sociale funktion stærkt afhængigt af dette personmiljø.

I miljøer med mange personer med dårlig social funktion fik disse flere straffe, dvs. de kriminelle gjorde hinanden – men ikke de andre – mere kriminelle. Og i miljøer med få personer med dårlig social funktion fik disse færre straffe, dvs. de ikke-kriminelle gjorde de kriminelle mindre kriminelle.

Sammenfatning

Mennesket er et socialt væsen, dvs. i kontakt med og under påvirkning af en omverden bestående af andre mennesker. Interaktionen med andre mennesker medfører, at individet altid er medlem af én eller flere grupper.

Gruppen er en betegnelse for et antal mennesker, som i hvert fald har det til fælles, at de samvirker på et eller flere områder. Man skelner bl.a. mellem *primær- og sekundærgrupper, formelle og uformelle grupper, reference- og medlemsgrupper.*

Det enkelte menneskes adfærd i det sociale system reguleres gennem *den sociale kontrol*, dvs. normsystemet og sanktionssystemet. Kontrollen kan være formel eller uformel.

En *rolle* er summen af de normer (forventninger og krav), som knytter sig til en bestemt opgave eller stilling.

Et individs *holdning* er personens vurdering af et givet emne. Holdningerne dannes i de grupper, som indvirker på individet og har betydning for grupper

opretholdelse og individets selvforståelse og identitet. *Fordomme*, der ofte er stereotype, nedbrydes sikrest ved, at kommunikationen og dermed interaktionen mellem de enkelte grupper og deres medlemmer er størst mulig.

Gruppesammenholdet hjælper gruppens medlemmer i situationer, hvor det ellers kan være vanskeligt at stå alene. Men sammenholdet forpligter også og kan få enkeltpersoner til at handle imod individuelle ønsker, hvilket specielt ses i pressede situationer.

Sociale eller psykiske afvigere vil ofte belaste en gruppe. En undersøgelse viser, at individer, der er dårligt tilpassede før indkaldelsen, også fungerer dårligt under værnepligtstjenesten. Specielt gør nervøst anlagte værnepligtige alle i deres omgivelser mere nervøse.

Kommunikation

Vores liv baserer sig på relationer til andre mennesker, og det er kommunikationen, der er grundlaget for disse relationer. Kommunikation er derfor forudsætningen for vores identitet og mødet med andre mennesker. Den er også en grundlæggende forudsætning for gruppers eksistens og forandring, klima og effektivitet.

Ordet kommunikation kommer af det latinske "communicare", som betyder, at noget bliver fælles. Det indebærer at meddele sig, eller at noget deles med andre: oplevelser, tanker, handlinger, vurderinger osv.

I socialpsykologien omtales kommunikation ofte som den proces, hvorved viden, meninger, indstillinger og følelsesmæssige reaktioner meddeles fra et individ eller en gruppe (senderen) til andre individer og grupper (modtageren).

Et par forudsætninger, som ofte glemmes i sociologiske og socialpsykologiske fremstillinger, skal nævnes her. Den ene er, at vi kan *forestille os ting eller emner* - det er disse forestillinger, vi prøver at give videre til andre. Den anden er, at vi har et *sprog*. Der findes - også hos mennesker - andre kommunikationsmidler end sproget, men sproget er fundamentalt. Sproget indebærer, at vi kan udtrykke en forestilling om et emne *symbolsk*, og at vi så kan regne med, at opfattelsen af den symbolske fremstilling hos modtageren fremkalder de ønskede associationer. Sproget gør, at selv meget komplicerede problemstillinger kan kommunikeres. Men kommunikation tager tid, kommunikation kan misforstås, og kommunikation kan gå tabt. Endvidere kan samspillet mellem den sproglige (verbale) kommunikation og den nonverbale (minespil, gestus, tonefald, kropsholdning m.v.) være kompliceret, så de to sæt af informationer f.eks. modsiger hinanden. Der er altså en række grunde til at undersøge kommunikationsprocesserne med henblik på at nå den størst mulige effektivitet.

I nærværende fremstilling af kommunikationsprocessen er vægten lagt på psykologiske forhold, som, hvis de overses, kan være af afgørende betydning for, hvordan samspillet mellem mennesker former sig.

I denne sammenhæng er det væsentligt at fremhæve kommunikationens rolle i undervisning og uddannelse. Forskellige former for vanskeligheder kan let opstå i kommunikationsprocessen mellem sender og modtager. Effekten heraf kan være et forringet udbytte af undervisningen, ligesom direkte misforståelser kan opstå undervejs.

Kommunikationen spiller også en væsentlig rolle i *organisationsmæssige* forhold. Organisationens opbygning er f.eks. bestemmende for, hvilke veje kommunikationen går, hvor mange mellemlid den skal gå igennem, hvilke

forvrængninger den evt. kan komme ud for, og hvilke modforanstaltninger fx i form af regler og bestemmelser for dens udformning og formidling der er behov for. At sikre hensigtsmæssig kommunikation er et af de væsentligste problemer ved udformning af en hvilken som helst organisation.

Kommunikationsprocessen

Kommunikationsprocessen kan opdeles med udgangspunkt i fire elementer: *Senderen, budskabet, mediet og modtageren*. Tænkes der på perceptionsprocessen, er det klart, at en bestemt modtager vil opfatte senderen og måske især budskabet på netop sin særlige måde, mens andre modtagere kan opfatte det på andre måder. Relationen mellem sender og modtager er altså vigtig. Det samme gælder relationen mellem budskabet og modtageren; kan modtageren forstå budskabet (det kan være for kompliceret eller bare for langt), ønsker han at forstå det, eller er han modvillig eller uenig?

Det sendte budskab kan henvende sig til én eller flere sanser hos modtageren. Taleren, foredragsholderen og radioens udsendelser henvender sig til høresansen, men når man kan se taleren, spiller også dennes legemsholdninger, bevægelser og mimik en rolle. I andre tilfælde henvender budskabet sig primært til synssansen, f.eks. når der bruges film, TV eller transparenter. Oftest er der dog tale om en kombination, der taler til flere sanser.

Nogle mennesker er særligt følsomme eller modtagelige på ét sanseområde og opfatter bedst med hørelsen eller med synssansen. Hvis man selv er meget høreorienteret, forfalder man måske til lange tirader, der hurtigt får den meget synsorienterede til at tabe tråden. En fremgangsmåde, hvor der veksles, eller hvor en auditiv (høremæssig) og en visuel (synsmæssig) fremlæggelse støtter hinanden, er ofte at foretrække. Der er måske en tendens til, at følelsesmæssige budskaber formidles mere effektivt via høresansen end via synssansen; skruer man ned for lyden på TV, forekommer f.eks. grusomme scener knap så ubehagelige. Sorg, angst og skræk udtrykkes jo også lydligt ved gråd, skrig og råben.

Kommunikationens *retning* og *veje* kan også have interesse. Kommunikationen er *ensidig*, hvis budskabet kun går i den ene retning (en radioudsendelse, én, der udsteder ordrer, som ikke ønskes kommenteret), og *gensidig*, hvis sender og modtager kan bytte roller, altså skiftes til at tale (herunder spørge). Kommunikation kan også kommunikeres ved det *antal veje*, budskabet kan følge. Flervejskommunikation kan betyde, at budskabet sendes ad flere veje (radio, telefon, ordonnans) eller fx over flere radiofrekvenser samtidigt. Endelig kan kommunikationen være *direkte* fra sender til modtager eller *indirekte* over mellemlid, som når generalens ordre via kommandovejen formidles ud til de mindste enheder.

Feedback (tilbagekobling) taler man om, når modtageren reagerer på sendereens budskab. Senderen får herved en information om, hvordan budskabet er opfattet, og får herved mulighed for at korrigere det.

Om kommunikationen foregår fra individ til individ, fra gruppe til gruppe, fra individ til gruppe eller fra gruppe til individ, har indflydelse på den form, kommunikationen antager (en gruppefører kommunikerer f.eks. anderledes med sin gruppe, end han gør med en anden gruppefører).

Kommandovejen er den formelle kommunikationsvej. Ad kommandovejen formidles befalinger, direktiver og anden kommunikation fra højere led (foresatte myndigheder) til lavere led. Kommandovejen fungerer også som meldevej, idet oplysninger og ønsker m.v. rapporteres eller meldes tilbage i modsat retning. Her igennem får de højere led mulighed for at kontrollere modtagelsen af deres egne budskaber og for at vurdere situationen længere nede i systemet, men også for at samle informationer som grundlag for videre dispositioner og befalingsudgivelser (feedback).

Kommandovejen må være således indrettet, at den gensidige information, der er nødvendig for organisationens virksomhed, kan formidles. Også for den formelle kommunikation gælder, at dårlig formidling medfører nedsat effektivitet.

Meddelelsesniveauer i kommunikationen

Man reagerer ikke alene på det åbenbare indhold af det, en anden person siger til én; man tolker også, hvad han siger, og lægger mærke til forskellige fine signaler for at få fat i budskabets egentlige betydning.

Et budskab har således to meddelelsesniveauer: *hvad* der siges, og *hvordan* det siges. Indholds niveauet i budskabet er ofte af informationsmæssig karakter. Men budskabet giver også udtryk for *forholdet* mellem sender og modtager, dvs. budskabet indeholder også et relationsniveau. *Hvordan* noget siges er udtryk for bl.a. hvilke pligter, rettigheder, muligheder og begrænsninger sender og modtager mener, at de har i forhold til hinanden.

Indholds niveauet er som regel let at tolke, mens relationsniveauet kan være vanskeligere at tolke, da det ofte er mere uudtalt i kommunikationen. Relationsniveauets eller *metakommunikationens* vigtigste funktion er at formidle, hvordan budskabet skal forstås.

Hvad der siges, gælder i langt de fleste tilfælde det verbale indhold (dvs. hvad ordene betyder) og er under bevidsthedens kontrol. *Hvordan* det siges, er nonverbalt og er oftere ubevidst. Hvordan noget siges, censureres derfor mindre end det verbale budskab. Det er derfor, man ind i mellem siger, at handlinger taler højere end ord. Indholds niveauet er relativt let at tale om og få på af-

stand, idet det svarer til, hvad man kan slå op i leksika og ordbøger. Relationsniveauet kan derimod ikke slås op i nogen bog.

Enhver enhed i kommunikationen kan altså siges at rumme to budskaber: for det første et *indholdsbudskab* og for det andet et *budskab om budskabet*. Den kognitive information overføres på indholds niveauet, og den emotionelle på relationsniveauet.

Undertiden kan budskabet på de to niveauer modsige hinanden eller handle om to forskellige ting. Eksempelvis kan en person sige: "Kom og besøg os, når du får lyst", men samtidig med sit tonefald gøre det klart, at han i virkeligheden ikke ønsker, at man skal komme; han er bare høflig.

Også anvendelse af små og tilsyneladende ubetydelige ord kan få afgørende betydning for modtagerens oplevelse af budskabet. Buschaufføren kan f.eks. sige: "Vær venlig at gå længere tilbage i bussen". Hvis passagererne ikke reagerer på denne venlige henstilling, kan hans næste budskab være: "Vær *så* venlig at gå længere tilbage i bussen". Ved tilføjelsen af det lille ord "så" får chaufførens budskab straks karakter af en ordre i modsætning til den forudgående venlige henstilling.

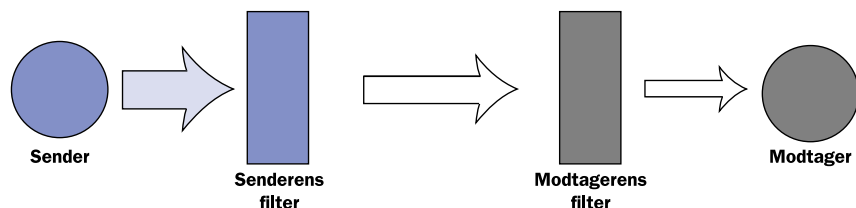
Kommunikationens kvalitet

Den måske vanskeligste side af kommunikationsprocessen vedrører det forhold, at både senderen og modtageren billedligt talt betjener sig af en række "filtre", når de udvælger, hvad de vil sende, og hvad de vil modtage. Blandt flere muligheder vælges ud, *hvad* man vil sige, *hvordan* man vil sige det, og *hvornår* man vil sige det; og man gør dette på basis af et kompliceret system af beslutningsregler, som man har tilegnet sig gennem livet, og som omfatter en række specifikke faktorer, jf. nedenfor.

Anvendelsen af filtre kan belyses ved modellen i figur 37.

Modellen demonstrerer, at megen information af forskellige årsager ikke når frem til modtageren i den mængde og med den kvalitet, som senderen havde planlagt.

Nogle årsager hertil skal omtales i det følgende.



Figur 37. Filtre i kommunikationen.

Selvopfattelsen og opfattelsen af den anden part

Både sender og modtager har billeder af sig selv og følelser af egen værdi. Den selvopfattelse, de har på et givet tidspunkt, og den værdi, de tillægger sig selv i en given situation, vil i nogen grad bestemme, hvorledes deres kommunikation former sig. Hvis man fx opfatter sig selv som ekspert på et område og har stor tillid til sig selv i en given situation, øger det ens tilbøjelighed til at meddele sig; det er mere sandsynligt, at man vælger en autoritativ kommunikationsstil, og man er mindre tilbøjelig til at lytte til, hvad andre har at sige om samme emne. For når det kommer til stykket, et det jo én selv, der er eksperthen.

Ligeledes har både sender og modtager en opfattelse af andre (inkl. hinanden) og tillægger dem bestemte værdier. Disse opfattelser af den anden part vil også influere på kommunikationen. Hvis man fx opfatter de andre som personer med mindre ekspertise og lavere status end én selv, er man tilbøjelig til at tale ned til dem og til at afbryde dem, når man tror, de ikke holder sig til sagen, samt til at interessere sig mindre for, hvad de mener, og mere for, om de nu også forstår og er enige med én selv. Hvis man derimod føler, at det er de andre, der er eksperterne og har høj status, vil man være tilbøjelig til at sige mindre, lytte mere opmærksomt og prøve at finde ud af, hvordan man kan vinde status. (Dette kan på sin side hindre god lytten, da det leder opmærksomheden bort fra sagen og hen på spørgsmålet om relationen mellem personerne).

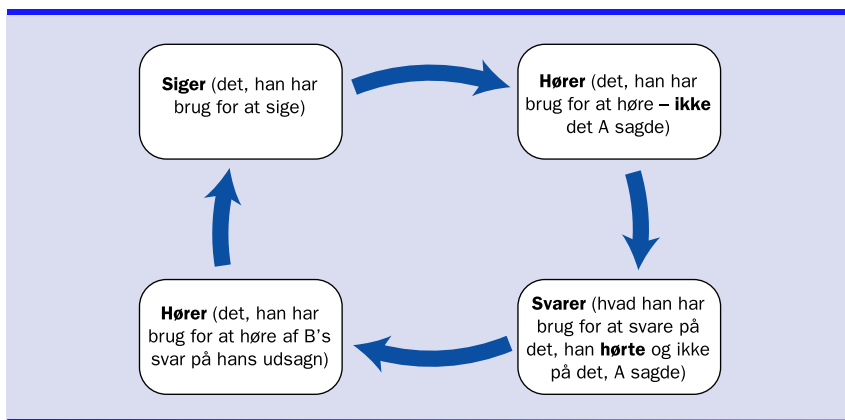
Definition af situationen

Både senderen og modtageren danner sig et billede af den situation, de begge indgår i. Er det et møde med det formål at løse et bestemt problem? Er det en uformel meningsudveksling? Er vi her, for at chefen kan fortælle os om sine idéer? Ofte bliver spørgsmålet om at definere situationen ikke formuleret, før en eller anden siger "Hvad er vi her for?" eller "Hvad går opgaven ud på?".

Definitionen af situationen rækker ud over at angive de mål, der skal nås, eller de opgaver, der skal løses. Der er tale om et omfattende system af opfattelser af ens egen og andres roller i situationen, dennes varighed, rammerne for den og de normer, der skal styre den. Det, der siges, og måden, det siges på, bestemmes af, hvordan situationen opfattes.

Motiver og hensigter

Et andet sæt filtre på kommunikationsprocessen for både sender og modtager er de forskellige motiver og hensigter, som de søger at tilgodese. Hvis man har behov for at "sælge" et forslag eller for at øve indflydelse på andre, vil man kommunikere på en anden måde, end hvis man er nysgerrig vedrørende et eller andet og har brug for at få information. Hvis man har til hensigt at øve indfly-



Figur 38

delse, vil man lytte på en anden måde og lægge mærke til noget andet i det, andre siger, end hvis man ønsker at skaffe sig oplysninger. Hvis man fx prøver at øve indflydelse, vil man lytte mere efter enighed eller uenighed end efter nye idéer.

Forventninger

Den sidste kategori af psykologiske faktorer, som danner filtre, er vores forventninger til os selv og til andre. Forventningerne er baseret på tidligere erfaringer eller forudfattede meninger og fordomme. Hvis man går ud fra, at tilhørerne er tungt opfattende, bruger man enklere ord; hvis man forventer, at de er kritiske, formulerer man sig omhyggeligt og præcist. Fra tilhørerens synspunkt gælder, at hvis han regner med, at taleren er meget begavet, lægger han måske mere mening i budskabet, end det indeholder; hvis han tror, at taleren er uarticuleret eller uintelligent, hører han måske ikke eventuelle gode pointer. Hvis han forventer uenighed, kan han lægge fjendtlighed i det, taleren siger, og hvis han venter at få bekræftelse af sine egne synspunkter, overhører han måske uenighed. "Man hører det, man *vil* høre".

Figur 38 sammenfatter nogle af problemerne i kommunikationsprocessen.

Nonverbal kommunikation

Det er ikke kun det, vi udtrykker sprogligt, der indgår i kommunikationsprocessen. Vi har været inde på, at stemmeføring, mimik, kropsholdning m.v. også formidler information. Nogle forfattere går så vidt, at de hævder, at *al* adfærd, som observeres af andre, kan opfattes som kommunikation; ved at udføre en

handling får en person jo demonstreret for de andre, hvad han *vil*. Fly & Hage³⁶ definerer nonverbal kommunikation som *al ikke-verbal adfærd udført såvel intentionelt (dvs. med hensigt) som ikke-intentionelt i nærvær af en eller flere personer, som kan anvendes til aflæsning af information.*

De illustrerer deres synspunkt ved at henvise til skuespilleren (f.eks. mimeren), som kan træne sig til næsten udelukkende at udføre intentionelt kropssprog på scenen.

Som eksempel på ikke-intentionel nonverbal kommunikation anfører de *rødmen*. Følelser (emotioner) kommunikerer netop ofte ikke-intentionelt. Ekman & Friesen³⁷ fandt, at folk på tværs af kulturer er i stand til at identificere emotioner som overraskelse, frygt, vrede, tristhed, interesse og væmmelse i ansigtets udtryk.

Forholdet mellem intentionel og ikke-intentionel kommunikation giver nogle velkendte vanskeligheder, nemlig når der er uoverensstemmelse mellem den verbale og den nonverbale kommunikation – eksempelvis når ens samtalepartner rød i hovedet, med gnistrende øjne og rynkede bryn og med høj dirrende stemme forsikrer: "Nej, jeg er *ikke* vred". En latter, hvor øjnene ikke knibes lidt sammen, vil blive opfattet som en falsk latter.

Børn forvirres, når der er uoverensstemmelse mellem forældrenes verbale udtalelser og deres kropssprog, og undergivne kommer let til at opfatte deres foresatte som hykleriske i den tilsvarende situation. Kommunikationen bliver mest entydig, hvis senderen ikke forsøger at lægge skjul på de følelser, han faktisk har.

De nonverbale signaler giver supplerende information til de verbale og giver information om, hvordan disse skal fortolkes. Endvidere er det af betydning, hvad der *ikke* bliver sagt. Man udtrykker noget ved at sige noget på ét tidspunkt, men ikke på et andet. Man "siger" noget i og med, at man undlader at sige bestemte ting eller slet ikke siger noget; tavshed kan være meget talende.

Interkulturelt er det værd at lægge mærke til, at mange former for *gestus* er kulturelt prægede. Det er velkendt, at mange folkeslag bruger gestus i større omfang end danskere – f.eks. italienerne – men de enkle gestus kan have forskellig betydning i forskellige kulturer. Italieneren vil gøre en bevægelse med hånden i brysthøjde i retningen *bort fra sig selv*, hvis han mener "kom med!", mens danskeren vil bevæge hånden *ind mod sig selv*. Danskeren kan således opfatte italienerens invitation som en afvisning. I nogle kulturer ryster man på hovedet for at bekræfte, hvor dette hos os er en benægtende gestus.

36. A-K. Fly og M.B. Hage: *Nonverbal Kommunikation*. Upubliceret studieopgave. København 1995.

37. P. Ekman & W.V. Friesen: *Nonverbal Leakage and Clues to Deception*. *Psychiatry*, 1969.

Kropsholdning, fagter, ansigtsudtryk og anden nonverbal adfærd præges af den kultur, som en person vokser op i, og forstås af dem, der tilhører kulturen, lige så klart som mundtlig eller skriftlig kommunikation.

Rigtig kompliceret bliver det, når man går ind i lidt længere varende forløb med folk fra andre kulturer, for der kommunikeres også følelser som respekt/disrespekt, overlegenheds/underlegenhedsfølelser, aggression/angst, imødekommenhed/afvisning og meget andet, og her kan det naturligvis gå helt galt, hvis ikke man er opmærksom på, hvor komplicerede disse forhold er. I sammenhænge, hvor tværkulturel kommunikation er nødvendig, fx i diplomatiet, udvikler der sig oftest formelle spilleregler for kommunikationen, der medvirker til at minimere problemerne. Ved udsendelse til andre lande gør militært personel klogt i at sætte sig ind i de lokale forhold, herunder også de måder der kommunikeres på.

Nogle eksempler, der kan vise, hvad det kan dreje sig om, skyldes Birdwhistell³⁸, der undersøgte kropsholdning og fagteadfærd ved hjælp af metoder hentet fra sprogvidenskaben. Han peger eksempelvis på nonverbale adfærdsmønstre, der er knyttet til *kurmageri*, og som han kalder *pynteadfærd*. En ung mand, der pludselig befinder sig i selskab med en tiltrækkende pige, retter på slipset, trækker op i sokkerne, lader fingrene løbe gennem håret, indtager en mere opret holdning og spænder musklerne. Hvis pigen også bemærker den unge mand og reagerer på ham, vil hun også spænde musklerne, måske rødme let, glatte håret, kontrollere sin makeup, rette på kjolen og sin øvrige påklædning. Da sådanne signaler er tillært, er deres betydning klar for medlemmer af den samme kultur.

Hall³⁹ nævner, at der i enhver kultur er en slags privatområde om en person. Dette område er det territorium, som man kun trænger ind i, hvis man er på fortrolig fod med ham, hvis man har en eller anden legitim grund, eller hvis man er ude i fjendtligt ærinde. Eksempler på privatområdekrænkelser er at stå for tæt ved den anden, at røre ved ham osv. I lande, hvor denne "normalafstand" er mindre end i ens hjemland, kommer man let til at føle sig utilpas, fordi folk altid står for tæt på, når de taler med én, eller fordi de trænger én op i en krog.

Det er næppe muligt at sætte sig ind i alle de nonverbale detaljer i en fremmed kulturs måde at kommunikere på, men det vil ofte være muligt at få så megen viden om den formelle kommunikation og de normale måder at vise

38. R.L. Birdwhistell: *Paralanguage. Twenty-five years after Sapir*. I H. Bronson (ed.): *Lectures on Experimental Psychiatry*. Pittsburgh 1961.

39. E.T. Hall: *The Silent Language*. New York 1969.

Effektiv kommunikation

Viden om kommunikationsprocessens kompleksitet kan bruges til at gøre kommunikationsprocessen mere effektiv. Enhver kommunikation har to sider: senderens og modtagerens. Det er naturligvis væsentligt, at senderen søger at udtrykke sig klart og forståeligt og med hensyntagen til modtagerens forudsætninger.

Her kan der være tale om, at senderen og modtageren har forskelligt *ordforråd* – og at senderen kommer til at bruge ord, som modtageren ikke forstår. Der kan også være tale om, at sender og modtager kan tillægge selv dagligdags ord forskellig *mening* – for eksempel opstår der i enhver gruppe en *indforstået sprogbrug*, som kun opfattes korrekt af de indforståede og ikke fx af nytillkomne.

Årsagerne til mangelfuld kommunikation kan være enkle: soldater, der fryser, er sultne eller er gennemblødte, er mindre modtagelige for information, end når deres elementære behov er tilfredsstillet.

Kommunikation er altid vanskeligere, når der anvendes ensidig kommunikation frem for gensidig, men man kan ikke undgå ensidig kommunikation; det er praktisk, at meddelelser og ordrer kan udgives til en stor flok ad gangen, som det fx sker ved morgenappellen i en enhed, og her er det ikke muligt, at alle kommer til orde med spørgsmål og gentagelser som i et mindre forum. Derfor bør kommunikationen her *tilrettelægges* således, at den er enkel og letforståelig.

Endelig er der en grænse for modtagerens *kapacitet*: Hvis senderen giver for mange informationer for hurtigt, vil modtageren gå glip af nogle af dem.

Kommunikation og følelser

I mange tilfælde kan *modtageren* bidrage til at gøre kommunikationen mere effektiv ved at *lytte aktivt*, en fremgangsmåde, der beskrives i det følgende.

Aktiv lytning

Det er en almindelig opfattelse, at lytning er en *passiv adfærd*. Lytning er imidlertid stærkt påvirket af lytterens holdninger og indstillinger, motivation og interesse, og lytteren kan ved at tage medansvar ikke blot sikre sig en bedre forståelse af budskabet, men også medvirke til, at kontakten, kommunikationen og den gensidige tillid bliver god.

Aktiv lytning indebærer, at man aktivt udforsker senderens budskab, idet man ikke blot interesserer sig for det konkrete indhold, men også for de *følelser* og *indstillinger*, der ligger bag dette indhold. I nogle tilfælde er indholdet af det, der siges, af langt mindre betydning end de følelser, der ligger bag. Det er derfor nødvendigt at lægge mærke til alle tegn, også de nonverbale. Endvidere må man *kontrollere* forståelsen af budskabet, fx ved med egne ord at gentage det, der blev sagt og få bekræftet eller afkræftet, at det var det, afsenderen mente.

Det er især vigtigt at lytte aktivt i samtaler, hvor det er problemer, konflikter eller følelser, der skal drøftes, eller hvor der skal bedømmes, vejledes eller tilrettevises. Ikke mindst når der er følelser på spil, kan det være ubehageligt og vanskeligt. Det kræver vilje til at se sagen, som andre ser den. Det kræver, at man kan se sig selv med andres øjne. Det kræver, at man er parat til at modtage de negative eller fjendtlige udtryk, der rettes mod én som lytter. Man må kunne modtage sådanne udtryk uden selv at gå i forsvarsposition – dække sig bag forsvarsmekanismer eller blive aggressiv.

God kontakt og god kommunikation, respekt for sig selv og andre, forståelse af den enkeltes forhold til sit arbejde og til sine kolleger, virksomhedsfuld ledelse af andre mennesker, godt samarbejde i den arbejdsgruppe, man tilhører – alt dette er forhold, som hører nøje sammen med aktiv lytning. Jo mere ens arbejde har med mennesker at gøre, jo mere betydningsfuldt er det, at man forstår, hvad aktiv lytning konkret indebærer. Er man åben og villig til at opfatte sine egne og andres reaktioner, kan man udvikle sig selv og være medvirkende til, at andre udvikler sig.

Jeg-budskaber og du-budskaber

Ved kommunikation af egne følelser – fx vrede eller utilfredshed – fristes man let til at udtrykke dem i en form, der ensidigt lægger ansvaret over på modtageren: "Du har gjort det og det forkert", "det er din skyld, at ... !" Man placerer ansvaret på forhånd og presser modtageren over i en position, hvor han skal forsvare sig i stedet for at forholde sig åbent til sagen, undersøge den og lægge op til en fælles problemløsning. Hvis et sådant "du-budskab" rummer en anklage, får man ofte en fjendtlig reaktion og en forsvarsindstilling tilbage. Selv om man kan have ret i sine anklager, er holdningen i et du-budskab, at det kun er den anden, der har gjort noget forkert. Forsøger man på denne måde at tvinge mennesker til at ændre på det, de gør eller siger, opnår man ofte, at de gør mest modstand mod forandring.

Baggrunden for sådanne konflikter er ofte, at den, der har "forsyndet" sig, har set sagen på en anden måde. Han har ikke set nødvendigheden af at handle anderledes, han har ikke forstået det behov, man selv har haft for en anden handlemåde fra hans side. I nogle tilfælde er han undskyldt af manglende infor-

mation. Frem for ved et du-budskab at placere ansvaret hos ham og provokere hans forsvar kan man udtrykke sit problem ved et jeg-budskab, hvor man udtrykker sine egne behov og følelser. Chefen, der gerne vil have posten tidligere på dagen, kan sige til sekretæren: "Hvorfor kommer du aldrig med posten før hen mod middag?" – et du-budskab, der kan få sekretæren til at føle sig angrebet, eller han kan sige: "Er det muligt, at jeg kan få posten tidligere, for så kan jeg bedre udnytte formiddagstimerne bedre?" – et jeg-budskab, der udtrykker hans eget behov eller problem uden at placere ansvaret hos sekretæren, og som giver sekretæren mulighed for at forholde sig rationelt til sagen: "Ja – det kan du da sagtens – men din forgænger ville helst have den senere, så jeg har ikke tænkt over, at du har en anden arbejdsrytme!", eller "Nej, ikke umiddelbart, for posten kommer ikke før, men måske kan vi få den tidligere, hvis vi selv henter den på posthuset. Så skal vi bruge en ordonnans, og det ved jeg ikke, om vi kan. Skal jeg prøve at finde ud af det?" Ingen sårede følelser, men konstruktiv problemløsning.

Mange kender problemerne med jeg-budskaber og du-budskaber fra familien; samlivet mellem forældre og børn giver let anledning til du-budskaber, fordi forældrene og børnene har forskellige behov. Moderen siger til barnet: "Dit værelse ligner en svinesti!" Barnet bliver vredt og trodsigt, for det har ikke samme behov som moderen for orden og renlighed omkring sig og føler, at hun invaderer dets private område. Moderen kunne også sige: "Jeg ved godt, at det er dit værelse, og der skal du have lov til at bestemme det meste. Men det generer mig altså, at der ser sådan ud. Jeg vil blive glad, hvis du rydder op!" Her får hun udtrykt, at det egentlig er hende, der har et problem og ikke barnet, men at barnet kan gøre hende glad ved at hjælpe hende med at løse problemet.

Mange samarbejdsproblemer i arbejdslivet har den samme karakter: de er kun et problem for den ene part i samarbejdet og ikke for den anden. Det er ikke altid så enkelt som i familiesituationen, at man bare kan appellere til den anden parts gode vilje og acceptere resultatet, hvad enten man får sit behov tilgodeset eller ej. Der er ofte krav til fremgangsmåder, til orden og til sikkerhed, som lederen er nødt til at opretholde, selv om medarbejderen ikke umiddelbart kan se nødvendigheden af det. Det ændrer ikke på, at problemerne bedst formuleres som jeg-budskaber, hvorefter der naturligvis følger en forklaring på, hvorfor "jeg" synes, jeg er nødt til at stille bestemte krav.

Jeg-budskaberne indebærer, at man udtrykker sine egne problemer, sine egne behov og sine egne følelser uden på forhånd at tilskrive den anden noget (følelser, motiver, uvilje), som man reelt ikke ved noget om.

3 KAMPENS PSYKOLOGI

- Kampens vilkår
- Kampens karakter
- Kampkraften
- Psykiske kampskader
- Krigsfangepsykologi

Kampens vilkår

Mange forskellige hensyn spiller ind, når forsvarets virksomhed i fredstid skal tilrettelægges. Ved tilrettelæggelsen af uddannelsen må den afgørende vægt nødvendigvis lægges på de opgaver, som man kan forudse, at forsvaret kan komme til at løse i tilfælde af krig, og på de vilkår, under hvilke krigsopgaverne skal kunne løses. Ikke mindst gennem en lang fredsperiode som den, vi her i landet har gennemlevet siden 1945, og med opløsningen af Warszawapagtlandenes blokdannelse – herunder bl.a. genforeningen af de to Tyskland og Polens samt de tre baltiske landes selvstændiggørelse – kan hensynet til krigen og krigsopgaverne let blive noget uvirkeligt og måske i større eller mindre grad fortrængt fra forsvarets hverdag.

Sker dette, bliver den militære uddannelse urealistisk og utroværdig, og resultatet kan blive, at forsvaret ikke har den fornødne modstandskraft til effektivt at kunne imødegå et angreb på Danmark, men bliver så overvældet af de uvante og voldsomme fysiske og psykiske påvirkninger, som krigen medfører, at det ikke kan fungere.

Ganske vist har Danmark opstillet Den internationale Brigade, og der sendes personel til fredsbevarende og fredsskabende missioner rundt om i verden, men i vores bevidsthed er dette trods alt ikke vores krig, og vi kan i princippet trække os ud af det internationale samarbejde, hvis vi skulle ønske det. Det ændrer imidlertid ikke på forsvarets grundlæggende opgave, nemlig at kunne forsvare vore nationale grænser.

Det er derfor vigtigt allerede i fredstid at nå til en erkendelse af, hvad det er for kræfter, der vil påvirke os i tilfælde af krig. Hvorledes vil mennesker – vore undergivne, vore foresatte og ikke mindst vi selv – reagere i krig?

Disse spørgsmål og mange andre presser sig på for enhver, der er med til at tilrettelægge og lede forsvarets omfattende uddannelsesvirksomhed.

Soldatens *kampkraft* eller *kampeffektivitet* er sammensat af forskellige faktorer: dels hans militærfaglige *viden og færdigheder*, dels hans *fysiske styrke og udholdenhed* og dels hans *psykiske styrke og modstandskraft overfor stress*. Hertil kommer sociale faktorer som hans tilhørsforhold til og integration i enheden og dennes sammenhængskraft.

Formålet med dette afsnit er at give et indtryk af muligheden for – med sigte på kampsituationen – at styrke kampkraften hos og svække miljøets belastninger af soldaten, således at der opnås den størst mulige kampeffektivitet.

Der foreligger et ret solidt grundlag for vor viden herom. Der er således foretaget undersøgelser for at klarlægge de komplicerede sammenhænge, både som

studier i marken og under laboratorieforhold. Krigsdeltagere har gennem offentliggjorte dagbøger og erindringer såvel som i artikler meddelt deres erfaringer, og mange skønlitterære værker har hentet deres baggrund og problemstillinger fra krigens forhold. En del af den indsigt, man herigennem har erhvervet, tvinger til at gøre op med hævdvundne forestillinger. Ny indsigt, som fremtidig forskning vil give, vil tvinge til at revidere andre opfattelser. Det er nødvendigt til stadighed at se med helt uhildede øjne på de forhold, der har indflydelse på, hvor sikkert og effektivt den kæmpende kan løse sine opgaver.

De to faktorer *kampkraft* og *belastning*, hvis nuancerede samspil i en given kampsituation resulterer i en eller anden grad af kampeffektivitet, er hver for sig sammensat af en række elementer. Dette betyder, at man kan påvirke effektiviteten ved at ændre på de enkelte elementers indflydelse, således at kampkraften forøges, og/eller belastningen mindskes. Det er imidlertid ikke alle elementerne, der kan reguleres, og man må derfor se nærmere på de forskellige elementer for at finde frem til dem, det er muligt at påvirke.

Belastningen

Alt, hvad der omgiver kampsoldaten, – naturen, teknikken og menneskene, fjender som venner – er hans omverden, hans miljø. Denne omverden udsætter ham til stadighed for påvirkninger – nogle behagelige, andre ubehagelige, nogle giver ham øget fysisk og psykisk styrke, andre svækker ham. I det følgende belyses omverdens belastning af mennesket, når det befinder sig i en kampsituation, nærmere.

En miljøbeskrivelse findes i den klassiske krigsteori hos *Clausewitz*,¹, hvor det, der skiller den virkelige krig fra "papirkrigen", sammenfattes under betegnelsen *friktionen*.

Denne, der altså frem for alt udgør krigens virkelighed, er et hæmmende element, som krigsdeltagerne må bevæge sig i.

Friktionens hovedårsager kan ifølge Clausewitz opsummeres således:

1. *Faren* er uløseligt forbundet med kampen. Den er det element, alle kamphandlinger må bevæge sig i.
2. *De fysiske anstrengelser og lidelser*.
3. *Tilfældighederne*. Frem for alt, fordi kampen føres af individer, hvis handlinger ikke kan forudsiges med matematisk sikkerhed, bliver der altid et spillerum for det uforudsigelige tilbage.
4. *Uvisheden*. En stor del af efterretningerne er indbyrdes modstridende, en endnu større del er urigtige, og størstedelen er behæftet med en ikke ringe usikkerhed. Der handles derfor i en tåge af uvished.

1. C. von Clausewitz: *Om Krig*. København 1986.

Denne klassiske miljøbeskrivelse er én måde at anskue omverdenens belastning på. Beskrivelsen er nyttig, fordi man næsten umiddelbart af den kan læse de virkninger på den kæmpende, belastningerne har: faren skaber *frygt*, de fysiske anstrengelser *træthed* og *udmattelse*, tilfældighederne *forvirring* og uvisheden *usikkerhed*.

I det følgende behandles kamppladsens miljø under betegnelserne: fjenden, terrænet, vejret, lysforholdene og egne forhold m.fl.

Fjenden og våbenvirkningen

Den enkeltfaktor, der belaster soldaten mest, er fjenden. Det er hans tilstedeværelse og virksomhed, der belaster den kæmpende med risikoen for at blive invalideret eller dræbt. Det er denne risiko, der – sammen med uvisheden om hvad, hvor mange, hvor, hvornår og hvorledes – skaber frygt og angst hos ham, og som i sidste instans kan få ham til at bryde psykisk sammen.

En del af uvisheden kan fjernes under uddannelsen ved at give kendskab til den potentielle fjendes soldater, deres materiel og deres kampmåde.

Da det er kampsituationen, vi er ved at undersøge, ligger det i sagens natur, at den del af belastningen, fjenden udgør, ikke kan fjernes fuldstændig, for uden fjenden har vi ingen kampsituation. Problemet er, hvad kan den kæmpende i kampsituationen gøre for at ophæve mest muligt af den belastning, som fjenden udgør?

Han kan beskytte sig i det omfang, løsningen af hans opgave tillader det, og han kan bekæmpe den fjende, som i kampens enkelte situationer er en trussel mod ham personligt. Jo bedre trænet han gennem sin uddannelse er til at benytte omgivelser og lysforhold til sløring, skjul og dækning, jo bedre trænet han er i at observere, erkende og melde om fjenden og i at bruge sine våben, des større er hans mulighed for at undgå at blive såret eller dræbt og for at sætte den fjende, der truer hans liv og helbred, ud af spillet. Jo bedre trænet han er, des større er hans mulighed for at vælge den fremgangsmåde, der – samtidig med at han løser sin del af enhedens kampopgave – giver ham den størst mulige personlige sikkerhed.

I kampsituationen vil der altid være fjender, men man kan i de enkelte faser af kampen ved at beskytte sig mod og bekæmpe de fjender, der truer en selv, formindske den belastning, de udgør.

Også for den soldat, som ikke deltager direkte i de egentlige kamphandlinger, er det vigtigt at kunne beskytte sig, således at han til stadighed kan løse sin opgave. Dette gælder f.eks. personel på kommandostationer, radarstationer, flyvestationer og andre faste installationer såvel som dele af personellet om bord i skibe og mange andre, af hvis indsats kampens udfald afhænger i lige så høj grad som af de direkte kæmpendes.

Kampens karakter

Bortfaldet af den umiddelbare trussel mod Danmark har bevirket, at danske styrker skal kunne deltage i internationale operationer uden for dansk område. Styrker af hæren, søværnet og flyvevåbnet indgår i det danske bidrag til NATOs reaktionsstyrker, som fremover skal medvirke til at forebygge konflikter samt kunne deltage i en evt. krisestyring eller i givet fald i forsvaret af NATOs område. Årsagen hertil tænkes i første omgang at være geografisk begrænsede potentielle konflikter som følge af evt. etniske uroligheder, international terrorisme og territoriale stridigheder.

Herudover skal NATO også kunne løse fredsstøttende opgaver uden for NATO's område. Opgaverne spænder lige fra fredsbevarende missioner i den lave ende af konfliktskalaen til operationer, der indebærer egentlige kamp-handlinger – fredsskabende operationer. Afgrænsningen herimellem er vanskelig at definere og opgaven kan udvikle sig under den igangværende operation. Indsættelsen i Ex-Jugoslavien er et eksempel på en sådan operation.

Militære enheder og militært materiel har tillige vist sig særdeles velegnet til indsættelse i katastrofe- og nødhjælpssituationer.

Med et øget dansk internationalt engagement kan danske styrker tænkes at stå over for mange forskellige konflikttyper i fremtiden.

En beskrivelse af det miljø, hvori soldaten skal løse sin opgave, bør principielt tage udgangspunkt i situationer, som påfører soldaten størst fysisk og psykisk belastning samt stiller de største krav til hans uddannelse. Ud af disse synes to scenarier at have særlig interesse, da de vurderes at repræsentere yderpunkterne blandt de opgaver, der kan indebære egentlige kamphandlinger. De to typer af konflikter stiller vidt forskellige udfordringer og krav til personellet. Den ene omfatter en egentlig krig mellem to moderne, veludstyrede, godt trænede, større, regulære styrker. Den anden type er en mere uklar konflikt, hvor der er tale om en "organisation", der ikke nødvendigvis repræsenterer en politisk suveræn stat, og som ikke behøver at være organiseret som en traditionel militær styrke.

Til førstnævnte konflikttype hører fredsskabende operationer. Disse kan forudses at ville finde sted langt fra Danmark under vanskelige geografiske og klimatiske forhold og i områder, der har en begrænset infrastruktur. Hertil kommer de traditionelle operationstyper i form af indsættelse af styrker til forsvaret af NATOs område, herunder forsvaret af Danmark.

I begge tilfælde kan der være tale om integrerede land-, sø- og luftkrigsoperationer. Kendetegnende for disse operationer er, at de typisk gennemføres med

styrker fra alle tre værn og i en multinational ramme. Styrken vil typisk bestå af et mindre antal enheder og systemer med relativt stor ildkraft i form af kampvogne, angrebshelikoptere, skibe, undervandsbåde, langtrækkende missiler, ubemandede luftfartøjer, fly mfl. Den teknologiske udvikling inden for kommunikationsområdet og våbensystemer er medvirkende til en stor grad af integration. Kamppladsen i en konflikttype af denne mere konventionelle art vil i det hele taget være præget af avanceret teknologi. Det nye er, at "soldaten" i mange situationer træder tilbage for automatik og fjernstyring, og at tab af menneskeliv blandt egne styrker tilstræbes undgået af etiske grunde. Disse tendenser gælder såvel til lands som til vands og i luften.

Da en modpart også må formodes at kunne udnytte sine styrker på tilsvarende måde, vil alle styrker og våbensystemer blive mere sårbare, især hvis deres position er stationær og kendt. Under alle omstændigheder må det forventes, at styrker af alle værn vil blive indsat mere spredt, at der vil være mulighed for større bevægelsesfrihed og blive behov for høj taktisk mobilitet. Dette medfører mere uklare afgrænsninger mellem konfliktens parter og en opblødning af begreberne front, bagland og sikre områder. Følgen er et stadigt større behov for at kunne identificere andre styrker, og specielt er det vigtigt at kunne identificere styrker på egen side, således at genkendelse kan gennemføres med stor sikkerhed.

Mørkekampudstyr vil gøre det muligt at opretholde operationer dag og nat for alle tre værn over en kortere eller længere periode. Denne døgndrift med bevarelse af initiativ vil stille store krav til personellets uddannelse, fysik og psykik. Dette gælder såvel decentralt ved enheder og våbensystemer som centralt i kommandosystemerne.

Politiske og militære krav om ikke at påføre det civile samfund skader og hensynet til en civil befolkning, som ikke deltager i konflikten, giver særlige udfordringer.

Til den anden konflikttype hører, hvad der kan karakteriseres som en samfundstruende indre konflikt. En konflikt med en "organisation", der ikke behøver være en stat, og mod individer, der ikke nødvendigvis er soldater, vil medføre specielle og ofte store krav til personellets forståelse for opgaven og det miljø, de skal virke i. Der vil være risiko for angreb, herunder terrorangreb, ikke alene i det pågældende indsatsområde, men langs forsyningsvejene og muligvis også i hjemlandet mod såvel militære som civile mål. Pressens tilstedeværelse og fortolkning af den aktuelle situation må forventes at kunne udgøre en afgørende indflydelse på verdensopinionen og soldaten i indsættelsesområdet. Et højt informationsniveau er nødvendigt for at imødegå forsøg med evt. manipulation af presse- og mediedækning.

Især når modstandere ikke er regulære styrker, må det antages, at de vil operere uden at føle sig bundet af Krigens Folkeret. De kan være bevæbnede med militært udstyr af næsten enhver art, måske bortset fra den mest moderne og dyre højteknologi. Herunder kan det ikke udelukkes, at de vil anvende biologiske eller kemiske våben. Det må formodes, at irregulære styrker vil foretrække baghold, enkeltangreb, bombning og andre former for terror. Målet kan være at skræmme befolkningen, ramme militære mål og/eller påvirke den politiske proces.

Det kan også tænkes, at modstanden udgøres af mere regulære styrker, der ikke råder over nogen større materielbeholdning. En sådan konflikt vil ofte medføre behov for at bevogte et større antal lokaliteter, hvilket traditionelt har vist sig at være meget mandskabskrævende. Egne styrker vil have brug for at modtage en specifik uddannelse til en given mission som supplement til den generelle militære uddannelse.

Terrænet, havet og atmosfæren

I den aktuelle kampsituation må *soldaten i hæren* tage terrænet, som det er. Gennem uddannelsen trænes han i at vælge og benytte terrænet således, at ingen af de former for terræn, han kan komme ud for, vil være en uovervindelig belastning for ham.

Dansk terræn kan groft karakteriseres ved arealudnyttelsen (Statistisk Årbog, tabel 4, 1994):

Arealets benyttelse

4%	Byer over 200 indbyggere
1	Sommerhusområder
2	Trafikarealer uden for byer
3	Spredt bebyggelse i landzone
2	Landbrugsbygninger, gårdspladser
3	Hegn, grøfter, markveje o.l.
62	Dyrkede marker, gartnerier og frugtplantager
12	Skove og plantager inkl. landbrugsskov
6	Enge, marsk o.l.
5	Heder, klitter, moser
1	Søer og vandløb

En dansk soldat skal kunne bevæge sig på vej, gennem mark, eng og mose, i pløse, sne og sand, i vand, gennem skove og haver, i bygninger og i ruiner. Han skal være opøvet i at vælge, når opgavens løsning tillader det. Under uddannelsen i skyttetjeneste og feltarbejder lærer han at reducere en del af terrænets belastninger.

I kampsituationen kan soldaten kun i begrænset omfang ændre terrænet. Den eneste mulighed, han herudover har for at øve indflydelse på terrænets belastende virkning, er – hvis opgaven tillader det – at vælge det terræn, der gennem naturlige og kunstige hindringer og dækningsegenskaber beskytter ham bedst.

I *søværnets* skibe er personellet påvirket af havets tilstand og af den nære kontakt med vind og vejr. Havets tilstand, der er en følgevirkning af vindstyrken, kan medføre kraftigt rullende og duvende bevægelser af skibet, som måske resulterer i, at enkeltpersoner angribes af søsyge, eller at besætningen har vanskeligt ved at holde sig fast. Søsyge gør personen mat og ugidelig, og den kan i svære tilfælde bevirke, at den syge bliver helt uinteresseret i sine omgivelser og i sin egen sikkerhed. Problemet med at stå fast om bord giver den enkelte øget træthedsfornemmelse, samtidig med at det begrænser besætningens bevægelsesfrihed. Søsprøjt, lave temperaturer og kraftig vind stiller specielle krav til dækspersonnellets beklædning, der skal tilsikre, at personen føler sig tør og varm.

Havets indflydelse på det enkelte skibs indsatsmuligheder knytter sig primært til to faktorer – bølgevirkning og isforhold. Forholdet mellem skibets størrelse og den aktuelle bølgehøjde i operationsområdet er af afgørende betydning for skibets operative handlefrihed. Is i et farvand kan umuliggøre operationer, da krigsskibe normalt kun har ringe isbrydningsevne. Forhold som sigtbarhed og temperatur har i dag kun en ringe indflydelse på de operative muligheder.

I *flyvevåbnet* kan for det flyvende personel anlægges betragtninger analoge med de for søværnets skibe anførte, idet personellet dels er bundet til dets fly, dels i sine indsatsmuligheder er stærkt afhængigt af vejrforholdene.

Søværnets og flyvevåbnets øvrige personel er i det store og hele underkastet de samme vilkår som for hærens personel beskrevet, men er for de flestes vedkommende bundet til faste installationer.

Vejret

I kampsituationen er der kun ringe mulighed for at træffe særlige foranstaltninger mod vejrets indflydelse. Det danske forsvar skal kunne kæmpe under klimatiske omstændigheder, der er karakteriseret ved følgende normalværdier (Statistisk Årbog, tabel 46, 1981):

23 isdøgn (højeste temperatur ikke over 0° C)

10 sommerdage (højeste temperatur over 25° C)

88 frostdøgn (laveste temperatur under 0° C)

69 tågedøgn (tåge observeret omkring den meteorologiske station)

159 nedbørsdøgn (døgn med 0,1 mm nedbør eller mere)

16 store nedbørsdøgn (døgn med 10 mm nedbør eller mere)

25 snedøgn (døgn med snefald på 0,1 mm eller mere)

43 blæstdøgn (på et eller flere af tidspunkterne kl. 8, 14 og 21 målt vindstyrke 6 eller mere)

Middeltemperatur 7,9° C (yderpunkter FEB 0,4°, JUL 16,6°)

Nedbør årligt 664 mm

Middelvindhastighed 7,5 m/s

Som eksempler på mulige vejrmæssige yderpunkter kan nævnes, at den højeste og den laveste registrerede temperatur er +36,4° (AUG 1975) og +31,2° (JAN 1982). Man kan altså i Danmark blive udsat både for tropiske og arktiske temperaturer.

Disse meteorologiske forhold giver mulighed for vejr af næsten enhver karakter, hyppigt skiftende og vanskeligt at forudsige på længere sigt. Det er en rammende karakteristik, når der siges, at "i Danmark har man intet klima, kun vejr".

En del af den store belastning, som vejrforholdene, herunder ikke mindst de ganske særlige forhold, som søværnets inspektionsskibe møder under løsningen af deres opgaver ved Grønland og Færøerne, kan afføde, er søgt mindsket gennem anvendelse af specialpåkledning som overlevelsedragter og kampuniformer såvel som anden udrustning, hvis udformning og sammensætning har måttet tilgodese ekstreme krav til fleksibilitet for at kunne svare til det foranderlige vejrs udfordringer.

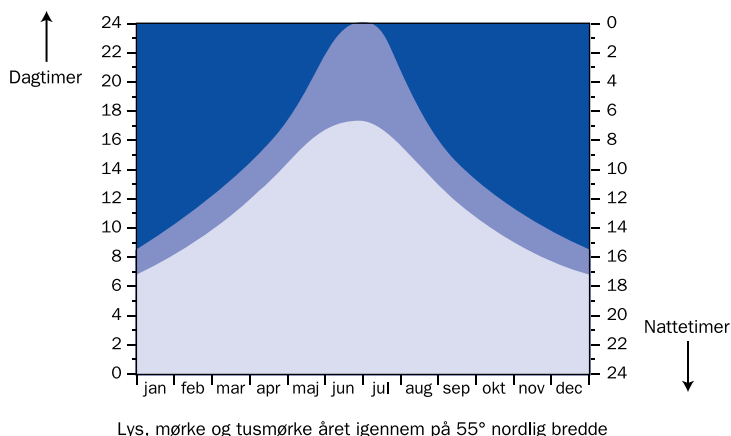
Den kæmpende kan ikke ændre vejret. Men vænnes soldaten under uddannelsen til at tåle alt slags vejr, og øves han i at benytte sin udrustning og omgivelserne til at beskytte sig mod vejret i den udstrækning, løsningen af hans opgave tillader det, får han visse valgmuligheder.

Lysforholdene

I kampsituationen må soldaten tage lysforholdene, som de er.

De breddegrader, vi lever på, har som særkende de store årlige variationer i lysforholdene (korte vinterdage og sommernætter, lange vinternætter og sommerdage) og som helårsfænomen tusmørket.

Mørke er en belastning på grund af de begrænsede muligheder for at bruge synet. Sansindtrykkene – lyde, lugte og silhuetter – har en helt anden karakter end i dagslys; mørke vækker i sig selv angst hos ikke så få. Tilvænning til mørke og træning i at anvende sanserne under alle lysbetingelser er derfor væsent-



Figur 39. Lysforholdene.

lige led i uddannelsen med henblik på at give den enkelte mulighed for at udnytte de givne lysforhold på den mest effektive måde.

For operationer til søs og i luften har mørke særlig betydning. Mange fly er i dag udstyret til natoperationer, og flådens skibe opererer i praksis lige godt nat og dag.

Soldaten kan i kampsituationen ikke ændre lysforholdene generelt, men har måske mulighed for gennem valg af fremgangsmåde at mindske den belastning, de indebærer. Er man udrustet med specialmateriel, har man øgede valgmuligheder.

Dyr og andre organismer

I Danmark er det i det væsentlige mikroorganismer og utøj, der kan belaste forsvarets personel i kampsituationen. Det er forskånet for den fare, som slanger, kryb, moskitoer og andre snyltere udgør for soldaten i troperne, og for den næsten utålelige plage, som myg i myriader periodevis er i arktiske egne.

Feltforholdenes forringede hygiejniske muligheder giver både bakterier og utøj gunstige vilkår. Soldaten må derfor opøves i en vel gennemført felthygiejne, så han ikke belastes eller gøres ukampdygtig gennem sygdomme. Han må også være øvet i at imødegå de biologiske våbens særlige trussel.

I mørke kan lyde fra skovens og markens dyr og deres færden vildlede og måske skræmme soldaten, hvis de ikke er ham bekendte. Denne belastning kan formindskes gennem tilvænning.

Egne forhold

Det virker ikke overraskende for soldaten, at fjenden er en belastning for ham. Tværtimod er det jo fjendens naturlige rolle i kampsituationen. Derimod vil det virke meningsløst og blive oplevet som højst ubehageligt, at forhold på egen side kommer til at belaste ham, hvis han ikke forstår og accepterer nødvendigheden heraf.

Erfaringer bl.a. fra Golfkrigen peger på, hvor vigtigt det er at opretholde en stram søvndisciplin. Langvarige operationer under stor mobilitet kan ikke gennemføres uden mulighed for at hvile. Hertil kommer så den fysiske træthed, som kan opstå, selv om man sidder i et køretøj og bliver transporteret gennem terrænet. Og jo mere kuperet terrænet er, jo flere kræfter skal man anvende for at holde balancen og ikke blive kastet rundt i køretøjet.

Forplejningssituationen er også en vigtig faktor, som har stor betydning for kampkraften. Hvis man befinder sig i et område, hvor man skal flytte ofte, eller hvis kampene pludselig blusser op, kan det være svært at få friske forsyninger af mad og væske frem. Endvidere vil en sådan periode også medføre mindre søvn. Evnen til at udføre nyttigt mentalt arbejde aftager med skønsmæssigt 25 % for hvert successivt vågent døgn. Simple motoriske funktioner, koordination, fysisk styrke og udholdenhed, er relativt upåvirkede, mens evnen til at forstå, fortolke, tilpasse og planlægge under hurtigt skiftende vilkår forringes mest. Korte eller hyppigt afbrudte søvnperioder har næsten ingen genoprettende værdi. Hvis man ikke får sovet så meget, at man kan gennemføre et par drømmeperioder² i træk, varer det ikke længe (3 – 4 dage), før det psykisk kan medføre manglende koncentrationsevne samt syns- og høreforstyrrelser, i værste fald i form af hallucinationer, som soldaten så måske reagerer uhensigtsmæssigt på.

Den effektive mediedækning, som de seneste krige tydeligt har demonstreret, kan også blive en belastning for soldaten. I forbindelse med Vietnamkrigen havde pressen stor indflydelse og medvirkede i vid udstrækning til at vende holdningen til krigen hos store dele af befolkningen – og dermed også i stor udstrækning i forsvaret. Men også soldatens sikkerhed såvel som opgavens løsning kan sættes på spil, hvis ikke pressen udviser omtanke. Derudover skal man være opmærksom på, at de nyheder, som medierne formidler, let "kommer tilbage" til soldaten og kan virke som en belastning. Ofte kan oplysninger-

2. Søvn behandles yderligere i kapitlet *Motivation og følelser*.

ne komme tilbage via soldatens pårørende, som ikke har rimelige muligheder for at vurdere nyhedernes relevans, og som derfor ofte foruroliges unødvendigt med det resultat, at de belaster soldaten med deres angst for hans sikkerhed.

Endelig skal nævnes nogle aspekter af belastende art, som bl.a. i forbindelse med udsendelse af danske soldater til det tidligere Jugoslavien er blevet aktuelle, og som man i fremtidige engagementer af tilsvarende karakter skal være opmærksom på.:

Mødet med en ny kultur kan i sig selv være belastende. Alt omkring soldaten er nyt og anderledes: Sproget, spisevanerne, traditionerne, religionen, omgangsformen og ikke mindst den nonverbale (ikke-sproglige) kommunikation.

Magtesløsheden, når soldaten som neutral må nøjes med passivt at observere, selv om det rent menneskeligt kan være svært ikke at involvere sig i de situationer, som opleves under tjenesten. Denne konflikt mellem hvad man som menneske burde gøre, og hvad man som FN-soldat har mandat til at gøre, er yderligere en belastende faktor, man ikke bør underkende.

Mæthedsfølelsen, som kan opstå, når man har set så megen nød og elendighed, som eksempelvis borgerkrige kan medføre. Det kan være blandt civile borgere, eller det kan være mellem soldaterne på hver sin side af konflikten. Denne mæthedsfølelse kan afløses af en følelse af *magtesløshed*, fordi man ikke kan hjælpe, men blot må se på og prøve at mindske risikoen for yderligere kampe.

Nyheder hjemmefra – især dårlige. Har man familie og børn, kan det være svært at befinde sig langt væk og høre om problemer derhjemme, som man alligevel ikke er i stand til at gøre noget ved. Særligt slemt er naturligvis oplysninger om dødsfald og alvorlig sygdom blandt nærmeste pårørende.

Livstruende situationer som man selv eller ens kammerater kan komme i, gør altid indtryk på en. For nogle kommer reaktionen først, når de får et ledigt øjeblik, hvor de får tid til at tænke over oplevelsen eller over, hvor galt det kunne være gået. Andre reagerer med det samme.

Ulykker, hvor det kan være en kammerat i enheden eller en selv, der er indblandet. Der kan være tale om et uheld som ved en færdselsulykke, eller man kan under tjenesten have befundet sig i en situation, som har været den direkte årsag til ulykken.

Belastningerne vil være mindst, når soldaten i de enkelte situationer kender og forstår grundene hertil og kan godtage dem, og når han gennem uddannelsen er trænet til at modstå nogle af disse afsavn.

Der kan også forekomme belastninger på grund af forsømmelighed på egen side. Manglende orientering om fjenden kan bevirke, at soldaten udsætter sig for en unødigt risiko. Manglende agtpågivenhed ved indsættelse af ildstøttevåben kan medføre, at han falder for egen ild. Dårligere førere kan unødigt sætte hans liv på spil. Svigtende sanitetstjeneste kan bevirke unødige lidelser og tab. Under uddannelsen er det derfor vigtigt, at især førere på alle trin øves i at undgå fejl og forsømmelser, der kan forøge faren og usikkerheden for deres undergivne og derved nedbryde disses tillid til føringen.

Endelig medfører kampen med hele sin karakteristiske usikkerhed og uberegnelighed, at egen organisation udsættes for en uundgåelig friktion, hvis virkninger i enkeltheder ikke kan forudsiges, og hvis årsager man ikke kan tilskrive enkeltpersoners forsømmelighed eller svigten. Dette skyldes, at væsentlige dele af friktionen i kampsituationen hidrører fra, at man står over for en modstander, som med alle til rådighed stående midler uafsladeligt sætter al sin kraft ind på at forhindre én i at gennemføre de planer, man har for kampens forløb. Træning under uddannelsen skal indstille den kæmpende på, at han ikke kan undgå at blive udsat for denne type belastninger.

I kampsituationen er der ikke meget, man kan gøre for at unddrage sig de belastninger, som personer og forhold på egen side udsætter en for.

Men det er i denne forbindelse nok værd at pege på, at den enkelte selv er en del af sine kammeraters omverden. *Han* kan lette *deres* belastning ved at gøre sit til at øge deres sikkerhed og fremme deres velfærd.

Kampkraften

Uddannelsen i forsvaret omfatter alle de aktiviteter, der er nødvendige og i fredstid mulige for, at både enheder og enkeltmand kan lære det, der gør dem egnede til at løse deres opgaver såvel i fred som under kriser og i krig. I målene for de enkelte uddannelser beskrives det, der skal læres, som krav om viden, færdigheder og eventuelt holdninger.

Foran er det omtalt, at det er samspillet mellem de to faktorer, *kampkraft* og *belastning*, der i en given kampsituation resulterer i en eller anden grad af kampeffektivitet.

Begrebet belastning er behandlet ovenfor. I det følgende behandles begrebet *kampkraft*, der som tidligere nævnt anvendes som samlende betegnelse for summen af *viden, færdigheder, fysisk styrke, psykisk styrke og udholdenhed*.

Viden og færdigheder

Uddannelsen skal give soldaten den viden og de færdigheder, som sætter ham i stand til at løse sine opgaver, og som giver ham den størst mulige sikkerhed i at vælge den i den aktuelle situation mest hensigtsmæssige fremgangsmåde. I samme grad, soldaten gennem erfaring lærer at opfatte en situation, bedømme den og vælge den mest hensigtsmæssige løsning, i samme grad opnår han de bedste muligheder for at mindske de belastninger, som kampens vekslende situationer udsætter ham for. Dermed øges hans kampkraft tilsvarende.

Fysisk styrke og udholdenhed

Soldatens mulighed for at kunne løse sine opgaver på kamppladsen er betinget af, at han har fysisk styrke og udholdenhed til at gennemføre de ønskede løsninger. Fysisk styrke er ikke et mål i sig selv, men indgår som en bestanddel af eller en nødvendig forudsætning for de militære færdigheder. Når den nævnes for sig selv, adskilt fra færdigheder og psykisk styrke, er det, fordi den fysiske uddannelse og træning under uddannelsen med fordel lader sig dyrke som en eller flere selvstændige discipliner sigtende på at opnå den nødvendige fysiske form gennem alsidig konditionstræning og mere eller mindre militært betonet specialtræning. Den fysiske grundform, der er grundlaget for den hårdere del af specialtræningen, stiller krav til udholdenhed, bevægelighed og styrke samt afspænding, balance, hurtighed og behændighed.

Den fysiske styrke betinges af god træning, god ernærings- og sundhedstilstand og af tilstrækkelig hvile efter anstrengelser. Under uddannelsen skal soldaten derfor i forbindelse med opgaveløsninger, der kræver stor fysisk indsats, lære at økonomisere med sine kræfter.

Jo bedre fysisk form soldaten er i, når han skal kæmpe, jo større er alt andet lige hans kampkraft.

Psykisk styrke og udholdenhed

Medens det er forholdsvis let at beskrive og måle de øvrige faktorer, der indgår i modstandskraften, stiller sagen sig anderledes, når der er tale om psykisk styrke og udholdenhed.

I psykisk styrke indgår der en række faktorer, som har forbindelse med individets følelser, holdninger og motivation. Og netop for dette område er det vanskeligt at formulere entydige mål og krav.

Samtidig må det erkendes, at holdninger og motivation spiller en stor rolle for den enkeltes mulighed for at modstå kampens belastninger. Begreber som mod, kampvilje, moral, pligt- og ansvarsfølelse, lederskab samt disciplin og lydighed er væsentlige i denne sammenhæng.

Skønt disse forhold ikke kan kortlægges lige så entydigt som viden, færdigheder og fysisk formåen, kan de dog beskrives, og der findes undersøgelser af betingelserne for deres forekomst.

Soldatens eller enhedens psykiske styrke kommer til udtryk gennem

- en *adfærd*, nemlig derved, at soldaten kæmper, holder ud, løser sine opgaver – altså i handlinger, som kan iagttages, og derigennem demonstration af
- en *holdning*, der får soldaten til at leve op til de forventninger og krav, der stilles til ham.

Begrebet holdning defineres her som *et konstant beredskab for at reagere på en bestemt måde*. Holdningen kan således betragtes som "drivkraften" bag den viste adfærd – de konstaterbare handlinger.

Enkelte eksempler fra litteraturen skal kort refereres.

Vedrørende israelernes forberedelse til kampen under Junikrigen i 1967 samt opretholdelse af disciplin og moral under denne fortæller Leion³:

"Man gjorde meget ud af indgående at diskutere den udenrigspolitiske situation med soldaterne, for at de i størst mulig udstrækning skulle

3. I. Leion: *Junikrigen 1967*. Militært Tidsskrift, oktober 1968.

kunne forstå formålet med enhedernes gruppering og opgaver. Disse diskussioner blev anset for at være af afgørende betydning for opretholdelsen af en god kampmoral”.

Under kampen opretholdt israelerne formel disciplin, men de afpassede den efter situationen. Under intensiv kampvirksomhed stolede man på den indre, uformelle disciplin. Soldaterne handlede selvstændigt og følte sig som ledere af deres egen opgave. De gjorde, hvad der var nødvendigt, og ikke blot det, som blev beordret.

Israelerne er af den opfattelse, at kampmoralen grundlægges ved først at indpode soldaten tillid til og tro på sit job. Derefter går man i gang med at skabe korpsånd i enheden.

Dette er imidlertid ikke tilstrækkeligt til at opnå en god kampmoral. Soldaten skal til stadighed informeres om fjenden, om egen enheds opgaver og om problemerne i deres helhed, herunder den udenrigspolitiske situation, hvorfor hans enhed er grupperet, som den er; hvorfor den har opholdt sig på stedet i længere tid; hvad der tænkes at ske, og hvilke opgaver enheden kan tænkes at få; situationen ved naboenheder og på andre frontafsnit osv.

De israelske tropper hævdede, at de gennem denne information havde fået styrke til at kæmpe endnu længere, hvis det skulle have været nødvendigt.

En anden faktor, der i høj grad bidrog til israelernes høje kampmoral, var den store omsorg, der udvistes for sårede. Herom siger Leon⁴

“Man stræber efter at transportere de sårede direkte fra kampområdet til civile sygehuse med helikoptere. I bedste fald tog en sådan transport ikke meget mere end 15 minutter. Sårede blev aldrig overladt fjenden, heller ikke selv om kampopgaven derved måtte begrænses, undtagen naturligvis i de særlige tilfælde, hvor hele Israels skæbne afhang af en enkelt indsats. Man hævder, at man for at værne om kampmoralen nødvendigvis må have denne indstilling til sanitetstjenesten, og at kampmoralen i de fleste tilfælde er af større værdi end en enkelt kampopgaves udfald. Her kommer på en anden, men konkret måde nødvendigheden af informationen, kendskabet til hvad der sker andre steder, ind som et afgørende synspunkt: information er nødvendig, for at en chef skal kunne træffe beslutning om eventuelt at begrænse kampopgaven af hensyn til tab og på den måde undgå nedbrydning af kampmoralen.”

4. I. Leon: *Op.cit.*

Under Vietnamkrigen blev der gennemført en lang række undersøgelser af kampsoldater, hvor man også behandlede emner vedrørende kampmotivation m.v. En undersøgelse over psykisk udmattelse og adfærd under kamp⁵ siger bl.a.:

“Observationer viser, at såvel kampkraften som hyppigheden af psykiske skader varierer stærkt mellem enheder, der er udsat for de samme belastninger. Disse variationer skyldes generelt set forskelle i enhedernes moral. Med begrebet moral menes her den kollektive motivations-tilstand, der eksisterer inden for en gruppe. Denne tilstand er et resultat af samspillet mellem effektivt lederskab, gruppesammenhold og viden om, at en indsats er en fordel for såvel den enkelte som gruppen, samt oplevelsen af et formål.”

Lederskab samt skabelse og vedligeholdelse af kampmoral er således direkte sammenhængende, hvilket er bekræftet i mange undersøgelser, bl.a. fra 2. Verdenskrig.

Det påregnes fx, at hvor lederskabet er effektivt, udvikles der et stærkt gruppesammenhold, ligesom sandsynligheden for psykisk sammenbrud reduceres væsentligt. Kampmoralen kan måske bedst måles ved soldaternes holdninger til de foreliggende opgaver.

Ved amerikanske enheder vurderede man holdninger til kamp under uddannelse og igen umiddelbart før D-dag i 1944⁶. Her fandt man, at enheder, der tidligere havde vist positive holdninger til kamp, havde 30-60% færre psykiske skader end enheder, hvis holdninger til kamp ikke havde været så gode. Høj moral og de faktorer, der bestemmer den, nemlig effektivt lederskab og gruppesammenhold, formindsker klart antallet af psykiske skader.

“Våben er en vigtig faktor i krig, men ikke den afgørende faktor. Det er mennesker, ikke ting, der er afgørende. Styrkeprøven er ikke alene en dyst på militær og økonomisk magt, men også en dyst på menneskelig magt og moral. Militær og økonomisk magt udøves nødvendigvis af mennesker⁷.”

Holdninger

Enhver uddannelse har et holdingsmæssigt sigte. Den skal ikke alene bibringe deltagerne en bestemt viden eller færdighed, men også parathed og vilje til at anvende denne. Derfor gør holdingsmæssige mål sig altid gældende i militær uddannelse, også selv om de kan være vanskelige at formulere eksplicit.

5. P.G. Bourne (ed.): *The Psychology and Physiology of Stress*. New York og London 1969.
6. S.A. Stouffer ea.: *The American Soldier*. New York 1965.
7. P. Svensson: *Psykologisk krigsførelse*. Militært Tidsskrift, oktober 1973.

Eksempelvis er et minimum af *interesse* eller *accept* altid påkrævet, for at videns- og færdighedsmæssige mål overhovedet kan nås. Her indgår holdningsmæssige mål altså som en forudsætning for andre mål.

Endvidere er en række mål for indlæring af viden og færdigheder *direkte* normative og dermed holdningsmæssige. Her kan nævnes regler, bestemmelser og love, hvor indlæringen ikke blot tilsigter viden om, men også overholdelse af disse bestemmelser.

Endelig stilles der såvel i forbindelse med forsvarets højere uddannelser som i forbindelse med funktion i en række stillinger krav, som kun kan honoreres, såfremt en vis holdningsmæssig baggrund er til stede. Uddannelserne kræver nemlig, for at give det ønskede resultat, en *engageret, aktiv, selvstændig* og *positiv holdning* til det formidlede stof, og funktionen efter uddannelsen kræver fx holdninger, der omfatter bl.a. *ansvarlighed, selvkontrol* og *personlig autoritet m.v.*

På trods af, at holdningsmæssige mål således gør sig gældende på en række niveauer i forsvarets uddannelser, er de, som nævnt, kun sjældent eksplicit formulerede. Hertil kan der, ud over vanskelighederne ved at formulere dem, være en række andre årsager.

Det er tilsyneladende en udbredt opfattelse, at det er acceptabelt, at forsvaret stiller krav om viden og færdigheder, men at det ikke er etisk og moralsk forsvarligt at stille krav om bestemte holdninger. Det er jo – og bør være – et grundfæstet princip, at forsvaret ikke kan stille krav med hensyn til holdningsmæssige områder som religiøs, ideologisk eller politisk overbevisning, og dette kan give anledning til at opfatte holdningsmæssige emner som noget, der generelt hører privatlivet til, og som ikke må gøres til genstand for forsøg på pædagogisk påvirkning.

Dette er en forenklet opfattelse. Foran er der gjort rede for, hvorledes der reelt findes holdningsmæssige krav i de militære uddannelser og følgelig også i de militære funktioner. I det omfang, sådanne krav kan klargøres, og i det omfang, deres nødvendighed kan udledes af opgavernes krav, er det forsvarets ret og pligt også at opstille dem som uddannelsesmål.

For en række holdningers vedkommende gælder, at deres opståen og vedligeholdelse på samme måde som viden og færdigheder er et resultat af den påvirkning, man udsættes for, og de erfaringer, man derigennem gør. I den udstrækning, denne påvirkning finder sted, og disse erfaringer indhøstes i forbindelse med forsvarets uddannelser, er forsvaret reelt ansvarligt herfor, og en formulering af mål på disse områder vil derfor betyde, at forsvaret klargør sig og vedkender sig dette ansvar.

Historien viser et stort antal eksempler på, at uddannelsesinstitutioner har haft indoktrinerende og totalitær karakter. Men en holdningsdannelse, der er

klart afledt af *funktionskrav* og *ikke* af ideologiske eller politiske krav, vil ikke have sådanne konsekvenser. Den åbenhed, der ligger i at arbejde med klart beskrevne mål, vil tværtimod modvirke sådanne konsekvenser. Målbeskrivelser gør det også enklere at foretage den åbne og kritiske vurdering, som også militære uddannelser må være genstand for i et demokratisk samfund.

Holdninger kan ikke som viden og færdigheder kontrolleres ved anvendelse af eksakte prøver og lignende⁸. De må i stedet konstateres indirekte *ved iagttagelse af den enkeltes adfærd i forskellige situationer*. Dette stiller andre krav til observatøren end blot administration af prøver; men disse krav er ikke uopfyldige, og de opfyldes allerede i forbindelse med personelbedømmelse. Skøn over elevs og undervognes indstillinger, holdninger og normer indgår også rutinemæssigt i almindelig undervisnings- og ledelsessammenhæng.

Kampmoral, kampmotivation, kampvilje.

I litteraturen anvendes disse tre begreber oftest synonymt. I det følgende vil vi se nærmere på nogle eksempler.

Ved behandlingen af motiverne for at kæmpe går Quincy Wright⁹ ud fra menneskets mest elementære behov¹⁰, nemlig behovene for selvopholdelse og territorium, for føde og aktivitet, for sex, for samfund, for indflydelse og for uafhængighed. Han har opstillet en dertil svarende klassifikation af motiver: politiske, økonomiske, kulturelle og religionslignende.

I flere af disse motiver er der en "appel, som kan trække eller skubbe individet over krigens tærskel". Blandt dem er især de politiske, kulturelle og religionslignende motiver, som sigter mod idealer i relation til begreber som familie, kirke, nation og samfund, vigtige.

De enkelte klasser af motiver omtales kort nedenfor:

Politiske motiver. Fædrelandskærlighed og nationalfølelse er udtryk for individets holdninger, når det identificerer sig med henholdsvis fædreland og folk. Opretholdelse af nationens sikkerhed, ære, prestige og magt opleves af de fleste befolkninger i nutiden som væsentlige værdier. De ønsker derfor, at staten skal opretholde og forbedre sin position i det internationale statssamfund.

Kulturelle motiver. De fleste accepterer krigen som et værn for deres kulturs og livsforms særlige og høje værdier. Disse har forbindelse med det mønster, som de nære familiemæssige og sociale bånd og aktiviteter danner.

8. De såkaldte *holdningsmålinger*, der er gennemført i forsvaret siden 1976, omhandler *enheders* vurdering af egne forhold og *måler* ikke holdninger i pædagogisk forstand.

9. Quincy Wright: *A Study of War*. 2. Udgave. Chicago 1965.

10. Om *behov*: Se kapitlet om *motivation og følelser*.

Trosprægede motiver. Korstog for religion, nationalisme, reform eller for andre socialt anerkendte symboler har været et element i de fleste krige. At identificere sig personligt med en sag, som behersker alle de deltagende og samtidig giver den enkelte lejlighed til frivillig aktivitet, tilfredsstiller det almindelige ønske om på én gang at være fri, at være leder og at blive ledet.

Økonomiske motiver. Lejesoldaten kan lade sig lede af økonomiske motiver, men disse er ikke tilstrækkelige til at få soldater til at acceptere risikoen for at miste livet i kamp. Hertil kræves appel til mere ideelle værdier.

Wright har ved sin analyse af den virkelighed, man kan konstatere ved iagttagelse, objektivt søgt at opregne motiverne til at ville underkaste sig kampens vilkår.

Spørgsmålet om, hvad der får soldaten til at kæmpe, må imidlertid deles op i flere underspørgsmål. Når man ser på de sidste to hundrede års store krige, begyndende med den franske revolution og kulminerende med 2. Verdenskrig, må man spørge, hvilke valg den enkelte soldat havde. Mens det 18. Århundredes europæiske krige i det store og hele blev ført med hvervede tropper, indførte den franske revolutionære regering værnepligt og førte sine krige med udskrevne styrker, og de fleste europæiske nationer fulgte snart efter. Alle nationer har vist søgt at motivere deres udskrevne soldater ved at appellere til netop de motiver, som Wright har nævnt, men grundlæggende for den værnepligtige soldats deltagelse i krig er dog, at han er tvunget til det. Under de store krige har de fleste landes lovgivning været således indrettet, at den værnepligtige havde meget få – om nogen – alternativer, og i så fald lidet attraktive. Man behøver derfor ikke at undre sig så meget over, hvorfor soldaterne møder op – ofte har alternativet været strenge straffe, undertiden dødsstraf. Selv efter dansk lovgivning, der sammenlignet med mange andre landes giver en liberal adgang til militærnægtelse, hjemles der mulighed for strenge straffe for den, der efter at have valgt at aftjene militær værnepligt unddrager sig sine forpligtelser fx ved desertering. Soldaten møder altså i første omgang op, fordi han dårligt kan andet.

Et andet spørgsmål er så, hvad der får ham til at kæmpe, kæmpe godt og vedblive hermed, undertiden på trods af alle odds. Man bør ikke søge overforenklede svar herpå, om end de sociologiske undersøgelser, der refereres i det følgende, rummer noget af sandheden: "Soldaterne i Calais¹¹, Stalingrad og Cassino var i deres sørgelige situation i det store og hele styret af deres primitive be-

11. Calais, Stalingrad og Cassino er berømte slag fra 2. Verdenskrig, hvor underlegne styrker kæmpede mod en overmægtig fjen-

de længe efter, at slagets udfald var givet for enhver.

hov, men deres moral afhæng af, hvordan de var blevet påvirket af deres familie, venner, skoler og foreninger.”¹²

Den bedst underbyggede viden om disse forhold har vi fra de store amerikanske sociologiske undersøgelser fra 2. Verdenskrig, Koreakrigen og Vietnamkrigen, der citeres ofte i denne bog, samt fra senere israelske undersøgelser, men trods den stræben efter videnskabelig objektivitet, der her er lagt for dagen, er også disse undersøgelser præget af forskernes kulturelle udgangspunkt i moderne vestlige samfund. I andre kulturer spiller tilhørsforhold til stammer, klaner, religioner og etniske grupperinger en rolle, der ikke lader sig indpasse i de “individualistiske” vestlige måder at forstå tingene på.

Ser man på de udtryk, der faktisk er blevet anvendt og i nogen grad fortsat anvendes som motiveringer i opdragelse og propaganda, viser det sig, at disse let finder deres plads i Quincy Wrights foran omtalte klassifikation: Fædrelandet, demokratiet, socialismen, den vestlige verdens livsform, freden, friheden, “Korstog i Europa”, “Den store Fædrelandskrig”, osv.

Motiverne formuleres som regel positivt – man vil kæmpe *for* noget: Demokratiet, kommunismen, menneskerettighederne osv. At realisere dette indebærer naturligvis, at man kæmper *mod* disse ideers modsætninger: fascismen, tyranniet, kommunismen, de depraverede vestlige demokratier, kapitalismens lakajer, de gudløse østlige horder, imperialismen, Asiens barbari osv. De negative formuleringer ses mest anvendt, hvor og når de følelsesmæssige spændinger er størst, når den potentielle mulighed for et opgør bliver større, og det derfor kan være af betydning for motiveringen at udpege den konkrete fjende.

En amerikansk sociolog¹³ fulgte i to perioder af Vietnamkrigen amerikanske enheder under kamp. Om kampmotivationen anfører han¹⁴ bl.a.:

“Den mest populære forklaring på, hvad der får mænd til at dræbe og til at udsætte sig for at blive dræbt, går på soldatens formodede nationale karaktertræk. Forskellige landes hærstyrker kæmper bedre eller dårligere, alt afhængigt af den krigeriske ånd man tillægger de respektive landes borgerskaber. Italienerne er “dårlige” soldater, tyskere er “gode” soldater...

Et andet synspunkt er, at soldatens optræden i kampsituationer først og fremmest er en funktion af den formelle militære organisation – den stramme disciplin, den militære uddannelse, enhedens korpsånd osv. Dette synspunkt finder man naturligt nok i den traditionelle militære tankegang, men betydningen af denne militære tilpasning bliver i lige så høj grad fremhævet – om end ud fra andre motiver – af antimilitari-

12. E. Dinter: *Hero or Coward.* London 1985.

13. C.C. Moskos: *The American Enlisted Man.* New York 1969.

14. C.C. Moskos: *Kampmotivation.* Her efter Militært Tidsskrift., april 1971.

ster, som er bekymrede over den forrående virkning, den militære tilværelse siges at have på det menneskelige sind. En tredje udlægning – ofte kendetegnende for politisk retorik – slår fast, at kampdueligheden afhænger af soldatens tro på krigens erklærede mål.

Hvad enten han motiveres af patriotisme eller af tro på, at han kæmper for en retfærdig sag, er den effektive soldat, når alt kommer til alt, båret oppe af en ideologi.

Alt taget i betragtning vil jeg hævde, at kampmotivation opstår som en kombination af soldatens frygt for sit eget skind og af kampsoldaternes fælles værdinormer tilpasset den øjeblikkelige kampsituation".

Gruppefaktorer og ledelse

"Krigserfaringer og psykologiske undersøgelser peger på gruppen som en af de mest betydende faktorer bag militær effektivitet, bl.a. fordi gruppetilhørsforholdet tilsyneladende bevirker, at den enkelte får styrke til at handle effektivt i situationer, hvor han ellers ville bukke under.

Betingelsen for, at en gruppe kan være funktionsduelig, er, at de enkelte medlemmer selv oplever sig som tilhørende gruppen – den såkaldte "vifølelse" -, at medlemmernes tryghed og sikkerhedsfølelse styrkes ved dannelsen af normer (uskrevne love), som opretholdes af gruppens medlemmer, og som i stor udstrækning styrer den enkeltes adfærd, samt at hvert enkelt gruppemedlem yder, hvad han kan, for at nå gruppens mål, og for at gruppen kan nå sine mål." (Betænkning nr. 428, 1966)

Der er her tale om den i kapitlet om *gruppen* omtalte primærgruppe med dens særlige karakteristika. Primærgruppen kan dog under kampforhold ofte være større end de 2 -10 personer, der normalt karakteriserer den, og omfatte enheder af størrelsen deling, underafdeling, skibsbesætning, eskadrille osv.

I primærgruppen må den enkelte til dels overlade til sine kammerater at yde ham sikkerhed (tilfredsstille hans sikkerhedsbehov), og han må samtidig selv yde noget til deres sikkerhed.

Den enkelte er i nogen grad tvunget til at give afkald på at få opfyldt egne behov eller i modsat fald ikke blot lide selvbebrejdelser, men også risikere at miste den følelsesmæssige støtte, som gruppen yder. Da kampen er for alvorlig en situation at blive ladet alene i, vil både den godt og den dårligt motiverede soldat blive tvunget til at rette sig efter den fremherskende gruppeindstilling.

Gruppen virker også på den passive person, idet en endog meget passiv soldat kan handle effektivt i kamp, når han knyttes til eller støttes af en tilstrækkeligt stærk kammerat.

Primærgruppen etablerer ganske faste normer på en række områder, og den enkelte må overholde disse inden for de anerkendte tolerancegrænser. Toleran-

cegrænsen er altid meget snæver for adfærd, der kan true gruppen, fx hvor et gruppe medlem under kampforhold ikke udfylder sin plads på den måde, som gruppen forventer det af ham.

Under kampforhold udvikles gruppesammenholdet som oftest spontant mellem to eller flere personer

De ofte meget intense følelsesmæssige relationer, som skabes under kampforhold, kan have en dybtgående indflydelse på individets karakter og adfærd. Den enkelte beskæftiger sig i mindre grad med sine egne problemer og vanskeligheder og kan som følge heraf yde så meget mere til fordel for gruppen. Faren opleves ikke så stærkt for individet selv, og dette medfører, at frygtens ofte hæmmende virkninger aftager, og at aggressiv adfærd (handlen) bliver lettere.

Loyaliteten over for kammeraterne kan være så stærk, at man kun kan forlade gruppen ved at blive såret eller dræbt.

Gruppens betydning viser sig også derved, at sårede oftest anmoder om at komme tilbage til deres gamle enhed efter helbredelsen. Hos psykisk skadede, som indlægges, konstateres der hurtigt efter indlæggelsen en vis apati og lav moral. De er irritable, ligegyldige, uinteresserede, ukoncentrerede og uden interesse for behandling eller beskæftigelse. Af årsager til sådanne reaktioner er det bl.a. blevet anført, at soldaten er blevet flyttet fra sin kampgruppes stærkt understøttende klima, og at han nu ikke længere bliver holdt oppe af stoltheden over at være i enheden og af loyaliteten over for sine kammerater. Han er patient, ikke soldat. Hans således ændrede status giver ham en følelse af fiasko og utilstrækkelighed og øger hans eventuelle skyldfølelse over at have forladt kammeraterne. Hans selvrespekt har med andre ord fået et alvorligt knæk.

Disse erfaringer viser, at det er væsentligt, at førerne og lægerne på forbindepladserne udviser en vis tilbageholdenhed med hensyn til evakuering af psykisk skadede. Det gælder i første række ikke om at fjerne en soldat med en moderat angsttilstand fra kampområdet. Han trænger mest af alt til at få genoprettet sin selvtilid. Derfor skal han hurtigst muligt i gang igen, og en behandling i miljøet (f.eks. på forbindepladsen) i form af hvile og forplejning kan måske vise sig tilstrækkelig.

Kammeratskab og gruppesammenhold er faktorer af afgørende betydning for kampkraften. Det er derfor af vigtighed, at i hvert fald underafdelinger uddannes, hjemsendes og genindkaldes (mobiliseres) som samlede enheder og med så små ændringer i forhold til uddannelsesorganisationen som overhovedet muligt.

Også for såvel søværnets personel som for flybesætninger og øvrigt personel i flyvevåbnet har gruppetilhørsforholdet afgørende betydning for bevarelse af modstandskraften. Personel af disse kategorier må ofte løse deres opgaver isoleret fra helheden. Social isolation vil derfor kunne opleves stærkt fx som følge

af mere eller mindre stigende kommunikation og information. Gruppeidentitet og den gensidige tillid i gruppen vil kunne begrænse oplevelsen af social isolation og dermed opretholde personellets kampkraft.

Som det fremgår, er gruppefaktorer en væsentlig del af grundlaget for den psykiske styrke hos såvel enkeltmand som i enheder.

Primærgruppens betydning er dog også blevet udsat for en vis skepsis, ikke mindst i den nyeste krigslitteratur.

Moskos¹⁵ anfører herom bl.a.:

“I den traditionelle opfattelse af primærgruppen som et netværk af mand-til-mand relationer er det væsentlige gruppens bevarelse som gruppe og ikke som et middel, der tjener medlemmernes interesser. Som det vil være bekendt, lagde 2. Verdenskrigs sociologiske undersøgelser af kampmotivation særlig vægt på disse primærgrupper. Roger Littles undersøgelser i et kompagni under Koreakrigen gav et noget andet resultat, idet han pegede på tommands relationerne – det såkaldte “buddysystem” – som grundlag for sammenholdet i højere grad end gruppe og deling.

Mine undersøgelser i Vietnam peger imidlertid i retning af, at primærgruppens betydning for kampmotivationen er endnu mere begrænset end Little hævdede. Sagen er den, at hvis en kampsoldat vil have en reel chance for at forbedre sine overlevelsesmuligheder, er det en simpel nødvendighed for ham at deltage i og udvikle primærrelationer. Under landkrigsførelsens barske vilkår er et individs overlevelsesmuligheder direkte afhængige af den støtte – moralsk, fysisk og teknisk – han kan forvente fra sine kammerater. Og sådan støtte får han i samme grad, som han selv yder den – hverken mere eller mindre. Med andre ord – primærrelationer er i deres inderste væsen saglige, gensidige forsøg på at formindske personlig risiko.”

Moskos nævner herefter nogle eksempler fra kampforhold, hvoraf et, der handler om spejderens optræden under patrulje, skal omtales.

“Spejderen” bevæger sig almindeligvis et godt stykke foran selve styrken på den mest udsatte post. Naturligvis hader soldaten dette udsatte job, men en god “spejder” betyder sikkerhed for hele patruljen. Jævnligt sker det, at han optræder demonstrativt skødesløst i et forsøg på ikke at blive fast mand på jobbet. På den anden side skal han jo også passe på ikke at give en eventuel fjende alt for gode kort på hånden. Kort sagt – soldater yder i almindelighed ikke deres

15. C.C. Moskos: *Kampmotivation*. Her efter Militært Tidsskrift, april 1971.

bedste, når de er spejdere. Den personlige sikkerhed går forud for gruppens interesser.

Den overvældende betydning, egoismen har i kampenheder, kan også ses af de breve, soldater skriver. Folk fra en gruppe, der er vendt tilbage til USA, skriver sjældent til dem, der er tilbage. Almindeligvis hører man aldrig mere fra en soldat, når han har forladt enheden. Måske endnu mere afslørende: de, der bliver tilbage, skriver sjældent til deres tidligere kammerater. Trods erklæringer om venskab for livet, når man sidder i kampzonen, afbrydes de gensidige forbindelser totalt, så snart en af parterne er uden for fare. Den tilbageblevne skriver næsten udelukkende til dem, han venter at møde, når han bliver hjemsendt: familie og slægtninge, piger og mandlige, civile venner.

Er nu disse forskelle i opfattelsen af sociale relationer i kampenheder – 2. Verdenskrigs primærgrupper, Koreakrigens “buddy-relations” og Vietnamkrigens i bund og grund egocentriske soldat – resultatet af forskelligheder i forskernes erkendelse, eller afspejler de konkrete forskelle i samhørighedsfølelsen hos de soldater, der er blevet beskrevet? Hvis der er konkrete forskelle, specielt mellem 2. Verdenskrig og krigene i Korea og Vietnam, vil mange af disse forskelle kunne forklares ved *rotationssystemets*¹⁶ nedbrydende virkning på korpsånden i de to sidstnævnte krige.

I et senere afsnit benævnt “den skjulte ideologi” fastslår Moskos:

“Selv om vi virkelig var i stand til at afgøre, om de primære kampgrupper reelt eksisterer i kraft af fællesskabet, eller om de dybest set er udsprunget af egennytte, står vi stadig tilbage med vanskeligheden ved at forstå deres rolle i forbindelse med organisationens effektivitet. For vi har ofte nok set demonstreret, at primærgrupper kan være lige så meget til skade som til gavn for opnåelsen af fastsatte mål i en større organisation. Hvis vi derfor vil beskrive kampmotivation som konsekvens af båndene mellem individer i en primærgruppe, må vi også forklare, hvorfor forskellige hære – uafhængigt af træning og udrustning – er mere eller mindre kampmotiverede i krigstid. Da der jo i alle militære organisationer findes primærgrupper, er vi, tvunget til at se os om efter andre faktorer, der kan forklare forskellene i dette forhold. Jeg vil hævde, at primærgrupperne kun kan fastholde soldaten i hans kamprolle, dersom han har tillid til værdien af det større sociale system, han kæmper for. Denne tillid behøver ikke at være udtrykt, den behøver måske ikke en-

16. *Rotationssystemet*: Frem for samlet udsendelse og hjemtagelse af enheder udsendte og hjemtog amerikanerne i de nævnte krige soldater individuelt, således at primærgrupperne jævnlige brødes op, og således at de enkelte soldater i en gruppe havde me-

get forskellige perspektiver på deres nære fremtid. Hyppigt faldt villigheden til at sætte sig for risiko og dermed villigheden til at indgå i gruppens normale pligter, når hjemsendelsen nærmede sig.

gang være bevidst. Men det er nødvendigt, at soldaten på et eller andet niveau anerkender – om ikke selve formålet med krigen – så i det mindste i bredere forstand legitimiteten i det samfund, han tilhører. Selv om amerikanske soldater ikke er tilhængere af udtrykt ideologi, og selv om de er yderst tilbageholdende med at vise patriotiske følelser, er der ingen grund til at tvivle på, at de har en latent tillid til legitimiteten – ja sågar til overlegenheden af “the American way of life”. Jeg har brugt udtrykket “den skjulte ideologi” for at beskrive den sociale og kulturelle baggrund for amerikanske soldaters holdning over for krigen. “Skjult ideologi” henviser i denne forbindelse til synspunkter hos soldaterne, der ikke er helt eller delvis politiske. Ikke desto mindre har disse synspunkter konkrete konsekvenser for kampmotivationen, fordi de deles af så mange.”

I en anden beretning¹⁷ om gruppedannelsen hos de amerikanske kampsoldater gives følgende beskrivelse:

“Ved ankomsten til Vietnam befinder soldaterne sig i et fremmed og fjendtligt miljø. Ved landgangen bliver de bombarderet med en mængde nye synsindtryk, lugte og lyde. Snart efter trænger krigsrisikoen sig ind på dem, fordi der ingen frontlinie er. Den nyankomne soldat kender ikke farerne i dette ukendte miljø. Han ved ikke, hvilke påvirkninger der udgør virkelig fare. Han har ikke lært de mest almindelige forholdsregler til at undgå eller mindske faren. Situationen er tvetydig og unormal. Omgivelserne synes at være ladet med fare. Alle nye erfaringer virker truende. En stigende angst blandet med en følelse af hjælpeløshed og håbløshed er et resultat af denne konfrontation med det ukendte. Selv om de enkelte reagerer forskelligt på truslerne, kan tre fælles adfærdsmønstre erkendes:

- Gruppedannelse,
- søgen efter autoritet og
- en flugt ind i arbejdet.

Gruppedannelsen foregår næsten øjeblikkelig. I de første 3 måneder ser man sjældent soldater alene. Etableringen er tydeligst ved ankomsttidspunktet. Her står og bevæger folk sig kun i grupper. Deres ansigter virker lammede og forskrækkede. Der er næsten tale om en kollektiv madske. Gruppedannelsen gør den angstfulde tilstand mere udholdelig. Den tillader den enkelte at sige: “Jeg er ikke alene. De andre er her også. Jeg er bange, men de er også bange.” Man behøver ikke at tænke på ang-

17. P.G. Bourne: *The Psychology and Physiology of Stress*. New York og London 1969.

sten som noget, der kun gælder for én selv eller som et tegn på individuel svaghed.

Medens fællesskabet nedsætter den individuelle angst, er gruppen fortsat truet af den fremmede og ukendte verden, hvori den befinder sig. Som svar på denne trussel begynder gruppen *at søge efter en autoritet*. Hensigten med dette er at finde en person, som besidder tilstrækkelig ekspertise og magt til at skabe en vis grad af orden i en truende ydre verden. En sådan person udstyres med almagt og alviden. Hans nærværelse skaber inden for gruppen en følelse af sikkerhed, som yderligere nedsætter angsten. Gruppesammenhold og udpegning af en autoritet har vist sig at være effektive mekanismer til at begrænse angst og overdreven forsigtighed. De repræsenterer forsøg på at bruge objekter i det nærmeste miljø som beskyttende faktorer. Hvor det lykkes, svækker disse mekanismer i rimelig grad angsten og sætter såvel enkeltmand som gruppe i stand til at vende sig mod deres opgaver. Tidligere havde man reageret på enhver påvirkning fra omgivelserne, som om den var en trussel, hvilket gjorde udførelsen af opgaverne yderst problematisk. Nu observerede man *en flugt ind i arbejdet*. Soldaterne kastede sig med flid ud i opgaver, både hvad angik enhedens kampopgaver og andre opgaver som indkvartering og lignende. Den enkeltes opmærksomhed var nu rettet mod et snævrere felt, der udgjorde hans nærmeste omgivelser. Et resultat heraf var, at der dannedes en barriere, som udelukkede uvedkommende påvirkninger fra de ukendte omgivelser. Denne barriere hjalp yderligere til at svække angsten.”

Også i den nyere *sovjetiske*¹⁸ litteratur henvistes der ofte til gruppefaktorenes betydning for kampeffektiviteten.

Om gruppefaktorer anføres det, at man må træne mandskabet så ofte som muligt og under så realistiske forhold som muligt. Mandskabet må bibringes tiltro til deres udrustning og våben og tillid til deres formåen. De må vænnes til at klare uventede situationer uden at tabe hovedet. Endelig må man tage hensyn til *smågruppernes betydning* for den enkelte soldat.

Hvis der findes uoverensstemmelser mellem nogle af medlemmerne i f.eks. en kampvognsbesætning, bliver besætningens resultater som helhed dårligere, og det er nødvendigt af og til at rokere om på folk for at opnå de bedste resultater. Man er med andre ord opmærksom på primærgruppens betydning for den

18. Efter Sovjetunionens opløsning og kommunismens fald kan sovjetiske eksempler forekomme forældede, men der er ved redaktionen (1997) ingen væsentlige ændringer i den russiske hærs pædagogik i forhold til

tidligere, om end nok i det civile samfunds forberedelse til den. Det store flertal af officerer er uddannet efter Den røde Hærs traditioner.

enkeltes velbefindende og dermed også for enhedens kampkraft. Enkelte citater¹⁹ skal anføres:

“Det er kun fælles mål og interesser, som forvandler en gruppe soldater til en sammensvejet kampenhed...”.

“Medens de højner soldaternes politiske bevidsthed og bibringer dem hengivenhed for kommunismens sag, forener de sovjetiske førere og politiske arbejdere m.fl. hos dem en følelse af tillid til deres våbens ildkraft og effektiviteten af deres beskyttelsesmidler samt en følelse af kammeratskab og gensidig støtte.

Den psykologiske stabilitet i et kollektiv afhænger i stor udstrækning af chefens personlige eksempel, hans arbejdsstil og hans forhold til sine undergivne.”

“Det er et faktum, at en enheds kampkraft afhænger af de individuelle færdigheder hos hver enkelt mand. Kampeffektiviteten er imidlertid ikke lig med den aritmetiske sum af de enkelte soldaters individuelle færdigheder, opnået under kampuddannelse. Der er også en rent kollektiv kvalitet, nemlig den koordinerede indsats – teamwork – mellem soldaterne... Elementer af psykologisk træning af enkeltkæmpere og af underenheder er i stor udstrækning blevet indført i den praktiske kamptræning i Sovjetunionens væbnede styrker.”

Som eksempler herpå nævnes kast med skarpe håndgranater under løb, overrulning af kampvogne, angreb efter artilleriforberedelse, overgang over vandløb, rebgang og brug af stormstiger samt slukning af tilfældigt opstået ild.

En interessant ting at bemærke er understregningen af fleksibilitet, evnen til at tilpasse sig enhver situation og til at tænke klart og hurtigt. Denne indgår normalt ikke i vor vaneopfattelse af den sovjetiske uddannelse, men er ikke desto mindre en faktor, som understreges i næsten alle artikler om uddannelse af soldater i Sovjet.

“Socialpsykologien har for længe siden vist, at menneskers adfærd afhænger af, om de optræder alene, for øjnene af deres kammerater eller i et kollektiv. Heraf ses, hvor vigtigt det er at skabe en sund psykologisk atmosfære i et kollektiv. For at gøre dette er det nødvendigt at have for øje, at en mængde indflydelser opstår spontant i enhederne – positive (f.eks. efterligning af dem, som er kendetegnede ved at være de bedste i kamptræningen og den politiske uddannelse, de bedste atletikfolk etc.) – og negative (efterligning af dårlige eksempler).”

19. *Soviet Military Review*, 1975.

Det meste af litteraturen om ledelsens og gruppens betydning for kampmoralen har sin oprindelse i de store amerikanske militærsociologiske undersøgelsesprojekter, begyndende under 2. Verdenskrig. Disse undersøgelser kan bl.a. kritiseres for en vis distance til det, de undersøger, idet de i hovedsagen blev udført via forud konstruerede spørgeskemaer af forskere, der befandt sig på god afstand af de kæmpende styrker. Under sådanne forhold kan man komme til at overse vigtige forhold, og under alle omstændigheder får man kun svar på det, man husker at spørge om.

Den finske sociolog Knut Pipping²⁰ deltog selv i krigen mellem Finland og Sovjetunionen og udførte et studie af sin egen enhed²¹, og af hans materiale fremgår det, at sammenhængene måske ikke er helt så enkle, som man på baggrund af den amerikanske litteratur kunne tro, idet uformelle strukturer på samme tid kunne passe sammen med den formelle autoritets mål og danne grundlag for det, Pipping betegner som "mandskabssamfundets" modstand mod "officerssamfundet".

Pipping fandt, at de disciplinformer, der lod sig opretholde under fredsforhold, i stor udstrækning brød sammen under feltforholdene. Den militære formalisme (hilsepligt m.v.) blev afvist af soldaterne som militært irrelevant "fiteri", beregnet på at holde mandskabet "nede". Det var en almindelig anskuelse, at "man gør ikke honnør ved fronten", og de finske soldater modsatte sig, hvad de betragtede som militært ubegrundede feltarbejder, som man så som projekter, der alene blev iværksat for at højne disciplinen. En særlig uvilje mødte gentagne forsøg fra officersside på i felten at genindføre grunduddannelsens formelle eksercitsøvelser, og disse indstilledes da også efterhånden.

I de laveste taktiske enheders primærgruppelignende strukturer udvikledes der krav om, at i det mindste nogle ordrers nærmere udformning skulle overlades til soldaterkollektivet:

Det var mændenes opfattelse, at det var dem selv, der havde det endelige ansvar for, at givne ordrer blev udført, og de svarede ofte utålmodige underofficerer igen: slap af, vi skal nok sørge for, at det bliver gjort. Det kunne trække ud, og nye opfordringer kunne blive nødvendige, men det var temmelig sjældent, at fornuftige ordrer lodes udført. De blev ganske vist ikke altid udført bogstaveligt, for mændene hittede ofte på mere praktiske løsninger, når det gjaldt byggeri, vagter m.m..

20. K. Pipping: *Kompaniet som samhälle. Iakttagelser i et finskt frontförband 1941-44*. Åbo 1947.

21. Her gengivet efter Klas Borell: *Disciplinära strategier*. Uppsala 1989.

Sergentgruppen²² betragtede sig ikke som en speciel kategori, men opførte sig som mandskabet, og det lykkedes ikke – trods forsøg – for officerskorpset at opretholde den distance, der var i fredstid mellem de menige og sergentgruppen.

Mens opposition mod den formelle disciplin blev betragtet som ikke alene tilladt, men som rosværdig inden for "mandskabssamfundet", opfattedes ordrer, der tolkedes som militært formålstjenlige, som legitime. I kamp var det dog, ifølge Pipping, først og fremmest fra gruppetryghedens synsvinkel, at *mod* blev betragtet. Et vist mål af mod forventedes fra alle, men for stor dumdristighed betragtedes som uformuftigt, idet det øgede risikoen for kammeraterne. Ekstraordinære handlinger blev kun vurderet højt, når de entydigt bidrog til at øge sikkerheden for gruppen. Bag linien blev sygesimulering ikke betragtet som et brud mod et uformelt regelsystem; det var snarere en fuldt tilladt måde at få sig lidt hvile på, og kompagni- og bataljonsledelserne vovede ikke, hævder Pipping, at udfordre ordningen ved at straffe simulerende soldater. Ved fronten forekom der derimod næsten aldrig simulering; der kunne det hænde, at syge mænd blev i enheden, indtil de var fuldstændigt utjenstdygtige, hvis situationen var kritisk.

Krav til lederen

Ledelse, skabelse af gruppesammenhold samt opbygning og vedligeholdelse af moral er direkte sammenhængende.

I en sammenligning af lederadfærd hos ledere af enheder, der havde henholdsvis meget få eller ingen tab og meget store tab på trods af nogenlunde samme ydre belastninger, fandt man karakteristiske forskelle mellem effektive og ineffektive ledere på følgende områder:

- Evne og vilje til at udøve magt,
- evne til at opretholde god kommunikation imellem enhedens medlemmer,
- evne til at handle under skiftende ydre vilkår og situationer (situationsfornemmelse)
- evne til at fastholde opgaver og mål,
- udnyttelse af faglig ekspertise,
- villighed til at dele farer og ubehag med sit personel,
- villighed til at løbe en beregnet risiko, og
- vilje til at træffe de nødvendige beslutninger og føre dem ud i livet.

22. I originalteksten: *Gruppbefålet*. Svarer ikke helt til det danske sergentbegreb, men er befalingsmænd på laveste niveau

Betydningen af forholdet mellem leder og ledede understreges også i en rapport²³ fra Stillehavsområdet under 2. Verdenskrig. Den viser, at antallet af evakuerede soldater fra kampenheder, der var i voldsom kamp, for den enkelte enheds vedkommende var direkte proportionalt med det antal ledere, der blev evakueret fra enheden.

Som afslutning på dette afsnit gives en oversigt over de *forventninger og krav*, der stilles til lederen i en kampsituation:

Den første betingelse for, at *ledelse under kamp* kan lykkes, er, at lederen har opbygget en personlig autoritet. Kampen med alle dens påvirkninger medfører, at ledelse alene baseret på formel autoritet og på anvendelse af straf og andre negative sanktioner ikke vil kunne gennemføres med held.

Når soldaterne ser, at lederne møder dem med velvilje, forklarer dem nødvendigheden af den militære disciplin, af de givne ordrer og ikke mindst af tjenesten overhovedet, vil de kunne få en forståelse af, at de er vigtige led i deres enhed.

Mandskabet stiller store krav til sine ledere, og jo større krav disse er i stand til at leve op til, des større krav vil de selv kunne stille til de undergivne – og få dem honoreret.

Den personlige autoritet bygger på lederens hensigtsmæssige og meningsfulde adfærd samt på, at han tilgodeser gruppens tarv. Dette sidste omfatter under kampforhold tilfredsstillelse af behov for forplejning, underbringelse, udrustning, ammunition, post, nyheder, information osv. Hertil følger sig retfærdig behandling og skabelse af en følelse hos mandskabet af, at de ikke er alene (tilfredsstillelse af kontaktbehov), og af at lederen gør, hvad han kan, for dem (tilfredsstillelse af sikkerhedsbehov).

Krigserfaringerne har vist, at den vigtigste faktor, når det gælder tilfredsstillelse af soldatens sikkerhedsbehov, er, at der er skabt tillid til, at sanitetstjenesten fungerer effektivt. Svingter denne faktor, kan det få afgørende betydning for kampmoralen.

Sårede må ikke overlades til fjenden, med mindre forholdene gør det fuldstændig udelukket at tage dem med. Førstehjælp og hurtig evakuering kan redde mange, og en hurtig evakuering hindrer også, at kammeraterne påvirkes af de såredes reaktioner. Lederen har ansvaret for, at alle ved, hvor forbindepladsen ligger.

Ikke mindst i kampsituationen forventer soldaterne, at lederen behersker sin opgave fuldt ud, at han kan sit job, herunder at de kan stole på hans dømmekraft, og at han evner at træffe de i situationen rigtige og nødvendige beslutninger. Dette indebærer, at lederens eksempel bliver af stor betydning for enhedens effektivitet.

23. P.G. Bourne: *Op.cit.*

Lederen må altså være rede til at påtage sig et ansvar. Den dygtige leder søger selv ansvaret. Får han en opgave, skubber han ikke ansvaret fra sig. Det er her værd at erindre, at dette ikke betyder, at han træffer alle afgørelser selv uden at medinddrage andre, men at det formelle ansvar for opgavens løsning under alle omstændigheder er hans.

Retfærdighed, omsorg for de undergivne og modig optræden er andre krav og forventninger, der stilles, ikke mindst i kamp. De to første krav gælder såvel i krig som i fred, hvorimod det fysiske mod først vil stå sin prøve under krigsforhold.

Føring i krig – psykologisk set

Mange psykiske problemer og stressreaktioner under belastende forhold har rod i en mangelfuld kommunikation, hvor især følelsesmæssige reaktioner ikke formidles og bearbejdes på en tilstrækkelig og hensigtsmæssig måde. Det kan være, fordi modtageren overser eller overhører signalerne eller slet ikke ved, hvordan man kan/bør reagere på disse signaler.

I 1990-94 arbejdede en studiegruppe i NATO-regi med denne problematik. Gruppen havde til opgave at undersøge og klarlægge hensigtsmæssige fremgangsmåder, som på forskellige niveauer kunne danne grundlag for psykologisk støtte med henblik på at minimere og afhjælpe kampstressreaktioner. Følgende nærmere omtalte ledelsesmæssige tiltag, som især er relevante på laveste niveau (DEL/SEK/GRP), blev genopdaget som lederinterventioner, mange vil kunne nikke genkendende til²⁴:

Kend dig selv – kend dine underordnede

En god leder må kende sig selv godt. Han må have kendskab til såvel sine stærke som sine svage sider; til hvordan han sandsynligvis reagerer under forskellige former for belastninger, herunder søvnmangel. Kun da vil han kunne opretholde de psykiske ressourcer, som er nødvendige for at kunne klare de mange og pludselige krav, som kan opstå.

Han må også kende sine underordnede godt: deres uddannelses- og træningsniveau samt deres baggrund – personlig såvel som militær. Især bør han vide, om særlige belastninger med større sandsynlighed vil ramme nogle end andre (fx om soldaten er nygift, netop er blevet forælder, nylig dødsfald i familien, alkoholproblemer osv.).

I effektive enheder kender soldaterne sig selv og hinanden godt. De støtter hinanden, har tillid til hinanden samt viser respekt og forståelse. De samarbejder som et veldisciplineret team. Lederen må også i den henseende kende sin enheds muligheder og begrænsninger.

24. NATO Defence Research Group on Psychological Support. 1995.

Imødekom de basale behov (føde, væske, søvn, ly, fysisk sikkerhed)

Selv om de væbnede styrker er uddannet og trænet i at overleve og kæmpe under forskellige former for belastninger, er der naturligvis grænser for, hvor længe man kan blive ved, hvis de basale behov ikke tilfredsstilles. Det er således lederens ansvar at sikre, at forsyningsituationen er optimal, at det nødvendige beredskabsniveau opretholdes, at den personlige hygiejne vedligeholdes, og at dygtigt gennemførte gruppepræstationer anerkendes.

Sørg for hensigtsmæssig og tidssvarende kommunikation

Dette omfatter et bredt område af såvel vertikal som horisontal orienteret kontakt mellem personer. Udveksling af relevant information som fx udstedelse af ordrer og instrukser er naturligvis vigtigt; og feedback fra de underordnede ledere er en nødvendighed for at sikre, at kommandovejen fungerer hensigtsmæssigt. Formålet med de enkelte opgaver bør altid forklares. Men bortset herfra er også mere generel information med henblik på at forebygge eller stoppe rygter meget vigtig.

Den mere uformelle form for kommunikation er også nødvendig således, at personalet kan komme af med deres spænding og få mulighed for at formulere og drøfte tanker og følelser.

Det må ikke glemmes, at kommunikation med pårørende også er vigtig for soldaten. Værdien af et effektivt postsystem kan ikke understreges stærkt nok, og hvis det er muligt, bør der også være lejlighed til at anvende telefon og andre kommunikationsmidler.

Det kan være nødvendigt at fortælle soldaterne, at de ikke kan løse familieproblemer fra kamppladsen. De har brug for vished om, at situationen på hjemmefronten er under kontrol. Således skal f.eks. viden om de hjemlige støtteforanstaltninger holdes ajour.

På den anden side skal kampsoldaten også forstå, at nogle af hans oplevelser ikke er så velegnede at fortælle personer, som ikke har forudsætninger for at forstå situationen.

Det kan i den sammenhæng anbefales, at man skriver dagbog, idet man dog skal være opmærksom på de sikkerhedsmæssige forhold. Det vil især være hensigtsmæssigt at tale med kammerater for at få løst noget af den følelsesmæssige spænding, som kan opstå.

Oprethold disciplin og præstationsstandard

For at opretholde en god moral skal personalet være veluddannet og have en god disciplin. Lederen skal være opmærksom på mulige årsager til, at standarden og disciplinen falder i forskellige vanskelige situationer. Han bør ikke gå på kompromis. Som følge heraf skal lederen have

et klart billede af, hvilke krav, der foreligger i den givne situation, og han skal give sine ordrer i overensstemmelse hermed. Han skal opstille realistiske mål og planer, træffe beslutninger, supervisere, udvikle, undervise og rådgive sine undergivne og stå for den nødvendige uddannelse. Frem for alt skal han være retfærdig og konsekvent over for alle enhedens medlemmer i sin administration af regler og bestemmelser. Hvor det er muligt – i kamp såvel som uden for kamp – skal lederen gennem sit personlige eksempel fremstå som et billede til efterlevelse.

Vær opmærksom på og tilskynd til sammenhold og teamwork

Sammenhold påvirker gruppens villighed til at kæmpe og ofre personlig sikkerhed. Stærkt sammenhold øger tillid, moral, mod og kampvilje. Det har en tendens til at udvikles naturligt gennem meningsfuldt og målrettet teamwork.

For at fremme sammenholdets udvikling bør personalet gives mulighed for at mødes og snakke sammen (sætte ord på deres tanker og følelser). Også lederen kan have behov for at gøre dette.

Det kan ske, at personel af forskellige grunde må udskiftes. Når dette er tilfældet, er det vigtigt, at det nye medlem af gruppen bliver integreret så hurtigt som muligt, og at lederen hurtigst muligt lærer vedkommende at kende.

Det kan hændes, at der bliver så alvorlige problemer med gruppesammenholdet, at der er behov for indgriben fra højere myndigheders side for at få tingene til at fungere igen. Fx kan der opstå gnidninger inden for gruppen, eller individuelle personlige psykologiske problemer kan være årsagen.

Gennemfør debriefing efter operative opgaver

Som en generel regel bør der være en gennemgang af hver dags aktiviteter, lige som næste dags program bør gennemgås. Efter gennemførelse af operative aktioner bør en taktisk enhedsdebriefing gennemføres med henblik på at få et realistisk og sammenhængende billede af, hvad der er sket. På den måde vil en generel struktureret forståelse for og engagement i enhedens taktiske opgaver opretholdes.

Herudover bør kritiske hændelser diskuteres, og der bør være mulighed for individuel følelsesmæssig bearbejdelse af oplevelserne. Hvert medlem af enheden skal gives mulighed for at fortælle om sine erfaringer, give udtryk for sine følelser og prøve at lære af det. Gruppemedlemmernes selvspekt bør vedligeholdes gennem lederens forsikring om, at den enkelte har ydet en god indsats.

Sørg for hvile og adspredelse

Når der er pause i aktiviteterne, bør alt tjenestefri personel – indbefattet lederen – gives mulighed for hvile og afslapning. Det er at foretrække, at sådanne perioder tilbringes i "fredfyldte" omgivelser. Fx bør enheden om muligt samlet trækkes væk fra kampzonen eller – endnu bedre – personellet kan efter længere tids indsats i kampområder sendes på orlov.

At vente på at blive sendt ud i kamphandlinger kan være yderst belastende. Det kan være yderligere stressende at være i en situation, hvor man er klar til at blive indsat i en aktion, som så midlertidigt udsættes fx på grund af dårlige vejrforhold. Selv om fortsat træning og forberedelse er vigtig, kan denne tid, hvis forholdene og den taktiske situation tillader det, anvendes til brevskrivning, læsning, kortspil, sportsudøvelse eller andre former for adspredelse. Hvis det er hensigtsmæssigt, kan en snak om personellens fremtidige planer være en effektiv måde, hvorpå man midlertidigt kan fjerne opmærksomheden fra kampens belastninger.

Hav kendskab til almindelige advarselstegn og relevante teknikker

Lederen skal have kendskab til de almindeligste reaktioner på kampstress og de relevante teknikker til imødegåelse og afhjælpning. Lederen er først og fremmest ansvarlig for gennemførelse af enhedens opgaver. For at kunne opfylde det mål må han bevare enhedens sammenhold samt psykiske og fysiske styrke. Han bør dog kun involvere sig personligt i at yde psykologisk støtte, hvis tiden og situationen tillader det. Generelt skal han opmuntre til og give mulighed for selvhjælp og kammerathjælp.

Følg de anerkendte principper for stress management

Det må forventes, at lederen gør sit bedste for at følge de anerkendte behandlingsprincipper ved kampstressreaktioner (kamptræthed). Disse omhandler nærhed (behandling af kamptræthed i eller så tæt ved enheden som muligt), hurtighed (behandling så hurtigt, som situationen tillader det) og forventning (en demonstreret holdning til, at kamptræthed *ikke* er en sygdom, men en midlertidig tilstand, som vil bedres med soldatens efterfølgende tilbagevenden til egen enhed og funktion). Lederen bør altså beholde personel, som viser tegn på kampstress, så tæt ved enheden som muligt. Erfaringerne har tydeligt vist, at jo længere væk fra enheden en soldat evakueres, jo vanskeligere er det for ham at vende tilbage til normal tjeneste.

Når enheden er i aktion, bør soldater, som lider af kamptræthed, holdes så nær ved enheden som muligt, idet dette forstærker deres identitet

som kampsoldater og ikke som skadede. Ofte vil de milde tilfælde af kampstress nemlig ikke forhindre soldaterne i at løse deres normale kampopgaver. Selvhjælp og kammerathjælp bør snarest iværksættes. Personel med kampstressreaktioner bør ikke lades ubeskæftigede; de bør hjælpes i gang med at kunne fungere så hurtigt som muligt.

Det skal være klart for soldaterne, at det forventes, at de opfører sig som soldater. Hvis en soldat midlertidigt må aflastes fra sine kampopgaver, skal han, uanset om han forbliver ved enheden eller fjernes til en bagvedværende echelon, beholde sin uniform, sin personlige udrustning og sit våben (medmindre hans tilstand er så ustabil, at det er mere hensigtsmæssigt at tage våbenet fra ham). Generelt vil det være således, at selv om soldaten ikke er i stand til at deltage aktivt i kampen, vil han stadig være i stand til at varetage den personlige hygiejne samt rengøring og vedligeholdelse af personlig udrustning og våben. Lederen skal sørge for, at disse krav som et minimum stilles og efterleves. Herved hjælper man med til at genopbygge individets selvrespekt som menneske og som soldat og sikrer, at han er kampklar, når han psykisk er restitueret.

Hvis ikke de individuelle kampstressreaktioner bedres efter en kort hvileperiode (normalt op til ca. 2 dage), skal lederen sørge for, at soldaten henvises til lægelig undersøgelse. Hvis yderligere hvile ikke hjælper på hans tilstand, kan professionel støtte være nødvendig.

Søg om nødvendigt hjælp fra specialister

Det er ikke lederens opgave at stille en medicinsk eller psykiatrisk diagnose. "Kamptræthed" er en enkel betegnelse, som kan accepteres af alle (officerer, befalingsmænd såvel som menige). Af praktiske grunde kan kamptræthed inddeles i tre funktionelle grader: Mild, moderat og alvorlig.

Personer med milde symptomer kan være relativt ineffektive, men er ikke til fare for sig selv eller andre og kan derfor forblive i deres primære enhed.

Personer med moderate kampstressreaktioner bør ikke forblive i deres primære enhed, men skal fjernes fra selve kampzonen for en kort periode for at hvile og genvinde deres selvrespekt og funktionsduelighed.

Der er ikke behov for lægelig vurdering af ikke-fysiske symptomer.

Personer med alvorlig kamptræthed skal henvises til læge eller anden specialist for at blive undersøgt og evt. modtage behandling. Deres

symptomer kan skyldes fysiske forhold, og det vil være for forstyrrende og farligt ikke at yde dem lægelig behandling.

Udøv ledelse

Lederen er selvsagt under de samme ydre påvirkninger som de øvrige i enheden. Alligevel forventes det, at han kan beherske sin frygt og angst og give andre støtte og hjælp samt lede enheden på bedste måde. Det er netop dette ansvar og disse forventninger, der i mange tilfælde hjælper lederen gennem selv de vanskeligste situationer. Alle blikke vendes mod ham, han "tvinges" til aktiv handlen, og denne aktivitet er i sig selv frygt- og angstdæmpende.

Sammenfatning

Lederens vigtigste bidrag til den psykologiske støtte kan sammenfattes således:

- Oprethold lederskab af høj kvalitet; vær især opmærksom på de forhold, der er behandlet i det foregående.
- Vær godt bekendt med den uddannelse og træning, personalet har fået vedrørende stressskabende forhold, reaktioner og metoder til at modvirke dem
- Anvend denne viden på dig selv.
- Sørg for mulighed for selvhjælp og kammerathjælp.
- Overvåg mandskabets adfærd og vær klar over, hvornår der bør søges hjælp fra specialister og især over, hvordan tegn på svære kampstressreaktioner erkendes.

Uddannelse og modstandskraft

Uddannelsens betydning som forebyggende faktor mod psykiske sammenbrud og mod nedsat modstandskraft under kamp synes umiddelbart indlysende. Har uddannelsen været effektiv, hvormed menes, at soldaten har lært sit job, kan yde en maksimal indsats, kan udholde strabadser i et vist omfang osv., skulle han også i tilsvarende grad være effektiv.

Hovedformålet med uddannelsen er at bibringe soldaten den viden, de færdigheder og de holdninger, som er nødvendige for ham i krigen. Det er sikkert muligt gennem en fredstidsuddannelse, der udelukkende bygger på lederens formelle autoritet og på en pædagogik, som søger ordrer og regler gennemført og overholdt ved løfter om belønninger og trusler om straf, at opnå en effektivitet, som tilsyneladende tilfredsstillende kravene i uddannelsesbestemmelserne. Soldaterne kan deres job, arbejder hurtigt og sikkert, er i udmærket fysisk form osv. De udviser udmærket disciplin, idet de uden tøven eller indsigelse ef-

terlever lydighedspligten. Man vil være tilbøjelig til at sige, at enheden er i besiddelse af en udmærket moral og god disciplin.

Det er imidlertid ikke muligt gennem en sådan uddannelse at skabe sikkerhed for, at soldaten også på kamppladsen vil vise lydighed. Til den angst og frygt, der i forvejen er skabt gennem anvendelsen af straf og andre negative sanktioner, kommer nu følgerne af kamppladsens mangeartede påvirkninger.

Det er i det foregående vist, at frygt og angst optræder hos alle kampsoldater, og at følgen heraf ofte er inaktivitet. For at en enhed kan betegnes som kampduelig, må de enkelte i enheden kunne beherske deres frygt og angst. Disse følelser kan bedst beherskes, når den enkelte oplever en stærk tilknytning til sin gruppe, når den enkelte og gruppen har tillid til lederens viden og kunne, og når gruppe-medlemmerne har erfaring for, at lederen støtter og fremmer gruppens interesser, samt når hans formelle autoritet er understøttet af gruppens uskrevne normer. Disse krav opfyldes kun sjældent under en rent autoritær ledelse.

Tilvænningsøvelser

Det er muligt at nedsætte effekten af frygt og angst gennem uddannelse og erfaring. En krævende og realistisk uddannelse må gennemføres, hvis man blot i nogen grad skal kunne vænne soldaten til kamppladsens påvirkninger samt lære ham at løse vanskelige opgaver under farlige omstændigheder.

Her skal nævnes *tilvænningsøvelser* af en sådan karakter, at den enkelte kommer til at opleve frygt samt får lejlighed til at beherske den, eller *overlevelsesøvelser* i gruppe, hvor man med et minimum af forplejning og udrustning må klare sig i flere dage på øde steder. Sådanne øvelser med påfølgende "tilfangetagelse" og afhøring er i en årrække gennemført for kadetter på de danske officersskoler (*POWEX, Prisoner Of War Exercise*). De gennemføres med støtte af læger og psykologer i forbindelse med undervisningen, således at fysiske og psykiske skader undgås, og en følelsesmæssig bearbejdning kan støttes. Der er grænser for "realismen" i sådanne øvelser; deltagerne føler sig aldrig så udsat som i den virkelige situation, der er ingen reel fare, og tidsperspektivet er begrænset og kendt, men deltagerne får ofte erfaringer med deres egne reaktioner i ekstreme situationer, som de finder nyttige, og som forventes at føre til en øget respekt for kamppladsens påvirkninger. Da ekstrem angst antages at modvirke indlæring, er disse øvelser med deres mere moderate pres formentlig pædagogisk set den mest effektive mulighed, der er til rådighed.

Hertil kommer *tilvænnning til kamppladsens mangeartede lyde*, hvorunder soldaterne i skydeterræner m.v. så ofte som muligt og på så nært hold, som sikkerheden tilader, oplever forskellige former for skydning.

Den type øvelser, under hvilke soldaten skal passere et terrænområde, hvor hen over der i lav højde skydes med skarpt, er ikke tilladt i Danmark.

Overlevelsels- og tilvænningsøvelser er af stor forebyggende værdi for enheder, der senere bliver udsat for egentlige kamphandlinger. Dette er ofte blevet bekræftet i samtaler og interviews med krigsveteraner – såvel befalingsmænd som menige -, idet de anfører, at de i alt for ringe grad var blevet forberedt på det, de blev udsat for på kamppladsen. De havde hørt et foredrag eller to og måske set nogle krigsfilm.

En grundig orientering om kampens virkninger på individet, om de "normale" kampreaktioner og om de almindeligste tegn på psykiske sammenbrud m.v. er af afgørende betydning for opbygning og bevarelse af kampmoralen.

Hvis en sådan orientering gives, vil der antagelig også være skabt et bedre grundlag for og en bedre forståelse af det gruppeorienterede og funktionelle synspunkt vedrørende lederskabet, og uddannelsen vil få den for kampforhold så betydningsfulde forebyggende virkning.

Fysisk træning

Selv om mange enheder under moderne krigsforhold bliver transporteret fra sted til sted, viser erfaringerne, at den fysiske træning stadig er af stor betydning. Den fysiske udmattede og nedbrudte soldat er ikke i stand til at mobilisere tilstrækkelig modstandskraft, hvis situationen pludselig forværres eller noget uventet sker.

Umiddelbart vil man antage, at fysisk træthed fremskynder psykiske kampskader, men det har vist sig, at fysisk udtrætning i sig selv næppe er den primære årsag til psykiske skader. Man har konstateret, at enheder, som rykker hurtigt frem mod lettere fjendtlig modstand, kan fortsætte uden søvn og mad i adskillige dage. Skønt de tydeligt lider af fysisk udtrætning, er der meget få egentlig psykisk skadede. Dette hænger bl.a. sammen med, at der under sådanne kampforhold kun er få sårede og dræbte, og de ydre påvirkninger ikke er så intense. Efter et par døgn hvile og god forplejning kan enhederne igen være fuldt kampdygtige. Et andet forhold peger i samme retning, nemlig at typiske psykiske sammenbrud kan forekomme meget tidligt under eller endog før kampen, og altså før der endnu har været tale om egentlig fysisk træthed.

Selv om den fysiske udtrætning således ikke er den primære årsag til psykiske skader, er det indlysende, at jo bedre en enheds fysiske standard er, des bedre vil dens modstandskraft være, og i jo højere grad er det muligt at mobilisere kræfter til at modstå belastningerne, i hvert fald når det gælder kortvarig påvirkning. Den fysiske udtrætning indtræder senere og overvindes hurtigere.

Til en effektiv uddannelse hører også et grundigt kendskab til enhedens materiel og våben. Sikkerhed i betjening og behandling af dette giver soldaten mulighed for aktiv handling, når noget uventet sker, og aktivitet er i sig selv frygt- og angstdæmpende.

Medens det er rigtigt, at kampeksercits, våbenbetjening og lignende enkle fremgangsmåder skal kunne udføres under alle forhold, og uden at der skal tænkes over de enkelte greb m.v., behøver det ikke at være rigtigt, at de eksercermæssige indøvelser og andre standardprægede metoder, som har deres gode begrundelse på disse områder, også anvendes, hvor en sikker situationsbedømmelse og et sikkert valg mellem flere mulige fremgangsmåder er hovedsagen. Under kampforhold vil to situationer kun sjældent være ens, og en bunden og standardpræget uddannelse kan derfor medføre, at soldaten ikke kan handle i nye og uvante situationer, og ej heller uden at ganske bestemte kommandoer bliver givet. Resultatet er inaktivitet og manglende evne til at handle selvstændigt eller til at tilpasse det lærte til nye situationer.

Skal uddannelsen have forebyggende virkning over for ineffektivitet og psykiske skader, må den have en sådan karakter og gennemføres under anvendelse af sådanne metoder, at den kan fremme aktiviteten, give soldaten anledning til selvstændig optræden og stillingtagen, lade ham opleve medansvar og give ham mulighed for at blive fast knyttet til en gruppe.

Den individuelle kampmoral

De teorier om og anvisninger på kampmoralens opbygning og opretholdelse, som er omtalt i forbindelse med skildringen af kamppladsens miljø, er ikke fuldstændige. De rummer hver for sig en del af sandheden. Det vil derfor ikke være rigtigt at forkaste den ene til fordel for den anden.

Det lader sig altså endnu ikke gøre at opstille en samlende teori om kampmoralen. Som rationelt grundlag for at give anvisninger på dette område er en vis teoridannelse imidlertid uundværlig. På grundlag af Maslows behovsteori²⁵ (Maslow, 1954) der omtales i kapitlet om følelser, er der nedenfor formuleret en skitse til en *teori om kampmoralens opbygning og opretholdelse*.

Går man ud fra, at den initiativrige og selvstændige soldat har den højeste kampmoral, er forudsætningen for at give ham denne kampmoral, at behovene i de underliggende lag af pyramiden er tilfredsstillet.

De organiske behov skal være tilfredsstillet, hvis soldaten skal interessere sig for andet, end hvordan han undgår at sulte, tørste, fryse osv. Derfor er bl.a. effektiv forplejningstjeneste, hensigtsmæssig kampdragt og rastudstyr samt

25. A.H. Maslow: *Op.cit.*

beskyttelse mod ekstremt ubehageligt vejr grundlæggende forudsætninger for kampmoralen. Under uddannelsen lægges der vægt på at træne soldaten i at undvære forplejning, at udholde dårligt vejr osv., for at lignende betingelser i kampsituationen ikke skal belaste ham mere end nødvendigt.

De følelsesmæssige behov skal være tilfredsstillet, hvis soldaten skal interessere sig for andet end f.eks. sig egen sikkerhed. Frygten kan, som tidligere nævnt, ikke undgå, men sikkerhedsfølelsen styrkes ved god bevæbning, god uddannelse, tillid til egen kunnen, tillid til at de andre gør deres pligt, tillid til at sanitetstjenesten virker, god information osv.

De sociale behov skal være tilfredsstillet. Han skal opleve tilhørsforholdet til sin gruppe, og at han gør en indsats, præsterer noget. Det sidste oplever han især, hvis de opgaver, han stilles overfor, stiller krav til ham, og hvis han ved, at han udfylder sin plads.

Er alle disse behov tilfredsstillet, vil soldaten være motiveret til at handle selvstændigt og initiativrigt.

Kampmoralens opretholdelse under kamp

Erfaringer fra 2. verdenskrig og senere har vist, at det først og fremmest var i de nære og enkle forhold, soldaten fik styrket sin modstandskraft, nemlig i forholdet til kammeraterne og lederen, hvor han bl.a. kunne finde støtte og tryghed.

I et forsøg på at belyse dette nærmere har Sobel²⁶ opstillet en forenklet model over soldatens modstandskraft bestående af fem beskyttende "psykiske lag", som hjælper ham til at bevare psykisk stabilitet og handlefrihed på trods af kampens belastninger. Ved langvarige påvirkninger vil lag efter lag give efter, og til sidst er vejen åbnet for et psykisk sammenbrud.

Sobel giver bl.a. følgende kommentarer til modellen:

Fjerne idealer. Af disse synes kun religionen at kunne bevare sin betydning som støtte for soldaten ud over de første måneders kampe. De øvrige idealforestillinger har en tendens til at glide i baggrunden.

Had til fjenden. Dette beskyttelseslag modstår ikke længere tids kamppåvirkning. Amerikanske erfaringer under 2. Verdenskrig viste, at det stærke had mod japanerne, som fandtes hos soldaterne under uddannelsen i USA, var meget ustabil og svækkedes, så snart de kom i kamp.

Der er dog også mange eksempler på, at hadet kan skabes i kampsituationen.

Kortsigtede mål. Et løfte om afløsning, når et angrebsmål er taget, kan måske påvirke mange til en yderligere indsats. Udsigt til snarlig forplejning efter

26. Her refereret efter J.C. Coleman: *Abnormal Psychology and Modern Life*. Chicago 1964.

en bestemt indsats, til lægebehandling eller til at opnå andre goder kan have lignende positiv virkning. Til gengæld falder moralen desto hurtigere, hvis løfterne ikke holdes.

Under uddannelsen kan man under øvelser vænne soldaten til, at løfter bliver holdt, og førerne til, at løfter skal holdes. Herved opbygges en tillid til, at det vil gå på samme måde i kampsituationer. Som tidligere nævnt kan den situation, at løfter på grund af friktionen ikke *kan* holdes, også gøres til genstand for indøvelse.

Selvrespekt. Det spiller en stor rolle for soldaten, hvad andre mener om ham, og hvad de forventer af ham. Hvis han er sig sit omdømme bevidst og har en stærk oplevelse af, hvad der forventes af ham, vil han gøre meget for at leve op til disse forventninger – også når han er alene og i nød. Dette beskyttelseslag er et af de stærkest virkende.

Gruffefølelse. Såfremt følelsen af samhørighed med gruppen, oplevelsen af et gruppesammenhold, er stærk, ligger der heri det kraftigst virkende, men også sidste beskyttelseslag.

Soldatens muligheder for at bære presset er betinget af tillid til gruppen. Hans adfærd formes derfor i overensstemmelse med gruppens normer og de forventninger, han oplever, at gruppen har til ham.

Gruppesammenholdet kan i kampsituationen udnyttes positivt, hvis der inden for gruppen hersker normer, der gør kampopgavens mål til gruppens. Der er her tydelig sammenhæng med selvrespektlaget, hvor det specielt er primærgruppens forventninger, der får soldaten til at yde den usædvanlige indsats.

I uddannelsen vil det være væsentligt at skabe de grupper, der skal kunne kæmpe som grupper, og at skabe netop de gruppenormer og de relationer mellem ledere og ledede, der er forudsætningen for lederens autoritet under kampsituationens pres.

Beskyttelseslagsmodellen er ikke en fuldstændig teori om, hvorledes kampmoralen opretholdes, men dens fremhævelse af selvrespekt og gruppefølelse som de stærkest virkende lag bekræftes af andre erfaringer, fx. i en amerikansk beretning fra felttoget i Tunesien²⁷.

Her siges det, at soldaterne ikke følte sig som kække riddere, der skulle befri verden fra det onde. De følte ikke virkeligt had til fjenden. Det, der fik dem til at kæmpe, var noget positivt snarere end noget negativt. Solidaritet mere end had. Solidaritet, der manifesterede sig i

27. H.X. Spiegel: *Psychiatric Observations in The Tunisian Campaign*. American Journal of Orthopsychiatry. 1944.

- omsorg for deres kammerater, som delte de samme farer,
- respekt for deres delingsfører og kompagnichef, som førte dem dygtigt og støttede dem med alt, hvad de rådede over,
- interesse for eget omdømme hos deres førere,
- iver efter at yde deres bidrag til at løse gruppens og enhedens opgave.

De personlige forhold mellem soldaterne indbyrdes og mellem soldaterne og deres officerer blev med andre ord mere intense og betydningsfulde. De syntes at kæmpe *for* nogen snarere end *mod* nogen. De kæmpede for sig selv og deres enhed, og derigennem for deres land og deres sag.

Den sydatlantiske konflikt

I forbindelse med Den sydatlantiske Konflikt i 1982 – af englænderne benævnt *Falklandskrigen* og af argentinerne kaldet *Krigen om Malvinerne* – gennemførte den amerikanske forsker Nora Kinzer Stewart²⁸ en større undersøgelse med formål bl.a. at finde ud af, hvilke faktorer, der hos henholdsvis englænderne og argentinerne havde størst betydning for modstandskraften.

Stewart fandt, at man specielt kunne pege på fire forhold eller faktorer, som påvirkede gruppesammenholdet og kampviljen meget:

- forbindelser blandt kammerater (horisontal binding),
- forbindelser til underordnede og foresatte (vertikal binding),
- forbindelser til forsvaret som organisation eller enhed (organisatorisk binding) og
- forbindelser til forsvaret som kulturel institution (kulturel binding).

Den *horisontale binding* var karakteriseret ved nogle væsentlige forhold:

- accept af den stillede opgave,
- teknisk og taktisk duelighed,
- ingen eller minimal personelturbulens (udskiftninger m.v.),
- teamwork/samarbejde og
- indbyrdes tillid, respekt og venskab.

Hvad angår den *vertikale binding* blev følgende forhold påpeget:

- åbent ikke-autoritært organisatorisk klima,
- lederens demonstrerede ansvar over for sit mandskab,
- ledelse gennem eksempel,
- tillid til og respekt for ledere,
- alle deler ubehag og farer, og
- alle træner sammen i enhedsramme.

28. N.K. Stewart: *South Atlantic Conflict of 1982: A Case Study in Military Cohesion.*

U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1988.

Den *organisatoriske binding* blev identificeret ved

- loyalitet til nationen og dens værdier,
- patriotisme,
- militær tradition og historie,
- stærk religiøs tro og
- veldefineret opfattelse af værdier, heroisme og/eller maskulinitet.

Endelig kunne den *kulturelle binding* beskrives ved

- kultur, normer, værdier, militær organisation,
- forsvarsbudget,
- doktriner og strategier,
- uddannelse,
- taktik,
- ledelse, kontrol, kommunikation, efterretninger,
- logistik, forsyninger, teknologi samt
- sanitetstjeneste og -faciliteter.

Horisontal binding. Den britiske styrke var en kombineret værns- og enhedsstyrke. Baseret på historiske traditioner og samvirke var tillid, respekt og venskab mellem enhederne stor, og den lange sørejse fra England styrkede yderligere disse bånd. Der var dog ind imellem brist i samarbejdet. De argentinske enheder, som havde øvet sammen eller i det mindste havde haft deres værnepligtige i et års tid, som tilfældet var med f.eks. 3. Artillerienhed, demonstrerede et udmærket teamwork.

De argentinske officerer var præget af en høj grad af horisontal binding grundet tætte personlige forbindelser udviklet bl.a. på de militære akademier.

Den enkelte argentinske værnepligtige kendte selv sit eget ansvar og egen styrke. Den unge 19-årige værnepligtige med kun en måneds uddannelse var fuldt bevidst om sin mangelfulde forberedelse. Argentinske værnepligtige havde tydeligvis kun ringe binding til kammerater i enheden.

Vertikal binding. De britiske tropper var karakteriseret ved et åbent organisatorisk klima kombineret med officerernes ry for at tage vare på mandskabet, fremstå som gode eksempler og dele træning og ubehag, hvilket medførte særdeles stærke bånd op og ned ad den vertikale dimension i kommandostrukturen lige fra menig til regimentschef.

De argentinske styrker var derimod stive og med få relationer op og ned i kommandosystemet – især mellem værnepligtige og officerer. Stregbefalingsmændene havde kun ringe autoritet eller ansvarstildeling og anvendtes hovedsageligt til administrative opgaver. De værnepligtige kom så hurtigt ud og ind af uddannelsessystemet, at der ikke var tid til at udvikle vertikale bindinger. Et

stift og stærkt lagdelt officerskorpsmiljø medførte kun ringe eller slet ingen binding mellem soldater og chefer.

På den anden side var der enkelte argentinske enheder, som demonstrerede den samme grad af horisontal og vertikal binding som beskrevet hos englænderne. Disse enheder med værnepligtige, som havde gennemført et fuldt års uddannelse, stolede på deres ledere, kendte deres våben og modstod de frygtindgydende belastninger med konstant bombardement, kulde, regn og fugt, mangel på føde, ringe mulighed for søvn og synet af deres døende og sårede kamrater.

Den organisatoriske binding. Såvel argentinere som briter er meget loyale og patriotiske, og har en stolt militær arv, dyb religiøs overbevisning og en klar opfattelse af værdier og heroisme. Argentinerne savnede ikke værdier eller loyalitet, men var ynkeligt uerfarne og savnede evne til at omsætte heroisme til dannelse af samhörige enheder.

Den kulturelle – eller samfundsmæssige – binding. England var overbevist om, at en krig var nødvendig for at forsvare Falklandsøerne imod en fremmed aggressor. Landet sendte sine bedste tropper af sted til øerne. Ikke alle britiske enheder var erfarne veteraner. Godt halvdelen af de britiske styrker bestod af unge mænd med en gennemsnitsalder på 20 år. Kun få officerer havde deltaget i omfattende moderne kamp med fjendtlig flåde- og luftbombardement. Men briternes lange militære tradition og erfaring, og de væbnede styrkers fortsatte træning og forberedelse under NATO-øvelser sammenholdt med deres levende erindringer om 2. Verdenskrig, Korea, Suez og Belize samt konstante tjeneste i Nordirland gør de engelske styrker mere bevidste om kamptaktik og hurtige reaktioner under kamp.

De argentinske styrker var overbevist om den historiske og politiske retfærdiggørelse af deres invasion på Malvinerne. Men selv om styrkerne var entusiastiske hvad angik befrielsen af øerne, og deres loyalitet og patriotisme blev styrket af en stærk religiøs tro, udtalte mange soldater individuelt, at de tvivlede på deres evne til at kæmpe under høj kampintensitet.

Selv om argentinerne har en lang tradition for geopolitisk strategi og politisk engagement, medførte deres manglende kamperfaring store brist, hvad angik forsyningstjeneste, logistik, kommunikation og efterretning. De argentinske styrker havde kun relativt nyindvundne erfaringer, hvad angik psykologiske operationer. De argentinske officerers uddannelse baseret på overleverede erfaringer, påtvungne mangler i forbindelse med uddannelse på tjenestegrensskolerne og ingen eksisterende kendskab til forholdene på den moderne kampplads udviklede en rigid og ubøjelig holdning til kamptaktik og -doktriner.

Skønt de britiske styrker led under forvirring og forsyningsproblemer, var de i stand til hurtigt at etablere deres hovedkvarterer, og deres 400-årige erfa-

ring med oversøiske krige og sølandsatte operationer gjorde god gavn. De britiske forsynings- og logistiske problemer blev vel håndteret at deres befalingsmænd.

Efter at have sammenlignet de to landes militære organisationer indenfor de fire modaliteter (horisontal, vertikal, organisatorisk og kulturel binding) kom Stewart til følgende generelle konklusion:

På baggrund af englændernes militære traditioner og lange historie præget af oversøiske engagementer med lange forsyningsveje m.v. demonstrerede de engelske tropper en høj moral, korpsånd og et godt sammenhold. Soldater og befalingsmænd havde tillid til, at deres officerer havde et godt kendskab til kamptaktik. Et åbent organisatorisk klima med få gradsrelaterede privilegier og en god form for humor dannede grundlag for hurtig tilpasning til den hurtigt skiftende kampsituation og medførte hurtig succes på kamppladsen.

Det mest iøjnefaldende problem hos de argentinske styrker var uden tvivl den ringe vertikale og horisontale binding kombineret med problemer, hvad angik uddannelse, efterretning, sanitetsfaglig støtte og logistik.

I områder, hvor britiske styrker som "the Welsh" og "Scots Guards" kæmpede mod veluddannede argentinske enheder som Marinekorpset og 3. Artillerienhed, betalte englænderne en høj pris.

Golfkrigen

Krigen i 1990 mellem Irak og Kuwait, som også bragte FN ind i billedet, var karakteriseret af modstridende informationer om krigens formål og mål. På den ene side blev det udtrykt, at Den vestlige Verden ikke kunne tolerere, at et land uden videre angreb og besatte et andet land. På den anden side stod det klart for enhver, at man ikke kunne acceptere, at et enkelt land – Irak – alene beherskede de enorme olieforekomster, som hørte Kuwait til. Den formelle årsag til USA's tilstedeværelse var fra begyndelsen, at man skulle beskytte Saudi-Arabien imod Iraks aggression. Motivationen for at gribe ind i konflikten var derfor stor uanset motivernes karakter.

Allerede tidligt i optrappingsfasen havde den amerikanske overkommando sat sig på informationsformidlingen. Dette medførte bl.a., at presse såvel som forskere måtte arbejde under meget stramme regler, samt at intet i princippet måtte slippe ud til offentligheden uden militærets accept. Psykologiske operationer blev anvendt i vid udstrækning af begge sider i konflikten. Dette betyder i realiteten, at der først nu begynder at foreligge videnskabelig dokumentation om psykosociale forhold fra denne krig.

To væsentlige forhold karakteriserede situationen op til den operative indsats: Iraks trussel om anvendelse af atomar, kemisk og/eller bakteriologisk krigsførelse, samt en lang ventetid før specielt landtropperne kunne sættes ind.

Truslen om anvendelse af kemiske kampmidler var dokumenteret, i og med at sådanne allerede var anvendt over for civilbefolkningen. Truslen var derfor meget nærværende og medførte et forhøjet ABC-beredskab. Specielt var meldinger om anvendelse af SCUD-missiler ensbetydende med ABC-alarm.

Det forøgede beredskab var en stor belastning for det allierede personel, men med tiden blev det klart, at truslen nok var højere end den reelle fare, og det psykiske beredskab blev meget neddæmpet.

En undersøgelse af stressfremkaldende belastninger²⁹ viser, at SCUD-angreb og herefter SCUD-alarm var de største psykiske belastninger for mandlige soldater. Kvindelige soldater angiver, at SCUD-angreb og dernæst døde og sårede medlemmer af enheden for dem var de største belastninger.

På det hjemlige område angiver mænd, at adskillelse fra familien var den værste belastning efterfulgt af sygdom og ulykker inden for familien. Til forskel herfra angiver kvinder, at separation i familien for dem betragtedes som det værste hjemlige problem. Kendskab til dødsfald inden for familien fulgte som det næstmest belastende.

Ventetiden blev af mange oplevet som en stor belastning, idet mulighederne for adspredelse i det barske område for de fleste var meget begrænsede. Der blev naturligvis gennemført øvelsesmæssige aktiviteter, ligesom vedligeholdelse af udrustning og materiel under de uvante ørkenforhold var højt prioriteret. Men den relativt lange forberedelsestid kunne trods alt ikke udfyldes med disse aktiviteter, og ventetiden oplevedes af mange som meget lang.

En af de væsentligste belastninger under opholdet var uvisheden om, hvor længe udstationeringen skulle vare. Hverken soldaterne eller deres familier kunne planlægge fornuftigt ud i fremtiden. Der opstod forventninger om, at opholdet skulle vare 6 måneder, men det blev aldrig bekræftet. Uvisheden gav også anledning til uensartede uddannelsesiltag og øvelsesaktiviteter, ligesom beredskabet ikke var det samme på alle fronter.

Isolationen fra den ydre verden var også et irritationsmoment. Det tog typisk 10 dage for et brev at nå fra USA til Saudi-Arabien, men det var ikke ualmindeligt, at der kunne gå op til 3 uger. Kun fra hovedkvarterer var der mulighed for at telefonere hjem, og i givet fald kun i meget begrænset tid.

Også nyhedsformidlingen gennem medierne var i de indledende måneder et stort problem. Dette forstærkede følelsen af isolation og gav næring til mange rygter. En amerikansk undersøgelse³⁰ blandt hærenheder peger på, at soldaterne i perioden før kamp havde stor tillid til egne og kammeraters færdigheder i

29. J. Wolfe & W. Mark: *Preliminary Report of a Reunion Survey on Desert Storm Returnees*. Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report #92.003, Texas 1992.

30. J.A. Martin: *The Gulf War: Stress Issues Associated With Operation Desert Shield/Desert Storm*. Proceedings, 28th IAMPS, 1992a.

kamp. Imidlertid havde kun ca. halvdelen en lignende tillid til deres kompagnichefers og kompagniets øvrige befalingsmænds ledelsesmæssige evner.

En anden undersøgelse³¹ baseret på enkelt- såvel som gruppeinterview viste, at moralen i enheder, som især var i belastende situationer, generelt var god, og at gruppesammenholdet i de mindre enheder var højt. Soldaterne kunne godt klare den uvisse situation og de belastende forhold. Dog beklagede de fleste soldater sig over forskellige ting i forbindelse med udsendelsens vilkår og adskillelsen fra familie og venner. En nærmere undersøgelse viste imidlertid, at sådanne beklagelser havde eksisteret allerede før udsendelsen og ofte havde at gøre med vertikale kommunikationsproblemer inden for organisationen og manglende tillid til ledelsen. Problemer, som allerede eksisterede, havde blot en tendens til at blive forstørrede under de nye forhold.

Flere forhold medvirkede til et øget gruppesammenhold. Blandt de vigtigste var den potentielle trussel og det at skulle leve og arbejde sammen 24 timer i døgnet i fjendtlige omgivelser. Gruppesammenholdet styrkedes også vertikalt ved, at befalingsmændene på gruppe- og delingsniveau tog sig af soldaternes behov og behandlede dem som voksne.

Mange mulige problemområder blev klaret på fornuftige og acceptable måder. Personellet fik mulighed for at blive akklimatiseret til varmen og tørken, hvilket tog ca. en uges tid. Der blev sørget for, at der altid var rigeligt med vand i saudiarabiske plastikflasker til stede. Man så sjældent soldater gå omkring uden den karakteristiske flaske i hånden. Søvn-disciplin blev gennemført og medvirkede til en succesfuld tilpasning. Der var dog undtagelser i de højere stabbe, hvilket medførte, at mange chefer og stabsofficerer led af kronisk søvnmangel.

Forventede abstinensproblemer grundet manglende muligheder for at indtage alkohol blev ikke så store, som mange havde frygtet. Således oplyses det, at kun 2 personer blandt de amerikanske styrker måtte repatrieres af denne årsag.

I enheder med personel af begge køn viste det sig, at dette ikke gav anledning til konflikter. I begyndelsen måtte kvinder, som kom i kontakt med civile saudier, tilpasse sig nogle kulturelle begrænsninger, som deres mandlige kolleger ikke blev udsat for. Mange kvinder oplevede social støtte fra mændene i deres enheder. For eksempel skete det, at mændene i situationer, hvor kvinderne var nødt til at beholde deres skjorter på, frivilligt gjorde det samme.

På det indkvarteringsmæssige plan levede mænd og kvinder ofte sammen i telte eller varehuse uden problemer. Som en kvindelig soldat sagde: "Vi kender

31. R.K. Gifford, J.A. Martin & D.H. Marlowe: *Stress during the Early Phase of Operation Desert Shield: Observations of the WRAIR*

Stress Evaluation Team. Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report #92.003, Texas 1992.

deres koner og kærestes, så vi forventer ikke problemer". De fleste kvindelige soldater hævdede, at hvis der blev tale om seksuel chikane, så ville det være fra medlemmer fra andre enheder – ikke deres!

Muligheden for privatliv var i øvrigt for alle en mangelvare. Det var svært at finde såvel tid som rum til at være alene med sig selv, og det oplevedes af flere som en stor belastning.

Den meget succesrige 100-timers operation på jorden med hurtige fremskridt på alle fronter og meget få fysiske kampskader bevirkede, at der næsten ikke var psykiske skader i den amerikanske hær.

Det er imidlertid³² blevet hævdet, at hvis der havde været flere tilfælde af behandlingskrævende stressreaktioner, var den amerikanske kamporganisation ikke forberedt til at kunne yde en rimelig støtte. For få i sanitetsenhederne kendte til psykologisk debriefingsteknikker, og i de tilfælde, hvor man traf foranstaltninger til at gennemføre sådanne debriefinger, udviklede situationen sig ofte så hurtigt, at man i de fleste tilfælde ikke nåede at få dem gennemført. De professionelle enheder (Mental Health Teams) var i øvrigt slet ikke tilstrækkeligt bemandede, udrustede og uddannede til at kunne løse deres opgaver, såfremt situationen havde udviklet sig med flere psykisk kamptrætte soldater og psykiatriske tilfælde.

På hjemmefronten havde man i lyset af bl.a. det 18. Airborne Corps' opgave, som er at være klar til med kort varsel at blive sat ind hvorsomhelst på jorden, allerede etableret støtteforanstaltninger for pårørende, som fungerede særdeles effektivt i den korte tid, konflikten varede³³. Telefonnet blev etableret, og informationsmøder samt etablering af støttegrupper blev gennemført. Ikke mindst var de sociale organisationer og myndigheder bl.a. på baggrund af erfaringer indhøstet i Vietnam, Mellemøsten og Panama klar til i den aktuelle situation at hjælpe og forberede familierne på krigens følger – herunder genforeningen med de hjemvendte soldater.

En undersøgelse³⁴ gennemført fire måneder efter kamphandlingernes afslutning viste, at de fleste af de adspurgte havde set døde og sårede fjendtlige soldater under krigens forløb. Mindre end 13% havde været vidne til døde eller sårede amerikanske soldater, over halvdelen af de adspurgte havde været udsat for miner og/eller artilleriild. Ca. 10% af undersøgelsespopulationen oplyste, at de ofte oplevede et eller flere tegne på psykisk stress relateret til deres kampoplevelser.

32. J.A. Martin: *Combat Psychiatry. Lessons from the War in Southwest Asia*. Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report #92.003, Texas 1992b.

33. L.S. Fairchild & R.R. Roland: *A Community Response to Military Mobilization*. Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report #92.003, Texas 1992.

34. J.A. Martin, *Op.cit.* (1992a).

Psykiske kampskader

I afsnittet vedrørende belastninger er det fremhævet, at kampmiljøets belastning af soldaten kan blive af en sådan styrke, at nogle uvægerligt vil bryde sammen.

Det er imidlertid noget forholdsvis nyt, at man indgående beskæftiger sig med grundene til, at nogle soldater bryder sammen af psykiske årsager.

Den følgende historiske oversigt er primært hentet fra to forskere, Bourne^{35,36} og Sund³⁷, og har især til formål at skabe overblik over de mange begreber, der er anvendt på området i tidens løb.

Historie

1. Verdenskrig

Kamp- eller krigspsykiatrien er af relativt ny oprindelse. Først fra begyndelsen af 1. Verdenskrig begyndte man at betragte kampsoldatens vanskeligheder ved at modstå kampens stress som legitime. I tidligere krige blev sådanne vanskeligheder betragtet som fejhed, desertering eller dårlig opførsel over for fjenden, eller man anvendte lignende udtryk for moralsk forkastelig adfærd, samtidig med, at man ofte straffede de pågældende for krænkelse af den militære disciplin.

Der er siden da sket en gradvis holdningsændring til den nævnte adfærd, og der har udviklet sig en øget forståelse for de psykologiske og sociologiske faktorer bag psykiske sammenbrud og bag forebyggelse af disse.

Åbenlys nægtelse af at deltage i kamp betragtes dog stadig som bevidst ulydighed og straffes som sådan.

For at kunne blive accepteret som rimelige reaktioner på kampens stress må symptomer og adfærd klart være udtryk for manglende evne, snarere end for manglende vilje, til at modstå påvirkningerne. Reaktionerne må ligeledes være i overensstemmelse med gruppens normer, dersom accept fra dens medlemmer skal opnås.

Symptomer, adfærd og terminologi må derfor have en direkte sammenhæng med forskellige vilkår i miljøet, der er forbundet med psykiske påvirkninger, for at blive forstået og accepteret af de øvrige i enheden.

35. P.G. Bourne (ed.): *The Psychology and Physiology of Stress*. New York og London 1969.

36. P.G. Bourne: *Men, Stress and Vietnam*. New York 1970.

37. A. Sund: *Psykiatri og stress under kriser, katastrofer og krig*. Oslo 1976.

Under 1. Verdenskrig så der ud til at være en direkte sammenhæng mellem de psykiske skader og granatnedslag i de skadedes umiddelbare nærhed. De skadede virkede fortumlede og forvirrede, samtidig med at de rystede og skælvede, hvilket alt sammen tilsyneladende var reaktioner på granatekspllosionerne.

Derfra stammer betegnelsen "granatchok". I en periode mente man, at der var tale om midlertidige eller varige hjerneskader forårsaget af lufttrykket fra de kraftige eksplosioner. Skaderne blev accepteret, fordi de blev opfattet som organiske og meget lignede hjernerystelser.

Franskmændene konstaterede allerede i 1914 et stort antal psykiske skader, og sådanne skader blev et alvorligt problem i de engelske styrker under det første store slag ved Somme i juli 1916.

Efter en forholdsvis kort periode omkring 1915-16 blev det imidlertid klart, at granatchok næsten udelukkende var en psykisk forstyrrelse. Tilstanden havde imidlertid opnået status som sygdom, og den ramte blev betragtet som uegnet til tjeneste på kamppladsen.

Såvel menige som befalingsmænd accepterede granatchok som uundgåelige hændelser, der kunne ramme enhver under kamp.

Mellemkrigstiden

Mellem 1. og 2. Verdenskrig betegnedes psykiske skader – eller mere nøjagtigt de kroniske følger heraf, der omfattede neurotisk prægede tilfælde, som antoges at være en følge af kamppåvirkninger – som "krigsneuroser" eller "traumatisk neuroser". Dette gjaldt en stor del af de veteraner, der fik invalidepension.

Skønt de varige forstyrrelser blev betragtet som værende fremkaldt af en psykisk skade på grund af kamphandlingerne, gav de kliniske erfaringer med problemerne indtryk af, at psykiske skader hovedsageligt opstod hos individer, som på grund af personlighedsdefekter var sårbare over for kamp eller anden situationsbestemt stress. Individernes begrænsede evne til at klare stressfyldte situationer blev forklaret med en ufuldstændig personlighedsudvikling.

2. Verdenskrig.

Fremtrædende civile og militære lægeautoriteter hævdede umiddelbart før 2. Verdenskrig næsten enstemmigt, at krigsneuroser og andre militærpsykiatriske problemer i krig i høj grad kunne undgås gennem grundige undersøgelser ved udvælgelsen (sessionsbehandlingen) med deraf følgende udskillelse af personer med "*psyke og fysik under standarden*". Der blev lagt særligt eftertryk på "*omhyggelig diagnosticering og fjernelse af ustabile og mentalt utilpassede personer*".

Så meget desto større blev chokket for amerikanerne, da der allerede få måneder efter deres indtræden i krigen opstod et meget stort antal psykiske skader. Problemerne meldte sig i første omgang under de meget hårde kampe i Stillehavsområdet mod japanerne.

Ved visse enheder – især fra kampene om Guadalcanal – var der tale om, at 50% af de samlede kamptab alene bestod af psykisk skadede soldater.

Selv om de her kæmpende soldater hørte til eliten, kunne de ikke i længden modstå de alvorlige belastninger. De stod over for en ubarmhjertig fjende, som stadig tilførte forstærkninger; de var afskåret fra omverdenen i måneder; de tilbragte uger i jungleområder, levede af fordærvet ris og sov så godt som aldrig. Stadige bombardementer skabte yderligere stress, og da den ventede hjælp udeblev, blev situationen mere og mere håbløs. Hertil kom i stigende grad tilfælde af malaria. Efterhånden brød disse folk sammen. Men ingen vidste, hvad man kunne gøre ved dem. Såvel læger som officerer stod rådvilde. Ingen var forberedt på denne situation.

Andre krigsskuepladser viste efterhånden lignende tilfælde.

I 1943 var antallet af psykiske skader tre gange så stort som under 1. Verdenskrig på trods af, at kassation af psykiske årsager ved udvælgelsen var tre-fire gang større end dengang. I det mindste delvist som et resultat af, at man stolede på udvælgelsesprocedurens effekt, var man før 2. Verdenskrig ringe forberedt til at tage sig af de psykiske skader, der opstod. Faktisk blev de psykiatriske serviceorganer ved kampenhederne, som blev etableret i 1. Verdenskrig, afskaffet ved begyndelsen af 2. Verdenskrig.

Psykiske skader opstod også i stort antal efter invasionen i Nordafrika, som var den amerikanske hærs første store indsats til lands i 2. Verdenskrig. Den anvendte terminologi var stadig hovedsagelig "psykoneuroser". Med denne betegnelses bibetydning af personlighedsdefekt blev psykiske skader ikke accepteret af kamppersonellet som et resultat af kampens vilkår, men blev snarere betragtet som en konsekvens af mislykket udvælgelse. Endvidere blev betegnelsen "psykoneurose" af kampdeltagerne tolket som tegn på simulation.

De psykiske skader fra kampene i Nordafrika blev ofte beskrevet som dramatiske og bizarre reaktioner med sjælelige forstyrrelser og regressiv adfærd, ligesom der forekom skræktilstande med voldsom rysten og panikagtige reaktioner selv over for let støj. Det var tydeligt, at disse soldater ikke længere kunne modstå kampens belastninger.

Senere genetableredes de nedlagte psykiatriske serviceorganer, således at et særligt psykiatrisk hold behandlede de psykisk skadede nær ved kamppladsen. Behandlingen bestod bl.a. i hvile og søvn, tilstrækkelig føde, muligheder for bad og for at diskutere deres oplevelser. Den varede ofte i flere dage.

En stor del af tilfældene kunne hurtigt sendes tilbage til kamptjeneste, og

kort efter blev en ny terminologi for psykiske skader, nemlig *kamptræthed* (combat exhaustion), officielt indført. Betegnelsen kamptræthed blev valgt fordi den bedst beskrev udseendet hos de fleste psykisk skadede kampsoldater:

“Deres ansigter var udtryksløse, deres øjne tomme og sløve, og de havde tendens til at sove hvorsomhelst og nårsomhelst. De syge, kvæstede, lettere sårede og psykisk skadede kunne sædvanligvis ikke skelnes fra hinanden alene på grundlag af udseendet. Det var helt klart, at disse mænd var trætte og på grænsen til et sammenbrud. Den mest betydningsfulde årsag til denne træthed var mangel på søvn”.

De læger og andre, som igangsatte behandlingen i Nordafrika, troede fast på, at fysisk træthed var den vigtigste årsag til de psykiske sammenbrud. Kamptræthed blev desuden let accepteret både af de skadede selv og af kamppersonellet i øvrigt. Indførelse af forebyggende behandling, der bl.a. bestod i en kort pause fra kampen med mad og søvn, passede også til den nye terminologi. Snart opstod den generalisering, som siden er blevet almindeligt accepteret, at enhver vil bryde sammen, når belastningerne bliver store nok og/eller varer længe nok. (Every man has his breaking point).

Under de følgende kampe på Sicilien viste størstedelen af de psykisk skadede hovedsagelig tegn på spændinger med rysten, irriterabilitet og overfølsomhed over for støj, og de gav udtryk for deres problemer gennem udtalelser som: “jeg kan ikke tage det mere”, eller “jeg kan ikke holde granaterne ud”. Der var relativt få tilfælde af sjælelige afvigelser eller hysterisk adfærd.

Erfaringerne fra den sidste del af 2. Verdenskrig viste, at den iværksatte behandling så tidligt som muligt og så nær kamppladsen som muligt havde en meget positiv virkning.

I den første del af krigen blev næsten alle psykisk skadede sendt bagud i systemet. En del endte på lazaretter eller hospitaler fjernt fra kampområdet og deres enhed for aldrig at vende tilbage som kampsoldater.

I sidste del af krigen viste en lang række rapporter og undersøgelser, at ca. 80% af de restituerede vendte tilbage til deres enheder, og at 55-60% af disse af deres officerer betragtedes som lige så gode som eller bedre end før deres sammenbrud. 40-60% af alle psykisk skadede vendte tilbage til kamptjeneste inden for en uge efter sammenbruddet.

Koreakrigen

Da Koreakrigen begyndte, var de psykiatriske erfaringer fra 2. Verdenskrig ikke glemt. I de første måneder efter dens begyndelse i juni 1950 blev de psykiatriske behandlingssystemer fra 2. Verdenskrig reetableret, og efterhånden som krigen skred frem, fandt der en udbygning og udvidelse sted.

Den forebyggende behandling på divisionsniveau blev udvidet og udstrakt til et større antal behandlingshold helt ned til bataljonstrin. Erfaringerne fra 2. Verdenskrig havde jo vist, at de bedste resultater med gode muligheder for hurtig tilbagevenden til enheden blev opnået, når behandlingen fandt sted så nær fronten og så hurtigt efter sammenbruddet som muligt.

Det udvælgelsesprogram, som slog så alvorligt fejl under 2. Verdenskrig, blev afskaffet. Der blev nu i langt højere grad lagt vægt på at forbedre såvel forholdet til gruppen som de ledelsesmæssige aspekter, der havde vist sig så afgørende for individets evne til at modstå kampens påvirkninger.

Kamptræthed var nu eneste diagnose for psykiske skader, idet man dog udskilte de tilfælde, hvor der alene var tale om fysisk udmattelse. Også de andre værn overtog denne diagnose, og den er stadig den almindeligst anvendte.

Efter det første år ændrede Koreakrigen sig fra at være en bevægelseskrig til mere stationære kampe, som i perioder var meget voldsomme. Den rent fysiske udmattelse var ikke længere så udpræget, men kamptrætheden meldte sig stadig og blev mere og mere anerkendt som et uundgåeligt fænomen. Det var kampens intensitet og varighed samt manglende relation til lederen og gruppen, der var årsag til kamptrætheden, medens individuelle personlige egenskaber spillede en mindre rolle.

Antallet af psykiske skader pr. 1000 mand pr. år i de første og meget intensive kamphandlinger i Koreakrigen nåede end ikke op på halvdelen af 2. Verdenskrigs tal.

Efter det første år indførtes en udskiftning af enkeltpersoner efter 9 måneder i kamp, hvilket praktisk talt eliminerede psykiske skader hos veteranerne. Den syntes tillige at have god indflydelse på det øvrige kamppersonel, hvilket sammen med den skiftende krigsførelse sandsynligvis var årsag til stadig færre psykiske skader i de senere faser af Koreakrigen.

Vietnam og Mellemøsten

Hos amerikanerne i Vietnam og hos israelerne i henholdsvis 1967, 1973 og 1982 udnyttede man i fuldt omfang erfaringerne fra de forudgående krige. Også englænderne havde i forbindelse med Falklandskrigen i 1982 udnyttet den tidligere indhøstede viden. Selv om psykiske skader stadig er et problem, er det klart dokumenteret, at især tre forhold har medført en væsentlig reduktion i antallet af sådanne skader i forhold til især 2. Verdenskrig.

For det første har alle lande allerede i fredstid opbygget den nødvendige organisation af behandlingshold m.v., som kan indsættes straks efter en krigs begyndelse og så nær ved de kæmpende enheder som muligt.

Israelerne har yderligere etableret små grupper af psykologer – benævnt feltpsykologer – til indsættelse helt ned på underafdelingsniveau.

For det andet bliver der i disse lande, og efterhånden også i flere andre, lagt stor vægt på at uddanne alt personel i forebyggende foranstaltninger, herunder i ydelse af "psykisk førstehjælp" og i etablering af et effektivt gruppesammenhold. Hertil kommer, at ledelse i kamp indgår som emne i lederuddannelsen på alle niveauer.

For det tredje har periodisk udskiftning vist sig som en vigtig forebyggende faktor både i Korea og i Vietnam, selv om denne foranstaltning også havde negative virkninger bl.a. i form af svigtende engagement i den sidste del af kamp-tjenesteperioden.

Hyppigheden af psykiske skader synes altså at være stærkere forbundet med gruppens karakteristika end med individets karakter.

Psykiatriske rapporter fra behandlingssteder bag fronten i Vietnam viste igen, at psykiske skader hovedsagelig viser sig som personlighedsmæssige forstyrrelser. Kamptræthed, som tidligere omfattede næsten alle psykiske forstyrrelser i kampzonen, blev til "klassisk" kamptræthed. Denne kategori er begrænset til relativt få individer, som er psykisk sunde, men i kortere perioder overvældes af ekstraordinære omstændigheder med trauma og depression til følge.

De få evakueringer af psykisk skadede fra kampområderne i Vietnam medførte muligvis, at man igen viste øget interesse for individuelle faktorer. Der evakueredes kun få psykisk skadede til hospitaler m.v. bag fronten, og der var almindeligvis tale om mere alvorlige tilfælde, hvor det sygelige klart fremtrådte. Et lignende fænomen blev noteret i 2. Verdenskrig, da psykiatere, som modtog de evakuerede ved hospitaler i baglandet, havde det indtryk, at de skadede repræsenterede mere alvorlige kliniske tilstande, end der blev givet udtryk for af de psykiatere, som fungerede ved fronten.

Herom siges bl.a.:

"Indtil nu har en generation af militærpsykiatere henledt officerernes opmærksomhed på deres ansvar i forbindelse med de situationsbestemte og sociale faktorer ved kamptilpasning. I mange år er dette tema blevet gentaget og understreget ved forskellige militære skoler i mange lande. Dette har haft en gunstig virkning på uddannelse og ledelse og på de betingelser, hvorunder soldater lever, arbejder og kæmper".

Imidlertid må der være flere forklaringer på det bemærkelsesværdigt lave antal tilfælde af psykiske skader i Vietnam. Her kæmpede tropperne ikke blot periodisk, men efter kampene havde de sædvanligvis lejlighed til at rekreere sig og gendanne gruppen – ofte under relativt sikre forhold. Hvis denne antagelse er korrekt, vil der ved de fleste kampe i Vietnam have været tale om hurtig psykiatrisk behandling, hvilket igen forhindrede psykiske sammenbrud i at blive al-

vorlige. Åbenlyse psykiske tilfælde behandlede ofte med held af almindelige læger i kampenhederne og blev næppe opført i den formelle psykiatriske statistik, fordi de ramte ikke blev betragtet som tabtgæde for enheden. Under disse forhold er det sandsynligt, at kun alvorlige forstyrrelser medførte fuld patientstatus eller overførelse til behandling af psykiatrisk personel og kun i så fald blev registreret som psykiatriske tilfælde.

Hvis ovenstående blot delvis bekræftes, er den meget lave procent af psykiske skader i Vietnam, sammenlignet med tidligere krige, forståelig.

Man har også grundigt undersøgt de tidligere rapporter om dette emne. Undersøgelser i Vietnam viste, at psykiske skader var hyppigere hos nyt kamppersonel end hos veteraner. Dette bekræftes også af erfaringer vedrørende udskiftningspraksis under Koreakrigen, som viste, at psykiske sammenbrud opstod i færrest tilfælde hos veteraner til trods for et øget pres og de udtryk for "the short timer's syndrom", som opstod, efterhånden som disse soldater nærmede sig afslutningen af deres 12-måneders tjenesteperiode.

Falklandskrigen og Golfkrigen

Falklandskrigen og Golfkrigen er tidligere omtalt. Især Golfkrigen er atypisk på grund af dens korte varighed og de meget få tab på FN-alliancens side.

Symptomer og reaktioner

Med henblik på at kunne forebygge eller begrænse psykiske skader under kamp er det væsentligt, at alle kender de almindeligste symptomer og reaktioner. Kun herved skabes der mulighed for at gribe ind i tide.

Normalitet og psykiske sammenbrud

Der er ikke nogen skarp grænse mellem mennesker, der betegnes som normale³⁸, og dem, der karakteriseres som neurotikere. En neurotisk tilstand foreligger, når adfærd og opmærksomhed ensidigt koncentrerer sig om et bestemt afgrænset fænomen, som efter en nøgtern betragtning ikke synes at have krav på en så intens interesse. Mange af vore fastgroede småvaner nærmer sig det neurotiske: rygning, neglebidning, trommen i bordet, vippen med foden eller lignende. Der eksisterer en vis tolerance over for sådanne uvaner. Først når grænsen overskrides ved, at fikseringerne griber forstyrrende ind i individets funktionsevne, betragtes tilfældet som sygeligt.

Kamppladsens normalitetsbegreb er ikke det samme som det almindelige dagliglivs. En lang række af de psykiske tilstande, som optræder hos soldaterne

38. Om normalitet: Se kapitlet om normalitet og afvigelser.

under kampforhold, ville under almindelige forhold blive betragtet som sygelige. Men i kampmiljøet må de betragtes som normale, fordi de er almindelige, og fordi de er naturlige reaktioner på i høj grad abnorme påvirkninger. Det er eksempelvis almindeligt, at soldaten er bange i kampsituationen, men så længe han har sin angst under relativ kontrol og er i stand til at udføre sine opgaver, betragtes han som normal.

Soldatens reaktioner anses først for sygelige, når der indtræder en sådan forandring af adfærden, at han ikke kan løse sin opgave på kamppladsen.

Det normalitetsbegreb, man kan være nødt til at acceptere på kamppladsen, afviger fra det, som vort civile samfund vil lade sig nøje med i fredstid, og skal ikke få militære eller civile myndigheder til at lukke øjnene for, at kampoplevelserne kan medføre behandlingskrævende *efterreaktioner*.

Almindelige kampstressreaktioner

Kampstressreaktioner kan forekomme før, under og efter kamp. Man kan således skelne mellem *førkampssyndromet*, *kampssyndromet* og *efterkampssyndromet*.

Førkampssyndromet er kendetegnet ved en anspændt venten. Dette gælder især for soldater uden kamperfaringer. Fra undersøgelser af soldater, der har deltaget i krig, ved man, at mange føler stærkere frygt forud for kampen end under selve kampen. Det, som soldaterne er ængstelige for, er især to forhold:

- de er bange for at blive såret eller dræbt, og
- de er bange for ikke at slå til, ikke at leve op til egne eller andres forventninger.

Mange soldater har naturligvis et ønske om at slippe gennem situationen lettest muligt. Der kan derfor opstå en konflikt³⁹, som dels går på ønsket at slippe væk, dels på ønsket om at leve op til krav og forventninger. Soldaten skal vide, at det er helt naturligt både at være bange, men også at være i den ambivalente situation med den spænding, dette medfører.

Den spænding, som soldaten føler, er i øvrigt en nødvendighed for at kunne mobilisere såvel kræfter som opmærksomhed. Den naturlige frygt sætter ham i stand til at yde en maksimal indsats. Selv om han ønsker at komme væk, vil ønsket om at løse opgaven som regel være det stærkeste. Det er disse modstridende følelser, som i høj grad forårsager de psykiske reaktioner. Efter soldatens mening vil disse symptomer ofte kunne være grundlag for at søge lægehjælp. Typisk er soldaten ikke selv klar over, at det er frygten for den forestående si-

39. Om *indrepsykiske konflikter*: Se kapitlet om *motivation*.

tuation, som er årsagen. Det er altså ikke noget, soldaten finder på for at slippe fri for at kæmpe.

Kampsyndromet repræsenterer en kombination af forhold, som kan virke stressende:

- fysiske anstrengelser (øget energiforbrug),
- energiunderskud (fødemangel med deraf følgende vægttab), og
- søvnmangel.

Dertil kommer bekymringer over, hvordan soldaten vil klare påvirkningerne, og om han kan leve op til forventningerne.

Det er vigtigt at gøre sig klart, at flere påvirkninger kan virke samtidigt, således at der opnås en additiv eller kumuleret effekt.

De almindeligste kampstressreaktioner er

- ukontrolleret angst,
- depression,
- forøget arousal (beredskab) med dertil hørende overdrevet reaktionsberedskab, som kan vise sig ved, at soldaten fx kaster sig ned ved lyden af en dør, der smækkes hårdt i. Han kan se fjender overalt, skyder vildt og kan være til fare for sine egne – særligt i mørke.

De psykiske kampreaktioner deles ofte ind i

- normale psykiske kampreaktioner
- funktionshæmmende kampreaktioner (kamptræthed), som inddeles i milde, moderate og alvorlige reaktioner.

Efterkampsyndromet kan være præget af efteroplevelser, specielt i form af mareridt, dagdrømmerier med flashback af særligt belastende situationer, kritisk vurdering af egen indsats og måske en følelse af, at "næste gang er det min tur".

Genoplevelser af kampsituationer kan være smertefulde og medføre søvnløshed, angst og depression.

En typisk efterreaktion er en urealistisk skyldfølelse over i det hele taget at have overlevet, mens kammerater er døde, samt en følelse af meningsløshed og tomhed i relation til det skete.

Sådanne efterreaktioner må betragtes som sindets ubevidste forsøg på at bearbejde indtrykkene, så soldaten fortsat kan leve med dem.

En genoplevelse af kamphandlinger kan, selv om den kan være smertelig, til en vis grad være en hjælp ved bearbejdning af reaktioner med henblik på at gøre dem til erfaringer, som man kan leve med. Derved kan genoplevelsen medvirke til at forebygge reaktioner i senere kampsituationer.

Initialperioden

Forud for et psykisk sammenbrud går der en initialperiode med en række mere eller mindre tydelige symptomer.

I begyndelsen ser man en tiltagende *irritation og overfølsomhed*. Soldaten farer heftigt sammen ved uventede lyde eller hændelser, bliver opfarende over småting, svarer sine befalingsmænd igen, bliver vred og skælder ud selv på sine bedste kammerater.

En adfærd af denne type medfører i mange tilfælde en vis lettelse og afspænding, men trods denne øjeblikkelige lindring plages soldaten fortsat af svigten- de selvkontrol. Det ydre pres er der stadig, og den følelsesmæssige spænding øges fortsat.

Søvnforstyrrelser følger næsten altid med. Soldaten har vanskeligt ved at falde i søvn, og når søvnen endelig indfinder sig, bliver den forstyrret af angst- drømme med motiver fra kampoplevelser.

Irritation, overfølsomhed og søvnforstyrrelser er typiske reaktioner hos kampsoldaten.

Hertil komme en række *psykosomatiske symptomer* som hovedpine, svimmelhed, hjertebanken, smerter i bryst og mave, rystelser, ildebefindende, opkastninger, hyppig vandladning og diarré, som optræder i forskellige kombinationer og grader.

Alle disse symptomer er almindelige og optræder hos de fleste soldater.

De må betegnes som helt normale kampreaktioner.

Soldaterne søger på mange måder at få afløb for den ulidelige følelsesmæssige spænding. Nogle bliver rastløst virksomme, andre forfalder til brug af spiritus eller narkotika. Nogle taler overdrevent og nervøst forceret, medens andre bliver tillukkede, tvære og surmulende og søger at undgå kammeraterne.

Uorden og ligegyldighed kan begynde at optræde hos tidligere meget ordentlige soldater. Deres almindelige optræden forandres. Samtidig med overfølsomhed kan de glide over i lette skrækreaktioner, som eventuelt fører til delvis forvirring med nedsættelse af dømmekraften.

For på så tidligt et tidspunkt som muligt at kunne konstatere sådanne ændringer hos den enkelte er det nødvendigt, at lederne kender deres mandskab og således ved noget om deres reaktioner (adfærd) under mere almindelige forhold.

Sammenbruddet

Enhver soldat i den foran beskrevne tilstand kan bryde sammen spontant eller fx i forbindelse med eksplosioner, tabet af en kammerat eller dårlige eller ingen nyheder hjemmefra. Alle symptomerne kan pludselig forværres. En del begynder at stamme eller skringe, at tale usammenhængende eller græde hysterisk.

Andre bliver forvirrede og omtågede, optræder truende mod de øvrige, begiver sig planløst bagud eller springer op af skyttehuler og lignende uden egentlig grund og udsætter sig derved for yderligere livsfare. Der er her tale om et akut sammenbrud, og reaktionerne kan være meget voldsomme.

Soldaten befinder sig i en tilstand, hvor han ikke kan betegnes som "normal" eller kampduelig.

En anden type sammenbrud, som især viser sig hos de ældre sergenter og veteraner, har fået betegnelsen "the old sergeant syndrom". På trods af alvorlige fysiske symptomer og ekstrem angst og på trods af, at personellet måske har været i uafbrudt kamp i adskillige uger, prøver de på at fortsætte, selv om de uden vanskeligheder kan henvende sig til lægen. Almindeligvis må man beordre dem dertil.

De akutte og voldsomme reaktioner ses ikke her. Der er færre skræksymptomer, tilstanden er roligere, men med delvis undertrykt angst, depression, hæmnings og stærk udmattelse. Der fremsættes ofte selvbebrejdelser over egen uduelighed. De beskrives som generelt velafbalancerede, psykisk og fysisk modstandsdygtige, godt tilpassede i det militære miljø og i besiddelse af høj moral og god motivation. De udgjorde kernen i deres enheder, og officererne betragtede dem som de egentlige støtter i enheden.

Når de kom til behandling, insisterede de på hurtigst muligt at komme tilbage til enheden. Gav man dem lov hertil, vendte de imidlertid hurtigt tilbage til forbindepladsen og nu i en betydelig forværret tilstand, ofte totalt psykisk nedbrudte.

Under de hårde kampe i Anziobrohovedet i Italien blev man tvunget til at sende sådanne soldater ud til fronten efter kortest mulig behandling og hvile. Alle kom tilbage som ukampdygtige inden tre dage.

Servirkinger.

Efter Vietnamkrigen udvikledes som et resultat af den mængde af krigsveteraner, som havde stress-symptomer, nye teoretiske og terapeutiske behandlingsmetoder. Samtidig blev læger og andre professionelle behandlere opmærksomme på, at flere ofre fra kriminelle overfald, overlevende fra katastrofer og andre ulykkesofre udviste symptomer, som var bemærkelsesværdigt lig dem, som mange kamperfarne soldater havde. Det var imidlertid ikke før 1980, at det amerikanske psykiatriske selskab formelt inkluderede PTSD (Post Traumatic Stress Disorder) i sin diagnosehåndbog (DSM III R).

Det er svært at vurdere, hvor mange krigsveteraner, der lider af PTSD – senreaktioner på stress. I 1988⁴⁰ opgjorde man, at 15% eller ca. 1/2 million af dem,

40. R. Saperstein & D. Saperstein: *The Emotional Wounds of War*. Military Review, januar 1992.

der forrettede tjeneste i Vietnam, led af senvirkninger. Og mange inden for sundhedstjenesten mener, at antallet af veteraner, som kan diagnosticeres som havende PTSD, er stigende. Dette skyldes bl.a., at mange veteraner fra 2. Verdenskrig og fra Koreakrigen først nu søger lægelig hjælp på grund af den opmærksomhed, medierne har skabt om tilstanden.

Karakteristisk for PTSD er ifølge DSM III R følgende forhold i forkortet form:

Den *udløsende faktor* er en begivenhed, som falder uden for individets normale erfaringsverden, som i vid udstrækning vil være stressfremkaldende for alle, og som ledsages af intens frygt, rædsel og hjælpeløshed;

Symptomerne, som kan variere i styrke og belastningsgrad, optræder i tre karakteristiske grupper:

- genoplevelse af den traumatiske begivenhed i mareridt, genoplevelse (flashback) af episoder, indtrængende og levende billeder og erindringer og intens emotionel ubehag, når vedkommende udsættes for situationer, som symboliserer traumet.
- en følelsesflad tilstand, en almindelig ligegyldighed og mangel på interesse og ekstrem undgåelse af aktiviteter, tanker eller følelser, som kan symbolisere traumet;
- hyperarousal (høj beredskabstilstand) som medfører vanskeligheder med at sove, irritabilitet og fjendtlighed, koncentrationsproblemer og hyperfysiologiske reaktioner, når vedkommende udsættes for begivenheder, som symboliserer elementer af traumet.

Det skal anføres, at kombinationen af symptomer såvel som belastningsgraden er forskellig fra person til person. Intensiteten spreder sig over et kontinuum: nogle personer er kun påvirkede i mild grad, mens andre har fået deres liv fuldstændig ødelagt. For en krigsveteran kan oplevelsen være så intens og vedvarende, at alle følelser helt vanemæssigt undertrykkes.

Det er ikke usædvanligt, at hændelser og begivenheder, som slet intet har til fælles med det oprindelige trauma, igangsætter en forsinket forekomst af PTSD. En tilstand af frygt, angst og hjælpeløshed fx i forbindelse med en ulykke eller en forbrydelse kan udløse de tilsvarende, men undertrykte følelser fra traumet og derved initiere senreaktionerne.

Desværre er det ikke ualmindeligt, at mange benægter deres ubehag og følelsesmæssige problemer og tyer til selvhjælp i form af brug og misbrug af alkohol, medicin og anden narkotika for at dulme deres smerte. Dette er kun at gøre ondt værre, og med tiden kræves der mere og mere for at dæmpe følelserne hvilket betyder, at individet har mindre og mindre energi at investere i et sundt liv. I sådanne tilfælde lægges der blot et yderligere lag af sygdom til en allerede

kompleks og meget forvirrende emotionel tilstand, hvilket vanskeliggør en korrekt diagnose og efterfølgende behandling.

I det indtil nu behandlede stof er der hovedsageligt refereret til undersøgelser og resultater ved hærenheder. Selv om der er stort sammenfald i undersøgelsesresultater m.v. fra de forskellige værn, skal nogle særlige forhold fra henholdsvis søværn og flyvevåben omtales i det følgende.

Særlige forhold i søværnet

Under tjeneste til søs udgør besætningerne ofte en stærkt sammensvejet gruppe eller flere mindre grupper, der arbejder godt og effektivt sammen. Alle er gensidigt afhængige af hverandre samt af, at alle udfører deres del af opgaverne, alt med henblik på at få den helhed, som skibet udgør, til at fungere optimalt.

Gruppeidentiteten er ofte stærk, og samtidig giver de kendte og stabile omgivelser på skibet en vis følelse af sikkerhed.

At der er ringe mulighed for evakuering, hvis en soldat bliver syg, kan have en vis negativ virkning. Men mister man gruppens støtte og tryk, kan der opstå alvorlige problemer for den udstødte.

Under længere sejlads kan der opstå problemer vedrørende social isolation. Det er derfor vigtigt, at tjenesten om bord giver rimelige muligheder for afveksling, samt at såvel forplejning som fritidsaktiviteter m.m. er afvekslende.

Indledningsvis var det i hovedsagen USA, der gennemførte egentlige undersøgelser af enheder til søs. Antallet af alvorlige psykiske skader har i årenes løb været nogenlunde konstant svarende til gennemsnittet af befolkningen.

Derimod er der sket en gradvis ændring, hvad angår diagnoserne for disse tilfælde.

Under 1. Verdenskrig var det især alkoholsygdomme, intelligensdefekter samt vrangforestillinger og hysteriske symptomer, der dominerede. Senere var det især karakterdefekter og alvorlige adfærdsproblemer, der gjorde sig gældende.

I flere undersøgelser fra 2. Verdenskrig understreges det imidlertid, at antallet af psykiske skader i den amerikanske marine var mindre, end man havde forventet – dette i modsætning til erfaringer i hæren.

Til gengæld havde de tilfælde, der opstod, en stærk negativ virkning på moralen om bord. Neuroser, psykosier og psykopatisk adfærd var hyppigst forekommende, hvorimod hysterisk⁴¹ adfærd nu sjældent forekom.

Det anføres, at personer med hysteriske anlæg formentlig blev frasorteret ved antagelsesproceduren.

41. *Hysteri*: Her menes formentlig *konversionshysteri*, en form for neurose, hvor de

psykiske symptomer maskeres som fysiske, fx hysterisk blindhed, lammelse m.v.

I den engelske marine konstaterede man psykiske symptomer hos 6% af mandskabet, og yderligere ca. 12% udviste forskellige former for tilpasningsvanskeligheder. 70% af de psykisk skadede vendte tilbage til fuld tjeneste efter kort tids behandling.

Arne Sund (1976), der refererer et stort antal undersøgelser, anfører bl.a.:

“Foruden selektion har den tidligere konstatering, den hurtigt indsatte behandling og den hurtige tilbagevenden til fuld tjeneste med dens forpligtelser og krav haft stor betydning for moralen. De mest akutte tilfælde havde de bedste udsigter til helbredelse.”

Sund nævner også erfaringer fra et moderne krigsskib i kamp under Vietnamkrigen.

Frekvensen af psykiske reaktioner stiger – som venteligt – når skibet er i direkte kamp. Reaktionerne er hyppigst hos personer med tendens til hypokondri; hos dem, der er yngre end gennemsnittet, og hos det personel, der arbejder under særligt vanskelige forhold om bord. Endelig har det vist sig, at et generelt aggressivt miljø som bord øger antallet af psykiske skader.

Tjeneste i ubåde, såvel konventionelle som atombærende, udgør et særligt kapitel. En sådan tjeneste indeholder de fleste elementer vedrørende social isolation. Selve tjenesten kan være monoton og frustrerende. At tilhøre en gruppe bliver aldeles afgørende for bevarelse af den psykiske stabilitet. Som et alternativ til aggressiv adfærd anvendes forskellige forsvarsmekanismer⁴², herunder især benægtelse og reaktionsdannelse. En sådan reaktion kan i mange tilfælde medføre angst.

Efter nogen tid på togt oplever de fleste om bord lettere depressive træk, ligesom forstyrrelser af spisevaner og søvn forekommer. Denne spænding letter, så snart skibet sætter kurs mod havn, og de depressive tendenser erstattes af en vis opstemthed.

Lægerne om bord beskæftiger sig på dette område især med rene angstreaktioner, søvnløshed og en række psykosomatiske reaktioner som hovedpine samt mave- og tarmforstyrrelser.

Akutte psykoser er sjældne.

Sammenfattende for al tjeneste i søværnet er der (i de refererede engelske og amerikanske undersøgelser) tale om, at 4-6% af mandskabet får sådanne symptomer og reaktioner, at psykiatrisk behandling i et eller andet omfang er nødvendig. Der findes ikke relevante undersøgelser af dansk personel.

Behandling af disse skadede følger helt samme retningslinier som for personel i de øvrige værn.

42. Om *forsvarsmekanismer*: Se kapitlet om *motivation og følelser*

Særlige forhold i flyvevåbnet

Hvad angår det flyvende personel, foreligger der en omfattende psykologisk litteratur. Arne Sund⁴³ beskæftiger sig primært med dette personel samt med den del af jordpersonellet, der har nær tilknytning til flyene.

De psykologiske oplevelser og reaktioner i disse to grupper er noget forskellige.

Det, der forener dem, er en fælles hengivenhed for de fly, de har med at gøre. Denne følelse motiverer personellet og præger deres interesser og normer.

De har stor tillid til flyene, og de sætter pris på konstruktion, linier og fart samt evne til at løse de særlige opgaver, den bestemte flytype er konstrueret til. Det er dette fælles objekt, der i særlig grad binder personellet sammen, og som de er rede til at yde en fælles indsats for. Samtidig påvirkes personellet også stærkt, når et fly eller dets personel går tabt.

Identificeringen med et objekt er stærkere her, end man ser det i de to andre værn, og denne identificering forstærkes under krigsforhold.

Jordpersonellet lever i en stadig frygt, angst og indre spænding, inden "deres" fly vender tilbage fra et togt.

Når dette personel selv udsættes for direkte kamphandlinger, er det mere sårbart over for disse belastninger end f.eks. personellet i mange hærenheder. Til gengæld er påvirkningerne ofte forholdsvis kortvarige, fx ved fjendtligt flyangreb mod en flyvestation.

En del af personellet har – på grund af udførelsen af deres primære funktioner – ringe tid til og mulighed for at opnå personlig beskyttelse især over for overraskelsesangreb og fjendtlig anvendelse af B- og C-kampstoffer o. lign.

Det tekniske personel er her særligt udsat, medens nærforsvarsgrupper m.fl. er bedre forberedte til at imødegå sådanne situationer.

Under disse forhold ses alle grader af frygt, angst, forvirring, overfølsomhed og søvnforstyrrelser. Hertil kommer forskellige psykosomatiske reaktioner som manglende appetit, opkastninger, hyppig vandladning og diarré.

Bliver angreb hyppige, vil psykiske sammenbrud med symptomer og reaktioner som tidligere beskrevet for hærp personel begynde at optræde blandt personellet.

Hos det *flyvende personel* er den følelsesmæssige holdning til flyet endnu stærkere end hos jordpersonellet.

Det flyvende personel danner ofte små, meget stærke primærgrupper, sammensat efter de flytyper, de tilhører. Ikke mindst hos helikopterbesætninger ser man stærkt udviklede primærgrupperelationer.

43. A. Sund: *Op.cit.*

"Klokken 1820 indløb der en radiomelding fra 173. luftbårne Brigade. De var i hård kamp og havde to døde og to sårede. De havde klargjort en landingsplads, men den var langt fra sikker. De to soldaters tilstand var kritisk, og lægen på stedet mente ikke, de kunne overleve natten. De måtte evakueres hurtigst muligt.

Så snart meldingen var modtaget, var to piloter sprunget op fra deres arbejde med rapportskrivning fra sidste tur og havde iført sig kamppåklædning.

De to piloter samt holdets leder og en læge udgør det faste 4-mandshold, medens artiklens forfatter deltager som observatør. Få minutter efter, at meldingen er indløbet, befinder helikopteren sig over trætoppene på vej mod kampzonen. Rundt om den er luften mættet med fly og helikoptere, som er i færd med at løse et utal af andre opgaver.

For lederen og lægen er denne fase den alvorligste del af turen. De sidder anspændt med riflen i hånden og stirrer tavst ud af den åbne dør. Piloterne har travlt med deres mange opgaver og har næppe tid til at tænke over andre ting.

Få minutter før havde disse folk bl.a. drukket kaffe under nogenlunde sikre forhold. Nu fløj de direkte ind i en kampzone, som de kun vidste lidt om udover, at to mand allerede var dræbt og to alvorligt sårede.

Alt, hvad de kunne gøre, var at sidde og vente og tænke på den truende fare. Efter ca. 20 minutters flyvning er man over området. Piloten er i radiokontakt med folkene på jorden og får besked på at gå ind fra nord, hvor Viet Cong-styrkerne er færrest. Et øjeblik så der fredeligt ud, men pludselig var luften mættet af lysspor, som tydeligt kunne ses i tusmørket, og hvoraf mange havde direkte retning mod os.

Så snart vi landede, var lederen og lægen ude med båren.. Larmen gjorde, at de kun kunne få kontakt med personellet på jorden ved tegn. De kunne kun bevæge sig i en vis afstand fra maskinen, idet de beholdt hovedtelefonerne på, så de havde konstant forbindelse med piloterne. Bårerne blev hurtigt båret ind, og lægen gik straks i gang med blodtransfusion m.m. Den ene af de sårede var en ung fyr på 18 år. Han blev ved at spørge: "Mister jeg benene?".

Beskydningen fortsatte, men der var for meget for alle at gøre, og som skulle gøres hurtigt, til at vi kunne besvare ilden. For piloterne var denne ventetid som en evighed. Der var intet, de kunne gøre, ud over at trygle de øvrige om at skynde sig endnu mere. Ellers måtte de blot ven-

44. P.G. Bourne: *Op.cit* (1969).

te og håbe fra deres sårbare plads i sæderne kun omgivet af plexiglas. Rent faktisk varede operationen på jorden knap to minutter. Så var vi igen på vej op over trætoppene og tog hurtigt afstand fra den livsfarlige kugleregner.

Femten minutter efter landingen er vi tilbage på kontoret og diskuterer operationen over en kop kaffe, medens de to piloter fortsætter rapport-skrivningen.”

Erfaringer fra sådanne enheder viser, at mennesket både fysisk og psykisk kan tilpasse sig denne tjeneste på trods af det enorme pres under selve operationerne, den konstante livsfare og muligheden for at blive lemlæstet. Risikoen er høj, men jobbet er alligevel eftertragtet. Hertil kommer, at viden om, at der bliver gjort alt for at redde dem, hvis de bliver sårede, måske er den stærkeste motivationsfaktor af alle for tropperne på jorden. Vekslen mellem tjeneste i kampzonen og ophold i lejr under nogenlunde sikre vilkår gør, at den psykiske balance kan genoprettes.

I en undersøgelse fra Vietnam vedrørende psykisk skadede fra det amerikanske flyvevåben konkluderer Bourne⁴⁵ bl.a.:

“Flyvevåbnets personel hører til det mest begavede, bedst uddannede og bedst udrustede i verden i dag. Flyveren er født og opvokset i et demokrati, som sætter meget få begrænsninger for såvel intellektuelle og personlige som sociale udfoldelsesmuligheder. Han ser optimistisk på fremtiden. Han er parat til at acceptere krigens vilkår og de personlige og sociale restriktioner, den medfører. Han er parat til at ofre sig og yde, hvad han kan, hvis det kræves af ham, selv om han kender omfanget af de destruktive kræfter, han kan slippe løs. Men på trods af alle disse positive sider er det ikke alle, der kan modstå kampens hårde belastninger. Hvem, der ikke kan, kan ingen forudsige. Han fungerer udmærket under fredstidsforhold, men når han i *for* lang tid er følelsesmæssigt belastet, er udsat for frygt eller angst, er adskilt fra familie og venner, er udsat for den konstante trussel fra fjenden og må opholde sig i et land, der såvel klimatisk som kulturelt er helt fremmed for ham, er der tale om så mange belastende faktorer, at nogen uvægerligt vil bryde sammen.”

For det flyvende personel ser man af og til i undersøgelser anvendt begrebet “flying fatigue”, der anvendes synonymt med den tidligere omtalte kamptræthed eller “combat exhaustion”.

45. P.G. Bourne: *Op.cit* (1969).

Alle grader af de hidtil omtalte symptomer og reaktioner kan også udvikles hos det flyvende personel. Der har her vist sig en nøje sammenhæng mellem antallet af togter i umiddelbar fortsættelse af hinanden og antallet af psykiske sammenbrud.

Sund⁴⁶ anfører, at 12-14 togter er det kritiske tal. Ved den rette støtte med muligheder for genoprettelse af selvtilliden kan de fleste dog fortsætte flyvningen endnu et antal togter. Efter 25-30 togter udvikler der sig træthedssymptomer, lettere depressive træk og søvnforstyrrelser med mareridt.

I denne fase er det nødvendigt med en pause med bl.a. muligheder for hvile, hvis man vil undgå et egentligt psykisk sammenbrud.

Af det personel, der må gennemgå psykiatrisk behandling, kan 60-80% igen vende tilbage til fuld operativ tjeneste. Sandsynligheden for, at de igen bryder sammen, er imidlertid dobbelt så stor som for personel, der ingen sammenbrud har haft.

Ved hensigtsmæssig anvendelse af det flyvende personel vil der opstå meget få tilfælde af alvorlige psykiske skader.

Dette forhold tilskrives den meget grundige udvælgelse, der er tale om for netop denne personelgruppe, samt den kendsgerning, at dette personel gennemfører en fredsmæssig træning, der på mange måder nærmer sig krigens vilkår.

Et normalforløb

I afsnittet om normalitet og psykiske sammenbrud er det anført, at normaliteten har visse, endda ret store udsving. Dette betyder på jævnt dansk, at der – også i denne sammenhæng – er forskel på folk. Af forskellige grunde med rod både i ydre omstændigheder og i individets personlighed kan den enkelte have større eller mindre psykisk styrke. Nogle vil til visse tider og i bestemte situationer kunne bevare – ja, endog udvikle – modstandskraften, hvor andre bryder sammen.

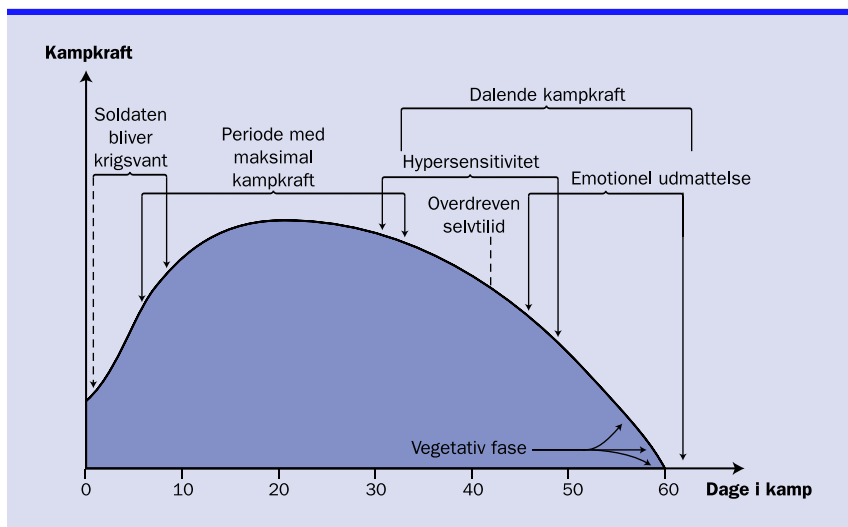
Ser man imidlertid på den enkelte psykisk normale, rejser sig spørgsmålet: hvorledes er normalforløbet med hensyn til at bevare psykisk styrke, når han går fra kamp til kamp? Bliver han hærdet, således at han efterhånden ikke påvirkes af kamppladsens belastninger? Eller vil han efterhånden udmattes psykisk og til sidst bryde sammen?

Svaret er, at hvis soldaten går fra kamp til kamp uden hvile- og rekreationsperioder, vil han før eller senere bryde sammen. Hvor brudgrænsen er for den enkelte, er ikke til at forudsige.

Normalforløbet hos den amerikanske soldat beskrives således⁴⁷:

46. A. Sund: *Op.cit*

47. S.A. Stouffer ea.: *Op.cit.*



Figur 40

“I de første dage befinder det overvejende flertal af soldater sig i en konstant tilstand af angst i forskellige grader. Efter 5-7 dage indtræder en vis tilpasning. Soldaterne kan nu skelne mellem eget og fjendens artilleri, bedømme kaliber og nedslagssted og begynde at interessere sig for den taktiske situation. De kan nu bedre beherske deres frygt og optræde rationelt. De er blevet krigsvante.

Efterhånden som soldaterne får mere kamperfaring, vokser deres effektivitet for endelig at nå maksimum efter ca. 3 måneder.

Herefter begynder kampkraften at falde. Angsten og de emotionelle spændinger bliver stadig større og sværere at holde under kontrol under de permanent belastende påvirkninger. Hvis der ikke indtræder akutte sammenbrud, fortsætter den psykiske udtrætning, og dømmekraft og handlefrihed svækkes.”

End ikke den omhyggeligste forebyggelse vil formentlig ændre et sådant forløb, men kan højst udstrække det en smule. Da selv en lille udsættelse imidlertid kan være meget afgørende i bestemte situationer, bevarer forebyggelsen sin plads blandt en førers hensigtsmæssige virkemidler.

I en anden undersøgelse⁴⁸ vises et normalforløb, hvis faser svarer til det ovenfor beskrevne, medens de enkelte fasers varighed kan være forskellige herfra.

48. W. Sargant: *Battle for the Mind*. London 1957.

Med henblik på at begrænse psykiske sammenbrud på kamppladsen er der i dette århundrede gennemført et stort antal undersøgelser.

Det er allerede påpeget, at det specifikke kampmiljø har stor indflydelse, og det er understreget, at forhold som gruppefaktorer, ledelse, motivation og holdninger kan have afgørende betydning for, hvorvidt soldaten bryder sammen eller bevarer sin kampkraft.

Selv om det amerikanske udvælgelsessystem led nederlag i 2. Verdenskrig, har man ikke opgivet tanken om, at en effektiv udvælgelse kan medvirke til at begrænse antallet af psykiske skader.

Som anført foran begrundes det lave antal psykiske skader hos kampflyvere bl.a. med den meget omhyggelige udvælgelse af dette personel.

Ved at gennemgå et stort antal undersøgelser af udvælgelsesprocedurer har Sund⁴⁹ bl.a. konstateret, at en række forskellige undersøgelsesresultater modsiges hinanden, hvilket måske kan forklares ved, at de ydre vilkår sjældent er beskrevet i undersøgelserne.

Han anfører bl.a., at psykiatriske og psykologiske kriterier anvendt alene, fx tidligt i en rekrutuddannelse, ikke er særligt egnede til at udpege potentielt dårlige kampsoldater.

Sådanne kriterier kan kun anvendes som et supplement til andre vurderingsmetoder. Han anfører, at der er en tendens til, at man er for pessimistisk i sine forudsigelser og lægger for stor vægt på lettere afvigende personlighedstræk og lette neurotiske træk.

Modsætningsvis fremhæver han, at der efter hans mening stadig lægges for lidt vægt på styrkende kræfter som kammeratskab, gruppesammenhold, lederskab og motivation.

Sammenfattende finder Sund, at personer med stor hyppighed af psykiske lidelser i familien, og som selv har fungeret dårligt på grund af psykiske lidelser bl.a. i forbindelse med skole og arbejde samt i forholdet til autoriteter, udgør en risikogruppe.

Også hæmmede og passive typer med dårlig motivation er foruddisponerede, bl.a. fordi de har vanskeligt ved at påtage sig det ansvar og de forpligtelser, som er nødvendige for optagelse i en velfungerende gruppe.

Endelig finder Sund, at også soldater, der enten er betydeligt yngre eller betydeligt ældre end gennemsnittet i enheden, og som dertil har en ringe skoleuddannelse og begrænsede intellektuelle evner, er en risikogruppe.

49. A. Sund: *Op.cit*

Om den effektive kampsoldat anfører han, at denne først og fremmest er velmotiveret og i besiddelse af selvrespekt samt har en realistisk vurdering af opgaverne, af sin gruppe og af sig selv.

Forebyggelse og behandling

For at kunne øve en forebyggende indsats må lederen kende de tegn på kritisk stigning af den følelsesmæssige spænding, som kan iagttages hos soldaterne: stress-symptomerne. Dette kendskab betyder for ham selv, der jo også udsættes for kamppladsens belastning, at han kan fungere i længere tid og således også kan yde hjælp til de undergivne, som i de fleste tilfælde er mindre forberedt på at opleve disse reaktioner.

Lederen må endvidere have et indgående kendskab til sit mandskab, hvis han skal kunne modvirke stress og forebygge eller forhindre sammenbrud.

Foruden lederens muligheder i forebyggelsen må peges på *gruppeforholdene*. Det gode samspil, som et godt gruppeforhold er udtryk for, sætter kampsoldaten i stand til at kontrollere frygt, angst og træthed i en grad, som hverken han selv eller andre på forhånd troede mulig. Hvor godt gruppesammenholdet har været, kan ligefrem aflæses af antallet af psykisk skadede i enheden. I den virkelig gode primærgruppe er der meget få eller ingen psykiske sammenbrud. Opstår der psykiske skader i større omfang, er gruppen på vej mod sin opløsning.

Det er således meget væsentligt, at såvel lederne som de enkelte medlemmer i gruppen kan yde "psykisk førstehjælp" til en soldat, der viser tegn på, at et psykisk sammenbrud kan finde sted.

Alle må derfor være vel informerede om frygt- og angstreaktioner, således at de bedst muligt forstår disse, når de optræder såvel hos dem selv som hos andre. Herved bliver alle bedre i stand til at medvirke til bevarelsen af den enkeltes og enhedens kampkraft.

Sund fremhæver en række eksempler på, hvorledes den enkelte er i stand til at yde "psykisk førstehjælp":

- Accept af følelser. Latterliggørelse og bebrejdelser på grund af udviste følelser vil blot øge frygt og angst.
- Accept af symptomer. Undladelse af at anvende udtryk som: "det er blot indbildning" eller "tag dig nu sammen". I stedet drejer det sig om at finde de muligheder for personen, som endnu er til stede. En person med stærke emotionelle reaktioner kan endnu have ressourcer til at hjælpe andre. Her spiller især aktivitet og styrkelse af selvtilliden en rolle.

- Erkendelse af egne begrænsninger som hjælper. Opgaverne må prioriteres i forhold til, hvad man realistisk kan forlange af sig selv, idet ens egne følelsesmæssige reaktioner og personlige ressourcer i øvrigt tages i betragtning.
- Hjælp til realistisk orientering. Fantasier og drømme er ofte mere skræmmende end virkeligheden, uanset hvor truende den end måtte være. Den psykisk nedbrudte trænger til hjælp og opmuntring, og her kan realiteterne ofte virke bedre end forsøg på bortforklaring.
- Soldater, hvis reaktioner virker negativt på de øvrige i enheden, fjernes for en periode, og en bestemt person tager sig af den enkelte.
- Behandleren må vise en fast holdning uden bebrejdelser og undgå diskussioner. Derimod bør han lytte roligt, alvorligt og opmærksomt.
- Forsikringer om, at soldaten har gjort sin pligt, at han ikke har grund til selvbefredelser, at hans reaktion er naturlig set i relation til forholdene, og at han hurtigt vil blive rask igen, har ofte en positiv virkning.
- Sikret god søvn, tryghed ved samvær med andre og en hensigtsmæssig og målrettet aktivitet bevirker, at soldaten hurtigt oplever, at han igen magter situation og opgaver.

Er der tale om en så alvorlig tilstand, at ovennævnte fremgangsmåde ikke bringer soldaten til at fungere igen, eller er et egentligt sammenbrud en realitet, må soldaten bringes til behandling hos enhedens læger, som har de faglige forudsætninger for at tage stilling til behandlingens omfang. De anvendte behandlingsformer skal ikke nærmere omtales her, men det skal gentages, at en behandling så hurtigt som muligt og så nær soldatens enhed, som forholdene tillader, giver gode muligheder med hensyn til hans tilbagevenden til enheden inden for få timer eller døgn. Undersøgelser fra de seneste krige har vist, at omkring 80% af sådanne skadede hurtigt vender tilbage til enheden, og at de fleste igen bliver effektive kampsoldater.

Sammenfatning

Resultatet af kampens belastninger *kan* blive, at soldaten bryder psykisk sammen.

Alt personel bør derfor kende noget til de typiske reaktioner *forud* for et sammenbrud, således at der kan gribes ind i tide og sammenbrud undgås.

Også de typiske reaktioner *ved* et sammenbrud bør være kendt af alle, således at den rette støtte eller behandling kan iværksættes så hurtigt som muligt og så nær kamppladsen som muligt. Herved vil en stor del af det berørte personel på ny kunne blive kampdygtigt inden for få timer eller døgn.

Krigsfangepsykologi

Enhver soldat må i en krigssituation forudse, at han kan blive taget til fange. Situationen forud for tilfangetagelsen spiller en væsentlig rolle for hans overlevelsesmuligheder. Af betydningsfulde faktorer kan især nævnes:

- Tidsrummet, i hvilket soldaten har været i aktiv kamp forud for tilfangetagelsen,
- forsyningsituationen ved egen enhed (mad, ammunition, korrespondance m.v.),
- det fysiske klima,
- mangel på hvile (søvn),
- tidligere nederlag med deraf følgende angst og frygt,
- tidligere psykiske sammenbrud hos personen,
- almindelige sygdomme, der har svækket modstandskraften generelt,
- dårligt sammenhold i gruppen (enheden),
- dårligt lederskab i enheden,
- ringe fysisk kondition.

Genevekonventionerne af 1949 med senere ændringer angiver nøje retningslinier for behandling af krigsfanger. Erfaringer fra senere krige har imidlertid vist, at disse regler sjældent følges i den ånd, i hvilken de blev nedskrevet. Visse lande forekommer at have et særligt syn på spørgsmålene om behandling af krigsfanger. Egne soldater, som er taget til fange af modstanderen, synes at være opgivet og uden interesse, medens fjendens militære personel, der tages til fange, ofte betragtes som krigsforbrydere snarere end som krigsfanger.

Soldater fra den vestlige verden er hjemmefra vænnet til en vis beskyttelse af de individuelle rettigheder, til en rimelig og retfærdig behandling samt til altid at kunne henholde sig til krigsfangekonventionens enkeltbestemmelser. Men ved tilfangetagelsen finder han sig nu pludselig berøvet navn, rang, identitet, retfærdighed og i øvrigt ethvert krav om at blive behandlet som et menneskeligt væsen. Behandlingen kan være hårdhændet, han får måske bind for øjnene og håndjern på og bliver ført af sted uden oplysninger om målet.

Situationen beskrives således⁵⁰:

“De første seks til fireogtyve timer efter tilfangetagelsen befinder soldaten sig som regel i en sløv choktilstand, ude af stand til at foretage sig

50. E.H. Schein: *The Chinese Indoctrination*

Program for Prisoners of War. American Journal of Psychiatry 1954.

nogen form for integreret handling og – senere – ude af stand til at berette om de følelser, som var opstået i denne periode.”

De psykiske reaktioner på fangenskab

På baggrund af en gennemgang af litteratur om tilfangetagelse og fangenskab efter 2. verdenskrig har man kunnet opstille 6 tilpasningsstadier med typiske tidsforløb. Det tidsforløb, som er kendetegnende for hvert stadium, forlænges fra første til sidste trin. Det indledende stadium foregår således fra de første sekunder til minutter, det næste fra de første minutter til de første timer osv. Selv om visse stadier kan overlape hinanden, og nogle stadier i visse tilfælde kan springes over, vil de fleste ofre for fangenskab opleve det samme forløb.

Stadium 1:

Tilfangetagelseschoket er kendetegnet ved overraskelse/panik (første sekunder til minutter).

Dette stadiums fulde udvikling er stærkt afhængig af de omstændigheder, hvorunder tilfangetagelsen finder sted. Trods væsentlige forskelle mellem militære og civile erfaringer er det fælles i situationen en pludselig ændring fra en normaltilværelse til en brat, magtfuld og ofte brutal undertvingelse. En sådan ændring kan man umuligt tilpasse sig på kort tid.

Tilfangetageme kan under disse betingelser give udtryk for en stærk tvivl om, hvorvidt de skal lade deres fanger leve eller dø. Der kan i disse første sekunder til minutter forventes panik i forbindelse med frygt for en forestående død.

Tilbageholdelsesmagtens repræsentanter kan på dette tidspunkt være lette at ophidse og vil ofte blive ansporet af glødende politiske eller ideologiske motiver. Fangerne ved som regel ikke, hvordan de skal forholde sig. At optræde udfordrende ved måske at smile hånligt kan udløse en impulsiv gengældelse – i værste fald henrettelse af en eller flere fanger.

De tilfangetagnes handlinger styres af stærke impulser for at overleve. Når man først er fanget, oplever de fleste en næsten lammende frygt i forbindelse med tanker om tortur og død. De følelser af magtfuldhed og usårlighed, som i kampsituationer ofte opleves som et forsvar mod frygt, afløses hurtigt af følelser af magtesløshed og forvirring.

Dette stadiums korte varighed begrænser muligheden for at klare tilfangetagelsen hensigtsmæssigt. Det er nødvendigt så hurtigt som muligt at få kontrol over følelserne igen. Nogle fanger reagerer over for dette første chok på måder, som kan betegnes som beskyttelse imod sansepåvirkninger. Der kan være tale om synsindrækninger (tunnel vision), paralyse eller en begrænset føle-

eller huskeevne. Andre betragter begivenhederne som på afstand, idet de mere føler sig som iagttagere end som deltagere. De fleste befinder sig i en sløret choktilstand, som gør dem ude af stand til at foretage nogen form for integreret handling. Hvis man kan tvinge sig selv til at fokusere på detaljer i omgivelserne, f.eks. tælle antallet af tilfangetagere og studere deres fremtræden, kan dette hjælpe til med at forebygge en evt. panik. Almindelig afslappelse kan være medvirkende til at reducere de muskulære symptomer. En sådan bevidst aktivitet kan hjælpe med til at formindske den potentielle stærke svækkelse forårsaget af frit flydende angst.

Stadium 2: Vantro (første minutter til timer).

Fanger fra den vestlige verden er, specielt hvad angår de menneskelige rettigheder, vant til at være beskyttet af loven. Når de pludselig bliver kastet ud i en situation, hvor personlig frihed med magt bliver frataget dem, kan de reagere med udpræget vantrø. Fangen kan f.eks. tænke: "Dette kan ikke ske for mig" eller "Vennerne vil være her om et øjeblik".

I denne periode vil tilfangetagerne normalt behandle fangerne på en tyrannisk uskældende måde og fysisk begrænse deres bevægelsesfrihed. Umenneskeliggørende behandling kan omfatte afklædning og fratagelse af personlige ejendele, at blive bundet eller lænket, at blive slået, at få bind for øjnene eller blive fotograferet af tilfangetagerne til senere propagandamæssig anvendelse. Fangerne kan sågar blive torturerede for at aftvinge dem "tilståelser". Tilfangetagernes planer for, hvad de skal bruge fangerne til, kan på dette tidspunkt være meget uklare, og fangerne kan ofte opleve at blive flyttet fra det ene sted til det andet.

Ved at være bundet, blindet eller evt. indespærret er fangers handlemuligheder ret begrænsede. De har normalt kun ringe mulighed for at kommunikere med andre fanger, og forsøg herpå eller anden form for modstand vil sandsynligvis udløse en hurtig og smertefuld gengældelse. At opretholde den autoritet og de gruppebånd, som eksisterede før tilfangetagelsen, er praktisk talt umuligt.

Mange fanger klarer sig igennem ved at overbevise sig selv om, at forholdene snart vil blive bedre. Håb om undsættelse kan holde modet oppe. Men for de fleste vil det nok være bedst, hvis de prøver at flygte fra deres situation ved at rette opmærksomheden indad. Nogle vil engagere sig i tanker om en massiv gengældelse mod deres tilfangetagere. Andre vil fokusere på erindringer om deres kære, værdifulde ting og andre elementer fra hjem og frihed. En psykologisk afstandtagen fra deres ofte pinefulde situation fremmer tilpasningen.

Stadium 3: Hypervagtsomhed (første timer til dage).

Selv om fangens anstrengelser for at orientere sig i de nye omgivelser kan begynde ved tilfangetagelsen, udløser det hypervagtsomme stadium uventede iagttagelsesevner. Som eksempel kan nævnes afstandsbedømmelse under transport med bind for øjnene, hukommelse for labyrintiske ruter og god tidsopfattelse.

Tilfangetagernes adfærd er normalt uforudsigelig under de første dages fangenskab, da lederne ofte ikke er klar over deres endelige opgave og mål. I almindelighed vil en form for afhøring med vægten lagt på efterretningsindhentning finde sted. Vagtmandskabet er som oftest meget opmærksom på mulige forsøg på flugt i denne indledende fase.

I forbindelse med de tidlige afhøringer er fanger normalt forsigtige og opmærksomme selv over for små detaljer i deres vogteres opførsel. De er som regel meget forsigtige med at fremkomme med uberettigede udtalelser eller med afsløringer, som de mener kan hjælpe tilfangetagerne. Bliver de indespærrede, vender de deres opmærksomhed mod udforskningsopgaver. Selv om de er spærret inde i en celle uden lys, vil de indsamle usynlige indtryk (vagtskifte, madtider) for at kunne konstruere en 24-timers cyklus. Fangerne vil udforske deres omgivelser inklusive vogternes adfærd i mindste detaljer. De vil organisere deres miljø så godt som muligt – sandaler placeres her, latrinspanden der osv.

Under denne hypervagtsomhed kan fanger være ude for at mistolke brudstykker af en konversation, som foregår mellem vogterne – specielt hvis ordet "frigivelse" høres. Et af de amerikanske gidsler i Iran var overbevist om, at han under overhøring af vogternes telefonsamtaler havde hørt planer om, at gruppen skulle frigives. Skuffelse var naturligvis uundgåelig.

Det vil være en stor hjælp for fanger, om de har en form for tidsorientering. Øjne for detaljer og strukturer i omgivelserne vil, hvor dette er muligt, give fangesituationen en form for sikkerhedsfølelse på grund af en vis familiaritet. Ved at kende vogternes adfærd og væremåde kan fangerne måske opbygge en vis sympati og sikre læsestof, papir og skriveredskaber og andre basale hjælpemidler.

Stadium 4: Modstand/føjelighed (første dage til uger).

Når først fangerne er tvunget til at samarbejde med deres tilfangetagere, begynder modstands-/føjelighedsstadiet. Krav om underskrivelse af tilståelser af "kriminelle" handlinger eller påtvungen fremtræden for offentligheden med henblik på at dramatisere tilfangetagernes mål er eksempler på en sådan tvang. På dette tidspunkt ændres afhøringen fra at være efterretningsmæssig til at være udnyttende. Hvor meget fangen vil give efter over for tvangen, afhænger dels af den anvendte torturs beskaffenhed, dels af hans egen vilje til at modstå.

Litteraturen har klart vist, at enhver kan tvinges til at samarbejde med sine tilfangetagere, hvis der anvendes tilstrækkelig fysisk og psykisk tortur.

De påvirkningsmønstre, der kan være tale om er fx: ydmygende arrestationer, indespærring på ubestemt tid, fødemæssig underernæring, forstyrrelser af søvnrhythmen, fysisk og sensorisk isolation, afsavn, anstrengende (ofte brutale) afhøringer, uforudsigelig adfærd hos såvel vogtere som afhørere, en konstant frygt for døden samt forsøg på "genoplæring" af fangerne.

Isolation synes at være en særdeles nedbrydende taktik, som af mange frygtes mere end fysisk tortur. De benyttede anbringelsessteder er normalt trange, snavsede, usunde, ubehagelige, varme eller kolde med ringe lysforhold og ventilation. Almindeligvis er kommunikation med medfanger og selv med vogtere forbudt, og der er kun givet ringe mulighed for personlig hygiejne. Toiletmulighederne er ofte kun en spand anbragt i et hjørne af cellen. Ved siden af sin svækkende virkning kan isolationen medføre en trang til menneskelig kontakt, om så kontakten er med tilfangetagerne. Isolationsperioder kan veksle med "venlig" afhøring, især hvis fangen viser behov for kontakt med andre. Afhøringer er som regel, hvad angår tidspunktet (dag eller nat), varighed og afhøringsmetode, uforudsigelige. Formålet er at "modne" fangerne, så de kan underkastes tilfangetagernes vilje.

Fangeadfærden er meget forskellig. Nogle vil prøve at modstå alle forsøg på tvang, indtil de bryder helt sammen. Andre vil ikke være i stand til at modstå selv de moderate afsavn uden at give store indrømmelser. De fleste fanger lærer at modstå tortur, isolation og andre afsavn op til det punkt, hvor alvorlige psykiske og/eller fysiske skader bliver et sandsynligt resultat af en fortsat modstand. Derefter bliver de tilstrækkeligt eftergivende til, at tilfangetagerne afbryder deres tortur, hvilket kan give dem den nødvendige tid til hvile og til at komme sig igen. Har de først genvundet en del af deres styrke, begynder modstand/føjelighedscyklussen forfra. Smarte "tilståelser" og specielt sådanne "informationer", som det tager lang tid at efterprøve, kan give tilstrækkelig tid til at genopbygge fysiske og mentale reserver.

Fysisk styrke er en meget væsentlig del af modstandskraften. Man kan gennemføre timevis af fysisk træning i selv meget små celler. Flexibilitetsøvelser formindsker risikoen for ledskred og brækkede knogler under hård tortur. Løb på stedet styrker udholdenheden, samtidig med at det øger velværet og evnen til at sove. Lange perioder med kropsovelser, armstød og andre fysiske aktiviteter hjælper også med til at slå tiden ihjel.

Et lige så væsentligt forhold er kommunikation med medfanger. Opfindsomheden er bemærkelsesværdig stor, når det gælder om at sende stemme-, hånd-, banke – eller andre former for signaler til medsammensvorne. Ved hjælp af sådanne metoder kan man kommunikere selv med dem, der er blevet an-

bragt i isolationscelle. At føle sig som del af et støttearrangement sammen med lidelsesfæller giver fangen en uvurderlig opbakning. Religion, bønner og tanker om elskede og værdsatte personer har også en væsentlig støttefunktion.

Stadium 5: Depression (første uger til måneder).

Når det begynder at gå op for fangerne, hvor meget de har mistet, risikerer de at gå ind i en depressiv tilstand. Faktisk har fangerne ikke blot mistet deres frihed og de fleste af de ting, de værdsatte her i livet; men de har måske også mistet deres fremtid. Yderligere er de afskåret fra nyheder om verden udenfor og bliver ofte misinformeret af deres tilfangetagere med hensyn til, i hvilken udstrækning deres regering og landsmænd interesserer sig for deres adfærd. Måske er det uvisheden om fangenskabets varighed, som er hårdest at tage. Der er beretninger om, at krigsfanger med misundelse tænker på de civile fanger, som har tidsbegrænsede straffe at afsone.

Tilfangetagernes adfærd er på dette stadium normalt begrænset til fangevogterrollen. Hvis der ikke er fortsatte behov for propagandistiske udtalelser, vil afhøringerne blive reducerede i antal. Bevogtningsmandskabet bliver måske rutinemæssigt udskiftet, efterhånden som tilfangetagerne mister interessen. Flugtmuligheder vil på dette tidspunkt ofte opstå på grund af de nye vagters afslappede holdning. Forholdsregler bliver ofte taget med henblik på at hindre interaktion såvel mellem fanger som mellem fanger og vogtere. Alligevel kan fangerne måske opbygge en vis form for kontrol ved at skabe fangesammenlutninger, lave egne interne regler osv.

Fangerne udvikler ofte de klassiske symptomer på depression. Dette kan medføre, at de ønsker at tilbringe det meste af dagen i sengen. Tab af appetit står ikke i relation til kostens ringe kvalitet og kan medføre stort vægttab. Kommunikation med andre fanger undgås, selv om muligheder foreligger for den slags interaktion. Skyldfølelse over ens opførsel under afhøringer kan gøre sig stærkt gældende. Selv om selvmordstanker ofte dukker op, er selvmordsforsøg faktisk sjældne.

Kampen mod depression styrkes enormt gennem en stærk gruppes støtte. Der findes adskillige dokumentationer for, at støttepersoners eller -gruppers indflydelse har frelst depressive fanger.

Konstruktiv anvendelse af intellektet er en glimrende måde at bekæmpe ensomhedens nedbrydende virkning på. Den samme bog kan læses igen og igen, og nye meninger kan fremkomme hver gang. Kreativt arbejde som f.eks. skrivning kan også være en stor hjælp. Selv uden sådanne redskaber kan man udarbejde planer for det fremtidige liv. En fange, som hverken havde papir eller pen, lavede i tankerne børnehistorier, som han efter frigivelsen skrev ned og udgav.

Den humoristiske sans er af uvurderlig værdi. At gøre grin med vagtmandskabet giver lejlighedsvis ikke blot fangerne en morsom oplevelse, som kan mere mange gange senere; men det giver også for et kort øjeblik fangerne kontrol over en ellers fuldkommen ukontrollerbar situation.

Stadium 6: Gradvis accept (første måneder til år).

Indtil dette stadium har fangerne aktivt modarbejdet tanken om langvarig indespærring. En del af årsagerne til deres depression var en vågnende erkendelse af, at en hurtig frigivelse eller redning ikke ville finde sted. Det sidste stadium i tilpasningen begynder således med en overbevisning om, at tiden må anvendes mere produktivt, hvis fangen skal overleve sine prøvelser.

Tilfangetagernes rolle forbliver stort set vogterens. Med visse krigsfangelejre, hvor der gives "genoplæring", som undtagelser vil fangevogterne primært bekymre sig om at holde deres ofre i live og præsenterbare som bytteobjekter i fremtidige forhandlinger.

På samme måde, som en sømand styrer sit beskadigede skib fra bølge til bølge, finder fangerne ud af, at de lever deres liv fra dag til dag. Selv om de hviler på fortiden, skænker de ikke fremtiden mange tanker længere frem end til i morgen. Små ting begynder at få stor betydning. Hvad især kan optage sindene er, hvad det næste måltid vil bestå af. Måltider, gymnastikperioder, sengetid osv. bliver gennemført med tvangspræget regularitet. Social hensyntagen kan forsvinde, og den personlige fremtræden kan blive sløset. Banden og et råt sprog bliver det almindelige. Interpersonelle problemer opstår ofte mere på grund af, hvordan cellekammeraten tygger sin føde, end på grund af filosofiske eller politiske forskelle.

Tidsoplevelsen bliver forvansket. Den enkelte dag går uhyre langsomt, mens uger og måneder flyver af sted. Fanger er ved frigivelse blevet forbløffede over, i hvor høj grad de har undervurderet den tid, de har tilbragt på forskellig måde. F.eks. kan det vise sig, at en øvelsesrække på en time, som de rutinemæssigt har gennemgået i fangenskab, i virkeligheden har varet 3 – 4 timer.

Engagement i kreative aktiviteter får tiden til at gå hurtigt. En tysk krigsfange, som var fange sammen med amerikanere i Vietnam, lavede en Tysk-Engelsk-Fransk ordbog. Han anvendte stof fra sin pyjamas som bogbind, af trækul og vand lavede han blæk, papir skaffede han sig fra vogterne, og folie fra andre fangers cigaretpakninger blev brugt til at udsmykke bogens bind. Når han var optaget af sit arbejde, erkendte han, at dagen simpelt hen ikke havde timer nok.

Under længerevarende fangenskab bliver udvikling af ny viden flittigt anvendt. Nogle fanger lærer et nyt sprog fra deres cellekammerater. Andre bygger i tankerne et nyt hus – planke for planke, søm for søm. En langtidskrigsfange i Vietnam gennemgik hele sin skoletid og fandt ud af, at han kunne huske nav-

nene på alle klassekammeraterne, hvor hver enkelt sad i klassen, navnene på hver eneste lærer og selv emnerne i de forskellige timer. Læsning og skrivning giver modstandskraft i fangenskab, og breve hjemmefra (hvis dette overhovedet kan lade sig gøre) er naturligvis en enorm styrkekilde.

Gruppeaktiviteter giver fangegruppen vital sammenholdsstyrke. Sådanne aktiviteter kan spænde fra gudstjeneste, gruppespil og teater til sportsudfoldelser af mange slags. Selv tvungent arbejde kan blive en vigtig støtteaktivitet, som det så levende blev illustreret i romanen "Broen over floden Kwai".

Viden om, at de her omtalte forhold og reaktioner kan forekomme, kan måske medføre, at chokket i realsituationen formindskes. Herved øges fangens muligheder for at overleve.

Selv om ethvert individ har sin brudgrænse, er det konstateret, at personer, der evner at mobilisere ressourcer til at leve med den aktuelle situation, samtidig med at der lægges planer for fremtiden, har de bedste muligheder for at overleve selv under sådanne ekstreme forhold. Vedkommende må kunne bevare kontrol over sine egne aggressive eller depressive tendenser og samtidig have stor tolerance over for fysisk belastning, smerter og frustrationer.

Visse passive personligheder, ofte med depressive træk, klarer sig imidlertid også ganske godt, idet de uden videre underkaster sig andres afgørelser, også selv om disse træffes af fangevogtere m.fl.

Hjernevask

Social isolation er mere eller mindre udtalt i enhver krigsfangelejr. I visse lejre er der endog tale om anvendelse af enceller, som yderligere fremmer ensomhedsfølelse, frygt, angst og anden følelsesmæssig ubalance. Der kan optræde hallucinationer med syns- og høreforstyrrelser, og evnen til logisk tænkning reduceres, ligesom tids- og rumfornemmelsen forstyrres.

Isolation kombineret med forskellige former for psykisk tortur, trusler af forskellig art samt løfter om belønning, hvis bestemte handlinger tilstås, medfører, at nogle bryder helt sammen.

I sådanne tilfælde tales der ofte om, at *hjernevask* har været anvendt mod fangerne. Anvender man en meget bred definition af begrebet, er dette da også tilfældet, idet en sådan definition siger, at "en væsentlig bestanddel af hjernevask er isolation og monotoni".

Hensigten med hjernevask er i første omgang at få fangerne til at "erkende", at de ikke længere lever op til deres oprindelige tro eller ideologi. Når denne erkendelse foreligger, benyttes den i propagandaøjemed over for begge parter i konflikten. Man søger med andre ord at nedbryde fangernes hidtidige normer og holdninger, at skabe tvivl hos dem om disses rigtighed og at nedbryde deres

tidligere idealer og værdier, hvorved der skabes grundlag for opbygning af nye idealer og et ændret livssyn.

En blanding af fysisk udtrætning og psykisk tortur er velegnet hertil. Kombinationen af direkte fysisk tortur, isolation med stærke lys- og lydindtryk, mangel på søvn og forplejning samt en stadig nedværdigelse i en atmosfære af brutalitet, usikkerhed, uhygiejniske forhold og lange udmarvende forhør medfører risiko for, at personligheden går i opløsning. Følges denne op med en stadig påvirkning indeholdende andre normer og værdier, har erfaringen vist, at nogle personer lader sig ændre i det mindste for en tid.

Selv om perspektiverne er uhyggelige, har erfaringer vist, at den opnåede ændring hos fangerne i de fleste tilfælde kun er holdbar en kort tid efter fangenskabets ophør. De tidligere indlærte værdier og normer bliver tilsyneladende kun fortrængt for igen at få overhånd, når individet vender tilbage til sit oprindelige miljø.

En del fanger har dog fået livsvarigt men af den ekstreme behandling, idet de har haft vanskeligt ved igen at fungere i deres oprindelige samfund eller miljø.

Uddannelse

Afsluttende skal anføres, at erfaringerne viser, at modpartens afhørere i det mindste vil anvende en række metoder og fremgangsmåder, som har til hensigt at få fangen til at berette mere, end han efter de internationale konventioner er forpligtet til.

Afhøringen vil i sin mildeste form omfatte en afhørings- og spørgeteknik, der går ud over "almindelig forespørgsel", f.eks. ved at afhøreren søger at skræmme, lokke eller overløste fangen.

I den alvorligste form vil der være tale om fysisk og psykisk overlast samt om mishandling og tortur med individets sammenbrud og eventuelle død til følge.

Såvel eksperimentelle undersøgelser som almindelig erfaring viser entydigt, at evnen til at modstå fysisk og psykisk overlast og pinsler samt mishandling og tortur ikke kan opøves ved at udsætte soldaten for sådanne påvirkninger under uddannelsen.

Anvendelse af disse metoder i uddannelsen vil opbygge en psykisk spænding hos soldaten, som kan føre til sammenbrud. Udsættes soldaten senere for tilsvarende alvorlige påvirkninger, viser der sig ingen øvelseseffekt (overføring), og han vil endog i mange tilfælde hurtigere bryde sammen. Evnen til at modstå en sådan behandling vil antagelig kun kunne opbygges ved at styrke soldatens holdninger og moral på en sådan måde, at det uanset belastningernes

omfang vil være af afgørende betydning for ham at modstå, selv med livet som indsats.

Hvad angår en række mindre voldsomme afhørings- og spørgeteknikker stiller sagen sig noget anderledes.

Situationer, hvor afhøreren f.eks. anvender trusler om sanktioner, tilbyder særlige fordele (mad, drikke, cigaretter osv.), eller anfører, at fangens kammerater allerede har givet oplysninger osv., hører til de grundprincipper i al afhøring, som man kan forvente at blive udsat for.

Afhøreren har til opgave at opnå så aktuelle, dækkende og nøjagtige oplysninger som muligt om det, der i den givne situation skal søges opklaret.

Afhørings- og spørgeteknikker, hvor der manipuleres med soldatens mest fundamentale behov i den givne situation, er da også stærkt udviklede. Disse teknikker anses generelt for at give bedre resultater end de hårde metoder.

Oplysninger fremtvunget under tortur anses for at være af yderst tvivlsom værdi og vil ofte være til mere skade end gavn.

I afhøringssteknikken skelnes således skarpt mellem egentlig magtanvendelse og anvendelse af forskellige psykologiske kneb, der i mange tilfælde kan hjælpe afhøreren til at opnå bedre afhøringsresultater.

Over for metoder, der manipulerer med soldatens behov vil det være muligt at træne personellet, så de til en vis grad kan modstå "presset".

Den bedste indlæringseffekt opnås, når soldaten ved selvoplevelse erkender problemerne f.eks. ved deltagelse i simulerede krigsfangesituationer, hvor afhøreren anvender sådanne teknikker. Den aktive metode er her – som ved al indlæring – den mest effektive.

Det er altså muligt at træne personellet (give det færdigheder) til bedre at kunne modstå afhøring end det vil være tilfældet, hvor uddannelsen alene giver personellet viden herom f.eks. gennem foredrag, film eller demonstrationer.

En sådan træning gennemføres for visse personelgrupper i forsvaret i forbindelse med forskellige tilvænnings- og overlevelsesøvelser.

4 LEDELSE OG ORGANISATION

- Ledelse
- Variable i ledelsesproblemet
- Organisation
- Klassiske organisationsteorier
- Nutidig organisationsteori
- De seneste års udvikling

Ledelse

Enkelt kan man definere ledelse som aktiviteter, der sigter mod at nå mål ved andre menneskers hjælp. Ledelse forudsætter altså, at der er et mål eller nogle opgaver, at nogle mennesker i fællesskab stræber mod det samme mål, og at der mellem disse mennesker består en rollefordeling, hvor nogen leder, og andre bliver ledet.

Når man forlader dette meget abstrakte niveau og ser på virkeligheden, får man et noget mere kompliceret billede. Både forsvarschefen og den yngste gruppefører i forsvaret udøver ledelse, men er det det samme, de laver? Forsvarschefen, departementschefen i ministeriet, den administrerende direktør i rederiet, luftfartsselskabet og industriselskabet, er alle topledere; men er det det samme, de laver? Professoren på universitetet, overlægen på hospitalet, produceren i TV er alle en slags ledere, men er der noget fællespræg? Hvilke ligheder er der mellem kampvognsdelingsføreren under kamp og butikslederen under udsalget?

Eksemplerne viser med al ønskelig tydelighed, at ledelse er et vidt begreb, som næppe med udbytte kan behandles kort og enkelt. Vil man vide noget om ledelse, må man interessere sig for blandt andet

- Virksomhedens art
- opgaverne
- organisationen
- ledelsesniveauet
- lederen og hans personlighedspræg
- de ledede og deres personlighedspræg
- det samfund og den kultur, virksomheden foregår i
- m.m.

Ledelse og andre styringsbetegnelser

I faglitteraturen optræder en række betegnelser, hvis afgrænsning fra hinanden ofte er uklar; foruden *ledelse* f.eks. *management*, *forvaltning*, *styring*, *føring*. De indebærer alle, at et subjekt (en person eller en institution) påvirker et objekt (personer, institution, materiel, økonomiske midler m.v.) med henblik på at nå nogle mål, men der er nuancer i betydningen. *Management* er kommet til dansk via engelsk – det oprindeligt italienske ord *managere* betyder direkte oversat *at føre ved hånden* - og bruges på dansk ofte om al ressourcestyring på

rimeligt højt niveau (topledelse). Litteratur om ledelse på engelsk findes såvel under "management" som under "leadership". På dansk bruges *forvaltning* ofte om dem, der administrerer regler – personelforvaltningen skal tilse, at regler omkring ansættelse, aflønning m.v. af personalet bliver fulgt, men skaber ikke selv disse regler. *Føring* er et snævert militært begreb, der fortrinsvis synes at betegne styring af tropper under krig.

På engelsk bruges ofte betegnelsen *leadership* om den del af ledelsen, der handler om at påvirke mennesker til forskel fra management, påvirkning af systemer. Det er den del af ledelsesprocessen, *lederskabet*, vi vil interessere os for her, idet de øvrige former for ressourcestyring hører hjemme i andre faglige sammenhænge. Men man kan ikke helt skille tingene ad. Såvel føring som forvaltning af personel, materiel og økonomi indebærer ledelse af mennesker, men stiller forskelligartede krav, blandt andet fordi de ledede og deres forudsætninger er forskellige. Der er, naturligvis, stor forskel på at lede et regnskabskontor i fredstid og at lede en infanterigruppe under kamp.

Hermed er måske også de lidt retoriske spørgsmål i indledningen besvaret: Der er meget stor forskel på, hvad forsvarschefen, skibsrederen, overlægen og kampvognsdelingsføreren laver. Det *er* fælles for dem, at de leder mennesker, men omstændighederne er vidt forskellige, og der må stilles vidt forskellige krav.

Civil og militær ledelse

Der findes naturligvis en omfattende litteratur om militær ledelse. Den findes dog ofte under andre overskrifter, fx i krigshistorisk sammenhæng (analyser af krige) og i det taktiske og strategiske discipliner og er ofte rettet mod de områder, der ovenfor er blevet kaldt de "hårde". Litteratur om de "bløde" områder er fx biografier af militære ledere, hvor den teoretiske side kun behandles sporadisk.

En militær organisation adskiller sig fra andre organisationer ved sit overordnede formål og ved de ultimative krav, den i krigssituationen skal leve op til. Organisationen fungerer anderledes i krigstid end i fredstid, og militære ledere er ofte udstyret med andre (stærkere) magtmidler end civile ledere. I fredstid er lighederne mellem militære og civile organisationer dog langt mere iøjnefaldende end forskellene. Det militære forsvar rummer en række funktioner, som også findes i det civile samfund. Derfor vil teoretisk viden hentet fra det ene område kunne anvendes til at belyse det andet.

Ledelsesteoriernes område

Idet vi her ved teori meget pragmatisk forstår *systematiserede erfaringer*, og idet vi har konstateret, at teorier om ledelse skal dække et meget omfattende og sammensat felt, kan vi med *Bøje Larsen*¹ udpege tre dimensioner, som området for ledelsesteori kan beskrives i:

- Hård – blød
- Indadvendt – udadvendt
- Sikker – usikker

Hård – blød

Denne dimension drejer sig om, hvilke variable en teori ser som uafhængig variabel – altså som nogle forhold, ledelsen kan påvirke og benytte sig af.

De **bløde variable** omfatter:

Individuelle forhold, fx: behov,
motivation,
trivsel,
holdninger.

Kollektive forhold, fx: normer,
klima,
sammenhold,
kultur.

De **hårde variable** omfatter:

arbejds- og ansvarsfordeling,
hierarki,
arbejdsprocesser,
økonomi,
teknologi.

“Blødt” og “hårdt” går altså på, hvad der er teoriens vigtigste objekt; er det menneskene, eller er det “apparatet”? På amerikansk omtales ledelsesopgaverne i tilknytning til de bløde variable ofte som “leadership”, mens ledelsesopgaverne i forhold til de hårde variable er “management”.

Bøje Larsen giver følgende eksempler på “hårde” og “bløde” ledelsesteorier, opstillet i omtrentlig kronologisk rækkefølge (de første moderne ledelsesteorier stammer fra tiden omkring århundredeskiftet):

Hård	Blød
Rationalisering	Human Relations
Formel fastlæggelse af organisationen	Organisationsudvikling
Planlægning	Klima/trivsel
Økonomistyring	(Personale)ledelse
Operationsanalyse	Virksomhedskultur
Kvalitetsstyring	Etik, filosofi
Japansk produktionsstyring	

1. Larsen, B.: *Mening i galskaben*. København 1991

Ifølge Larsen er det som regel sådan, at en ledelsesteori enten satser på de hårde eller på de bløde variable. Variablene "i det modsatte perspektiv omtales ofte i bisætninger som noget, der let falder på plads, når perspektivets væsentligste variable er ordnet."

Indadvendt – udadvendt

Denne dimension drejer sig om, hvorvidt ledelsens indsats fortrinsvis skal rettes "indad" eller "udad". I indadvendte teorier opfattes ledelsens opgaver primært at ligge inde i organisationen og omfatte hårde emner som organisationsopbygning, arbejdsgange og effektivitet eller bløde emner som motivation, trivsel og kultur.

I udadvendte teorier ses ledelsens opgaver primært som noget, der angår virksomhedens rolle i samfundet og på markedet, herunder forholdet til eksterne grupper som aktionærer, konkurrenter, kunder, myndigheder mv. I dette perspektiv er medarbejdernes og virksomhedens indre liv kun et (mindre) aspekt af de samlede ledelsesopgaver.

Sikker – usikker

Den tredje opdeling af ledelsesteoriene skelner mellem ledelsesteoretikere, der viser en høj grad af sikkerhed, og teoretikere, der er usikre og skeptiske med hensyn til teorien, og som snarere mener, at ledelse er et område, som det er for usikkert at teoretisere om. Larsen gør her mest ud af de usikre, herunder kulturteorier og teorier om etik og filosofi. "Filosofi tolkes ofte som noget med at analysere begreber og grundforudsætninger, og etik er noget med at "vælge" virkelighed og vælge ståsted. Intet er givet, intet er sandt."

Hvis man er i tvivl om, hvad god ledelse er, så er det også logisk, at man er i vildrede med, hvad man skal undervise ledere i, hvis de har brug for efteruddannelse. Henrik Holt Larsen² mener derfor, at man skal lære af erfaring ("erfaringsbaseret læring" eller "action learning"). Et lederudviklingsprogram skal ikke bestå af teori, men af konkrete og ægte ledelsesopgaver. Hvis disse opgaver ligger uden for kursisternes normale område – fagligt, organisatorisk eller menneskeligt – vil de kunne lære af at løse dem³. Dette er i praksis et godt supplement til teoribaseret ledelsesundervisning. Men "hvad skal man med eksperter og forskere, hvis det eneste, de kan sige, er det klassiske pædagogspørgsmål: Hvad mener du selv?" Bøje Larsen sætter sagen på spidsen ved at tænke på, hvordan man skulle uddanne piloter, hvis man brugte denne metode:

2. Larsen, H.H.: *Lederudvikling på jobbet - der er fremtid i erfaringer*. København 1990.

3. Denne tankegang har siden 70-erne været udgangspunktet for den lederuddannelse, der er gennemført ved Forsvarets Center for Lederskab.

“Man samler et antal unge mennesker, der gerne vil være piloter, og sætter dem i gang med at øve sig. Bagefter sættes de (overlevende) til i en gruppe at diskutere, hvad der er godt og skidt, og hvad forskellige begreber kan sættes til at betyde. Herved ses bort fra alle forgængernes erfaringer, teorier, begreber og heraf følgende normer for, hvad der er god flyvning. Næste hold begynder forfra. Det er forbudt at bede en repræsentant for det første hold fortælle, hvad de efterhånden nåede frem til. I virkelighedens verden foregår pilotuddannelse ved et samspil mellem teoretisk viden (systematiserede tidligere erfaringer) og praktik. Ingen af de to ben kan undværes. Heller ikke i lederuddannelse.”

Konklusionen må være, at alle de nævnte synsvinkler kan have deres berettigelse og kan supplere hinanden. Ledelsestænkning er ikke immun over for modestrømninger, og hovedinteressen har flyttet sig med tiderne, ofte fra den ene yderlighed til den anden.

Behovet for ledelse

I de fleste redegørelser tages ledelse for en given ting. Men hvorfor har man egentlig ledelse? For det første er ledelse et *socialt fænomen*. Ledelse sker, når flere skal arbejde sammen. Når den enkelte arbejder alene og for sig selv, kan man ganske vist godt se styringsfænomener: Han planlægger, tilrettelægger, gennemfører og kontrollerer sit eget arbejde. Og når flere skal arbejde sammen, vil den enkelte ofte i perioder være overladt til at styre sig selv og udføre sin egen delopgave efter eget skøn og i eget tempo; men forskellen fra alenesituationen er, at hans arbejde er underordnet et fælles mål, og at hans resultat skal passe ind i et fælles projekt og afleveres inden for tidsrammer, der afhænger af dette. Der skal altså i det mindste en eller anden form for koordinering til, og det er nødvendigt med en vis kommunikation. Vi taler derfor kun om ledelse i de sammenhænge, hvor flere arbejder sammen, og hvor arbejdet er underlagt en fælles personlig styring. Koordination finder også sted på andre måder, fx hvor underleverandører leverer dele af et større produkt til en fælles aftager, der sætter delene sammen (en organisationsform, der er udbredt fx i automobilindustrien), men her leder aftageren ikke leverandørerne; ledelsen hører op ved organisationens grænser.

Ledelse bliver altså nødvendig, når der skal løses opgaver, som den enkelte ikke kan klare alene. Opgaven kan være for omfattende *kvantitativt* eller *kvalitativt* eller, hyppigt, begge dele. Mange kan slå sig sammen om en opgave, der er for tung for den enkelte, fx at flytte en tung byrde. Her laver de i princippet det samme; der er altså tale om *arbejdsfordeling*, en fordeling af samme type

opgave på flere. Arbejdet kan også være fordelt efter ekspertise eller specialfunktion, så enhver laver noget andet end de andre. Når der skal bygges et hus, optræder en række håndværkere – murer, tømrer, blikkenslager, elektriker osv. – med hver sin ekspertise. Her er der tale om arbejdsdeling. Alle mulige blandformer kan naturligvis findes.

Man kan således sige, at *ledelse opstår på grund af arbejdets krav*. Der er en mængde opgaver, vi ikke kan løse eller ikke kan løse så godt og så hurtigt, hvis ikke vi slår os sammen og yder en koordineret indsats.

Ledelse findes også i sammenhænge, hvor det ikke så tydeligt er arbejde, det drejer sig om. Man taler fx om religiøse ledere og om politiske ledere, og der finder ledelse sted af fritidsaktiviteter og af undervisning, og naturligvis er der forskelle – ikke mindst i relationen mellem leder og ledet og i de lededes motiver for at være med – men det vil vi ikke komme ind på her.

Derimod skal det påpeges, at ledelsen ikke nødvendigvis behøver at være knyttet til en bestemt person eller til en bestemt position i organisationen. For at nogle mennesker sammen kan udføre et arbejde effektivt, må de bl.a.

- kende målet og tidsrammerne
- kende deres egen andel af opgaven, og
- acceptere opgaven.

Disse krav kan i nogle tilfælde opfyldes ved, at deltagerne træffer aftaler med hinanden og løbende justerer dem, som det ofte vil ske fx i en arbejdsgruppe. Her finder ledelse sted, men er fordelt på deltagerne og forudsætter, at de har en fælles opfattelse af målet og kendskab til hinandens ressourcer og muligheder.

Når man vælger at arbejde med én leder, er det ham, der før og under arbejdet skal træffe de nødvendige aftaler med deltagerne. For at målet kan nås, skal han

- kende målet i sin helhed
- kende medarbejdernes ressourcer (hvad de kan og vil bidrage med)
- kunne opdele målet med henblik på opdeling og fordeling af arbejdet
- kunne fordele opgaver i overensstemmelse med medarbejdernes ressourcer
- styre forløbet
- kontrollere forløb og resultater samt
- iværksætte supplerende handlinger, hvis noget ikke går som ønsket.

Når der som i eksemplet ovenfor skal bygges et hus ved samvirke mellem forskellige håndværkere, vil en entreprenør oftest have arbejdet i hovedentreprisen. Det er da ham, der koordinerer de forskellige håndværkeres bidrag og er ansvarlig over for bygherren. Herved opfyldes det grundlæggende behov for ledelse.

se, men også et andet, nemlig behovet for at kunne placere ansvar et bestemt sted. Når organisationsmodellen med udpegede ledere er så udbredt, er det sikkert blandt andet, fordi den løser netop dette problem. Den ansatte eller udpegede leder er ansvarlig over for *sine* overordnede eller over for sin kunde.

Behovet for organisation

Behovet for ledelse kunne vi aflede af behovet for at få flere mennesker til at arbejde sammen om store og komplicerede opgaver. Men der er en grænse for, hvad den enkelte leder kan overse, og overskrides denne grænse med hensyn til opgavernes omfang, må der ske en yderligere opdeling og specialisering: Selve ledelsesopgaven deles ud blandt flere forskellige ledere, der styres af ledelse på et højere niveau. Der opstår altså "ledere for ledere" i en *hierarkisk* organisation.

Men også i mindre grupperinger taler vi om organisation. Betegnelsen kommer af det græske ord "organon", der betyder redskab eller værktøj. At organisere betyder at bringe orden – i denne sammenhæng at bringe orden i, *hvem* der skal gøre *hvad*, *hvordan* og *hvornår*. Vi taler om organisation i betydningen *en mere eller mindre varig ramme omkring aktiviteter*. Når forskellige medlemmer i en gruppe over et stykke tid fx har en fast rollefordeling med bestemte opgaver og forpligtelser, er der tale om en organisation. Organisation behandles andetsteds i denne bog; her skal det blot slås fast, at organisation og ledelse ikke kan skilles ad, men er to sider af samme sag.

Variable i ledelsesproblemet

McGregor⁴ taler om mindst fire hovedvariable i ledelsesproblemet:

1. Lederens personlighedstræk, evner og egenskaber i videste forstand
2. De lededes holdninger, behov og andre personlighedspræg.
3. Organisationens art, dens formål, struktur og karakter af de opgaver, den skal løse.
4. Situationens generelle indhold, den sociale, økonomiske og politiske omverden.

De funktionelle fordringer til lederen vil variere, når én eller flere af de øvrige faktorer undergår ændringer. Ledelse er således ikke kun afhængig af egenskaber hos lederen, men er et kompliceret samspil mellem disse fire variable.

I det følgende vil vi se nærmere på disse variable.

Lederens personlighedstræk

Traditionelt har det været en udbredt antagelse, at lederevner var forbeholdt et begrænset antal individer, og at disse evner mere beroede på medfødte anlæg end på erhvervede færdigheder eller udviklede personlighedstræk. Ud fra sådanne teorier har man forsøgt at identificere de almindelige karaktertræk og evner, der er betingelsen for den gode ledelse.

Man har opregnet en række egenskaber, eksempelvis: menneskekundskab, sagkundskab, intelligens, udtryksevne, stærk karakter, selvbeherskelse, retfærdighedssans, energi samt initiativ og skabende evne, selvtillid, pålidelighed, fysisk og moralsk mod, storsind, udholdenhed, humor, venlighed og forståelse.

I nyere tid har man nok så meget interesseret sig for lederadfærd som for karaktertræk. Menneskers adfærd er ikke alene bestemt ud fra karaktertræk, men påvirkes bl.a. dels af situationen og dels af viden og erfaringer. Det er vanskeligt ud fra karaktertræk at forudsige, hvem der vil blive en god leder i en given situation, og erfaringen viser, at yderst forskellige mennesker kan udvikle sig til gode ledere. Generelt kan man sige, at

- Mange af de egenskaber, man tidligere antog, at den gode leder nødvendigvis måtte have, viser sig ved en nærmere betragtning ikke at

4. McGregor, D.: *The Human Side of Enterprise*. New York, 1960

karaktarisere den gode leder i forhold til den dårlige. Nogle af disse træk, fx integritet, ambition og dømmekraft, findes ikke kun hos ledere, men hos ethvert dueligt medlem af en organisation.

- Mange af de egenskaber og holdninger, der er vigtige for en god leder, kan udvikles ved erfaring og ved uddannelse. Herimellem fx evnen til at planlægge og iværksætte arbejde, færdighed i at løse problemer, evne til at kommunikere og til at samarbejde.
- En leders personlighedstræk er ikke uden betydning for god ledelse, men hvilke træk der i den konkrete situation er af betydning, afhænger af omstændighederne. Den leder, der er god på ét område, er det ikke nødvendigvis på et andet. På den anden side kan svagheder på ét område ofte kompenseres af styrke på et andet.
- Ledelse kan kun forstås ud fra den situation, den finder sted i. Ledelse er et bestemt forhold mellem personer i en social situation

I det praktiske liv er der behov for at træffe beslutninger om, hvem blandt en given gruppe ansøgere man vil investere en lederuddannelse i (hvem man fx vil optage på officersskolen), eller hvem man blandt en gruppe med visse forudsætninger vil udnævne til eller ansætte i en given stilling. Ved antagelsesproceduren til officersskolen anvendes trækbaserede⁵ personlighedstests, men kun som et hjælpemiddel, idet man frem for at basere sig på tests alene søger at nå frem til en beskrivelse af organisationen af og samspillet mellem personens egenskaber, og idet man supplerer de stikprøveagtige oplysninger, som testen kan give, med fx biografiske oplysninger. Her er situationen, at det er potentiale eller udviklingsmuligheder, man tager stilling til, idet man forventer, at uddannelsen og tjenesten i forsvaret vil udvikle de ønskede egenskaber, når blot potentialet er til stede. Ved lederudvælgelse i det civile liv er situationen normalt den, at man ansætter personer, der har gennemført en grunduddannelse, og som forventes relativt hurtigt at kunne fungere i stillingen. En række konsulentvirksomheder har specialiseret sig i at hjælpe virksomheder med at finde frem til de bedst egnede. Her lægges ofte stor vægt på personlighedstests, og enkelte konsulenter har gjort et stort arbejde for at undersøge effektiviteten af deres metoder⁶.

I forsvaret anvendes Forsvarets Personeludviklings- og Bedømmelsessystem som hjælpemiddel ved karrierestyling hos de allerede ansatte. I FORPUBS har man søgt at undgå de noget abstrakte træk- eller egenskabsbetegnelser ved at anvende korte adfærdsbeskrivelser for nogle af de emner, man anser for vigtige. Bedømmeren skal tage stilling til, om den bedømte er på, over eller

5. Om *personlighedstræk*: se afsnittet om *Personlighed*.

6. Se fx F. Havaleschka: *Lederens Personlighed*. Knebel 1989.

under norm på en række områder. Han skal endvidere skriftligt uddybe de områder, hvor bedømmelsen er over eller under norm samt give sin vurdering af fremtidige funktionsmuligheder. FORPUBS anvendes til såvel ledende som ikke ledende personel og indeholder ikke retningslinier med hensyn til, hvilke egenskaber der skal foretrækkes hos ledere, men peger på en række egenskaber, der anses for vigtige for alt personel.

Ledelsestyper og ledertyper

Adizes⁷ illustrerer på en enkel måde nogle af de behov for ledelse, der er i en organisation og samtidig nogle af de persontyper, der kan tilgodese dem. Adizes søger ikke at leve op til personlighedspsykologernes strenge krav om entydige definitioner på personlighedstræk, men får på en letforståelig måde beskrevet nogle af de problemer, der kan være med at få mennesker og organisatoriske behov til at passe sammen.

Adizes ser ledelse som et spørgsmål om nogle roller og nogle opgaver, der skal varetages, men ikke nødvendigvis alle af samme person. Det drejer sig om fire roller:

P – Producentrollen	E – Entreprenør/iværksætterrollen
A – Administratorrollen	I – Integratorrollen

Det er hans påstand, at alle fire roller er nødvendige i den velfungerende organisation.

Producentrollen omfatter

- handlekraft, resultatorientering, præstationsbehov
- viden om og interesse for den konkrete arbejds- og produktionsproces og for de produkter eller ydelser, der frembringes.

Administratorrollen kræver

- rationelt analytiske evner
- ordens- og systematiseringssans

*Entreprenørrollen*⁸ omfatter

- kreativitet – evne og lyst til at kunne se og formulere muligheder, at kunne se i helheder, at kunne genbruge og overføre ideer
- risikovillighed
- vedholdenhed – at være selvstarter og kunne holde fast ved egne ideer, lægge en slagplan og realisere den.

7. I. Adizes: *Lederens faldgruber*. København 1979.

8. *Entreprenør* her i den amerikanske betydning: iværksætter, fornyer.

- at formidle samarbejde mellem mennesker
- at kunne identificere og håndtere konflikter
- at have "politisk sans" – vide, hvem man skal inddrage i en given sag, hvem man skal tage hensyn til, osv.

P og E interesserer sig for organisationens produkter og resultater, A og I for systemet, der producerer disse resultater, A for det formelle system (måden man gør tingene på) og I for det sociale system.

De fire træk vil være til stede i et eller andet omfang hos de fleste ledere, men normalt sådan, at man er stærk på nogle områder og svag på andre. Adizes illustrerer det ved at beskrive den enkelte leder med en kode, hvor et træk kan være stærkt (markeret med stort bogstav), svagere (lille bogstav) eller fraværende (o). Fx er en "PAei" stærk på producent- og administrationssiden og svagere på kreativitets- og integrationssiderne. Han vil være god til at få produceret ydelser på en velorganiseret og rationel måde, men knap så god til fornyelse og til at have med mennesker at gøre. En "poEi" vil producere masser af ideer, men vil ikke være særlig god til hverken at få gang i tingene eller at få folk til at arbejde sammen og vil være helt afhængig af, at andre kan organisere og bringe orden i tingene.

Adizes anbefaler, at folk med et "o" i koden ikke bliver ledere, og at ledelsesbehovet dækkes ved samarbejde mellem ledere med forskellig profil.

Adizes karakteriserer organisationer med samme kodesystem, som han bruger på individer, og han kan herved illustrere, hvilke vanskeligheder organisationen løber ind i, hvis den mangler væsentlige ledelsesfunktioner. Adizes' tanker er let genkendelige og har nået stor udbredelse i forskellige former for ledelsesuddannelse.

Personlighedsstruktur

Selv om lederens personlighed eller karakter ikke alene er bestemmende for, hvordan han vil fungere, kan man naturligvis ikke fraskrive den enhver betydning. McClelland⁹ har interesseret sig for, hvilken rolle nogle *dominerende motiver eller behov* spiller i denne sammenhæng. Det er:

1. *Præstationsbehovet* (behov for at yde noget, være effektiv, forbedre noget, nå resultater mm.),
2. *Magtbehovet* (behov for at øve indflydelse, kontrollere, påvirke mm.), og

9. McClellands teorier er her refereret efter:
Bøje Larsen: *Op.cit.*, 1991.

3. *Det sociale behov* (behov for sociale kontakter, for at knytte følelsesmæssige bånd, være afholdt mm.)

Motivet er en *drivkraft*, det *retter opmærksomheden* mod noget bestemt, og det *udvælger* handlemåder. Men det fører ikke i sig selv til handling; der skal være en anledning og en passende udfordring, før det sker. Man kan altså godt finde personer, der har stærke motiver på et eller andet område; men hvor det ikke viser sig i adfærd, fordi der ikke er aktuelle gunstige muligheder for en sådan adfærd.

Når det er tilfældet, må motivets tilstedeværelse konstateres ved indirekte metoder. Det er under alle omstændigheder vanskeligt at "måle" behov og behovsstyrke, og det er let at kritisere McClellands målemetoder. Han har i vid udstrækning brugt en test, der hedder Thematic Apperception Test (TAT), hvor testpersonen skal fortælle små historier om nogle billeder, som de får forvist, og hvor historien derefter bliver tolket og tildelt points alt efter, hvilke temaer den indeholder – er der præstationstemaer, er der magttemaer, er der sociale temaer, og hvordan er fordelingen mellem dem? Metoden er påvirkelig af bl.a. fortolkernes forudsætninger, og dens resultater må tages med forbehold; men den kan dog pege på nogle interessante sammenhænge.

McClelland når frem til, at mennesker med et højt præstationsbehov

- holder længere ud,
- sætter sig relativt høje mål
- er relativt risikovillige,

og at de klarer sig godt som fagspecialister, som igangsættere og som førstelinjeledere, men *ikke* som ledere af større organisationer og enheder; deres problem er her, at de vil lave det hele selv og ikke har sans for at lade andre komme til.

Som ledere af større enheder peger McClelland på folk med en anden kombination af motiver, nemlig

- højt magtbehov
- et lavere socialt behov
- høj selvkontrol

McClelland kan henvise til nogle undersøgelser af lederes karriereforløb, der har vist, at personer med dette mønster har tendens til oftere end andre at nå topniveauet i organisationen. Personer med et højt præstationsmotiv gjorde en hurtig karriere i begyndelsen og i enheder, der var afhængige af lederens egen indsats, men det gik langsommere senere, når de blev afhængige af andre.

Det høje magtbehov sigter – i hvert fald når motivet er koblet med den høje selvkontrol – ikke mod magt på egne vegne, men mod magt til systemet, til virksomheden, til den fælles opgave.

Det relativt mindre sociale behov medfører, at lederen ikke binder sig mere til enkelte af sine medarbejdere, end at han kan træffe de nødvendige beslutninger. Han er ikke afhængig af medarbejdernes sympati og kan holde distance.

McClelland mener, at dette ledermotivmønster har fælles træk med klassiske "patriarkalske" værdier, der har ligget bag mange effektive organisationer, herunder militære:

- Underkastelse under en højere autoritet, hvorved man selv får magt fra systemet og får "ret" til i systemets navn at kræve underkastelse af andre. Magtudøvelsen sker i fællesskabets og i opgavens navn.
- Selvkontrol.
- Ofre egne interesser for fællesskabet.
- Retfærdighed – alle behandles ens.

En særlig interesse må der knytte sig til spørgsmålet, om der er personlighedstyper, der er særligt *uegnede* til at være ledere. Dixon¹⁰ har gennemgået en række militære katastrofer fra de sidste 150 års britiske krigshistorie med særligt henblik på at kortlægge personligheden hos de militære chefer, der var ansvarlige for katastrofen. Om begivenhedernes forløb foreligger der et righoldigt materiale i form af officielle dokumenter, rapporter m.m., i enkelte tilfælde retsudskrifter fra krigsretten, samt breve, dagbøger og erindringer fra involverede, så de er grundigt og detaljeret dokumenteret. Dette har Dixon sammenholdt med biografisk materiale om de pågældende samt med historisk materiale om bl.a. den britiske officersuddannelse og officerskultur op til 2. Verdenskrig. Ved at underkaste materialet en overvejende psykoanalytisk inspireret tolkning når han frem til at beskrive nogle særlige personlighedstræk som karakteristiske for "katastrofens generaler". Blandt de vigtigste er

- autoritære træk
- forstyrrelser i jeg-udviklingen¹¹
- rigiditet
- dogmatisme, og
- frygten for at gøre fejl.

10. N.F. Dixon: *On the Psychology of Military Incompetence*. London 1978.

11. Se om *jeg-udviklingen* i kapitlet om *personlighed*. Forstyrrelser kan fx være *neuroser* og *psykopati*; se kapitlet om *normalitet* og *afvigelser*.

Dixon gør opmærksom på, at det næsten aldrig har været *manglende intelligens*, der har hindret de pågældende ledere i bedre præstationer. Hans redegørelse argumenterer endvidere implicit for *situationsbestemt ledelse*, idet han viser, at mange af dem, der i operative topstillinger viser manglende duelighed, på et lavere niveau eller fx i stabsstillinger har nået fremragende resultater. De har ikke været uden evner, men de har manglet evne til at kunne omstille sig til den nye situation.

Det vil næppe være rigtigt at afvise Dixons teser med henvisning til, at de kun gælder for specielt britiske forhold. Blandt Dixons resultater er, at lukkede og konservative militære miljøer har en tendens til at tiltrække folk med sådanne træk, at netop disse, fordi de konformerer så godt med miljøet, let gør karriere, og at de derfor får magt til fortsat at fremme de tilsvarende værdier – at der altså er tale om en ond cirkel. At noget tilsvarende kan gøre sig gældende også uden for Storbritannien, dokumenterer *Klas Borell*¹² i en afhandling om svensk militærpædagogisk tænkning i det 20. Århundrede, hvor det lukkede miljø og de særlige værdier går igen indtil i 50-erne.

Dinter,¹³ hvis undersøgelser har et bredere sigte, idet han interesserer sig for soldater generelt og ikke blot for chefer, når frem til, at den typiske velfungerende soldat på alle niveauer er psykisk *normal* – uden fremtrædende neurotiske eller andre patologiske træk, men også uden specielle heroiske egenskaber.

De lededes personlighedspræg

At de lededes personlighedspræg, herunder deres holdninger og forventninger, er af betydning for, hvorledes en given form for ledelse vil lykkes, har været klart for forskerne, siden Elton Mayo¹⁴ beskrev forsøgene på Western Electric¹⁵. Mayos fortolkning indebar, at ledelsen måtte imødekomme de lededes behov. Adizes illustrerer, at organisationen har en række forskellige behov, der ikke dækkes ved anvendelse af en ensidig ledelsesstil, fx en ren "P-ledelse" eller "I-ledelse".

Man har søgt at imødekomme disse behov ved at beskrive forskellige former for *situationsbestemt ledelse*.

12. K. Borell: *Disciplinära Strategier*. Uppsala 1989.

13. E. Dinter: *Hero or Coward*. London 1985.

14. E. Mayo: *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Boston 1946

15. Se kapitlet om *motivation og følelser*.

Situationsbestemt ledelse

Situationsbestemt ledelse indebærer, at

- Der er ikke én form for ledelse, der altid er den bedste.
- Hvad der er den bedste metode, afhænger af situationen omkring lederen. Ledelsesformen må altså skifte med situationen.
- Lederen må derfor
 - kunne analysere situationen
 - kunne vælge mellem forskellige ledelsesformer
 - kunne vurdere sin egen lederadfærd nogenlunde objektivt.

Teorieme om situationsbestemt ledelse har udgangspunkt i en række studier, der blev påbegyndt i årene efter 2. Verdenskrig, bl.a. på Ohio State University og University of Michigan. Her tog man udgangspunkt i de to forskellige traditioner for ledelsestænkning, som tidligere er beskrevet i afsnittet om arbejdsmotivation, nemlig Frederick W. Taylors opfattelse af arbejderen som, populært sagt, "en del af maskineriet", og Human Relations-skolen med dens interesse for arbejdsgruppens sociale forhold. I stedet for at se disse retninger som absolutte modsætninger, der udelukker hinanden, begyndte man at se på mulighederne for at kombinere dem, og resultatet blev en række flerdimensionale modeller, hvor man kombinerede en *opgaveorienteret* lederstil ("det hårde") og en socialt orienteret eller *relationsorienteret* lederstil ("det bløde").

Hersey og Blanchard¹⁶ har sammenfattet en række af disse modeller¹⁷ og på dette grundlag udviklet deres egen, som har haft en vis pædagogisk gennemslagskraft. De taler om, at man kan være lidt eller meget opgaveorienteret og lidt eller meget relationsorienteret uafhængigt af hinanden. Det giver fire mulige kombinationer:

Lederstil 1: *Dirigerende* (meget opgaveorienteret, lidt relationsorienteret).

Lederstil 2: *Sælgende* (meget opgaveorienteret, meget relationsorienteret)

Lederstil 3: *Trænende* (mindre opgaveorienteret, meget relationsorienteret)

Lederstil 4: *Delegerende* (lidt opgaveorienteret, lidt relationsorienteret)

16. P. Hersey & K.H. Blanchard: *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, 1977.

17. Bl.a. *Fiedler's* og *Blake & Mouton's* modeller, der er beskrevet i P. Hersey & K.H. Blanchard: *Op.cit.*

Disse adfærdsmuligheder sætter de så over for en medarbejdervariabel, som de kalder for "follower readiness", "jobmodenhed". Det, der kan variere, er eksempelvis medarbejderens

- faglige viden og viden om jobbet
- grad af kendskab til virksomhedens mål
- grad af accept af virksomhedens mål
- vilje til at tage ansvar
- arbejdsmoral

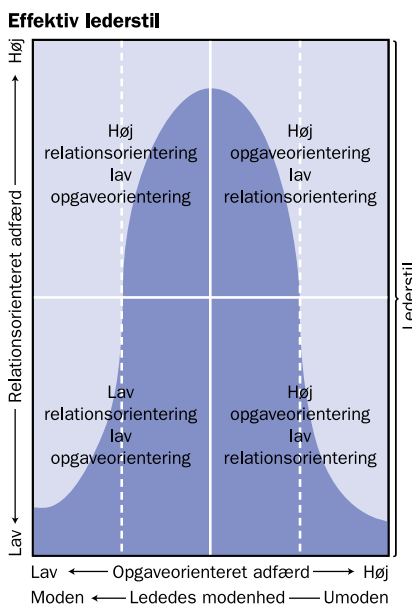
Man bør anvende en lederstil, der er tilpasset til medarbejderens jobmodenhed. Nybegynderen på jobbet har først og fremmest brug for klare retningslinier, altså lederstil 1. Med stigende jobmodenhed kan de øvrige lederstile sættes ind. Den meget modne medarbejder (der kan selv og vil selv) har ikke behov for megen ledelse; her skal lederen lade være med at gå i vejen.

Modellen lægger op til, at lederen skal søge at udvikle medarbejderen fra lav til høj jobmodenhed. Sammenhænge illustreres i figur 41.

Nogle forskere har anset lederstil for at være knyttet til personligheden og vanskelig at ændre, og de har ment, at ledere fortrinsvis burde placeres i stillinger, der passede til deres personlighed. Hersey og Blanchard er ikke så pessimistiske; de går ind for at uddanne ledere i at diagnosticere situationen og vælge lederstil derefter samt at sammensætte lederteams, hvor de forskellige typer lederstil er repræsenteret.

Autoritær, demokratisk og laissez-faire ledelsesstil

Mens man nu oftest bruger de førnævnte betegnelser *opgaveorientering* og *relationsorientering*, tales der i lidt ældre litteratur hyppigt om autoritær, demokratisk eller laissez-faire ledelsesstil. De to første begreber svarer nogenlunde til de nyere, mens "laissez-faire" er fransk for at lade stå til. De ældre begreber



Figur 41. Lederstil og jobmodenhed

stammer fra nogle eksperimenter med drengegrupper, hvor forskerne¹⁸ udsatte drenge, der var engageret i kreative aktiviteter (modelbyggeri o.l.) for forskellige typer ledelse: En, hvor læreren inddrog drengene og diskuterede fremgangsmåder med dem, en, hvor han dikterede, hvad de skulle gøre, og kvalte ethvert tilløb til, at de involveredes i beslutningerne, og endelig en, hvor læreren forholdt sig passivt. Man iagttog så, hvordan grupperne fungerede, dels når læreren var til stede og dels, når han forlod klassen i et ørinde. I den demokratisk ledede gruppe var klimaet godt, drengene var produktive, og arbejdet fortsatte i god ånd, mens læreren var væk. I den autoritært ledede gruppe var klimaet dårligt, men produktiviteten høj; men når læreren gik, faldt produktiviteten. I laissez-faire gruppen var klimaet dårligt og produktiviteten lav.

I samtiden blev eksperimentet ofte opfattet som *bevist for*, at "demokratisk ledelse" er bedst. Eftertiden har imidlertid påpeget en række metodeproblemer ved undersøgelsen:

- Den bygger på ét eller meget få eksperimenter,
- der er således ikke taget højde for, at *forskellige drengegrupper* kunne tænkes at reagere forskelligt,
- der er for få oplysninger om, hvordan "lærerne" spillede deres roller,
- situationen er kunstig, idet "læreren" er en helt ukendt person for gruppen; oftest er en leder en, man kender og har vænnet sig til,
- man kan ikke uden videre slutte fra drenges fritidsprægede aktiviteter til voksnes lønarbejde,
- m.m.

Eksperimentet kan således *ikke* tages som bevis for, at én bestemt ledelsesstil er den bedste under alle forhold. Det er et tidligt forsøg på at demonstrere, hvordan man kan arbejde empirisk med samspilsforhold og må som sådant respekteres. Imidlertid fik det stor indflydelse, idet det passede godt til "human relation" tidsånden, da det kom frem, og gengaves som "sandheden" i mange grundlæggende lærebøger.

Det er uheldigt at anvende betegnelserne autoritær og demokratisk i en neutral fremstilling af ledelse, idet disse er værdiladede og let får karakter af "ondt" og "godt".

Hersey & Blanchards begreb om jobmodenhed er meget bredt, men peger på, at

18. R. Lippett & R.K. White: *An Experimental Study of Leadership and Group Life*. I

Swanson, Newcomb & Harley: *Readings in Social Psychology*. New York 1960.

medarbejderes behov for (og accept af) henholdsvis styring og støtte fra lederen er meget forskelligt. Deres model er enkel og pædagogisk, men svarer naturligvis ikke på alt. Hvad, hvis den gruppe, der skal ledes, er sammensat af medarbejdere med forskellig grad af jobmodenhed? Hvad med den nye leder i forhold til en veletableret gruppe af medarbejdere? Desuden er medarbejdernes jobmodenhed kun én blandt flere situationsfaktorer.

Lederindflydelse				Medarbejderindflydelse		
A	B	C	D	E	F	G
Lederen træffer beslutningen og bekendtgør den	Lederen "sælger" beslutningen	Lederen fremsætter sine ideer og inviterer til spørgsmål	Lederen fremsætter et forslag til en beslutning, som evt. kan ændres	Lederen præsenterer problemet, modtager forslag, træffer beslutningen	Lederen angiver begrænsninger og anmoder gruppen om at træffe beslutningen	Lederen tillader medarbejderne at handle inden for de rammer, der er angivet

Figur 42: Tannenbaums rektangel

Tannenbaum & Schmidt¹⁹ (der brugte betegnelserne autoritær og demokratisk), afbildede et spektrum af lederadfærd (figur 42).

Ledelsesform	Situation	Begrundelse
A	<i>Skibshavari</i> : Chefen beordrer havariproceduren iværksat og forventer absolut lydighed.	Proceduren er indøvet, og enhver kender sin plads og opgave. Hurtighed og præcision i ordredudførelsen har topprioritet
B	En arbejdsleder har fra fabriksledelsen fået besked på, at arbejderne må sætte tempoet op. Han argumenterer for den allerede trufne beslutning for at bevare et godt forhold både opadtil og nedadtil	Opgaven er stærkt struktureret; men medarbejderne har indflydelse på, hvordan målet skal nås.
C	En virksomhed har besluttet at investere i en ny maskinhal. Ledelsen udarbejder planerne og præsenterer dem for de medarbejdere, der siden skal arbejde i hallen. Der argumenteres for beslutningen; men der gives ikke mulighed for større ændringer.	Medarbejderne kan have mulighed for indflydelse på indretningen og på procedure ved flytningen.

19. R. Tannenbaum & W.H. Schmidt: *How to Choose a Leadership Pattern*. I *Harvard Business Review*, March-April 1957.

D	Et værksted skal fremstille måleudstyr til en forsøgsopstilling. Den, der afgiver bestillingen, har ingen håndværksmæssig viden og er derfor åben for ændringsforslag fra værkstedet.	Målet er klart, men opgaven kan løses på flere forskellige måder.
E	En virksomhed ønsker at indføre computernetværk, men har ikke selv ekspertise vedrørende opstilling og brug. Leverandøren må tages aktivt med i tilrettelæggelsen, men virksomheden har den endelige afgørelse.	Leverandøren kan præsentere forskellige alternativer og rådgive.
F	En gruppe ansatte pædagoger på en døgninstitution for børn får angivet visse retningslinier fx om forældresamarbejde og om økonomiske rammer, men er ellers frit stillet i deres arbejde med børnene.	Pædagogerne er eksperterne og har den direkte kontakt med børnene
G	<i>Studiekreds:</i> Lederen giver råd, hvis han bliver spurgt, men holder sig ellers til at styre diskussionen, løse konflikter mellem deltagerne og prøve at få alle til at være aktive.	Formålet er, at deltagerne skal lære selv ved egne kræfter og, udover at erhverve sig viden, få færdighed i at indgå i ligeværdige debatter.

Disse adfærdsformer kan man søge at kombinere med forskellige situationer, som de "passer til". Vi vil i eksemplet ovenfor holde os til yderpunkterne.

I militær ledelse vil der være behov for at variere ledelsesformen ikke alene efter medarbejdernes forudsætninger, men i høj grad efter situationens øvrige karakter. Under *militære operationer* vil en klar opgaveorienteret ledelsesform ofte være påkrævet. Her er dels tidsaspektet og præcisionen, den påregnelige og nøjagtige udførelse af ordren, af største betydning, og dels vil (bør) føreren have et overblik over situationen, som hans undergivne ikke kan have. I mange andre situationer – både i krig og i fred – bør de undergivne imidlertid involveres mere i beslutningerne, idet de godt *kan* og *vil selv* og har bedre overblik over deres del af opgaven, end højere chefer har.

Køn som en faktor i ledelse

De lededes *køn* er en faktor, der er yderst sparsomt behandlet i ledelsesforskningen. Arbejdsmarkedet har traditionelt været mændenes område, og i perioder, hvor kvinder i større mængde har været ude i industrien – som fx under de

to verdenskrige, hvor store dele af produktionen hos de krigsførende parter var toges af kvinderne, mens mændene var på slagmarken – har man formentlig opfattet det som noget midlertidigt og brugt forskningskræfterne til andre ting, som fx at undersøge soldaternes forhold. Imidlertid har kvinderne i den industrialiserede del af verden siden 60-erne erobret en større og større del af arbejdsmarkedet, også uden for traditionelle kvindeerhverv, og Danmark har for tiden (1997) sammen med Sverige den højeste erhvervsfrekvens for kvinder i verden.

Også i forsvaret – traditionelt den mest mandsdominerede sektor af alle – er der nu mange kvinder, omend forholdsmæssigt færre end på arbejdsmarkedet generelt; dels fordi relativt færre kvinder kan leve op til de *fysiske* krav, der stilles på mange områder (kvinders muskelstyrke er i gennemsnit ca. 80 % af mænds), dels fordi forsvaret ikke har kunnet tiltrække og fastholde kvinder i samme omfang som mænd.

I Danmark blev der i 1962²⁰ åbnet mulighed for at antage kvindeligt militært personel på frivillig basis til søværnet, hæren og flyvevåbnet. Kvinderne blev i de første år anvendt som menige (konstabler) og sergenter i højere stabe i hæren, ved søværnets og flyvevåbnets faste installationer samt inden for uddannelsesområdet. De måtte ikke anvendes i stillinger, der kunne indebære direkte deltagelse i kamphandlinger. Fra 1974 åbnedes mulighed for, at kvinder kunne gennemføre officersuddannelse.

Efter vedtagelsen af ligebehandlingsloven²¹ i 1978 opretholdt forsvaret endnu nogle år på dispensation visse begrænsninger for kvinder med henblik på at skabe grundlag for integrationen. I 80-erne gennemførtes en række forsøgsordninger i alle tre værn med henblik på at undersøge, hvordan integrationen kunne gennemføres.

Kvinderne viste sig at kunne gøre fyldest på alle områder, idet den fysiske styrke dog fortsat sætter begrænsninger. En rapport²² om *forsøgsordningerne* pegede på følgende problemområder:

- *Risikoen for, at kvinderne bliver syndebukke*: Kvinderne kan beskyldes for forhold, som har lidt eller slet intet med dem at gøre.
- *Risikoen for selvopfyldende profetier*: En kraftig fokusering på kønsforskelle og de problemer, det forventes, at disse må medføre, kan betyde, at netop de forventede problemer opstår.
- *Risikoen for "overpræstation"*: Der vil være en tendens til, at en udpeget forsøgsenhed, som uvægerligt vil blive betragtet som noget specielt, ubevidst vil præstere mere end ellers.

20. Lov nr. 174 af 16 maj 1962. Lov om forsvarspersonel.

21. Lov nr. 161 af 12 april 1978. Lov om ligebehandling.

22. S. Schlüter: *Kvinder i forsvaret*. Stencil, FCL 1986.

- *Risikoen for ikke at differentiere mellem de kønsforskellige arbejdsvilkår og funktionsbetingelser:* Der synes at være en forventning om, at kvinderne umiddelbart skal kunne opnå de samme resultater som mændene. I betragtning af de ulemper, det kvindelige personel som helhed har; manglende erfaring med og tilpasning til en specifik mandsverden, mindre fysisk styrke m.v., er dette urealistisk.
- *Risikoen for, at kvinderne tilpasser sig frem for at blive integreret:* Den kvindelige minoritet må til stadighed tilpasse sig den mandlige minoritet med fare for afvisning, hvis de ikke gør det.

Mens kvindernes situation i forsvaret således i en overgangsperiode kunne opfattes som en *minoritetssituation* med dertil svarende problemer, synes integrationen i øvrigt at have fulgt den almindelige tendens på arbejdsmarkedet: De fleste problemer er forsvundet, efterhånden som fokus er flyttet væk fra dem. Man *har* fået problemer, som var sjældnere før. Dels vil der i en kønsblandet enhed af unge mennesker opstå kæresteforhold og jalousiforhold, som ikke mindst i situationer, hvor enheden er presset, kan påvirke dens sammenhængskraft negativt. Dels er der eksempler på *seksuel chikane*, hvor kvindernes hyppige minoritetsstatus gør dem endnu mere sårbare end i mange civile jobs. Men bortset fra det giver kvinder heller ikke i forsvaret flere ledelsesproblemer end mænd.

En canadisk vejledning²³ mener, at

“kvinders præstationer påvirkes mere af ledelsesstil end mænds. Kvinder er, siges det, mere tilbøjelige til at knytte sig til personen end til organisationen, og kvinder lægger nok så megen vægt på deres leders mening om dem som person som på hans/hendes mening om deres arbejde. Lederen, der ikke selv lever op til høje krav, kan vente en mere negativ reaktion fra kvinder end fra mænd. Den kvindelige medarbejder/undergivne reagerer bedst på en leder, som man kan nærme sig, og som viser dem interesse. Ydermere må lederen være professionel – ærlig, åben og konsistent.”

Som canadierne siger, er dette ledelseskvaliteter, der er ønskelige under alle omstændigheder. Canadierne konkluderer, at:

Lederens holdning og optræden er den vigtigste faktor for den kønsblandede enheds sammenhold og effektivitet.

23. P.R.A. Personnel Research Associates for the Department of National Defence Mobile Command Headquarters: *Mixed Gender*

Service in Army Field-units: Leader's Considerations. Victoria, B.C, 1988.

Ry Nielsen²⁴ beskriver en række forskellige opfattelser af begrebet autoritet²⁵. Han stiller det fundamentale spørgsmål, hvordan det kan være, at man i organisationer “har så relativt let ved at få de mange til at lyde de få”. Den klassiske organisationsteoretiker Fayol²⁶ definerer autoritet som *retten til at give ordrer og magten til at blive adlydt* og knytter dermed primært autoriteten til lederens person, mens senere forfattere lægger vægt på, at der er tale om et *samspil*, som både lederen og de ledede har andel i. Eksempelvis definerer Simon²⁷ autoritet som det forhold, at den underordnede undlader en selvstændig, kritisk vurdering af handlingsalternativer og bruger et formelt kriterium i form af ordre eller signal som basis for sit valg.

Hos Simon er der således tale om *frivillig efterlevelse af ordrer* og om *undladelse af selvstændig bedømmelse*. Hvis man vil forske i disse forhold, støder man på den vanskelighed, at det kan være vanskeligt at konstatere, om en ordre efterleves frivilligt, eller om der er tale om “*frivillig tvang*”, hvor den ledede adlyder af angst eller ud fra et ønske om belønning, ligesom det er svært at se, om en selvstændig bedømmelse undlades, eller den blot foregår tavst.

Blau & Scott²⁸ supplerer Simons to kriterier med et tredje, nemlig at der blandt de underordnede skal være en *værdiorientering*, der definerer udøvelsen af social kontrol som legitim. Når den ledede opfatter en ordre som legitim, undlader han selvstændig bedømmelse og efterlever den frivilligt. Dette rejser naturligvis spørgsmålet om, hvornår legitimiteten er til stede. Her opregner Presthus²⁹ fire typer af legitimeringsgrundlag:

1. Legitimering ved ekspertise

Vi adlyder lederen, fordi vi mener, at han er den, der har mest forstand på, hvad der skal gøres. *Milgrams* forsøg, der er omtalt andetsteds i denne bog, viser, hvordan fx tiltroen til, at en ordregiver har en særlig videnskabelig autoritet, øger sandsynligheden for, at hans ordre efterleves.

2. Legitimering ved formel rolle

Det er en del af den “psykologiske kontrakt” med organisationen, at vi adlyder ham, der er sat over os.

- | | |
|---|--|
| <p>24. J.C. Ry Nielsen: <i>Tanker om ledelse - fra hierarki til kollektiv ledelse</i>. København 1987.</p> <p>25. <i>Autoritet</i>: Omfanget og graden af den indflydelse, en person har på andre.</p> <p>26. H. Fayol: <i>Industrial and General Administration</i>. Croydon 1930.</p> <p>27. H. Simon: <i>Administrative Behavior</i>. New York 1957.</p> | <p>28. P. Blau & W.R. Scott: <i>Formal Organizations</i>. San Francisco 1962. Her efter Ry Nielsen, <i>Op.cit.</i></p> <p>29. R.V. Presthus: <i>Authority in Organizations</i>. I Mailick & Van Ness (red): <i>Concepts and Issues in Administrative Behavior</i>. New Jersey 1962. Her efter Ry Nielsen, <i>Op.cit.</i></p> |
|---|--|

3. Legitimering ved sympatiske forbindelser

Autoritet legitimeres ofte ved fx det arbejdsklima, en overordnet forsøger at skabe. Han er "vores mand", han beskytter os og skaffer os gode vilkår, ergo støtter vi ham.

4. Legitimering ved generaliseret agtelse for autoritet

Her tager Presthus udgangspunkt i psykologiens antagelser om personlighedsudvikling: Personligheden udvikles gennem en række tilpasningsprocesser over for mange autoritetsfigurer over en lang periode (forældre, lærere fx). Den grundlæggende mekanisme heri er (if. Presthus) angstreduktion. Autoritetsrelationen overføres fra disse autoritetsfigurer til organisationen.

Formel og personlig autoritet

I forsvaret har man med de grønne betænkninger³⁰ skelnet mellem *formel* og *personlig autoritet*: "Den udpegede leder har i kraft af sin position og de dermed forbundne beføjelser, herunder sanktionsmuligheder, en *formel autoritet*. Denne formelle autoritet er imidlertid ikke tilstrækkelig i kampsituationer, og det er derfor nødvendigt, at lederen opbygger en *personlig autoritet*. Denne personlige autoritet opbygges ved, at gruppens medlemmer under uddannelsen konstaterer, at lederens adfærd er hensigtsmæssig og meningsfuld samt tilgodeser gruppens tarv".

Efter denne opfattelse skal autoriteten legitimeres såvel ved ekspertise som ved formel rolle og "sympatiske forbindelser".

Det bør ikke overses, at autoritetsrelationen også har en side, der drejer sig om den lededes grad af engagement og oplevelse af medansvar. Hvor især Human Relationsskolen *forudsætter* et ønske hos medarbejderne om indflydelse og medansvar, viser erfaringen, at dette ikke gælder fuldt ud for alle. Accept af formel autoritet kan hænge sammen med et ønske hos den ledede om at *undgå* ansvar. Man har her talt om en autoritær personlighedsstruktur hos personer, der foretrækker at indordne sig under en dirigerende, patriarkalsk ledelsesform og reagerer negativt på forsøg på større involvering. Bendix³¹ peger på, at eksempelvis Human Relationsskolen ikke er værdineutral; den beskriver ikke, som man kunne forledes til at tro, "menneskets natur", men kan opfattes som en *ledelsesideologi*, dvs. et sæt af værdier, der legitimerer de fås magtudøvelse over de mange. Bendix lægger vægt på, at uanset om ledelsen begynder at tage

30. *Befalingsmandsuddannelsen og Arbejdsklimaet i Forsvaret. 1. Del. Militær Pædagogik og Ledelsesformer. Betænkning nr. 428.* København 1966.

31. R. Bendix: *Industrialization, Ideologies and Social Structure.* I Smelser (red.): *Readings on Economic Sociology.* New York 1965. Her efter J.C. Nielsen, *Op.cit.*

psykologiske hensyn, har man ikke ændret på det grundlæggende autoritære forhold, nemlig at nogle få byder, og de mange lyder. Tilsvarende er forsøg på at ændre en opgaveorienteret ledelsesstil til en relationsorienteret ofte blevet opfattet som manipulation, som en fordækt måde at få magt på, hvor den "autoritære" stil i det mindste er åbenlys.

Ledelse og kultur

Når ledelsens legitimering jf. Blau & Scott beror på medarbejdernes værdiorientering, må der forventes dels individuelle forskelle i de lededes accept af en given ledelsesstil, dels kulturelle forskelle. I en verden, hvor internationalt samarbejde bliver mere udbredt, må de kulturelle forskelle blive synlige. Dette blev påvist af Hofstede³² i en stor undersøgelse, foretaget i en multinational virksomhed med afdelinger i ca. 40 lande. Hofstedes undersøgelse retter sig mod kulturenes forskellige *værdier*, som han ordner i fire dimensioner:

- Magtdistancedimensionen
- Struktureringsbehovsdimensionen
- Den individualistiske dimension
- Den maskuline dimension

Magtdistancedimensionen angiver, i hvilken udstrækning et samfund accepterer, at magten i institutioner og organisationer er ulige fordelt. Dette gælder i de normer, der gælder for henholdsvis de svagere og de stærkere medlemmer af samfundet. Nogle *eksempler på værdier*, der er gældende i dimensionens yderpunkter, er følgende:

Lille magtdistance	Stor magtdistance
Ulighed i samfundet skal være så lille som mulig.	Der bør være en rangorden i denne verden, hvor enhver har sin rette plads; høje og lave beskyttes af denne klasseinddeling.
Underordnede er mennesker som jeg.	Overordnede betragter underordnede som en anden slags mennesker
Overordnede er mennesker som jeg.	Underordnede betragter overordnede som en anden slags mennesker.
Brugen af magt bør være legitim.	Magt er en grundlæggende samfunds faktor, der går forud for godt og ondt. Legitimiteten er irrelevant.

32. G. Hofstede: *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills & London 1980.

Struktureringsbehov drejer sig om, i hvilken udstrækning et samfund føler sig truet af usikre og uoverskuelige situationer og prøver at undgå dem ved større karrierestabilitet, ved at skabe mere formelle regler, ved ikke at tolerere afvigende ideer og adfærd og ved at tro på ekspertise og absolutte sandheder. Samfund, hvor struktureringsbehovet er stærkt, karakteriseres endvidere ved et højere niveau af frygt og aggressivitet, der bl.a. resulterer i en stærk indre tilskyndelse hos folk til at arbejde hårdt. Eksempler på værdier i dimensionens yderpunkter:

Lille struktureringsbehov	Stort struktureringsbehov
Usikkerhed accepteres lettere, og man tager hver dag, som den kommer.	Den uundgåelige usikkerhed i livet opfattes som en konstant trussel, der skal bekæmpes.
Hårdt arbejde er ikke en dyd i sig selv.	Indre tilskyndelse til at arbejde hårdt.
Konflikter og konkurrence accepteres og anvendes konstruktivt.	Konflikter og konkurrence kan lukke op for aggressioner og bør derfor undgås.
Mindre nationalisme.	Nationalisme.
Relativisme, empiri.	Søgen efter endelige, absolutte sandheder og værdidomme.
Autoriteterne (myndighederne) er til for at tjene borgerne.	Almindelige borgere er inkompetente over for myndighederne.

Den individualistiske dimension stiller et stormasket socialt "net" i samfundet, hvor folk formodes kun at tage sig af sig selv og den nærmeste familie (den individualistiske pol), op over for et finmasket net, hvor man skelner mellem primærgrupper og sekundærgrupper. Folk forventer, at primærgruppen (slægtninge, stammer, organisationer) tager sig af dem, og skylder til gengæld gruppen absolut loyalitet. Eksempler på dimensionens yderpunkter:

Kollektivist	Individualist
Folk fødes ind i udstrakte familier eller klaner, der beskytter dem til gengæld for loyalitet.	Enhver forventes at drage omsorg for sig selv og sin nærmeste familie.
Privatlivet påvirkes af de organisationer og klaner, man tilhører.	Alle er berettiget til et privatliv og egne meninger.
Værdinormer er forskellige i ingrupper og outgrupper (de andre). Hævdelse af særinteresser.	Værdinormer bør gælde for alle.

Den fjerde dimension er *maskulin dominans* (materialisme) og dens modpol, *feminin dominans* (humanisme). Den udtrykker, i hvilket omfang de dominerende værdinormer i samfundet er selvhævdelse, penge og materielle goder og *ikke* omsorg for andre, livskvalitet og mennesker. Denne dimension har fået

Feminin dominans (humanisme)	Maskulin dominans (materialisme)
Der bør være ligestilling mellem kønnene.	Mænd bør dominere i samfundet.
Livskvalitet er vigtig.	Præstationer er vigtige.
Gensidig prægning af det modsatte køn er ideelt.	Demonstrativ mandighed ("machismo") værdsættes.

Hofstede kombinerer sine dimensioner to og to, fx magtdistance med struktureringsbehov, magtdistance med individualisme og struktureringsbehov med feminin dominans. Herved kan han demonstrere nogle udprægede forskelle mellem forskellige nationale kulturer. Dem bruger han så blandt andet til at forklare, hvorfor der også er forskel på, hvordan man reagerer på en bestemt ledelsesstil eller på en bestemt organisationsform.

En af Hofstedes overvejelser handler om, hvorvidt amerikanske ledelses- og managementteorier er egnede til brug i andre kulturer³³. Teorier afspejler, argumenterer han, det kulturelle miljø, de skrives i. Da de fleste nutidige teoretikere er middelklasseintellektuelle, afspejler deres teorier en national intellektuel kulturbaggrund fra middelklassen. Som et eksempel peger han på Maslows behovsteori³⁴, hvor selvrealisering sættes højere end sociale behov og højere end sikkerhedsbehov. Dette er ikke beskrivelsen af en universel menneskelig motivationsproces, men af normsystemet i den amerikanske middelklasse, som forfatteren tilhørte. Hvordan ser det ud i lyset af de nationale kulturer? Ser man på kombinationen af *struktureringsbehov* og *maskulin dominans*, er *sikkerhedsbehovet* vigtigst i kulturer med højt struktureringsbehov og maskulin dominans – fx Schweiz, Tyskland, Østrig, Italien og Japan. *Sociale behov* er vigtigst i lande med lavt struktureringsbehov og feminin dominans, fx de nordiske lande og Holland. Kulturer med *lille struktureringsbehov* og *høj grad af maskulin dominans* har derimod *præstationsbehovet* højt oppe i pyramiden. Denne kombination har Hofstede udelukkende fundet i de angloamerikanske lande og nogle af deres tidligere kolonier.

Når det forsøges at overføre ledelsesteorier udviklet i én kultur til en anden, sker der ofte noget andet end forventet. Den *amerikanske* "Management by Objectives" – metode (MBO) forudsætter, at

- den underordnede er tilstrækkeligt uafhængig til at forhandle meningsfuldt med sin chef (ikke for stor magtdistance).

33. G. Hofstede: *Ledelsesmetoderne og de nationale kulturforskelle*. Harvard Børsen 1/1981.

34. Se kapitlet om *Motivation og følelser*.

- begge parter er villige til at løbe en risiko (lille struktureringsbehov).
- at præstation af begge parter betragtes som meget vigtig (høj maskulin dominans).

Dette svarer godt til amerikansk kultur. *Frankrig* derimod har et stort struktureringsbehov (lille risikovilje), stor magtdistance (en ligeværdig forhandlingsposition over for chefen forventes ikke) og en (beskeden) feminin dominans (præstation betragtes ikke som særlig vigtig. Derfor slog MBO (der kom til at hedde *DPPO, Direction Participative Par Objectifs*) ikke igennem i Frankrig. "Den hierarkiske struktur beskytter mod usikkerhed, mens DPPO avler usikkerhed ... Til trods for alle forsøg på at indføre angelsaksiske ledelsesmetoder har franske overordnede svært ved at decentralisere, og de holder ikke op med at kortslutte mellem niveauerne i hierarkiet, og de franske underordnede forventer det heller ikke af dem".

For mange lande i den 3. Verden – og for de lande på Balkan, som Hofstede har undersøgt, nemlig Tyrkiet, Grækenland og Jugoslavien – gælder det, at struktureringsbehovet er stort, magtdistancen høj, og kollektivismen er høj, mens fx balkanlandene fordeler sig omkring middel på maskulinitets-feminitetsdimensionen.

I Danmark er kulturen præget af *lille magtdistance, lille struktureringsbehov, individualisme og feminin dominans*. Det taler for, at en meget dirigerende ledelse ikke vil have store udsigter, og at en ensidig præstationsorientering ikke vil vinde gehør. Man skal dog være opmærksom på Hofstedes udsnit, før man drager for generelle slutninger. Hofstede har i alle 40 lande undersøgt folk, der var ansat i IBM, altså middelklassemennesker i en karrierekultur. I kapitlet om *motivation og følelser* omtales Thomas Højrup's beskrivelse³⁵ af forskellige livsformer, der også kan opfattes som subkulturer, nemlig *selvstændigheds-livsformen, lønarbejderlivsformen og karrierelivsformen*, og han påviser, at livsformernes værdisæt adskiller sig meget fra hinanden.

Hvad der *legitimerer lederens autoritet*, og hvad der *motiverer medarbejderen til at indordne sig*, er altså forskelligt fra kultur til kultur og fra subkultur til subkultur.

Ser man på dansk forsvars vilkår, er de forskellige fra vilkårene for forsvaret i andre lande, fx. Rusland, Amerika, Sverige, England. Det betyder fx, at den militære lederrolle ikke kan spilles ens i Danmark og England.

Foretager man sammenligning mellem dansk forsvars vilkår nu og i tidligere tider, skal man være opmærksom på de ændrede betingelser, de forandrede samfundsvilkår har givet den militære leder. Den patriarkalske lederstil, dan-

35. T. Højrup: *Det glemte folk*. København 1983.

ske officerer benyttede i de slesvigske krige og under Estrups godsejervælde, var konform med ledelse i det øvrige samfund. I nutidens Danmark lader den sig ikke anvende som normal ledelsesform.³⁶

Når kulturer ændrer sig, som de mere eller mindre hurtigt gør med tiden, må ledelsesformen for at være effektiv følge med. I det danske samfund er der, set over en årrække, sket store ændringer i den baggrund, de unge møder i forsvaret med. Såvel erhvervsmønstre som familiemønstre og opdragelsesmønstre har ændret sig³⁷. I og med at *skolegangen* er blevet forlænget, kan det antages, at Hofstedes beskrivelse af det danske særpræg måske er blevet mere almenlydig; selvstændighedslivsformen er formentlig på retur, og lønarbejderlivsformen eller i det mindste nogle af dens karakteristika synes også at være det; det at have et arbejde er for mange danskere blevet et middel ikke blot til at erhverve sig indtægt, men nok så meget til at få kontakt, identitet og selvværd.

Leders aktiviteter

Indtil nu er hovedvægten lagt på lederne og de ledede og deres indbyrdes relationer. Men vi har kun strejft spørgsmålet om, hvad ledere rent faktisk gør, idet vi bl.a. har peget på behovet for koordinering af aktiviteter og for ansvarsplacering. Men hvordan arbejder ledere egentlig? Fayol, hvis hovedværk³⁸ udkom på fransk så tidligt som 1916, beskrev fem grundlæggende ledelsesfunktioner eller "principper i administration", nemlig

- Planlægning (formulering af mål og opstilling af handleplaner)
- Organisation (fremskaffelse af nødvendige ressourcer og strukturering af aktiviteterne)
- Ordregivning (igangsætning af arbejdsaktiviteter)
- Koordination (sikring af samspillet på tværs i organisationen)
- Kontrol (opfølgning af igangværende arbejde).

I forsvaret er de grundlæggende ledelsesfunktioner ud fra samme grundide, men i en lidt ændret udformning, beskrevet som *planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og kontrol*. Det er indlysende, at disse funktioner skal varetages i organisationen. Hvordan det så finder sted i praksis er en anden sag. Mintzberg³⁹ satte sig for at iagttage, hvorledes en række topledere dag i store amerikanske virksomheder gik, og han kunne konstatere, at meget lidt af deres tid blev tilbragt ved skrivebordet med de velordnede aktiviteter, som Fayols beskrivelse kunne lægge op til. Deres arbejde var præget af

36. *Ledelse og uddannelse*, 1969.

37. Se fx J.P. Madsen: *90-ernes ungdom*. FCL, København 1997.

38. H. Fayol: *Industriell och allmän administration*. Stockholm 1950.

39. H. Mintzberg: *The Nature of Managerial Work*. New York 1973.

- mange korte kontakter, mange korte møder, mange telefonkontakter, mange breve. De fleste aktiviteter tog mindre end 9 minutter. Lange seje arbejdsperioder eller tænkepauser var sjældne.
- Forkærlighed for aktion – det aktuelle, veldefinerede og ikke-rutineprægede.
- Mange personlige kontakter.
- Megen tid uden for afdelingen. Samling og udspreddning af information.
- En del "småtteri", fx repræsentation.

Kotter⁴⁰ nåede frem til nogenlunde samme resultater, men tilføjede, at lederne brugte en del tid på at pleje deres personlige netværk. Luthans⁴¹ undersøger i modsætning til de førnævnte et stort antal *mellemledere*. De beskriver 12 former for adfærd, delt op i 4 grupper:

Klassiske ledelsesopgaver

1. Planlægger – sætter mål, definerer opgaver, fordeler opgaver, organiserer, instruerer.
2. Kontrollerer – kontrollerer arbejde, følger med i præstationstal.
3. Træffer beslutninger – analyserer alternativer, vælger.

Rutinekommunikation

4. Udveksler information, modtager og afsender rutineinformation, deltager i møder i afdelingen.
5. Læser post og indkommende materiale, laver rapporter.

Human Ressource ledelse

6. Motiverer – roser, lytter, delegerer, lader medarbejdere beslutte, støtter medarbejdere.
7. Opretholder disciplin, straffer.
8. Håndterer konflikter – saglige og personlige, hovedsageligt i afdelingen.
9. Bemander – udformer jobbeskrivelser, interviewer, ansætter.
10. Træner, udvikler.

Netværksopbygning og -brug

11. Interagerer med andre uden for afdelingen – PR, kundemøder, møder med leverandører, osv.

40. J.P. Kotter: *The General Managers*. New York 1982.

41. F. Luthans, R.M. Hodgetts & S.A. Rosenkrantz: *Real Managers*. Cambridge 1988.

12. Social hyggeomgang internt og firmapolitik – pjatten med medarbejdere og kolleger, diskussion af rygter, klagesange, nedgøring af fraværende.

Skal man sammenligne med, hvad vi tidligere har sagt, svarer *klassiske ledelsesopgaver* nogenlunde til den opgaveorienterede ledelsesform og *Human resource ledelse* til den relationsorienterede. Ledernes tidsforbrug fordelte sig således:

Klassiske ledelsesopgaver	32%
Rutinekommunikation	29%
Human ressource ledelse	20%
Netværkspleje	19%

Ledelse er en noget mindre klar funktion, end man kan få indtryk af hos klassikerne (fx Fayol). Luthans kommer i øvrigt frem til, at

- *strategisk (langsigtet)* planlægning sjældent forekommer på disse niveauer: Meget få ledere er aktivt udfarende; de reagerer og er ofte bundet af vilkår og af en højere ledelses beslutninger.
- de fleste ledere søger at undgå *formalisering* og papir
- de fleste beslutninger om *bemanding* foretages ad hoc, ud fra den bestående mulighed og krise
- hierarkiet fungerer sjældent efter sin hensigt – kompetencen er uklart defineret, eller højere ledere griber ind i detaljer
- de traditionelle ledelsesprincipper (*plan, disciplin, arbejdsdeling, lydighed*) vanskeliggør ledelsesarbejdet, idet de ofte benægter den sociale, psykologiske, magtpolitiske, driftsøkonomiske og holdningsmæssige virkelighed.

Ledelse på forskellige niveauer

Det er allerede nævnt, at der – naturligvis – er stor forskel på, hvad ledere i forskellige organisationer og på forskellige niveauer i organisationen foretager sig. Den gode "værkfører" – eller førstelinjeleder – egner sig ikke nødvendigvis til ledelse på højere niveau. En analyse (med satirisk anstrøg, men ikke uden alvor) af de forskellige krav på forskellige niveauer og dermed de problemer, der kommer af ikke at være opmærksom herpå ved lederudnævnelser, er kendt som "Peter-princippet"⁴² – forfatterne hævder, at mange ledere avancerer net-

42. L.J. Peter & R. Hull: *The Peter Principle*. New York 1969.

op til det niveau, hvor de ikke længere slår til, idet det først er her, man bliver opmærksom på deres begrænsninger, og da er det for sent, idet det i de fleste bureaukratiske organisationer er ganske vanskeligt at komme af med ledere.

Et i praksis velkendt problem omkring forfremmelser er lederens tilbøjelighed til at blive ved med at gøre det, han har tjent sig op på, i stedet for at hæve sig over det og lede de andre, der fortsat beskæftiger sig med det. Fx er tekniske ledere, der "savner deres skruenøgle" og ikke kan lade den ligge, ikke et ukendt fænomen.

Når der ses bort fra den specifikke faglige ekspertise, der kræves i en given stilling, kan forskellen på de forskellige niveauer kort beskrives som en forskel i *graden af overblik* og i *tidsperspektiv*. Førstelinjelederen har overblik over sin egen lille gruppe og dennes opgaver. Lederen på næste niveau har overblik over flere førstelinjeledere og i et vist omfang også over deres mandskab og dennes opgaver. Topchefen kan være ansvarlig for tusindvis af mennesker. Et af de problemer, der søges løst ved den hierarkiske organisering, drejer sig om *kontrolspændvidden* (*span of control*): Hvor mange medarbejdere (eller opgavetyper) er det rimeligt at forvente, at en leder kan have tilstrækkeligt overblik over? Koontz & O'Donnell⁴³ hævder, at tallet er mellem fire og otte på højere niveauer og mellem otte og femten (eller flere) på lavere niveauer. Det er dog næppe rimeligt at sætte så eksakte tal på; eksempelvis kræver selvstændige, velkvalificerede og ansvarlige medarbejdere antagelig mindre supervision end andre, hvilket taler for, at lederen kan være leder for flere af denne type – mens sådanne medarbejdere omvendt ofte vil have mere komplicerede opgaver, hvilket trækker den anden vej. Men naturligvis er der et grundlæggende kvantitativt problem; der er grænser for, hvor mange mennesker en leder kan nå at tale med inden for den tid, han har til rådighed.

Jaques⁴⁴ taler om, at der på forskellige ledelsesniveauer er forskellige krav til *tidsspændvidde* og til *abstraktionsniveau*. På organisationens laveste niveau ("på værkstedsgulvet") er tidsspændvidden ringe; medarbejderen får til-delt opgaver, der kan løses inden for timer, og han kontrolleres hyppigt. Opgaverne har en konkret og overskuelig karakter, og større selvstændighed kan ikke forventes. På højere niveauer arbejdes der med opgavekomplekser, der kan strække sig over uger, måneder, år, og det er nødvendigt at kunne overskue, hvorledes den enes opgaver indgår i forhold til den andens. Beslutninger på højeste niveau (fx om politikker, om organisation og om anskaffelser af anlæg og materiel) kan have konsekvenser mange år frem i tiden, hvilket beslutningstagerne må kunne medtænke. Det er ikke muligt for en topleder konkret at beskæftige sig med alle detaljer; altså må han gøre det på et abstrakt niveau.

43. H. Koontz & C. O'Donnell: *Principles of Management*. New York 1968.

44. E. Jaques: *A General Theory of Bureaucracy*. London 1976.

Tankegangen har konsekvenser for *udvælgelsen af ledere*; traditionelle psykologiske tests (fx intelligenstagstests) formår ikke i tilstrækkeligt omfang at differentiere blandt disse evner, og det er derfor nødvendigt at supplere med andre metoder. Jaques fremhæver, at kapacitetskravene på de forskellige niveauer er *kvalitativt* forskellige. Ledere på højere niveau laver ikke det samme som ledere på lavere niveau, bare mere; de laver noget helt andet.

Delegering

En forudsætning for, at en leder kan lede en større organisation, er altså, at han kan slippe meget af det konkrete til fordel for de større linier. Det kan kun lade sig gøre, hvis han kan delegerer, altså lade undergivne have selvstændigt ansvar og selvstændigt råderum i et eller andet omfang. I traditionel ledelses- og organisationstænkning, fx Scientific Management⁴⁵, søges dette problem minimeret ved en nøje programmering af selve det konkrete arbejde: Når arbejdsopgaver er enkle og velbeskrevne, skal der sjældent træffes beslutninger, for der er ikke noget at være i tvivl om. En stor del af managementlitteraturen er skrevet ud fra ganske bestemte forudsætninger; de hører til i en traditionel industrikultur, hvor opgaven er at fremstille store mængder af ensartede varer så billigt som muligt. De senere år har imidlertid set store ændringer af produktionslivet, idet denne type virksomheder i vidt omfang er blevet automatiseret, således at antallet af ledede med enkle rutineopgaver er voldsomt reduceret. Tendensen er, at en større andel af de ledede fungerer i *videnstunge* stillinger – eller i stillinger, hvor der kræves særlige former for ekspertise eller kreativitet. Dette ændrer ledelsesopgaven; lederen har ofte betydelig mindre viden – eller forældet viden – om produktet end medarbejderen. Lederen overflødiggøres ikke herved – der skal jo fortsat sættes mål og koordineres, og der skal placeres ansvar i organisationen – men hans rolle fjerner sig fra detailkontrollen og den tætte supervision. Medarbejderen kan selv i større omfang styre sin egen dagligdag på arbejdet. Tilsvarende har fx værnepligtige soldater i dag længere skolegang bag sig og en større viden om deres omverden, end det tidligere var tilfældet. Da man for ca. 200 år siden begyndte at oprette store værnepligtshære i Europa, måtte man forudsætte, at det store flertal af soldater var dårligt uddannede og uvante med at tage selvstændigt initiativ, og det var derfor naturligt at uddanne og lede stærkt styrende og strukturerende med eksercitsmetoden. I dagens Danmark kan uddannelse gennemføres med udstrakt brug af selvaktivitet og ledelse med udstrakt brug af delegering og decentralisering.

Udviklingen synes at gå mod en *decentralisering af information*, der for at kunne give det fulde udbytte må følges af en delegering af ansvar og handlefri-

45. F.W. Taylor: *Op.cit.*

hed. Traditionelt har ledere været mere vidende, bedre uddannede og bedre informeret end medarbejdere. Dette mønster er brudt, dels på grund af bedre uddannelse og dels på grund af de muligheder for at opbevare, udbrede og bearbejde information, som EDB-teknologien har skabt.

Nye måder at drive virksomhed på – service management, kvalitetsstyring og just-in-time-metoder – indebærer en opfattelse af den enkelte medarbejders ansvarlighed, engagement og evne til at styre sig selv, der ligger meget langt fra, hvad man finder i klassisk ledelses- og organisationstankegang.

Værdiledelse

Human Relations-skolen, som vi tidligere har omtalt, lagde vægt på, at arbejdslivet skulle give mulighed for at tilfredsstille medarbejdernes sociale behov. Disse har i og for sig ikke noget direkte med virksomhedens produkt eller ydelse at gøre; tankegangen indebærer altså en "byttehandel"; til gengæld for "meningsfulde arbejdsforhold" leverer medarbejderne det ønskede produkt. Peters & Waterman⁴⁶ analyserede nogle større amerikanske firmaer, der efter nogle bestemte kriterier blev vurderet som succesrige, og fandt, at disse ofte var gennemsyret af en særlig *virksomhedskultur* blandt andet indeholdende et fælles værdigrundlag. I disse virksomheder var der nogle fælles ideer om, hvad der var vigtigt, og hvad der var mindre vigtigt, nogle fælles holdninger til kunder og til produktet, herunder dets kvalitet, nogle normer, nogle myter, fælles historier fx om firmaets oprindelse og stiftere, og denne kultur var nok så vigtig med hensyn til at præge medarbejdernes aktiviteter som mere direkte ledelseshandlinger.

Schein⁴⁷ definerer en gruppes kultur som:

"Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, mens den løste sine problemer med eksternt tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer."

Schein lægger vægt på, at kultur er "*gruppens ejendom*"; topledelsen kan ikke bare "opfinde" en kultur og derefter gå ud fra, at medarbejderne vil antage den – jf. i øvrigt Hofstedes tidligere refererede iagttagelser af modstriden mellem den "officielle" virksomhedskultur og nationalkulturen. Kultur og ledelse er ifølge Schein to sider af samme sag, forstået på den måde, at ledere først skaber kulturer, når de skaber grupper og organisationer. Når først kulturer eksisterer,

46. T. Peters & R.H. Waterman: *In Search of Excellence*. New York 1982.

47. E.H. Schein: *Organisationskultur og ledelse*. København 1994.

bestemmer de kriterierne for ledelse, og derfor bestemmer de, hvem der bliver ledere eller ej. Hvis kulturer mister funktionsdygtigheden, er det en ledelses fremherskende opgave at opfatte den eksisterende kulturs funktionelle og ikke-funktionelle elementer samt at lede kulturudvikling og forandring på en sådan måde, at gruppen kan overleve i et omskifteligt miljø.

Fælles for mange af de nyere tanker om ledelse er en øget erkendelse og accept af individers og gruppers autonomi og ansvarlighed og følgerigtigt en øget tendens til delegering og decentralisering.

Militær ledelse

I det foregående er ledelse behandlet generelt, i stor udstrækning med støtte i opfattelser og erfaringer, der er hentet fra den civile virksomhedsledelse, og der rejser sig da naturligt det spørgsmål, om der ikke er forskel på civil og militær ledelse. Den mest iøjnefaldende forskel er naturligvis de ekstreme forhold, hvorunder den militære ledelse ultimativt udøves, og de deraf følgende ekstreme krav til såvel lederne som de ledede. Imidlertid synes der ikke at være den store *principielle* forskel på de socialpsykologiske og gruppedynamiske forhold i den civile og den militære organisation. Vi har tidligere citeret *Dinter*⁴⁸ for den opfattelse, at det er de *normale*, der viser sig som gode soldater, når det går løs, og der er ingen grund til at antage, at de ændrer sig væsentligt af at gå i krig (helt bortset fra de uundgåelige eftervirkninger). Forskningen har entydigt peget på *gruppesammenholdets* vigtighed for modstandskraft og kampkraft, og ledelsen bør derfor fremme og støtte gruppedannelsen.

Under militære operationer er en ekstremt dirigerende ledelse ofte påkrævet; vi er helt ude i venstre side af Tannenbaums rektangel (s. 329). Militær ledelse skal altså *både* fremme sociale relationer og frembringe accept af øjeblikkelig efterlevelse af ordrer uden diskussion. Dette tilsyneladende paradoks kræver, at der i fredstid og under uddannelsen praktiseres en ledelse, der resulterer i tillid til lederen og i, at denne etablerer personlig autoritet. De tvangsmidler, den militære leder har til rådighed, kan undertiden være påkrævet; men de repræsenterer ikke et brugbart *alternativ* til den personlige autoritet.

Den militære leder bør således anvende et bredt spektrum af ledelsesformer. I mange uddannelsesfaser er det mest oplagt at lægge hovedvægten på den relationsorienterede side; den opgaveorienterede ledelse prøves af under øvelsesvirksomhed, og dens virkninger evalueres som alle andre sider af øvelsen. Øvelser er en forudsætning for at afsløre svagheder i struktur og proces og repræsenterer en læringsmulighed såvel for ledelse som for mandskab og såvel

48. E. Dinter: *Op.cit.*

vedrørende det "faglige" som det sociale. Det er ikke altid, denne læringsproces udnyttes fuldt ud; en debriefing af *mandskabet* kan således ofte give ledelsen en bedre forståelse af forløbet, samtidig med at den tilgodeser mandskabets behov for at finde mening i det, der foregår.

Nora Kinzer Stewart⁴⁹ fremhæver på baggrund af sin analyse af Falklandskrigen briternes gode indbyrdes sammenhold, deres åbne organisatoriske klima kombineret med officerernes ry for at tage vare på mandskabet, fremstå som gode eksempler og dele træning og strabadser. Som problemer på den argentinske side peges på en stiv organisation med få relationer op og ned i kommandosystemet og manglende bindinger mellem soldater og chefer og en kort uddannelsestid for soldaterne, der ikke gav tid til at udvikle gruppesammenhold.

49. N.K. Stewart: *South Atlantic Conflict of 1982: A Case Study in Military Cohesion*.

U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1988.

Organisation

Organisation kommer af det græske "organon", der betyder redskab eller værktøj. At organisere sig vil sige at træffe beslutninger om, *hvem* der gør *hvad*, *hvordan* og *hvornår*.

En organisation danner mere eller mindre faste rammer omkring aktiviteter. Vi er alle medlemmer af organisationer – fx kan det danske samfund på et overordnet plan betegnes som en organisation – vi er aktører i organisationer, fordi vi arbejder der, eller fordi vi er kunder, patienter eller borgere. Mange af os er medlemmer af foreninger eller bevægelser.

Den *stigende organiserer* er et fremtrædende træk ved det moderne samfund både inden for den offentlige og den private sektor. Stort set alle funktioner i samfundet varetages af organisationer, og mange samfundsproblemer søges løst ved reorganiseringer. Alle kommer ud for, at organisationer, som de tilhører, eller som de er aktører i forhold til, ændres. Der decentraliseres, rationaliseres, privatiseres, for det meste med henblik på at opnå en bedre effekt under forbrug af færrest mulige ressourcer. Megen politisk diskussion drejer sig om, hvorvidt den ene form for organisation er bedre end den anden (fx marked kontra styring, privat kontra offentlig).

En forståelse af organisationer bidrager til en øget indsigt såvel i nogle af samfundets grundlæggende mekanismer som i de vilkår, man er udsat for i dagligdagen.

Organisationen af et lands væbnede styrker kan være af stor betydning for deres slagkraft i krig.

Da Tyskland i 1940 gik til angreb på Frankrig, var den franske hær Europas største, og den var veludrustet med moderne materiel. Alligevel blev den væltet over ende på få uger. Blandt årsagerne hertil kan bl.a. peges på nogle *organisatoriske*: For det første den tyske *taktik* med anvendelse af kampvogne i hurtige og massive fremstød. Denne taktik forudsatte, at pansertropperne var organiseret i selvstændige, samlede enheder, hvor franske kampvogne modsætningsvis var fordelt i små portioner som støtte til infanterienheder. Franskmændene havde et stort antal kampvogne af god kvalitet, men havde ikke organiseret panservåbnet på en sådan måde, at de kunne give et taktisk relevant gensvar på det tyske angreb. For det andet en *centralistisk* organisation i den franske hær, der fordrede, at alle beslutninger skulle træffes på højt niveau med ulemper i form af forsinkelser og manglende ajourført situa-

tionskendskab hos beslutningstagerne til følge, over for en mere *decentral* organisation i den tyske hær, hvor førere på lavere niveau havde frihed til selv at vælge midler og metoder til at løse afgrænsede opgaver ("Auftragstaktik") og til at udnytte muligheder og åbninger, som de i deres fremskudte position fik øje på.

Organisationsteori

Organisationsforståelse baserer sig historisk på viden om samfundsmæssige, religiøse og militære organisationers udseende og funktion. Den *systematiske arbejdsdeling* og organiseringen af større samfund med myndigheder og embedsvæsen kendes historisk (dvs. med skriftlige kilder) fra opkomsten af de mesopotamiske og ægyptiske stater et par tusind år før Kristus; det er overskuddet af landbrugsproduktion i flodkulturerne, der er forudsætningen for befolkningsskoncentration og bydannelse med en udstrakt erhvervsdifferentiering, og det er bl.a. kravet om vedligeholdelse af kunstvandingsanlæg, der nødvendigvis gør en overordnet og central styring af samfundene. En effektiv militær organisation er senere baggrunden for bl.a. Romerrigets udbredelse, og den katolske kirke er et andet eksempel på en historisk set betydningsfuld organisation.

Ordet *hierarki*, der i dag betegner en pyramideformet organisation med magten udgående fra toppen, er således hentet fra kirkeverdenen. Det græske ord betyder direkte oversat "helligt herredømme" og er brugt for *præstevælde*; i den katolske kirke for magtpyramiden med paven øverst.

Først fra omkring år 1900 foreligger der litteratur om emnet organisation, hvor man mere indgående forsøger at beskrive sin viden om organisering af arbejde. Anledningen til denne interesse var den begyndende fabriksvirksomhed, der fra ca. 1870 afløste håndværket som grundlag for industriel produktion.

Indtil ca. 1950 handlede organisationslitteraturen hovedsageligt om organiseringen af industrielle virksomheder. Først efter 1960 er den blevet mere almen, så den nu omhandler alle former for organisationer.

Forsvaret er i fredstid en offentlig, statslig virksomhed, der på mange måder deler vilkår med andre offentlige virksomheder. Forsvaret er mere differentieret end de fleste virksomheder, idet det i krigstid skal kunne fungere, selv om det civile samfund ikke kan yde normal støtte, og det rummer derfor i sig en række underorganisationer og delfunktioner; udover de kampfunktioner, der er organisationens særkende, skal det kunne varetage forsyning, transport, sanitetstjeneste m.m. I fredstid er det en af landets større *voksenuddannelsesinstitutioner*, og det har et udstrakt *samarbejde* med andre myndigheder og orga-

nisationer. Bortset fra de særegne problemer, som krigsførelsen giver anledning til, er der mange fællestræk mellem forsvaret og ikke-militære organisationer, hvorfor den i sit udgangspunkt civile organisationsteori i vid udstrækning kan overføres til militære forhold.

En ureflekteret overførsel af civile organisationsteorier til militære forhold, der ikke tager højde for *forskellene*, bør naturligvis heller ikke finde sted. I fredstid er militære organisationer ikke mindre end andre "gamle" organisationer truet af bureaukratisering og stagnation, ligesom politiske forsøg på, ved hjælp af "management", at opnå økonomiske besparelser, kan true organisationens funktionsevne ved ud fra falske analogier at ramme nogle af de mindre håndgribelige værdier og kulturtræk, som er med til at danne den indre sammenhængskraft, der er et særkende for den effektive militære organisation. Efter *Vietnamkrigen* satte den amerikanske hær et større internt revisionsarbejde i gang, idet man hævdede, at mange af de problemer i hærens effektivitet, som denne krig afdækkede, kunne føres tilbage til, at forsvarets ledelse i en periode i for høj grad havde været præget af civile managementteorier, hentet fra forretningsverdenen (man taler om *McNamara-perioden* efter forsvarsministeren, der kom fra en post som chef for Ford Motor Company).

*Organisationsteoretiske indfaldsvinkler*⁵⁰

Organisationer kan studeres ud fra forskellige *teoretiske indfaldsvinkler*.

For det første kan interessen samle sig om forholdet mellem individ og system, hvor organisationens påvirkning af individet og forholdet mellem individet og kollektivet er i fokus. Denne indfaldsvinkel er *socialpsykologisk*.

For det andet kan organisationen ses som et net af sociale relationer mellem individer og grupper (fx afdelinger) med hovedvægten på individernes og gruppernes adfærd inden for organisationerne. Denne indfaldsvinkel er *sociologisk*.

For det tredje kan man se på organisationer i relationer til det politiske system, altså anlægge en *politologisk* synsvinkel.

Endvidere kan organisationer studeres med forskellige *hensigter*:

Man kan interessere sig for dannelsen og udviklingen af organisationer, for at forstå, hvorfor og hvordan organisationer opstår.

Man kan interessere sig for udformningen af principper og metoder til design og udvikling af organisationer eller til ændring af bestående organisationer.

50. Afsnittet bygger på N.B. Sørensen: *Organisationers form og funktion*. København 1991.

Klassiske organisationsteorier

Ved klassisk forstås her perioden fra ca. 1900 til ca. 1930. I brugen af ordet "klassisk" skal ikke lægges, at teorierne kun har historisk betydning; de danner grundlag for senere teorier og for modsigelser og sætter også deres præg på fortsat eksisterende organisationer.

Scientific Management

Frederick W. Taylor⁵¹ opstillede tidligt i masseindustrialiseringens tidsalder nogle grundprincipper for organisation, der var kraftigt påvirket af datidens militære organisation. Et af grundprincipperne er *specialiseringens princip*.

Specialiseringens princip

Ifølge specialiseringens princip skal en opgave i videst mulig udstrækning opdeles i sine enkeltfunktioner. På det arbejdsudførende niveau i virksomheden vil dette betyde, at den enkelte vil komme til at udføre færrest muligt af disse enkeltfunktioner, hvorved hans beherskelse af dem vil stige tilsvarende og resultere i hurtighed og sikkerhed i arbejdsprocessen.

For at få realiseret specialiseringens princip anbefalede Taylor indførelse af tids- og metodestudier, præstationsløn, præcise arbejdsinstruktioner og en medarbejderudvælgelse, der kunne sikre rette mand på rette plads. I forhold til datidens præstationsnormer opnåede man ved at følge specialiseringens princip fantastiske produktionsresultater.

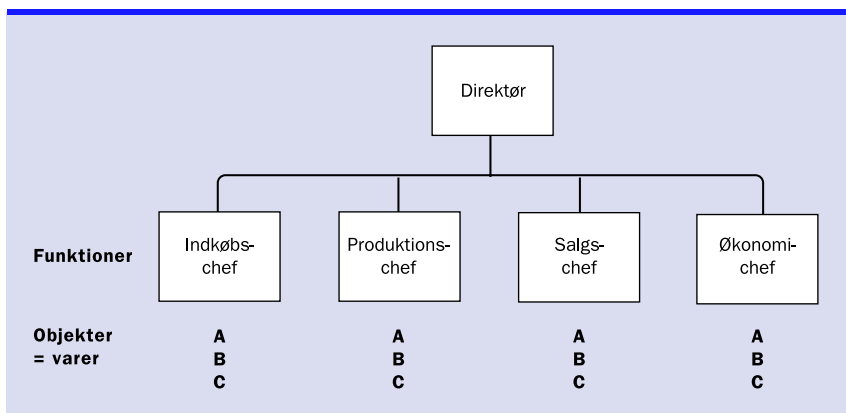
En ledelse

Princippet om *en ledelse* foreskriver, at alle handler i overensstemmelse med en central aktionsplan, dvs. stræber imod de fastsatte mål og følger de deraf afledte direktiver med hensyn til ordregivning og arbejdets udførelse.

Ledelse gennem undtagelse

Princippet om *ledelse gennem undtagelse* indebærer, at ledelsen må have mulighed for løbende at overvåge og kontrollere, at alt forløber som planlagt. "Ledelse gennem undtagelse" består da i, at ledelsen kun griber ind, når der ønskes eller konstateres afvigelser fra det planlagte, eksempelvis fra gældende operationsplaner eller fra de lagte budgetter. Om lederen som kontrollant siger man,

51. F.W. Taylor: *The Principles of Scientific Management*. New York 1911.



Figur 43. Kontrolpyramiden.

at hans "kontrolspændvidde" har en øvre grænse, og mener hermed, at han kun kan føre tilsyn med et begrænset antal menneskers arbejde. Dette antal vil være mindst i de tilfælde, hvor arbejdsopgavernes kompleksitet er stor, og størst ved enkle operationer.

Kontrolpyramiden

Også lederens indsats underkastes kontrol. Derved opstår "kontrolpyramiden", som den ses i organisationsdiagrammet (figur 43).

I kontrolpyramidens top befinder sig den eller de personer, der har ansvaret for, at virksomhedens mål nås.

Taylors måde at organisere industriarbejdet på har været fremherskende helt op til 1970-erne og er stadigvæk udbredt i nogle brancher.

Den bureaukratiske organisation

Den tyske sociolog Max Weber⁵² beskrev i 1911 sine tanker om den ideelle bureaukratiske organisation, der bl.a. var karakteriseret ved sin strengt formelle hierarkiske opbygning. Max Weber forsøgte i detaljer at vise, hvad der kendetegner "en sand, rationel struktur", og han fremhæver følgende metoder og værktøjer:

- Opgavernes løsning skal ske forskriftsmæssigt, dvs. efter officielt vedtagne regler. Hermed overflødiggøres arbejdet med at finde nye løsninger for enhver sag, der fremlægges.

52. M. Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen 1972. Eng. udgave: *Economy and Society*. New York 1972.

- Enhver stilling i organisationen skal beskrives med angivelse af ansvar og kompetence (dvs. autoritetsbeføjelser).
- Ingen stilling må lades uden kontrol.
- Der skal herske lydighedspligt ned gennem organisationen.
- Formelle uddannelser og øvrige dokumenterede kvalifikationer skal være hovedkriterier ved stillingsbesættelse.
- Stillinger skal kunne fordeles og omfordeles efter organisationens behov.
- En stilling må ikke kunne monopoliseres af individer.
- Administrative handlinger, beslutninger og regler skal formuleres skriftligt og opbevares. (Dette er for Max Weber den mest betydende forudsætning for, hvad han anser for ideel, rationel adfærd i en organisation, idet man derved er i stand til at sikre en systematisk tolkning og opretholdelse af de foreliggende regler).

Weber opnår med disse forskrifter en betydelig grad af forudsigelighed og sikkerhed, hvis de efterleves. Den bureaukratiske organisationslære havde betydelig appel i samtiden, specielt inden for statslig og kommunal forvaltning, men også i nogen grad i private virksomheder, hvor stillingsbeskrivelser, organisationsskemaer, arbejdslederhåndbøger, skriftlig personalepolitik osv. stadig er en del af hverdagen. Disse dokumenter er bureaukratiske instrumenter i den forstand, at de har til formål at styre de ansattes adfærd i bestemte retninger, og endvidere også ofte i den forstand, at kontrolltanken lyser stærkt igennem.

Hvor tyngdepunktet i Taylors organisationsforståelse ligger i betragtningen af manuelt arbejde i en industriel produktion, ligger tyngdepunktet hos Weber i betragtningen af beslutningsproceduren i administrativt arbejde.

Hvor Taylors betragtninger angår organisationens bund, angår Webers betragtninger dens overbygning.

Men de to teorier supplerer hinanden udmærket og udtrykkes inden for rammerne af den samme virkelighedsopfattelse. De er enige om, hvilke forhold der er afgørende for en større organisations funktion. Deres principper levede op til de krav, som samtiden stillede til god organisation; en samtid, der var præget af langt større stabilitet, end vi kender i dag. Kravene om omstillings-ejne for en organisation var langt mindre dengang. I dag er mange derimod tilbøjelig til at se "bureaukratiseringstendenser" som et sygdomstegn i en organisation.

Den administrative skole

Fra samme periode er den indflydelsesrige franske forfatter *Henri Fayol*, hvis personlige erfaringer på feltet stammer fra en stilling som succesrig leder i mi-

neindustrien. Hans hovedværk fra 1916, *Administration Industrielle et Generale*⁵³, tager udgangspunkt i, at der i en hvilken som helst virksomhed foregår seks forskellige typer af operationer.

1. Tekniske organisationer, fx produktion og reparation.
2. Handelsmæssige operationer, fx køb, salg, markedsføring.
3. Finansielle operationer, fx kapitalfremskaffelse.
4. Sikkerhedsmæssige operationer, fx beskyttelse af materiel.
5. Regnskabsmæssige operationer, fx omkostningsberegninger og -registreringer.
6. Administrative operationer, fx planlægning og koordinering.

Alle disse funktioner er nødvendige for at opretholde en virksomhed; men mens de fem første er relativt kendte og anerkendte, er dette if. Fayol ikke tilfældet for den administrative funktion. Dette forhold ønsker han at ændre på, idet administration er lige så vigtig som de øvrige funktioner. Fayol opstiller de (også andetsteds omtalte) *ledelsesfunktioner*:

- At *planlægge*, dvs. at studere fremtiden og sørge for operationsplanen.
- At *organisere*, dvs. at opbygge virksomhedens materielle og menneskelige organisation ved at organisere både mennesker og materiel.
- At *give ordrer*, dvs. at få personalet til at gøre sit arbejde.
- At *koordinere*, dvs. at forene og få sammenhæng i alle aktiviteter.
- At *kontrollere*, dvs. at sørge for, at alt gøres i overensstemmelse med de regler, der er blevet fastlagt, og de instruktioner, der er givet.

Fayol gør opmærksom på, at virksomhedsledelse (management) og administration ikke må forveksles; virksomhedsledelsen omfatter alle de nævnte seks funktioner, administration er kun en af dem. Desuden peger han på, at administration varetages i større eller mindre grad af alle i virkeligheden, ikke kun af ledelsen. Men jo højere man kommer i hierarkiet, jo større rolle spiller den administrative funktion.

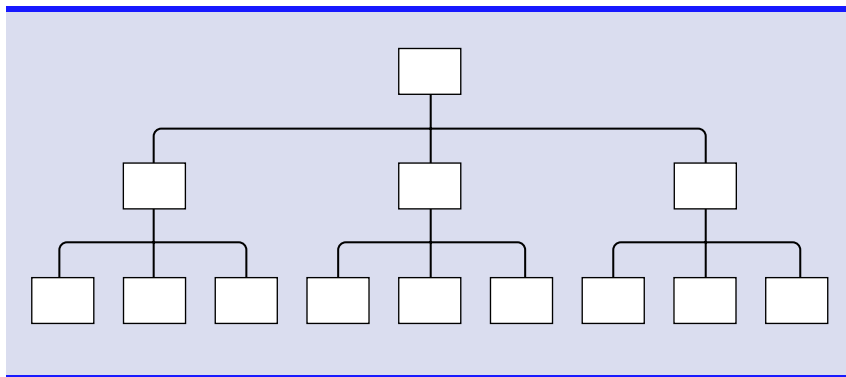
Fayol er på mange måder pioner. Han peger som en af de første på behovet for uddannelse af ledere i administrative emner, han lægger vægt på, at der er brug for forskellige evner afhængig af organisationsniveau og -størrelse, og skønt han ofte opfattes som fortalende for centralisering, er han i virkeligheden åben for grader af centralisering. Fayols "skole" er måske mere end nogen anden accepteret og anvendt af ledere både i den private og den offentlige sektor⁵⁴.

53. Fayols bog foreligger i svensk oversættelse: H. Fayol: *Industriell och allmän administration*. Stockholm 1960.

54. En omfattende redegørelse for Fayols tan-

ker findes i F. Junge-Jensen og J.C. Ry Nielsen (red.): *Klassisk organisationsteori*. 3. Udgave. København 1977, hvorfra nærværende afsnit er refereret.

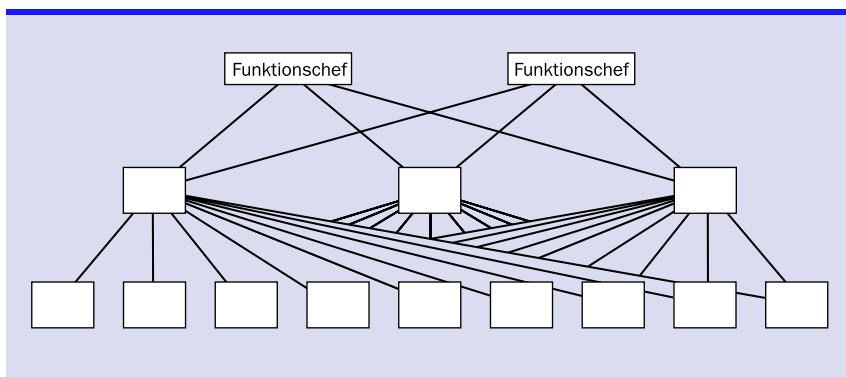
Den klassiske organisationsstruktur er *linieorganisationen*, (se figur 44), hvor alle, uanset deres placering i organisationen, kun har én direkte overordnet. Man kan derfor trække én ubrudt autoritets- og ansvarslinie fra den øverste ledelse til den yngste medarbejder. Fordele ved denne organisationsform er klar fordeling af arbejdsopgaver, ansvar og myndighed, klare og tydelige kommando- og meldeveje, samt at alle kun har én direkte foresat.



Figur 44. Linieorganisationen.

Ulemper er bl.a., at formel vandret forbindelse ikke findes, at ordre- og meldeveje er lange, og at muligheden for udnyttelse af specialiseringens fordele ikke kommer til udtryk i organisationsstrukturen. For at undgå denne ulempe kan organisationen opstilles efter det *funktionelle princip*, (se figur 45), hvor der til gengæld kan opstå tvivl om kompetence, arbejdsopgaver, ansvar og autoritet.

Fordelene ved linieorganisationen og fordelene ved at organisere efter det funktionelle princip er til en vis grad forenet i *linie-stabsorganisationen*.



Figur 45. Det funktionelle princip.

Med stabsfunktionerne, der er etableret for at udnytte specialiseringens fordele, letter man liniens arbejdsbyrde og styrker dens forudsætninger for at træffe relevante beslutninger. Stabsfunktionerne er rådgivende og har ikke formel autoritet i beslutningsprocesserne. Hvis ikke denne forudsætning overholdes, kan der opstå alvorlige problemer.

Forudsætningen om, at alle ordrer udgives af chefen (linien), og at stabens opgaver kun er at rådgive og bistå chefen, er kun realistisk i et system, hvor chefen har mulighed for selv at tage sig af alle sager og selv træffe alle afgørelser.

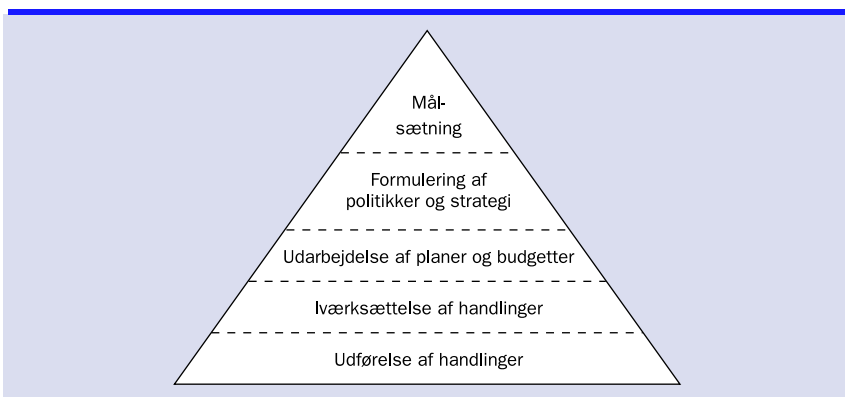
I et omfattende system lader en sådan ordning sig ikke gennemføre på alle trin. En chef må ofte – i modstrid med modellens princip, men af reel nødvendighed – delegerer myndighed til staben, som så handler i chefens navn og med hans autoritet. Dette indebærer åbenbare konfliktmuligheder.

Linie-stabsorganisationen er den mest anvendte organisationsform i forsvaret.

De nævnte organisationsformer såvel som de senere udviklede indeholder ikke blot en beskrivelse af hver enkelt organisatorisk enheds placering og funktion. Også den enkelte stilling er beskrevet med angivelse af indehaverens funktion, ansvar og autoritet.

Beslutningsstruktur

I den klassiske organisationsteori er organisationens beslutningsstruktur hierarkisk opbygget. Beslutningshierarkiet er opbygget, således at de beslutninger, der skal udformes mest detaljeret, og som er mindst afhængige af beslutningstagerens eget skøn, tages nederst i hierarkiet. Når man bevæger sig opad i hierarkiet, er detaljeringsgraden faldende og graden af skøn stigende. Beslutningshierarkiet skal sikre, at der hersker orden, systematik og forudsigelighed i organisationens styring.



Figur 46. Beslutningshierarkiet.

De tidligere beskrevne organisationsformer er i deres grundidé udformet med det primære sigte at løse virksomhedens driftbetonede opgaver. De er velegnede, hvor omverdenen er relativt statisk, og hvor virksomhedens opgaver derfor er nogenlunde konstante.

Samfundsudviklingen stiller imidlertid i stigende grad krav om tilpasning til nye forhold. Denne tilpasning kræver ofte løsning af opgaver, der kun vanskeligt kan indpasses i den eksisterende organisationsstruktur. Typisk for disse opgaver er, at det er "engangsopgaver", hvor forudsætningen for en tilfredsstillende løsning er en velfungerende koordinering på tværs af fag- og afdelingsgrænser.

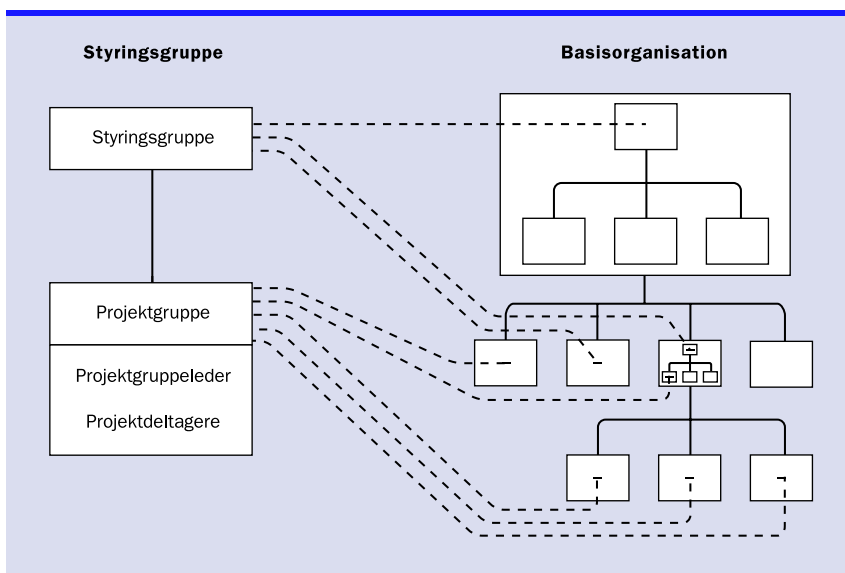
Da antallet af sådanne opgaver er stadigt voksende, er det nødvendigt at tilpasse de eksisterende organisationsformer, så de også kan løse opgaver af denne karakter. Tilpasningen udgår fra en stillingtagen til *opgavernes art*:

"Den grundlæggende antagelse er, at jo større *opgaveusikkerheden* er, jo større informationsmængde skal der behandles af beslutningstagerne under opgavens udførelse. Hvis opgaven er let forståelig, inden den påbegyndes, kan mange aktiviteter planlægges på forhånd. Er den det derimod ikke, opstår der under den pågældende opgaves udførelse større viden, som kan nødvendiggøre ændringer i ressourcefordelingen, tidsplanerne og prioriteringerne. Alle disse ændringer kræver informationsbehandling *under* opgavens udførelse. Derfor: jo større opgaveusikkerheden er, jo større informationsmængde må der behandles af beslutningstagerne under opgavens udførelse, for at man kan opnå et givet præstationsniveau."⁵⁵

Opgaveusikkerhed defineres af Galbraith som "forskellen mellem den informationsmængde, der er nødvendig for opgavens udførelse, og den informationsmængde, der allerede besiddes i organisationen." I de tilfælde, hvor opgaveusikkerheden er stor, opstår der problemer under opgaveløsningen, som kræver en *fælles* indsats af forskellige specialister. I sådanne tilfælde kan lederne frem for at sende problemet videre op i organisationen danne en *projektgruppe* eller anden tværgående gruppe, som kan behandle problemet. På den måde bliver gruppeproblembehandlingen et middel til *decentralisering* af beslutningerne og til reduktion af den hierarkiske overbelastning, som ville true, hvis alle problemer skulle behandles på chefniveau.

Når der træffes flere og mere betydningsfulde beslutninger på lavere organisationsniveauer ved hjælp af tværgående grupper, opstår der problemer med

55. J. Galbraith: *Planlægning af organisationer*. Amsterdam 1979.



Figur 47. Projektorganisationen.

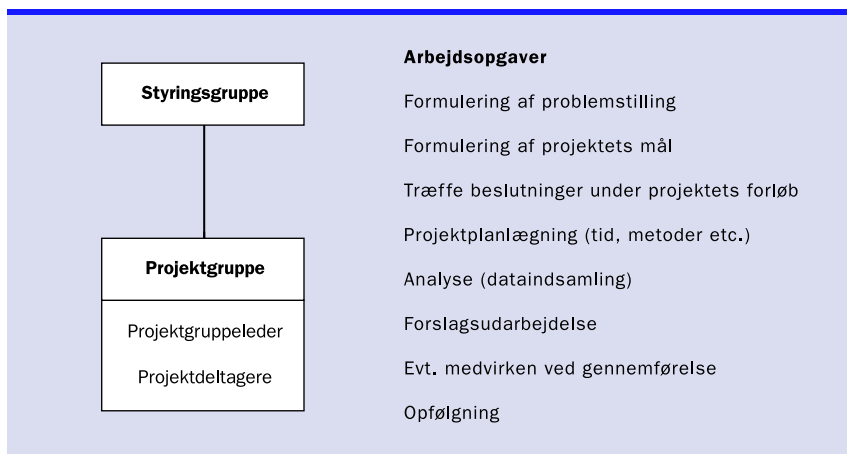
hensyn til ledelse. Svaret herpå er at oprette en ny integrerende stilling, der skal repræsentere chefen i de tværgående beslutningssituationer, en *projektlederstilling*.

På grundlag af denne tankegang indføres de decentrale organisationsformer i en bestående bureaukratisk organisation eller i dele af den i takt med en forøgelse af opgaveusikkerheden. I det følgende beskrives to udgaver af den decentrale organisationsform, af hvilke *projektorganisationen* er mindre gennemgribende og mindre permanent, mens *matrixorganisationen* er mere gennemgribende og permanent og foretrækkes af virksomheder, hvis overlevelse beror på, hvor godt man klarer sig i et miljø, der er kendetegnet ved stor opgaveusikkerhed.

Projektorganisation

Grundideen i projektorganisationen er, at man til løsning af "engangsopgaver" omkring et projekt etablerer en særlig "organisation" ved projektets start og opløser den igen, når projektet er afsluttet.

Et eksempel på en projektorganisation er vist i figur 47, der samtidig belyser samspillet mellem den faste del af organisationen (basisorganisationen) og den variable del (projektorganisationen).



Figur 48. Arbejdsdelingen i projektorganisationen.

Princippet for projektorganisationens arbejdsdeling kan illustreres som vist i figur 48.

I forsvaret anvendes projektorganisationen ofte, fx ved større materielanskaffelser. Projektgruppeprincippet er oprindeligt skabt i tilknytning til *operationsanalysen*.

Operationsanalyse

er udviklet som arbejdsmetode på grundlag af engelske erfaringer fra begyndelsen af 2. Verdenskrig. Da de tyske luftangreb på England satte ind, henvendte Royal Air Force sig til en række specialister fra forskellige fag og gav dem som gruppe til opgave at finde frem til, hvordan den nye opfindelse, radaren, kunne integreres i luftforsvarets taktik og strategi.

Sådanne små grupper af specialister arbejdede med problemer af denne og lignende art med betydelig succes i 1939 og 1940. Efterhånden bredte ideen sig, og operationsanalysen som arbejdsmetode tog form. Den defineres af Ackoff og Sasieni⁵⁶ som

1. Tillempning af videnskabelig metode -
2. af grupper, der er sammensat på tværs af faglige discipliner -
3. med henblik på at gøre det muligt at overskue og kontrollere komplekse årsagssammenhænge af organisatorisk art (eng.: organized (man-machine) systems).

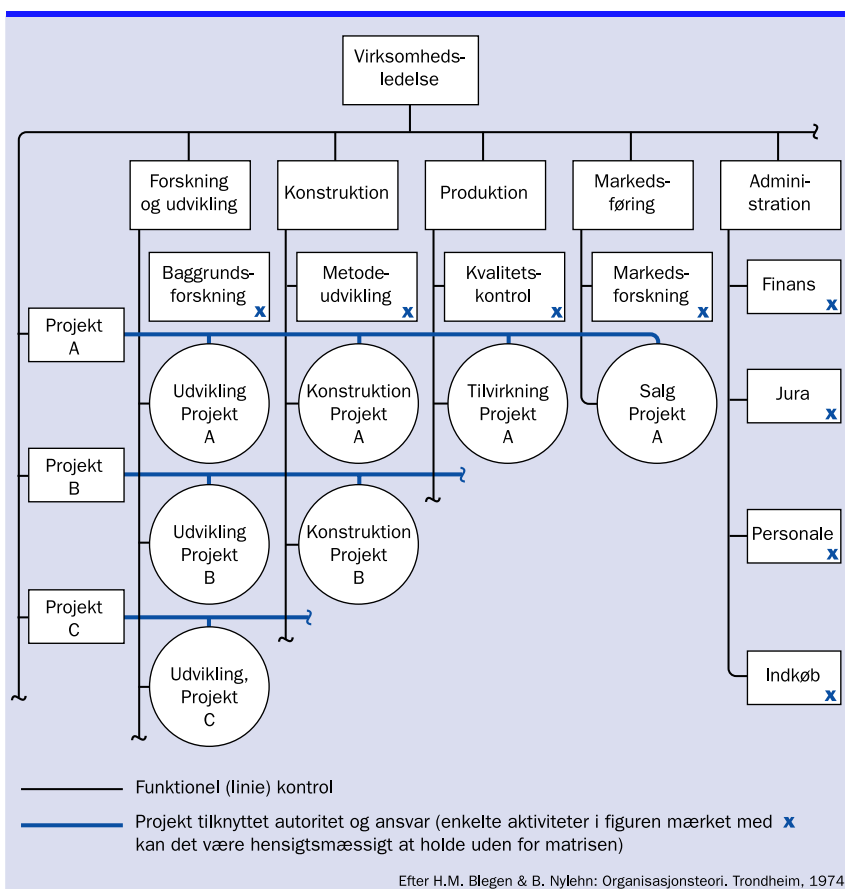
56. R.L. Ackoff & M.W. Sasieni: *Fundamentals of Operational Research*. New York 1968.

Formålet med en operationsanalyse er at afdække, hvordan forskellige dele i et system indvirker på hinanden, og specielt hvad der sker, når nye elementer skal indpasses i allerede eksisterende systemer (jf. eksemplet med radaren).

Metoden kan fx være, at man konstruerer en model af det undersøgte system, afprøver modellen på forhold, der afspejler virkeligheden, og eventuelt eksperimenterer med forskellige variationer. På grundlag af de erfaringer, afprøvningerne giver, ændrer man modellen, indtil man har fundet frem til en udformning, som skønnes egnet til at overføre til praksis.

Matrixorganisation

Grundideen i matrixorganisationsformen er at skabe en gennemgribende og relativt permanent decentral organisation. Benævnelsen "matrixorganisation" kommer af, at denne organisationsform, som det fremgår af figur 49, er todimensional..



Figur 49. Matrixorganisationen.

Den omfatter både en basisorganisation, konstrueret efter de traditionelle principper, og en midlertidig organisation, sammensat af forskellige projektgrupper, hvis antal og levetid kan variere. Matrixorganisationen er en såkaldt organisk organisation, indrettet i overensstemmelse med de krav, der stilles til virksomheden, og med variabel opgavefordeling og gruppesammensætning. Målet er en optimal anvendelse af de menneskelige ressourcer ved at sammensætte tværorganisatoriske projektgrupper, hvor medarbejdere, der kan være sammenbragt fra forskellige afdelinger i basisorganisationen på grundlag af særlige kvalifikationer, skal tilføre opgaveløsningen den størst mulige viden og kompetence.

I skemaet er vist tre tværorganisatoriske projekter, som skal gennemføres af et tilsvarende antal projektgrupper.

Projektlederne får hver tildelt ansvar for og beføjelser til gennemførelsen af et projekt, tillige med en beskrivelse af de til projektet hørende specifikationer, dets kvalitet, kvantitet, beløbsrammer og tid til rådighed. Projektlederne organiserer projektgrupperne, og de oprindelige liniefunktioner overgår til at fungere som støttefunktioner eller servicefunktioner for projektorganisationen. Projektlederne har i reglen beføjelser til at belønne gruppens medlemmer, og de medvirker ved lønfastsættelse og ved personelbedømmelses- og udviklings-samtaler, hvis sådanne findes i virksomheden.

Den enkelte medarbejder refererer både til projektlederen og til sin afdelingschef. Medarbejderen kan deltage i flere projekter samtidigt, hvorved antallet af ledere, han refererer til, kan være større end to. Når et projekt er færdigt, opløses projektgruppen, og dens deltagere kan gå ind i nye projekter eller helt hellige sig arbejdet i basisorganisationen. Det understreges, at en afdelingschef meget vel kan deltage som menigt medlem i en projektgruppe, der ledes af en underordnet medarbejder fra en anden af de involverede afdelinger.

Som eksempel på en tilpasset anvendelse af matrixorganisationsformen inden for forsvaret kan nævnes, at hærens brigader kan opfattes som den vandrette del af en matrixorganisation. Hver brigade har konkrete opgaver, der hver for sig kan beskrives som et projekt, der kun kan løses med bistand af speciel faglig ekspertise, ofte forskellig fra opgave til opgave. Den faglige ekspertise etableres ved hærens uddannende elementer, der med de forskellige tjenestegrene udgør den lodrette del af organisationen – afdelinger, der i nødvendigt omfang stiller faglig ekspertise til rådighed for det enkelte projekt, in casu den enkelte brigade.

Den beskrevne struktur er ikke formelt benævnt som matrixorganisation, men fungerer reelt som en sådan.

Styringen og koordineringen er matrixorganisationens "akilleshæl". Her bygger man på følgende principper:

1. *Virksomhedsledelsen* meddeler eller godkender generel målsætning og politikker.
2. Funktionscheferne og virksomhedsledelsen eller et af dens medlemmer udgør en *styringskomité*, der beslutter alle handlinger, som er nødvendige af hensyn til koordineringen af de forskellige politikker og projekter.
3. I hver afdeling dannes *beslutningsgrupper*, der udformer delpolitikker og igangsætter koordinerende aktiviteter.
4. *Medarbejderne* forsynes med delpolitikker og med styringsredskaber (statistikker, regnskabsresultater osv.), således at de i videst mulig udstrækning inden for den fastlagte målsætning kan arbejde individuelt frem mod denne og kontrollere effektiviteten af deres eget arbejde.

Disse fire punkter er indeholdt i den ledelsesform, der går under betegnelsen "*Ledelse gennem målsætning*" eller *MBO* (Management by Objectives).

Nyere organisationsteorier

Nyere organisationsteori tager historisk set udgangspunkt i Human Relations-skolen (se beskrivelsen i afsnittet om *arbejdsmotivation*), der betød en flytning af opmærksomheden fra de "hårde variable" – arbejds- og ansvarsfordeling, hierarki, arbejdsprocesser, økonomi og teknologi – til de "bløde" – individets motivation og holdninger og gruppens sociale forhold. Vægten flyttes hermed også fra et teknologisk og sociologisk synspunkt til et psykologisk og socialpsykologisk. Fra 70-erne er pendulet igen svinget i retning af de "hårde" variable; automatiseringen og informationsteknologien har i mange brancher ændret arbejdsforholdene radikalt og har medført en fornyet interesse for organisationsopbygning, arbejdsgange og effektivitet.

Mayo⁵⁷ undersøgte, i hvor høj grad individets sociale relationer til arbejdskammeraterne havde indflydelse på produktionsniveauet. Undersøgelserne var tilrettelagt som følger:

En gruppe på 14 arbejdere blev organiseret som en arbejdsenhed i et særskilt lokale, hvor de observeredes nøje igennem seks måneder. Deres opgave var at samle telefonapparater – en opgave, der krævede både individuelt arbejde og samarbejde i gruppen.

Der blev ydet individuel akkordløn plus en bonus, hvis størrelse afhang af

57. G.E. Mayo: *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Cambridge (Massachusetts) 1945.

den gennemsnitlige gruppeproduktion. Man så her, at arbejderne indbyrdes aftalte en norm for, hvad de anså for at være et rimeligt dagsarbejde. Arbejdere, der producerede mere end det aftalte, blev hængt ud som "morakkere", mens de, der producerede mindre, fik prædikatet "nassere".

Produktionsgennemsnittet lå igennem alle de seks måneder, forsøget varede, meget nær gruppens normer. Man var meget påpasselig med, at formændene ikke fandt ud af, at man kunne have produceret meget mere. Følgende konklusioner blev uddraget af undersøgelse:

1. Produktionsniveauet bestemmes af arbejdsgruppens sociale normer, ikke af arbejdnernes kapacitet.
2. Psykologiske belønninger og sanktioner påvirker arbejdnernes adfærd afgørende og overskygger virkningen af den planlægning, der foretages på grundlag af økonomiske incitament.
3. Det sker ofte, at medarbejderne ikke handler eller reagerer som individer, men som medlemmer af en gruppe.
4. I den formelle arbejdsgruppe eksisterer såvel et formelt som et uformelt lederskab.

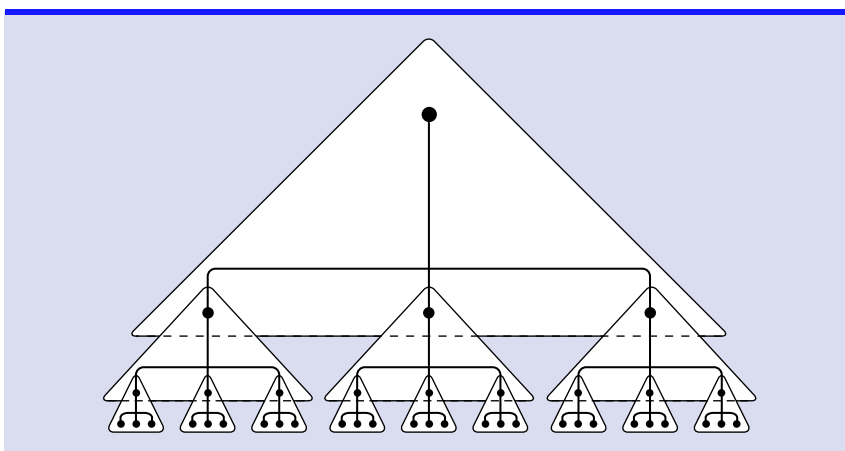
Med Mayo's undersøgelser og deres konklusioner var startsignalet givet til organisationsforskning med mennesket og gruppen i centrum. Hvor klassisk organisationsteori interesserer sig for den *formelle* organisation, det officielle organisationsmønster, anerkender Human Relations-skolen den *uformelle* organisation. Den omfatter de sociale relationer blandt virksomhedens ledere og blandt dens medarbejdere, såvel som mellem ledere og medarbejdere indbyrdes, sådan som de eksisterer sideløbende med den formelle organisation.

Likerts organisationsstruktur

Et af Human Relations-skolens fremtrædende medlemmer, Rensis Likert, konkluderer⁵⁸: "Arbejdsgrupper med stor indbyrdes loyalitet og med fælles mål er effektive i deres målopnåelse. Er deres mål høj produktivitet og et lille spild, vil de nå disse mål. På den anden side – hvis lederens optræden bevæger dem til at forkaste organisationens mål og at opstille andre, kan disse arbejdsgruppernes egne mål være af en art, som alvorligt mindsker produktiviteten".

Likert anbefalede, at man i virksomhederne opbyggede grupper med indbyrdes loyalitet og målrettethed som kendetegn, og at man integrerede disse grupper i det formelle organisationssystem i et system af overlappende grupper – en proces, som Likert mente kunne gennemføres ved at inddrage arbejdsgruppernes medlemmer i virksomhedens beslutningsprocesser.

58. R. Likert: *Op.cit.*



Figur 50. Likerts organisationsmodel.

“Manden i midten”, arbejdslederen og mellemlideren, indtager en central plads i Likerts forestillinger om den ideelle organisation. Likert opfatter ham som bindeleddet, “the linking pin”, mellem de forskellige niveauer i organisationen, for hvem det er vigtigt at gøre sig sin funktion som formidler af informationer mellem niveauerne klar.

På grundlag af tanker som disse konstruerede Likert sit forslag til organisationsstruktur (se figur 50).

I denne struktur indtager lederne en særstilling gennem deres samtidige medlemsskab af to grupper på hvert sit organisatoriske niveau i organisationen. Dette forhold var efter Likerts opfattelse betingelsen for en mere åben kommunikation mellem niveauerne, for større gensidig tillid og for inddragelse af de underordnede i virksomhedens beslutningstagen.

Likert mente endvidere, at mange organisatoriske problemer ville løses, hvis man forsøgte at mindske gabet mellem den formelle og den uformelle organisation; en foranstaltning, som hans egen organisationsstruktur ville kunne bidrage til.

Likert fremhæver, som Human Relationsskolen i øvrigt, betydningen af medarbejdernes deltagelse i beslutningsprocessen. Hermed påpeges et for denne skole væsentligt punkt, nemlig vægten af den gruppeorienterede ledelsesform og dermed også af medarbejderrelationernes betydning for god organisatorisk funktion.

Nutidig organisationsteori

Både de klassiske skoler og Human Relations-skolen havde som grundsyn, at der kunne opnås harmoni og balance ved at tilfredsstille alle parter i en virksomhed, hvad enten denne tilfredsstillelse skulle være resultatet af hensyntagen til økonomiske eller sociale motiver. Dette grundsyn er forladt i nyere organisationsteori. Endvidere er det ikke længere opfattelsen, at det er muligt én gang for alle at opstille principper for organisation og motivation, der sætter virksomheden i stand til at overleve og sikrer medarbejdernes trivsel.

Blandt de senere års organisationsteorier skal nævnes den *strukturelle* og den *systemteoretiske* skole.

Den strukturelle skole

Det opgør, der har fundet sted med tidligere skoler inden for organisations-tænkningen, er formuleret bl.a. i den strukturelle skole, hvor en af nøglefigurerne er sociologen Amitai Etzioni⁵⁹. Strukturisterne anerkender to af nøglebegreberne i den tidligere organisationsteori, nemlig *formel* og *uformel organisation*, og de betoner de uundgåelige spændingstilstande mellem individernes og organisationernes behov. Disse spændingstilstande kan efter strukturisternes opfattelse mindskes, men aldrig elimineres. Organisationen betragtes som en kompleks social enhed, i hvilken mange sociale grupper mødes i et samspil. Disse grupper deler nogle interesser (fx. organisationens overlevelse, indflydelse på fordelingen af opnåede goder, osv.). De kan samarbejde på nogle områder, men konkurrerer på andre. "En stor, lykkelig familie" vil der næppe nogensinde blive tale om.

Strukturisterne fremhæver *fremmedgørelsen* af organisationens medlemmer som et vigtigt problem. Det eksisterer, fordi arbejderen, soldaten, forskeren etc. ikke selv er herre over forvaltningen af arbejdsresultatet.

Om sociale konflikter siger strukturisterne med Lewis Coser⁶⁰, at der i konflikten ligger mange vigtige sociale funktioner, som også kan indebære positive konsekvenser for organisationen. De vender sig derfor mod enhver tendens til at undertrykke opståede konflikter ved at skjule eller benægte deres eksistens.

For strukturisterne er en konflikt en udtryksform, som tillader de reelle forskelle i interesser og opfattelser at træde frem. Dette er forudsætningen for, at en konstruktiv tilpasning af organisationssystemet til de foreliggende krav,

59. A. Etzioni: *Moderna Organisationer*. Stockholm 1966.

60. L. Coser: *The Functions of Social Conflict*. London 1956.

- Såvel formelle som uformelle elementer i organisationen samt disses fremtrædelsesformer.
- De uformelle grupper og relationerne mellem disse, såvel i som uden for organisationen.
- Både de lavere og de højere lag i organisationen.
- Såvel sociale som materielle belønninger samt deres indvirkning på hinanden.
- Samspillet mellem organisationen og dens omgivelser.
- Såvel erhvervsorganisationer som organisationer af anden art.

Man bestræber sig på at gøre organisationsanalysen både værdifri og upartisk.

Den systemteoretiske skole

Betegnelsen systemteori stammer fra mange moderne organisationsforskere henvisning til biologiske og fysiologiske systemer, når de vil beskrive deres opfattelse af organisationers funktion. Systemteoretikerne ser organisationen som et åbent og komplekst system, der er kendetegnet ved udveksling af energi, materialer og informationer med omverdenen.

I *systemteorien* opstilles tre hovedemner i organisationsforståelsen, nemlig:

- *Processerne*, dvs. målsætnings-, beslutnings- og kommunikationsprocesserne.
- *Strukturen*, dvs. forskellige typer af struktur beskrevet ved deres krav af kompleksitet.
- *Arbejdsfunktionerne*, dvs. deres art og varetagelse.

Systemteoretikerne fremhæver specielt foranderligheden i omgivelsernes krav, forventninger og behov og interesserer sig for, hvordan foranderligheden afspejler sig i organisationens ydelser, sammensætning og funktion. Virksomhedens manglende tilpasning til omverdenen ses som en af de vigtigste årsager til lav effektivitet og indtjeningsevne. Denne sammenhæng turde være klar nok, men det er bemærkelsesværdigt, at den forblev ubemærket af Scientific Management- og Human Relations-skolernes forfattere.

Systemteoretikerne ser organisationen som bestående af tre delsystemer, der til stadighed påvirker hinanden. De taler om:

- Et socialt system
- et arbejdsmæssigt system og
- et administrativt system.

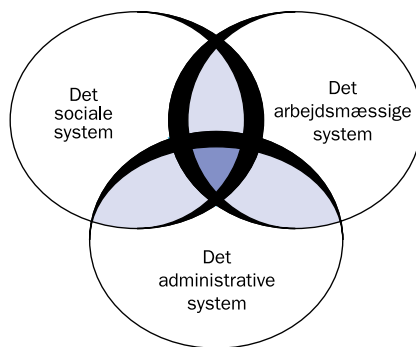
Ændringer i det ene system kan ikke tænkes, uden at der samtidig sker ændringer i de to andre systemer.

Det sociale system omfatter det generelle organisationsklima, organisationsånden og -tonen, status- og rollemønstret, fremgangsmåderne ved beslutningstagen, herunder mødevirksomhed, lederstil, værdiforestillinger og kommunikationsmønstre, såvel formelle som uformelle.

Det arbejdsmæssige system vedrører tilrettelæggelse af arbejdsgange, udstyrets art, beskaffenhed og placering, materialernes art og beskaffenhed, tidsplanerne samt de fysiske omgivelser.

Det administrative system indeholder politikker, budgettering, rapportering, markedsføring og public relations, velfærdsgoder, ansættelser og afskedigelser samt lønadministration.

De tre systemer influerer hver for sig og tilsammen på organisationsydelse, nemlig overskuddet, produkternes art og kvalitet, omkostningernes art og størrelse, personalets fravær og udskiftningsfrekvens, samt på de ansattes engagement og kreativitet. Vurderingen af organisationens effektivitet beror dog ikke alene på vurderingen af de tre delsystemer og deres indbyrdes funktion. Det rigtige billede af effektiviteten får man først frem, når man også tager omgivelsernes påvirkninger af organisationen med i betragtning, dvs. vurderer de materielle, samfundsmæssige og kulturelle forudsætninger for organisationens funktion.



Figur 5.1. Systemteoriens opfattelse.

Organisationsproblemets kompleksitet

Hvor ældre organisationsteori ofte søger at opstille *idealorganisationen* eller fokuserer på et bestemt organisationsproblem på bekostning af andre, er der i nyere organisationsteori en anderledes erkendelse af organisationsproblemets kompleksitet: Arbejde eller opgaveløsning kan organiseres på mange forskellige måder, der indgår mange forskellige variable, og det er ikke nogen enkel sag at opstille den ideelle organisation. Subtile og vanskeligt begribelige forhold som organisationens *alder*, organisationens *historie*, medarbejdernes *kulturelle baggrund* og medarbejdernes *professionelle baggrund* spiller ind på en ikke særligt gennemskuelig måde. Moderne organisationsteoretikere er mere yd-

myge end klassikerne. Et forsøg på at skabe overblik over sammenhængene skyldes *Henry Mintzberg*, der som en af de første punkterede den klassiske opfattelse (Fayol) ved at undersøge, hvad ledere *faktisk* og ikke *ideelt* foretog sig (omtalt andetsteds i denne bog). Mintzbergs overblik^{61, 62}, er her gengivet efter Niels Bo Sørensen⁶³.

Mintzbergs oversigt over organisationsformer

Organisationsform	Primær koordineringsmekanisme	Nøgleled af organisationen	Decentraliseringsform	Konkret eksempel på organisation
Den simple struktur	Direkte overvågning	Øverste ledelse	Vertikal og horisontal centralisering	Middelstor butik, entreprenørvirksomhed, skole
Maskinbureaukрати	Standardisering af arbejdsprocesser	Teknostrukturen	Begrænset horisontal decentralisering	Flyselskab, bilfabrik, DSB
Fagbureaukрати	Standardisering af færdigheder	Produktionskernen	Vertikal og horisontal decentralisering	Universiteter, hospitaler, advokatvirksomheder, forsikringselskab
Den divisioniserede form	Standardisering af output	Mellemederne	Begrænset vertikal decentralisering	Novo, Superfos, DSB, P&T
Adhocрати	Gensidig tilpasning	Støttestaben	Selektiv decentralisering	Rumforskningscenter (NASA), EDB-firmaer, filmselskab
Idéorganisationen	Standardisering af normer	Ideologi	Decentralisering	Religiøse sekter, Politiske bevægelser, Aktivistgrupper

Organisationsteori og menneskesyn

Til hver af organisationsteoriene kan der siges at svare et bestemt menneskesyn, dvs. nogle antagelser og forventninger – bevidste eller ubevidste, formulerede eller uformulerede – om, hvordan de mennesker, der indgår i organisationen, fungerer. Disse antagelser vil have indflydelse på, hvordan ledere behandler deres medarbejdere og dermed igen på medarbejdernes accept af ledelsen og omfanget af deres villighed til at bidrage til organisationens mål.

Taylor⁶⁴ var af den opfattelse, at menneskets motiv for at arbejde primært er personlig økonomisk vinding. Derfor skal belønningen, den arbejdendes indtje-

61. H. Mintzberg: *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. 1983.

62. H. Mintzberg: *The Structuring of Organizations*. 1979.

63. N.B. Sørensen: *Organisationers form og funktion - Om Mintzbergs teori i en dansk sammenhæng*. Frederiksberg 1991.

64. F.W. Taylor: *Op.cit.*, 1911.

ning, stå i et nøje forhold til arbejdsindsatsen. Hvis dette er tilfældet, vil arbejderen reagere med den maksimale præstation, kun begrænset af hans fysiske formåen. Taylor er således talsmand for et økonomisk syn på menneskers motivation.

Max Weber forudsætter, at mennesker i en organisation kan forventes at tænke og handle rationelt og således lade eventuelle egne meninger og følelser ude af betragtning ved opgaveløsningen.

Teori X (McGregor)

Douglas McGregor⁶⁵ har i et opgør med de lederholdninger, som han fandt, at det Taylor/Weberske menneskesyn lagde op til, beskrevet dem således i det, han benævner sin "teori X":

- Gennemsnitsmennesket afskyr alt arbejde og vil helst undgå det, hvis det er muligt
- På grund af menneskets afsky for arbejde må de fleste trues, kontrolleres og dirigeres til at samarbejde om at nå organisationens mål.
- Gennemsnitsmennesket foretrækker at være under kommando, ønsker at undgå ansvar, har forholdsvis beskedne ambitioner og kræver først og fremmest sikkerhed og tryghed i tilværelsen.

Hawthorne-undersøgelserne

Den økonomiske faktors motiverende rolle er stadigvæk omstridt. Det siger sig selv, at den spiller en rolle, spørgsmålet er, hvor stor den er, og hvordan den spiller sammen med andre faktorer. Troen på dens vigtighed viser sig dels i, at visse dele af industrien sværger til "produktionsfremmende lønsystemer" (akkordløn), og dels i de systemer med *decentrale individuelle tillæg*, der over en årrække har vundet indpas i den offentlige sektor.

Hawthorne-undersøgelserne, der her i bogen bl.a. er omtalt under *Motivation og følelser*, henledte imidlertid opmærksomheden på *de sociale motivers* betydning. Mayo, der beskrev undersøgelserne, konkluderede, at en betydningsfuld motivationsfaktor var individets sociale relationer til arbejdskammeraterne: "Menneskets behov for at opleve samhørighed med sine medmennesker er stærkt, måske det mest betydningsfulde kendetegn ved mennesket⁶⁶."

65. D. McGregor: *The Human Side of Enterprise*. New York 1960.

66. G.E. Mayo: *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York 1933.

Teori Y (McGregor)

I modsætningsforhold til "teori X" stillede McGregor sin "teori Y", der siger, at mennesker kan styre sig selv og påtage sig et personligt ansvar for deres arbejde og fortsat udvikle sig, hvis de kan se en mening med og berettigelse af arbejdet.

Frederick Herzbergs tofaktorteori, sammen med Maslows teori beskrevet i kapitlet om *motivation og følelser*, minder ligesom denne om McGregors betragtninger. Herzberg mener, at ledere ofte prøver at "løse" medarbejderproblemer ved at satse på det, han kalder vedligeholdelsesfaktorerne (højere løn, bedre arbejdsmiljø osv.), men med kortsigtede tilfredshedsreaktioner som resultat.

Jobberigelse

En gennemført løsning på medarbejderproblemer opnår man ifølge Herzberg gennem foranstaltninger for *jobberigelse*, som har til formål at forbedre jobbetts motiverende indhold. Man kan fx forøge den enkeltes ansvarlighed for eget arbejde ved at mindske omfanget af kontrol, man kan give medarbejderen et funktionelt arbejdsområde, så han oplever jobbet som et selvstændigt ansvarsområde, og man kan give medarbejderne en større frihed til at vælge fremgangsmåder, hvor dette er muligt.

Herzberg er blevet anklaget for i virkeligheden at være lige så manipulerende som sine forgængere: Hos ham er det fortsat arbejdsgiveren, der i sin visdom tilrettelægger arbejde på en så appetitlig måde, at medarbejderen vil reagere med større produktion; anerkendelsen af medarbejderens ansvarlighed og evne til at styre sig selv er stadig i baggrunden.

Virksomheden som socioteknisk system

Klarlægelsen af den uformelle organisations betydning for virksomhedens funktion er et af nyere organisationsteoris væsentligste bidrag og førte til betragtningen af virksomheden som et *socioteknisk system*. Denne betragtningsmåde gjorde det muligt at påvise, hvilke former for arbejdsorganisation der vil fremme eller hæmme en given opgaves løsning.

Et ret dramatisk eksempel herpå gav englænderen *Eric Trist* og hans kolleger ved undersøgelser af relationerne mellem de tekniske og sociale systemer i engelske kulminer⁶⁷: Indførelse af nye kulbrydningsmaskiner gjorde en omorganisering og omgruppering af arbejdsstyrken nødvendig – hvor arbejderne tidligere havde arbejdet i grupper og deltaget i flere faser af kulbrydningsprocessen, skulle de med indførelsen af de nye maskiner arbejde isoleret fra hinanden og med en enkelt fase i processen. Forventningerne om en øget kulproduktion

67. E. Trist: *Organizational Choice*. London 1963.

blev gjort til skamme, og årsagerne hertil viste sig at bunde i psykologiske og organisatoriske problemer. På trods af de store investeringer i de nye maskiner nåede man aldrig produktionstal, der overgik den gamle kulbrydningsmetodes.

Den sociotekniske betragtningsmåde har medført, at man er blevet mere bevidst om de psykologiske og sociale forholds betydning for en vellykket gennemførelse af teknologiske og organisatoriske ændringer. Englænderen *Arnold S. Judson* siger således, at

“Fuldt udbytte af ændringer bestemmes af tre uafhængige variable:

- Evnen til at identificere og analysere ændringens mål og de problemer, der kræver løsninger.
- Evnen til at anvise egnede metoder til at opfylde målene og løse problemerne.
- Evnen til at opnå accept af og støtte for både mål og metoder fra de mennesker, der er blevet berørt af og involveret i ændringerne.”⁶⁸

Særligt det sidste af Judsons punkter er tillagt betydning i nyere organisations-teori, hvilket har været medvirkende til en af de nyere foreteelser i mange virksomheders hverdag: den omfattende mødevirksomhed med mødet som det led i organisationen, hvor beslutningerne træffes.

Den psykologiske kontrakt

Etzioni⁶⁹ fremhæver menneskets stræben efter mening i og indflydelse på sin egen tilværelse og dermed bort fra fremmedgørelsen og følelsen af magtesløshed. Han ser en sammenhæng mellem den i organisationen fremherskende *autoritetsform* og graden af engagement hos den enkelte og siger, at den enkeltes engagement kan forstås, når man kender *den psykologiske kontrakt*, der hersker mellem personen og organisationen. Den psykologiske kontrakt betegner *de gensidige forventninger mellem personen og organisationen*: Hvad opfatter hver af parterne det som rimeligt og naturligt at skulle yde og at have ret til at modtage til gengæld, helt bortset fra hvad der står i den eventuelle skriftlige, juridisk bindende kontrakt?

Etzioni skelner mellem *tre former for autoritet* i en organisation:

- Tvang.
- nyttebetonet autoritet og
- normativ autoritet.

68. A.S. Judson: *Styring af ændringer i virksomheden*. København 1972.

69. A. Etzioni: *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York 1975.

- Fremmedgjorthed,
- beregnende engagement og
- moralsk engagement.

Ved at sammenstille autoritetsformerne og engagementsgraderne når han frem til de med x mærkede psykologiske kontrakter, som han kalder "retfærdige" kontrakter:

Engagement	Autoritetsform		
	Tvang	Nyttebetonet	Normativ
Fremmedgjort	X		
Beregnende		X	
Moralsk			X

"Retfærdige" psykologiske kontrakter:

- *Tvang/fremmedgjorthed*: Lederen er helt afhængig af sin formelle autoritet og sine beføjelser til at straffe uønsket adfærd. Medarbejderne gør kun det, de bliver befalet til. De er (eller føler sig) tvunget til at forblive i organisationen. Et fængsel er et eksempel på en rent tvangsbaseret organisation. Fangerne opretholder indbyrdes en uformel organisation, hvor et af formålene kan være at beskytte medlemmerne mod de formelle ledes indflydelse, og hvor midlet kan være sabotage af forskellig art.
- *Nyttebetonet/beregnende*: Lederens hovedinteresse ligger i at influere på og udøve kontrol med de forhold, som har med produktion og produktivitet at gøre. Medarbejderne forventer økonomiske belønninger, der står i rimeligt forhold til den arbejdsindsats, de yder, men føler ikke, at de behøver at synes om arbejdet eller om deres arbejdsgiver. Medarbejderne etablerer interne relationer omkring tilfredsstillelse af de sociale behov. Lederne er i reglen ikke involveret i det samvær, i hvilket de sociale behov plejes. Forretnings- og industrivirksomheder kan være eksempler på nyttebetonede organisationer.
- *Normativ/moralsk*: Såvel ledere som menige medlemmer tilhører organisationen, fordi de finder dens målsætninger værdifulde og arbejdet meningsfyldt, dvs. de føler det "moralsk rigtigt" at tilhøre organisationen og at arbejde efter de gældende normer. Der er derfor ingen eller kun sporadiske tilløb til uformel organisation blandt med-

lemmerne. Typiske eksempler på normative organisationer er frivillige sammenslutninger og foreninger til gensidig nytte, hvor indsatsen ofte er ulønnet eller betalingen for udført arbejde symbolsk.

Etzioni opstiller hermed nogle "rene" organisationstyper, som sjældent eksisterer i virkeligheden. Historisk set har der fundet et skift sted fra rene tvangs- og normative typer af organisationer til forskellige kombinationer af nyttebetonede/tvangsbetonede og nyttebetonede/normative organisationer. Mange industrivirksomheder er i dag af den sidstnævnte blandingstype, oplevet som mere det ene end det andet, afhængig af, hvem i virksomheden man spørger. En udefra kommende iagttager kan danne sig sin egen mening om dette spørgsmål ved at betragte de former for engagement, medarbejderne udviser.

Enhver større organisation har et islæt af alle organisationsformer og derfor også eksempler på alle typer af engagement. Det er karakteristisk for de fleste organisationer, at man i deres top finder forholdsvis flere eksempler på moralsk engagement end i deres bund.

Forsvaret kan betragtes som et eksempel herpå. En forklaring kan være, at personellet i organisationens top har valgt en karriere inden for organisationen, fordi de eksisterende normer og værdier har virket tiltrækkende på dem, mens personellet i organisationens bund, fx. værnepligtige, der er der i kort tid eller mindre frivilligt, føler, at organisationen i overvejende grad anvender autoritetsformer, karakteriseret som tvangs- eller nyttebetonede.

Systemteoriens menneskesyn

Systemteoretikere, fx R.L. Kahn⁷⁰, fremhæver, at menneskets adfærd i en organisation kun kan forstås, hvis man tager dets totale situation i betragtning, herunder dets medlemskab af grupper uden for organisationens rammer.

Tre sæt af faktorer er vigtige:

Personlighedsfaktorer, fx:

- motiver og behov,
- holdninger og værdier,
- temperament,
- vaner og
- stærke og svage sider.

Mellemmenneskelige relationer, fx:

- magtfordeling,
- følelsesmæssige bånd,
- afhængighedsforhold og
- kommunikationsstil.

70. R.L. Kahn: *Organizational Stress*. New York 1964.

Organisatoriske faktorer, fx:

- organisationens størrelse,
- økonomi og
- antallet af hierarkiske niveauer,
- produktion.

Ifølge Kahn påtager den ansatte sig en bestemt rolle, som han udfører afhængigt af, hvad han selv lægger i den, og afhængigt af, hvad omgivelserne enten kræver eller forventer, at han skal foretage sig. Kahn lægger vægt på, at den ansatte ikke må opleve fysisk eller psykisk stress. Stress kan være en mulig følge af, at den ansatte føler sig usikker på sin rolle, eller at han stilles over for modstridende krav fra omgivelserne. Frihed for stress er ifølge Kahn en forudsætning for god personlig funktion.

Funktionsbetingelser og arbejdsvilkår

I det danske forsvar har man i overensstemmelse med denne opfattelse søgt at arbejde med overensstemmelsen mellem de *arbejdsvilkår*, organisationen giver den enkelte medarbejder, og det sæt af *funktionsbetingelser*, medarbejderen har. Med Forsvarets Personeludviklings- og Bedømmelsessystem (FORPUBS) har man søgt at skabe et instrument til denne afbalancering, idet chefer og medarbejdere under denne ordning med jævne mellemrum skal drøfte, hvorvidt de arbejdsvilkår, der tilbydes, passer til medarbejderens funktionsbetingelser. Arbejdsvilkår er i vejledningen til FORPUBS defineret som "de muligheder og begrænsninger, som arbejdsmiljøet giver en person at fungere under", mens funktionsbetingelserne er "de betingelser, der for den enkelte person skal være opfyldt, for at han i størst muligt omfang kan udnytte sine ressourcer og indgå i sociale samspil".

De seneste års udvikling

Et gennemgående træk ved de hidtil nævnte teorier og undersøgelser er en implicit antagelse om, at det er *ledelsens ansvar* at få organisationen til at fungere effektivt, og at ledelsen for at opfylde dette ansvar må *påvirke* medarbejderne og *kontrollere* deres præstationer. Denne antagelse kan umiddelbart forekomme som en selvfølgelighed, men i virkeligheden præsterer mange medarbejdere på alle niveauer i moderne organisationer et godt og effektivt arbejde hovedsagelig på eget ansvar og uden at nogen kontrollerer dem. Den traditionelle opfattelse af ansvarets og kontrollens placering er naturligvis ikke 100 % forkert, men når den fastholdes, er det blandt andet af juridiske og eksterne årsager: Man har brug for at kunne placere ansvaret et sted, hvis noget går galt, og man skal have nogen, der kan stå til regnskab. I et aktieselskab – én af de mest udbredte moderne virksomhedsformer – er den øverste chef, den ansatte direktør, ansvarlig over for bestyrelsen, der er aktionæremes repræsentation. I en offentlig myndighed er chefen tilsvarende ansvarlig over for politikerne, der er vælgernes repræsentation. Såvel aktionærvalgte bestyrelser som folkevalgte politikere har et naturligt og legalt behov for at kunne placere det formelle ansvar entydigt. Tilsvarende betyder chefers manglende mulighed for at have indsigt i alle detaljer, at de kan have behov for at kunne placere ansvar nedad i organisationen på ledere på næste niveau og derfor bliver tilbøjelige til at se den formelle bureaukratiske side af organisationen som mere betydningsfuld, end den egentlig er. Der vil være en tendens til at fastholde eller retablere bureaukratiske former i organisationer, der reelt fungerer efter andre mønstre, fordi behovet for ekstern kontrol gør bureaukratiet ønskeligt.

Virksomhedskultur

I organisationsteorien har det oftest været en skjult forudsætning, at styring og ledelse udbreder sig fra organisationens top og nedefter, men i løbet af 70-erne blev det tydeligt for mange teoretikere, at der var andet end den åbenlyse ledelse, der virkede styrende på medarbejdernes adfærd. Man begyndte at interessere sig for *virksomhedskultur*; som Hofstede⁷¹ i sin IBM-undersøgelse havde fundet, at nationale kulturelle forudsætninger interfererede med ledelsens management, fandt andre, at den enkelte virksomhed havde sit særpræg, som bedst kunne beskrives med støtte i kulturbegrebet.

71. G. Hofstede: *Culture's Consequences*. London 1980.

Schein⁷² definerer kultur som "det dybereliggende niveau af *grundlæggende iagttagelser og overbevisninger*, som er fælles for en organisation; som arbejder ubevidst, og som på en grundlæggende, indforstået måde definerer en organisations syn på sig selv og sine omgivelser." Han fortsætter med at hævde, at "disse antagelser og overbevisninger er *tillærte* responser på en gruppes problemer med at *overleve* i dens eksterne miljø og dens problemer med *intern integration*. De bliver taget for givet, fordi de gentagne gange løser disse problemer på en pålidelig måde. Der bør skelnes mellem disse dybereliggende antagelser og de "symptomer" og "værdier", som er kulturens fremtrædelsesform i dagligdagen, men ikke indbegrebet af kultur."

Schein fastholder endelig, at kultur er *et tillært produkt af gruppeerfaringer* og derfor kun kan fremkomme, hvor der er en definerbar gruppe med en signifikant historie. I en social gruppering kan der godt forekomme flere kulturer ved siden af hinanden, fx en ledelseskultur, forskellige fagligt betonedede kulturer i funktionsenheder, gruppekulturer betinget af geografisk tilhørsforhold, arbejderkulturer baseret på fælles erfaringer med det hierarkiske system osv.

Jesper Strandgaard Petersen⁷³ sammenfatter, hvad de fleste forfattere grundlæggende er enige om vedrørende begrebet virksomhedskultur:

- Organisationer udvikler og vedligeholder deres egne "unikke kulturelle universer" i form af værdisystemer, mening, trossystemer eller grundlæggende antagelser, der virker som *referencerammer* for kulturens medlemmer og giver dem baggrund for at fortolke adfærd og hændelser i en forvirrende verden.
- Kulturen håndterer og opbevarer den "kollektive erfaring" i organisationer, og nye medlemmer bliver "kulturiserede", når de kommer ind i organisationen.
- Det kulturelle perspektiv lægger mindre vægt på de generelle strukturelle forhold og understreger i stedet det enestående ved den specifikke organisation og de såkaldt "bløde" variable.
- Endelig synes der at være nogenlunde enighed om, at en given kultur omfatter visse elementer som symbolske genstande, ritualer, ceremonier og traditioner, historier, myter og legender, sprogbrug og jargon, metaforer, bestemte rutiner og fremgangsmåder, "helte" og "skurke", osv.

Centralt synes det at være, at efter denne opfattelse er det ikke primært eller alene materielle belønninger eller fysisk tryghed, der driver værket i den kul-

72. E.H. Schein: *Organisationskultur og ledelse*. København 1986.

73. J.S. Petersen: *Organizational Cultures in Information Technology Firms: Reflec-*

tions on Schein's Model of Culture. I J.S. Petersen (red.): *Artikler til organisations-teori, Bind 2*. København 1990.

turprægede organisation; det er følelsen af et tilhørsforhold og følelsen af at foretage sig noget meningsfuldt og værdifuldt.

Bent Rieneck formulerede det på følgende måde⁷⁴:

“Mennesker har brug for at kunne opleve sammenhæng i tilværelsen, at kunne se en relation mellem det, de foretager sig og det, der kommer ud af det.

Denne sammenhæng opstår i dagens samfund ikke af sig selv, men kan etableres, hvis vi tager mennesket alvorligt, lader det indgå som den centrale parameter i vor tilværelse, og med dette udgangspunkt arbejder med værdier.

Mennesket kan ikke leve uden værdier, men vi er blevet uvante med at arbejde med og kommunikere værdier. Resultatet er, at mange mennesker finder tilværelsen aldeles meningsløs og usammenhængende.

Mange mennesker frygter fremtiden og opgiver at påvirke den. Dette kan forekomme mærkeligt, idet vor virkelighed er blevet mere og mere kulturelig – afhængig af mennesker – og stadig mindre naturlig – påvirket og bestemt af naturlove.

Da vi altså selv har skabt størstedelen af vor virkelighed, er det nærliggende at mene, at vi også kan påvirke den, og i praksis ændrer vi til stadighed virkeligheden og påvirker såvel den som vore medmennesker.

Under vor handlen gør vi imidlertid ikke nok ud af direkte at medinddrage vore antagelser om mennesker og vores værdisætning af menneskelige muligheder. Vi påvirker indirekte gennem teknik i stedet for ud fra mennesket, og herved går sammenhæng og meningsfuldhed tabt.

Den grundlæggende påstand er, at vi ved at arbejde med menneskesyn og værdier kan skabe sammenhæng i den enkeltes tilværelse, og at vi derved i de enkelte virksomheder kan skabe klarhed, sammenhæng og koordineret handleberedskab, og dermed effektiv funktion og udvikling.”

Rieneck, der var officer og psykolog, udviklede et sæt metoder til at klarlægge, formulere og påvirke virksomhedskulturen, som i en række tilfælde er anvendt i forsvaret.

Service Management

Service Management-begrebet er oprindeligt udformet af svenskeren Richard Normann⁷⁵ og er et sæt erfaringer og teorier om, hvad der er vigtigt i service-

74. B. Rieneck: *Ledelsesfilosofi og virksomhedskultur - en tankegang og et værktøj*. København 1984.

75. R. Normann: *Service Management*. København 1984.

virksomhed, dvs. i virksomheder, der overvejende frembringer *tjenesteydelser*. Tjenesteydelser er ikke-materielle goder, der ofte produceres, leveres og bruges på stedet mellem to personer (frontmedarbejder og kunde eller bruger). Der er ikke som i fysisk produktion en adskillelse mellem fremstillingsprocessen, salget og forbruget. Tjenesteydelser kan ikke oplagres. Produktion og salg er meget forskellig fra fysisk produktion, og mange indsigter om ledelse og organisation, der er hentet fra fabrikker, kan ikke anvendes på servicevirksomhed.

Her i landet er ca. 2/3 af de beskæftigede ansat inden for servicesektoren. Det meste af den offentlige sektor beskæftiger sig med service. Uddannelse og pleje af børn og ældre, rengøring, restaurationsvirksomhed, underholdning og turisme er eksempler. Politi, brandvæsen og forsvar lever i stort omfang op til definitionen på en servicevirksomhed.

Hovedbegreberne i Service Management er

- Servicepakken
- Kerne- og periferiydelser
- Kundesegmentering
- Image
- Serviceleverancesystemet
- Kultur

Betegnelsen *servicepakke* peger på, at ydelsen består af flere dele, og at brugeren ikke nødvendigvis skelner mellem disse dele. Der er således mulighed for, at brugeren lægger vægt på andre aspekter end leverandøren.

Kerneydelsen er den del af ydelsen, som er grundlaget for brugen, mens periferiydelsen er biydelser, praktiske og atmosfæremæssige rammer. I en flyrejse er transporten fra A til B kerneydelsen, mens fx. service om bord i flyet, madens kvalitet, flyets renlighed og indretning er periferiydelser.

Kundesegmentering er en betegnelse for, at ydelserne skal tilpasses forskellige brugergrupper. På flyrejsen kan man fx. have valget mellem en billig økonomiklasse og en dyrere luksusklasser. Her er kerneydelsen – rejsen fra A til B – den samme, mens periferiydelserne er forskellige og er til forskellig pris.

Image-begrebet peger på, at en virksomheds image (dens rygte, omdømme, udstråling) spiller en særlig rolle i servicevirksomhed. Blandt andet er det ofte afgørende for, om man foretrækker den ene leverandør frem for den anden.

Normann peger på, at der skal være overensstemmelse mellem det udadvendte i serviceydelserne (servicepakke, kundesegment og image) og det indadvendte (leverancesystem og kultur). Det er ikke nok at kunne designe den rigtige ydelse til den rigtige kundegruppe, man må også kunne producere og levere den på en driftsøkonomisk effektiv måde. "Der er ikke så meget i vejen med DSB's koncepter og servicepakker, men det kniber med at levere varen – tog og

færge til tiden, rent, personale, der virkelig matcher de forskellige kundegrupper, de gerne vil henvende sig til.”⁷⁶

Ifølge Bøje Larsen⁷⁷ kan leverancesystemernes problemer deles i to grupper:

- De hårde problemer om at undgå fejl, skære ned på unødvendige funktioner og ventetider, arbejdsdeling, nødvendig automatisering m.v. Derfor er *kvalitetsstyringstanker* af væsentlig betydning for servicevirksomheder.
- De bløde problemer omkring at skabe motivation og entusiasme – hvor *kulturtankegange* bliver vigtige.

Mens forsvarrets kerneydelse – opretholdelse af sikkerhed og suverænitæt – i det daglige er relativt usynlig for og upåagtet af de fleste brugere, svarer mange af forsvarrets andre funktioner godt til de begreber, der indgår i Service Management. Forsvaret må vedrørende rekruttering, fastholdelse og uddannelse direkte konkurrere med andre organisationer og vil blive sammenlignet med dem, og forsvarrets image er vigtigt på disse områder såvel som i forhold til den politiske verden. Kravene om at “kunne levere varen driftsøkonomisk forsvarligt” gælder også for forsvaret.

Kvalitetsstyring

Begrebet kvalitetsstyring (Quality Management) blev oprindelig især kendt i produktionsindustrien, hvor den på få år revolutionerede bilindustrien, men er siden blevet overført til andre sektorer, herunder servicesektoren. Grundtanken er at definere, hvilken kvalitet man vil have, gøre kvaliteten målbar og så overholde den. Der er ikke tale om, at et “kvalitetsprodukt” i denne forstand er et specielt luksuriøst produkt; det er et produkt, der lever op til den standard, der er sat, altså ikke udviser uventede fejl og mangler. Udgangspunktet for kvalitetsstyring er brugerens eller kundens behov. Kvalitetsstyring udmøntes i en interesse for at *fjerne fejl, inden de opstår – frem for venligt og serviceminded at rette dem bagefter*. Denne tankegang fører til en anden form for *rationalisering* end den, der udsprang af Taylors Scientific Management. Her søgte man at optimere de enkelte funktioner: Hvordan får vi hurtigst og billigst skruet hjulene på bilen? I kvalitetsstyringstankegangen stiller man spørgsmålet: Er der noget af det, vi laver, der ikke har værdi for brugeren; som han ikke er interesseret i og ikke ønsker at betale for? Eksempler på dele af produktionsprocessen, som brugeren ikke har nogen som helst interesse i, men som han alligevel betaler for, hvis de forekommer (der er ikke andre til det!), er:

76. Fremstillingen bygger på B. Larsen: *Mening i galskaben*. Charlottenlund 1991.

77. B. Larsen: *Op.cit.*

- Kasserede materialer og produkter
- Tid brugt på at rette fejl under fremstillingen.
- Retning af fejl "på garantien".
- Kommunikation om fejl, klager, servicebesøg, retssager om fejl.
- Rykning af kunder, der ikke betaler.
- Intern administration og møder.
- Ventetid og lagre.

Der kan spares megen tid og penge ved at fjerne disse dele af processen.

Et udslag af kvalitetsstyringstankegangen er *certificering*, hvor en virksomhed af en anerkendt certificeringsorganisation får attest på, at et bestemt produkt fremstilles efter bestemte standarder. Certificering har ikke mindst betydning i forholdet til *underleverandører*; hvis den virksomhed, der skal bruge et produkt fra en underleverandør, kan være helt sikker på, at dette lever op til den aftalte standard, kan virksomheden selv spare den efterkontrol af produktet, der ellers ville være nødvendig.

Mens *kontrol* i en traditionel tankegang er noget, der kommer til sidst, lægger man i kvalitetsstyringstankegangen kontrollen ind undervejs, for det gælder om at opdage fejl og fejlmuligheder, *inden* de får konsekvenser.

Dette betyder igen, at det traditionelle skel mellem produktion og kontrol reduceres; medarbejderen må selv overtage det meste af kontrolfunktionen. For at en fælles standard kan opretholdes, må der ske en løbende drøftelse af normerne og af, hvilke krav medarbejderne vil stille til hinanden.

Hvor *Herzbergs* tidligere omtalte tanker om jobberigelse forudsatte, at *ledelsen* for at gøre medarbejderne glade og tilfredse designede deres arbejdsituation, så den var mindre kedsommelig, lægger man i kvalitetsstyringstankegangen reelt *ansvar* ud til medarbejderne. Kontrol er ikke noget, ledelsen alene tager ansvar for og administrerer ved hjælp af særlige inspektører; og forbedringer i produktionsprocessen sker ikke alene ud fra ledelsens grundige analyser, men inddrager medarbejdernes detailkendskab til processen og deres initiativ og ideer.

Hvor klassisk organisationsteori *forudsætter* et modsætningsforhold mellem ledere og medarbejdere og derfor søger veje, hvorigennem ledere kan styre medarbejdernes adfærd, forudsætter kvalitetsstyringstankegangen fælles interesser og fælles ansvar. Hvor Human Relationsskolen lægger vægt på medarbejdernes mulighed for at få tilfredsstillet sociale behov mod til gengæld at yde arbejde, forudsætter kvalitetsstyringstankegangen en fælles interesse i produktionen mellem ledelse og medarbejdere.

Den militære *tradition* for stærk styring og strukturering af meniges uddannelse og tjeneste bygger blandt andet på, at værnepligtige historisk set var bondesoldater med ingen eller beskednen skoleuddannelse, hvorfor detailstyring, fx uddannelse efter eksercitsmetoden, ansås for nødvendig. I nyere tid er det danske forsvar begyndt at tage konsekvensen af, at nutidens værnepligtige møder med en langt bedre uddannelse, er vant til selvstændigt at tilegne sig stof og for størstedelens vedkommende kan forventes at have en accepterende holdning til værnepligten, ved i større omfang at forvente, at de tager medansvar under uddannelsen og tjenesten. Allerede i 1968 blev det formuleret således: "*Uddannelsen skal formes således, at den fremmer og støtter den enkeltes aktivitet, engagement, selvstændighed og oplevelse af personligt medansvar*".⁷⁸

Just in time-tankegangen

Just in time er en produktionsfilosofi, der oprindeligt stammer fra bilfabrikken Toyota. Kernen i den er, at der ikke produceres til lagre – hverken endeligt eller undervejs i processen – men kun i takt med efterspørgslen. Herved sparer man lagerplads, man undgår at producere varer, der fordærves eller forældes eller ikke efterspørges, og man sparer på finansieringen – en vare, der ligger på lager, repræsenterer en værdi, der skal forrentes, indtil den bliver solgt.

Et velkendt eksempel på *just in time* er det moderne supermarked: I det øjeblik varen sælges, aflæser kasseapparatet dets strejkode. Informationen om, at varen er solgt, går til det elektroniske lagerstyringssystem, der på den måde hele tiden ved, hvor meget der ligger på hylderne, og kan bestille nye varer hjem, når den fastsatte nedre lagergrænse er nået. Denne grænse kan fastlægges ud fra erfaringer med omsætningshastighed, holdbarhed osv.

Mens kvalitetsstyringstankegangen især interesserer sig for værdiløsheden i fejl og mangler og det værditab, der skyldes opretningen heraf, interesserer *just in time-tankegangen* sig især for værdiløsheden i lagre og ventetider.

Afslutning

Organisationsteorien udvikler sig i vekselvirkning med samfundet. Nogle organisationsteorier kan ses som forsøg på at begrebsliggøre allerede eksisterende former med henblik på at afdække deres nøglestrukturer og -elementer for derved at kunne perfektionere eksisterende og nye organisationer. Nogle teorier søger at løse erkendte problemer ved ændring af et eksisterende udgangs-

78. *Hærkommandoens Blivende Bestemmelser for Uddannelsen* 1. Juni 1968.

punkt, og nogle danner et nyt udgangspunkt ved at "vende tingene på hovedet" og undersøge, om ikke det oprindelige problem, der løses ved veletablerede metoder, kan anskues helt anderledes.

Over det forløbne århundrede ses et skift af fokus fra det tekniske produktionsapparat, hvor mennesket indgår som en nødvendig, men problematisk del af processen, til *informationssiden*, hvor menneskets særegne evner til at opfange, bearbejde og udvikle information kommer i centrum, mens den fysiske del af processen overtages af maskiner. Tilsvarende ændres ledelsens rolle, idet fx de store bureaukratiske organisationer ændrer karakter som følge af automatiseringen. Det tidligere så udbredte *maskinbureaukrati* (jf. Mintzbergs ovenfor viste oversigt) tømmes efterhånden for smede og maskinarbejdere; det bliver de underlige folk i udviklingsafdelinger og markedsføringsafdelinger, der kommer i fokus, og de vil snarere organisere sig i et *adhocrati*. Hvor transformationen lykkes, overtager medarbejderne en større andel af det, der tidligere opfattedes som ledelsens opgaver. Medarbejderne står for en større og større del af kontrol, kreativitet og udvikling, og medarbejdernes fælles interesse i produktionen er baggrund for de sociale normer, der overtager den adfærdsregulerende rolle, som "kæp og gulerod" tidligere havde. Organisationer, der ikke ændrer sig i takt med udviklingen, kommer i vanskeligheder og udsættes for kritiske angreb. Private virksomheder, der ikke formår at omstille sig, udkonkurreres. I den offentlige sektor ses der myndigheder, der ikke lever op til brugernes forventning om service, og som producerer sagsbehandlingstid frem for resultater. Især *fabrikbureaukratierne* synes i disse år at være i svære vanskeligheder, bl.a. fordi de højtuddannede eksperter (læger, professorer mv.) fungerer i organisationer, der ikke har kunnet udvikle effektive og accepterede normer for, hvordan krav og ressourcer fordeles.

En væsentlig del af denne udvikling hænger sammen med to forhold: Udviklingen af *uddannelsessystemet*, hvor flere og flere får adgang til længerevarende grunduddannelser og efterfølgende "livslang" videreuddannelse, og udviklingen af *informationsteknologien*, hvor *adgangen* til enorme mængder af information spredes vidt, og hvor informationsbearbejdningshastigheden øges voldsomt.

5 UDDANNELSE

- Indlæring
- Indlæringsformer
- Den kognitive model
- Indlæringsområder
- Betingelser for indlæring
- Indlæringens forløb
- Uddannelse
- Formål og mål
- Evaluering og karaktergivning
- Undervisning
- Pædagogiske modeller

Indlæring

Mennesker udvikler sig gennem hele livet. Udviklingen af det individuelle potentiale kan iagttages som *adfærdsændringer* på de forskellige udviklingsstadier, der gennemløbes fra spædbarnsalderen gennem barndom og pubertet til voksenalderen. Man kan interessere sig for forskellige *udviklingsaspekter*, fx motorisk udvikling, sprogudvikling, vidensudvikling, intelligensudvikling og personlighedsudvikling.

Man kan med en henvisning til velkendte begreber fra biologien definere udviklingen som en funktion af arv og miljø:

$$\text{Udviklingen} = f(\text{arv, miljø}).$$

Udvikling

Man kan skelne mellem to udviklingsformer, *modningsprocesser* og *læreprocesser*. Modningsprocesser er overvejende *arveligt betingede* udviklingsprocesser, medens læreprocesser er overvejende *miljøbetingede* udviklingsprocesser, men fælles for begge er, at der forårsages ændringer i adfærden.

Mange udviklingsprocesser er resultat af en vekselvirkning mellem modnings- og læreprocesser. Som eksempel kan nævnes sprogudviklingen. Hele det første stadium, pludrestadiet, med frembringelse af alle sproglydene og kombinationen af disse er en modningsproces, som forløber ens hos alle jordens børn uanset sprogmiljø – endog døve børn pludrer på samme måde som hørende børn.

Der er altså her tale om en miljøafhængig modningsproces, men resten af sprogudviklingen er en læreproces, idet individet lærer betydningen og brugen af de ord, som tales i opvækstmiljøet. Det er yderligere vigtigt at fremhæve, at mange læreprocesser kun kan komme i gang, hvis bestemte modningsprocesser er afsluttet forinden. Fx er taleindlæringen afhængig af, at visse modningsprocesser i høreorganerne har fundet sted, ligesom læseindlæringen afhænger af, at øjnene og synscentret i hjernen formår at skelne sikkert mellem retningerne i rummet: op-ned og højre-venstre. Hvis disse fundamentale modningsprocesser ikke er afsluttede, kan man ikke lære at skelne mellem bogstaver som *d* og *b*, *u* og *n* eller småord som *ned* og *den* samt *med* og *dem*.

Læreprocesser

Indledningsvis må det konstateres, at der er uenighed om, hvorledes begrebet indlæring skal defineres. Dette skyldes dels uenighed i grundlæggende opfat-

telser (paradigmer) vedrørende indlæringens natur og dels, at termen kan anvendes i tre betydningsmæssigt forskellige sammenhænge, som let kan blive forvekslet.

For det første kan man mene den observerbare handlingsproces (procedure), der finder sted, når en elev under sprogindlæring sidder og læser højt for sig selv for at øve udtale og rytme i et fremmedsprog.

For det andet kan der tænkes på effekten eller resultatet af processen, der viser sig ved, at eleven fx kan recitere et vers af Guldhornene på formfuldendt dansk.

Endelig kan der for det tredje hentydes til den mentale proces, der formodes at være årsagen til effekten, nemlig at der i hjernen har fundet visse biokemiske og neurofysiologiske processer sted.

Under anvendelse af alle tre definitioner kan man således sige, at eleven er blevet et andet menneske i den forstand, at den pågældende (1) under verbal indlæring (2) har lært at recitere lyrik på et fremmed sprog, fordi (3) en indlæring har fundet sted.

Når man overhovedet beskæftiger sig med begrebet indlæring, er det primært for at få indsigt i, hvad der sker under selve indlæringsforløbet, og hvordan man kan stimulere dette. Derfor vil en procesdefinition være at foretrække; men endnu foreligger der for få kendsgerninger om læreprocesserne (specielt i hjernen) til, at en brugbar definition kan opnås. Derfor foretrækker de fleste fagfolk stadig at definere indlæring ved den effekt, et indlæringsforløb har, og indlæring refererer således almindeligvis til de permanente ændringer i adfærdsmulighederne, som skyldes erfaring.

Resultatet af et indlæringsforløb kan ikke direkte iagttages, bl.a. fordi megen indlæring slet ikke viser sig i den aktuelle daglige adfærd, men først kan påvises, når der opstår reelt behov for at anvende det lærte (fx i forbindelse med at yde førstehjælp til et trafikoffer). Den aktuelle adfærd vil være afhængig af fx motivation og træthed, og det er derfor nødvendigt at skelne mellem præstation og indlæring, hvor indlæringen sætter den øvre grænse for adfærdspræstationerne. Kun præstationerne kan iagttages, medens indlæringen eller ændringen i adfærdsmulighederne må udledes ved en analyse af successive præstationer.

At have lært noget betyder derfor, at man er blevet et andet menneske i den forstand, at man nu – og i lang tid fremover – er i stand til at kunne gøre noget, man ikke kunne før, dvs. der er sket varige ændringer i ens adfærdsmuligheder.

Kortvarige ændringer af adfærd, fx efter indtagelse af stimulanser eller euforiserende stoffer, betragtes naturligvis ikke som resultat af indlæring, men på den anden side er varige heller ikke ensbetydende med evigtvarende, idet man som bekendt glemmer meget af det, man har lært.

Det kan heller ikke postuleres, at man har lært noget, fordi ens adfærd er blevet varigt ændret på grund af de tidligere nævnte modnings- og vækstprocesser eller er resultat af invalideringer som fx hjernebeskadigelse eller amputation.

Begrebet indlæring må derfor yderligere afgrænses ved, at de varige ændringer i individets adfærdsmuligheder skal være forårsaget af de personlige erfaringer, man har gjort, fx ved praktisk virke i et job eller gennem deltagelse i undervisnings- el. øvelsesaktiviteter. Indlæring kan herefter defineres som:

Varige ændringer i adfærdsmulighederne som følge af personlige erfaringer.

Historie

Associationer og reflekser

Som baggrund for forståelsen af teorien bag moderne undervisning og ikke mindst for selv at kunne "lære at lære" er et vist kendskab til teorierne om de psykologiske processers rolle i den samlede indlæringsproces nyttigt.

Derudover vil forståelse af emnet være nødvendig som baggrund for det praktiske arbejde med vilkårene for og årsagerne til, at indlæring overhovedet kommer i gang samt for arbejdet med at fremme de faktorer, som er medvirkende til, at der læres mest muligt, bedst muligt, på kortest mulig tid og med mindst mulig glemsel. Der skal derfor gives en yderst kortfattet oversigt over væsentlige aspekter af emnet fra midten af forrige århundrede og op til vore dage.

Fra omkring midten af 1800-tallet begyndte forskere at tage eksperimentelle metoder i brug i psykologien. I første omgang var det fysiologiens eksperimentelle udforskning af sansorganernes funktion, som gav impulsen til det, men senere anvendtes den eksperimentelle metode også til udforskning af mere komplicerede processer som indlæring, hukommelse og glemsel med bl.a. tyskeren H. Ebbinghaus¹ som en af de banebrydende pionerer.

Man opfattede bevidstheden som et hele bestående af en mængde elementer: sansefornemmelser, forestillinger, lyst- og ulystfølelser samt viljesfænomener. Disse var indbyrdes forbundet ved nerveforbindelser eller konnektioner. Konnektionerne eksisterede allerede fra fødslen, men de styrkedes ved læreprocessen, dvs. at deres funktionsmuligheder derved forøgedes i forhold til andre konnektioner.

Der opstilledes en antagelse om en lovmæssighed, som gik ud på, at fænomener, der først er oplevet sammen i tid og rum, senere i bevidstheden vil være

1. Se fx K.B. Madsen (red.): *Psykologisk Leksikon*. 2.udg.. København 1980.

associeret, således at oplevelsen af det ene fænomen vil fremkalde oplevelsen af andre associerede fænomener.

Denne lov skulle fx forklare det velkendte fænomen, at lugten eller lyden af et eller andet fremkalder en erindring om en situation, hvori denne lugt eller lyd forekom. Som eksempel herpå kan nævnes den amerikanske vietnam-veteran, som hører den larmende udstødning fra en forbipasserende bil og derved kommer til at tænke på nogle ubehagelige tildragelser fra opholdet i Vietnam.

Berømt er den russiske fysiolog Ivan Pavlovs eksperimenter over *betingede reflekser* hos hunde. Forsøgene viste, at en medfødt refleks som spytrefleksen efter flere gentagelser kunne udløses af et eller andet signal, der var fremkommet samtidig med, at hundene fik føde i munden, hvor fødeindtagelsen jo var den oprindeligt udløsende påvirkning for spytrefleksen.

Pavlovs teori om, at al kompliceret adfærd hos mennesker i virkeligheden er opbygget af simple betingede reflekser, blev senere delvis overtaget af amerikanske psykologer, idet mange mente, at alle bevidsthedsfænomener kunne forklares ud fra associationslovene.

Behaviorismen

Efter århundredskiftet reagerede man fra forskellige psykologiske skoler mod denne teori. En gruppe, hvis førstemand var den amerikanske psykolog John B. Watson, kaldtes behavioristerne. Watson kritiserede først og fremmest den ældre eksperimentalpsykologi, fordi den byggede på forsøgspersonernes egne subjektive beskrivelser (fx brugte Ebbinghaus sig selv som forsøgsperson) af deres bevidsthedsfænomener.

Behavioristerne fandt sådanne iagttagelser og beskrivelser uvidenskabelige, og Watson skrev i 1913, at psykologien kun kunne blive en videnskab efter et naturvidenskabeligt mønster, hvis den opfattedes som "videnskaben om adfærd" hos dyr og mennesker.

Psykologiens opgave var alene at studere den udefra iagttagelige adfærd (behavior) som en reaktion (R) på den aktuelle situations stimuli (S) og formulere de fundne sammenhænge mellem S og R uden at operere med indskudte, ikke målbare "mentale" begreber. Omtrent samtidigt med denne programerklæring blev man for alvor bekendt med Pavlovs eksperimenter, som introduceredes i USA af Watson. Watson byggede videre på Pavlovs teori om, at kompliceret adfærd hos mennesker i virkeligheden er opbygget af simple betingede reflekser, jf. eksemplet side 393 (lille Albert).

Også den amerikanske psykolog B.F. Skinner bekendte sig til en ren S-R teori, og han er især kendt for sine teorier om systematisk udformning af adfærden ved konsekvent anvendelse af belønning til forstærkning af tilsigtede reaktio-

ner. Teorien er i overensstemmelse med E.L. Thorndikes *effektlov* fra 1898, der siger, at "reaktioner som er tilfredsstillende for individet, bliver forstærkede, mens de utilfredsstillende reaktioner afsvækkes".

Neobehaviorismen

I løbet af 30erne blev behaviorismens forskningsprogram og begrebsramme ændret og udvidet, især under indflydelse af den amerikanske psykolog E. C. Tolman, som vakte opmærksomhed ved at hævde, at målrettet adfærd eller handlinger ikke kan forklares ved alene at studere sammenhængen med den ydre situation.

Ganske vist er det muligt at studere en del målbare sammenhænge mellem situationsfaktorer eller S-variable på den ene side og adfærds karakteristika eller R-variable på den anden side, men sådanne S-R relationer eller sammenhænge vil have tendens til at forblive en ophobning af facts. Hvis de skulle kunne forklares teoretisk, var det nødvendigt at indskyde nogle formidlende variable.

Da disse variable måtte formodes at være lokaliseret i organismen, repræsenteredes de i denne "neobehaviorisme" ofte ved et "O", så forklaringsmodellen for psykologiske hypoteser eller lovmæssigheder blev udvidet til en S-O-R forklaringsmodel. Imidlertid er det karakteristisk for de fleste af disse indskudte, formidlende variable, at man ikke kender andet til deres fysiologiske natur end deres formodede lokalisering til organismens centralnervesystem.

Man tænkte eller konstruerede sig til deres egenskaber ud fra de direkte iagttagelige, observerbare variable (S- og R-variable), og derfor kaldes de også hypotetiske konstruktioner og betegnedes med et "H", således at den skematiske formel kom til at se således ud: S-H-R.

Tolmans H-variable har skiftet navn mange gange undervejs i udviklingen af teorien, således skal her i flæng blot nævnes: individuelle faktorer af intelligensmæssig og personlighedsmæssig art, kognitive processer samt en eller anden form for motivationsvariabel m.fl.

Det er især Tolmans fortjeneste at have fremhævet, at psykologien ikke behøver at vente på fysiologiens resultater for at kunne forklare adfærd ud fra en objektiv begrebsramme, idet man kan benytte sig af de indskudte variable, der ofte betegnedes med navne som opfattelse, forestilling el. tænkning, uden det er muligt at give tilbundsående "videnskabelige" forklaringer på, hvad disse begreber egentlig dækker. Dette adskiller imidlertid ikke psykologien fra andre videnskaber, hvor man også ofte benytter sig af hypotetiske konstruktioner (fx er *atomare partikler* en hypotetisk konstruktion) til forklaring af videnskabelige fænomener.

På grund af denne kombination af rummelighed og objektivitet blev neobehaviorismen den dominerende retning i psykologien efter 2. Verdenskrig, men den klassiske behaviorisme blev dog videreført af Skinner og hans elever.

Gestaltpsykologien

En gruppe psykologer, som i tiden før 1. Verdenskrig samledes om tyskerne M. Wertheimer og W. Köhler, kaldtes *gestaltpsykologer*, fordi de fremhævede betydningen af helheder, strukturer og former (gestalter) i deres bevidsthedsliv. De kritiserede dermed bl.a. forsøgene på at forklare adfærden som en mekanisk proces, hvor organismen, der påvirkes af ydre stimuli, blot svarer passivt med reaktioner. De hævdede, at organismen er aktiv og skabende under indlæringen

Under perceptionen organiserer organismen aktivt de ydre påvirkninger til oplevelser, idet denne organisering dels bestemmes af individets medfødte potentiale samt tidligere erfaringer og dels af den aktuelle behovstilstand. Individet udsættes for en stadig strøm af ydre påvirkninger, som bliver organiseret til en stabil erfaringsverden. Når vi forsøger at tilpasse os omverdenen, stilles vi over for stadig nye situationer, der byder på problemer, og indlæringen består i, at man dels lærer at erkende problemet og dels lærer at skaffe sig midlerne til løsning heraf.

Efter gestaltpsykologernes opfattelse er det noget fundamentalt og oprindeligt, at vi ikke reagerer på den enkelte påvirkning, men på en helhedssituation af indbyrdes afhængige påvirkninger. Betegnelsen *omstrukturering* skylder vi bl.a. Wertheimer og Köhler som et af gestaltpsykologernes væsentligste bidrag til tænkningens psykologi, idet de understreger, at enhver form for problemløsning grundlæggende består i at ændre situationen.

Omstruktureringer forekommer i mange sammenhænge. Den simpleste form er "*kipningen*" fra figur til grund (jf. figur 11) eller løsningen af simple geometriske opgaver ved at kippe fra plangeometriske løsningsmodeller til en løsning i rummet, jf. figur 52.

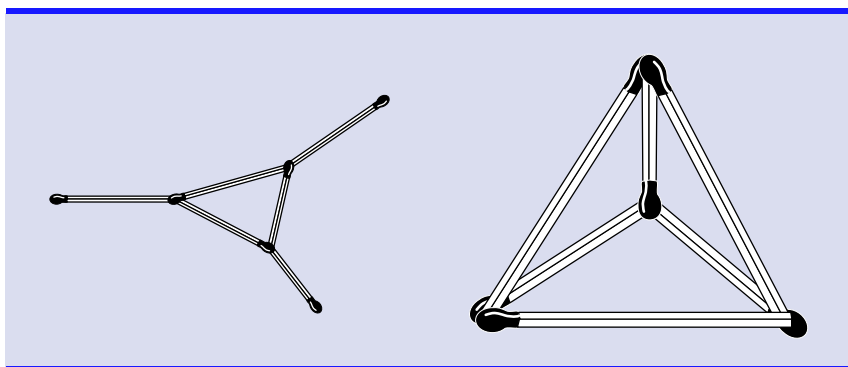
Indlæring og problemløsning er forbundne; under problemløsningen anvendes det indlærte, og under selve indlæringsprocessen anvender man problemløsning. Nogle psykologer hævder, at måden, hvorpå man ændrer fremgangsmåde under en indlæringsproces, minder om måden, hvorpå den produktive tænkning (problemløsningen) forløber, nemlig ved hjælp af omstruktureringer.

Nogle mennesker er i højere grad indstillet på at løse problemer på et ydre handleplan, hvor andre er forhåndsindstillet på at løse problemer på et indre handleplan. Disse to typer er blevet betegnet "den perceptuelle" og "den konceptuelle", og man har kunnet påvise, at der er individuelle forskelle med hensyn til, hvorvidt en forsøgsperson er overvejende det ene eller det andet, ligesom der naturligvis er forskel på opgavernes natur, hvor nogle i høj grad lægger op til en perceptuel fremgangsmåde, medens andre kræver en konceptuel behandling.

Den perceptuelle fremgangsmåde i opgavesituationen er karakteriseret ved, at man beskæftiger sig sanseligt-anskueligt med opgaven og manipulerer på et ydre handleplan. Man vender og drejer i bogstaveligste forstand problemet og graver i sin "vidensbank" efter eksisterende viden. Man ser på og om muligt rører ved problemet.

Den konceptuelle (eller forestillings- og tankemæssige) fremgangsmåde i en opgavesituation er en fremadrettet adfærd på et indre handleplan. Man tænker over tingene, ræsonnerer, forestiller sig forskellige løsninger, omstrukturerer situationen, opstiller hypoteser og afprøver dem på de kombinationer, man har forestillet sig.

Dette kan belyses med et eksempel, idet følgende problem skal løses: De seks tændstikker (jf. figur 52), som ligger på en bordplade, skal omplaceres således, at de danner fire ligesidede trekanter.



Figur 52

Den konceptuelle og bagudrettede fremgangsmåde anvendes, når eksisterende viden om plangeometri anvendes på problemet. Tændstikkerne placeres måske på bordpladen i en række forskellige konstellationer af simple geometriske figurer, uden at dette fører til en løsning.

Kan man imidlertid frigøre sig fra fikseringen af tændstikkernes placering i planet, forsøger man måske at omstrukturere situationen ved at tænke fremadrettet og "rumligt", dvs. at forestille sig tændstikkernes indbyrdes gruppering i tre dimensioner. Herefter er det let at placere dem, så de danner en pyramide.

Kybernetiske modeller

Som et nyere – og anderledes – eksempel skal nævnes en teori af Miller, Galanter og Pribram², som i 1960 opstillede en model, ifølge hvilken adfærden styres af nogle processer og strukturer, der kan sammenlignes med de programmer, som styrer en computer.

2. G.A. Miller, E. Galanter & K. Pribram:

Plans and the Structure of Behavior. New York 1960.

Det væsentligste ved teorien er, at disse adfærdsstyrende programmer under indlæringen organiseres i *hierarkiske strukturer* bestående af underordnede og overordnede planer. De kognitivt styrende processer følger ikke et simpelt refleksbuemønster, som forudsat i S-R teorierne, men et mere kompliceret "feedback" mønster, hvilket er udtrykt i opbygningen af styreprogrammerne i såkaldte TOTE-enheder, idet hjernen grundlæggende antages at arbejde som en computer.

Dette begreb står for en hypotetisk proces, der kan opdeles i fire faser:

1. *Test* af indkomne impulser,
2. *Operation*, dvs. udførelse af en eller anden regulerende proces, evt. en ydre adfærd,
3. *Test* af opnåede resultater og
4. *Exit*,

dvs. impulsen går videre til et andet system, hvis den sidste test fører til et resultat, der er i overensstemmelse med den indbyggede standard. I modsat fald må processen fortsætte med en ny serie T-O-T, indtil det rigtige resultat er opnået, og processen kan afsluttes via Exit.

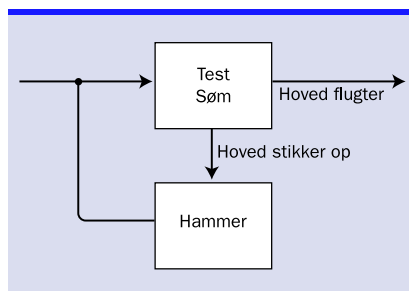
Ifølge teorien kan alle styrende processer fra simple færdigheder til komplicerede sproglige processer forklares ved hjælp af TOTE-enheder eller hierarkiske systemer af TOTE-enheder.

TOTE-enheder eller "planer".

Som eksempel på en TOTE-enhed eller en "plan" bruger Miller e.a. den simple færdighed at slå søm i. Denne kan opfattes som sammensat af følgende processer:

1. Først prøves eller "testes", om et søm stikker hovedet op af et stykke træ, eller det allerede er slået helt i. Hvis det stikker op,
2. slås der med hammeren ("operation"). Derefter
3. testes igen, og afhængigt af testens udfald opereres igen, indtil resultatet er tilfredsstillende, og
4. handlingen afsluttes ("exit")

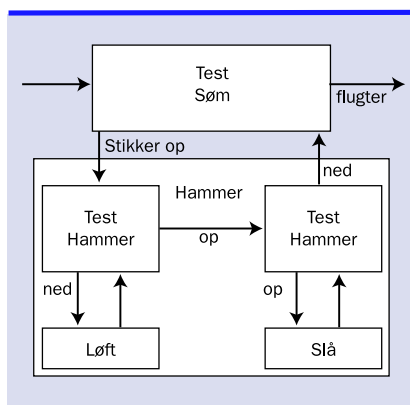
Denne simple handling kan yderligere detaljeres, idet bevægelsen af hammeren består af to faser: løftning og nedslag af hammeren. Hver af disse faser kan ses som en selvstændig TOTE-enhed med "test" af hammerens stilling og med bevægelse af ham



Figur 53

meren op eller ned som "operation". Ideen i teorien er, at adfærden ikke styres af en kæde af reflekser, men af et hierarkisk system af planer, hvor de mere omfattende planer indeholder de simple planer som en operationsfase.

Systemets fordele ses først ved forklaringen af mere komplicerede forhold. Tankegangen med at se adfærden som hierarkisk opbygget udnyttes fx. i forbindelse med udvælgelse og uddannelse af piloter til moderne jagerfly, idet en analyse af adfærden i komponenter (en *task analysis*) kan være en hjælp til at udforme de krav, der skal stilles til piloternes evner og til deres træning.



Figur 54

Kognitive teorier

Nyere læreprocessteorier bygger fortrinsvis på viden om de såkaldte kognitive processer i hjernen, der i særlig grad er fremtrædende hos mennesket som arts-væsen.

Det er ikke så meget det adfærdsmæssige, synlige resultat, der har hovedinteressen, men snarere forestillinger om, hvordan den menneskelige kognition foregår i forbindelse med

- tilførelse af viden,
- hvorledes glemsel kan mindskes,
- hvorledes tilført og eksisterende viden senere kan genfremdrages og ikke mindst,
- hvorledes denne viden efterfølgende kan nyttiggøres i forbindelse med tilvejebringelsen af ny viden (tænkning).

I forbindelse hermed inddrages også det affektive (følelsesmæssige) område som en integreret og uadskillelig del af tankeprocessen.

Der er altså i højere grad tale om en interesse i indlæringens "hvordan" end i indlæringens "hvad" – dvs. indlæringens resultat, jf. definitionen side 384. For undervisere vil disse kognitive teorier få stor betydning, såfremt der kan udledes en række konkrete retningslinier for, hvorledes viden om den menneskelige kognition kan medvirke til at skabe indlæringsfremmende situationer i undervisningen.

Den amerikanske psykolog Robert B. Tennyson har opstillet et såkaldt kognitivt indlæringsparadigme, der – i bredeste forstand – beskriver den menneskelige hjernes behandling af informationer og tænkning. Tennysons model tilgodeser følgende tre hovedformål:

- Modellen omhandler såvel erhvervelse af viden som anvendelse af viden.
- Modellen behandler interaktion mellem indholdsviden og såkaldte kognitive strategier for højere mentale processer (problemløsning, beslutningstagning, fejlfinding og kreativitet).
- Modellen omfatter tillige det affektive område.

Modellen, der beskrives udførligt i figur 55, medfører overvejelser om formulering af en mere procesorienteret indlæringsdefinition.

Indlæringsformer

For at få et overblik over indlæringsens vilkår og betingelser kan man opdele indlæringen i forskellige *indlæringsformer* i overensstemmelse med de teorier, der er valgt til forklaring af læreprocessen, idet de ældre indlærings teorier hver for sig synes at dække over et begrænset område, men sat op ved siden af hinanden tilsammen dækker et bredt felt.

Den klassiske indlæringspsykologi inddeler ofte indlæringsformerne i følgende tre hovedgrupper, idet overgangen mellem grupperne dog er temmelig glidende:

1. De næsten helt passive indlæringsformer som betingning og associationer.
2. De mere aktive former, forsøge-og-fejle-metoden eller selektiv indlæring, hvor belønningen tillægges stor betydning som motiverende faktor.
3. Indlæring gennem indsigt, en teori, der opfatter organismen som aktiv og skabende under indlæringen, hvor det afgørende er, at en given opgaveløsning forudsætter tænkning og en større eller mindre grad af indsigt.

Betingning og associationer

De fleste organismer er kendetegnet ved at besidde nogle reaktioner, som fremkaldes automatisk ved bestemte påvirkninger (stimuli). Hvis en sulten hund ser et lækkert kødben, vil den begynde at savle. Denne automatiske reaktion på en stimulus kaldes en refleks. Mange reflekser er medfødte.

Omkring århundredskiftet benyttede den russiske fysiolog Ivan Pavlov³ sig af spytrefleksen i sine forsøg med hunde.

Pavlov var oprindeligt ikke interesseret i psykologi eller i læreprocesser, men blot i at studere forskellige kirtlers funktioner; men han havde lagt mærke til, at de hunde, han anvendte hertil, begyndte at savle allerede ved lyden af dyrepasserens fodtrin, når han kom for at give dem mad. Denne opdagelse brugte Pavlov i sine forsøg med den såkaldte *klassiske betingning*.

Han benyttede sig af en stemmegaffel og noget kødpulver og startede forsøgene med at lade stemmegaffelen lyde for at være sikker på, at denne lyd ikke fremkaldte nogen spytreaktion hos dyrene inden træningen. Da han var blevet

3. I. Pavlov: *Conditioned Reflexes*. London, 1927.

sikker på, at dette ikke var tilfældet, lod han stemmegaflen lyde, samtidig med at han blæste lidt kødpulver ind i munden på hundene. Dette forløb gentog Pavlov nogle gange. Herefter lod han igen stemmegaflen lyde, men undlod at blæse kødpulver ind i munden på hundene, og denne gang udløste alene lyden af stemmegaflen spytreaktion. Der var dannet en betinget refleks (spytafsondring ved lyden af stemmegaflen).

Den klassiske betingning er indlæring i sin mest primitive form og kan i korthed beskrives således: En betinget (konditioneret) stimulus (lyden af stemmegaflen) præsenteres gentagne gange sammen med en ubetinget stimulus (kødpulver), der vil fremkalde en bestemt reaktion (spytafsondring), indtil den betingede stimulus kan fremkalde den givne reaktion alene.

Betingelsen for, at denne indlæring finder sted, er, at den betingede stimulus forekommer samtidigt med eller umiddelbart forud for den ubetingede stimulus, og at denne efterfølges af den sædvanlige reaktion. Senere forskere har villet udvide dette til at gælde al indlæring: enhver stimulus, der forekommer samtidig med en reaktion, vil associeres med denne og derfor senere have tendens til at fremkalde denne reaktion.

Når betingningen kaldes *klassisk*, skyldes det dels, at Pavlov var den første, der udførte videnskabelige forsøg vedrørende betingning, dels at nyere betingningsforsøg (*operant betingning*) udført af B.F. Skinner i 1938, nødvendiggjorde en terminologisk adskillelse mellem de to betingningsformer.

Mange mener, at der er en nær sammenhæng mellem *følelsesmæssige reaktioner* og betingning. En række forsøg bekræfter, at frygt kan udløses af tillærte signaler, og at signalerne kan fungere ubevidst. I denne forbindelse skal nævnes et andet klassisk forsøg, udført af John B. Watson og Rosalie Rayner⁴ i 1920.

Ved betingningen (indlæringen) af frygt hos et lille barn, Albert, viste man ham først en tam, hvid laboratorierotte. Albert undersøgte nysgerrigt rotten uden at vise ringeste tegn på frygt. Derefter blev rotten fjernet.

Næste gang rotten blev vist frem for Albert, frembragte forsøgslederen en voldsom larm lige bag ham ved at slå med en hammer på en stålstang. Albert blev skræmt af larmen og begyndte at græde.

Da dette var gentaget nogle gange, viste forsøgslederen ham igen rotten uden samtidig at hamre på stålstangen. Denne gang græd Albert og syntes at være bange for rotten. Albert havde lært at frygte rotten – der var dannet en betinget reaktion hos ham.

Hans frygt for rotten blev fjernet igen på følgende måde: Albert blev anbragt i et lokale sammen med sit yndlingslegetøj. I samme lokale var der også en hvid rotte, anbragt i passende afstand fra Albert. Albert var meget optaget af sit lege-

4. J.B. Watson & R. Rayner: *Conditioned Emotional Reactions*. Journal of Experimental Psychology, 1920.

tøj, og efterhånden kunne forsøgslederen rykke den hvide rotte nærmere og nærmere hen til ham, uden at han blev skræmt. Til sidst kunne forsøgslederen konstatere, at Alberts frygt for rotten tilsyneladende var forsvundet igen. Man taler i denne forbindelse om, at frygten var blevet afbetiget.

Dette klassiske forsøg kan sættes i forbindelse med de ekstreme påvirkninger, der opstår under kampforhold. Mange, der har været udsat for beskydning fx med artilleri, reagerer længe efter på pludselige lyde som fx en dør, der bliver smækket.

Indlæring gennem betingning er en form for associativ indlæring. Man kan definere associationer som en sammenhæng mellem forskellige oplevelsesindhold eller mellem en oplevelse og en reaktion.

Selektiv indlæring

Selektiv indlæring består i at fjerne en forkert reaktion og vælge (selektere) den rigtige. Dette kan gøres gennem *forsøge-og-fejle-metoden* (trial and error). Ved at man forsøger sig frem og begår og erkender fejl, bortsorteres de forkerte reaktioner, og de rigtige læres.

Dette er i overensstemmelse med E.L. Thorndikes effektlov⁵, der siger, at

“reaktioner, der belønnes eller har en tilfredsstillende virkning, har en tendens til at blive indlært, medens reaktioner, der ikke belønnes eller ikke har en tilfredsstillende virkning, har en tendens til ikke at blive indlært.”

I forbindelse med selektiv indlæring er der også tale om associationer, men til forskel fra det under den klassiske betingning omtalte er selektiv indlæring en *aktiv* indlæringsform. Som eksempel herpå skal den operante betingning omtales. Operant betingning blev første gang udforsket og rapporteret af B.F. Skinner. Selv om Skinner næsten udelukkende benyttede hvide rotter til sine første eksperimenter, har hans metoder i en periode haft stor betydning i psykologien. Mednick⁶ beskriver operant betingning således:

“For at give en idé om, hvad denne anden form for betingning går ud på, vil det måske være bedst at starte med et eksempel. Vi kan tage et projekt, som udføres på et laboratorium for udforskning af operant betingning på et hospital for sindslidende i Massachusetts.

Eksperimenterne udføres i særligt indrettede lokaler, som ligger i hospitalets kælder. Da man ved denne undersøgelse beskæftiger sig med alvorligt forstyrrede patienter, har forsøgslederen ofte haft besvær med blot at få patienterne til at gå ned til forsøgslokalerne i kælderen. En

5. E. Thorndike: *Animal Intelligence*. Psychological Review Monographs, 8, 1898.

6. S.A. Mednick: *Indlæring*. København, 1975.

psykologistuderende, der var velbevandret i operant betingning, påtog sig at bringe en patient med en særlig langvarig og svær sindslidelse ned til forsøgslokalerne.

Sygdommen havde reduceret denne patient til en næsten dyrisk tilstand. Han havde så godt som ingen kontrol over sin afføring; han prøvede ofte at bide mennesker, der kom i nærheden af ham, og han talte overhovedet ikke. På grund af disse forhold blev han holdt i næsten total isolation.

For at få patienten til at gå med ned i kælderen brugte studenten en operant betingningsteknik, som kaldes adfærdsudformning. Ved denne metode belønner eksperimentatoren kontant enhver handling, som kommer nærmere og nærmere til den ønskede adfærd.

I begyndelsen ventede studenten således på, at patienten blot skulle dreje hovedet hen imod døren ud til kældertrappen, og i samme øjeblik patienten gjorde dette, gav studenten ham et bolche, som han hurtigt spiste. (Man havde tidligere konstateret, at patienten holdt meget af bolcher). Snart drejede patienten atter og atter hovedet mod døren, og hver gang fik han et bolche af studenten.

Da dette var sket nogle gange, begyndte patienten at stå konstant med ansigtet mod døren. Bolcherne fungerede som belønning for at dreje hovedet mod døren og øgede chancen eller sandsynligheden for, at denne adfærd forekom.

Da denne del af træningen var lykkedes, undlod studenten at give flere bolcher, før patienten tog et skridt. Efter at patienten flere gange havde fået et bolche for at gå et skridt, begyndte studenten at holde igen på bolcherne og kun give et, når patienten tog et skridt hen imod døren til kældertrappen. Efter nogle dage med adskillige tilbagefald og skuffelser lykkedes det virkelig at få patienten til at gå ned ad trapperne og ind i et forsøgslokale, hvor han deltog i de eksperimentelle undersøgelser.

Det var første gang i flere år, at patienten havde udvist en sådan velordnet adfærd.

Dette eksempel på adfærdsudformning demonstrerer effektiviteten af en systematisk anvendt belønning, som er det vigtigste led i den operante betingning. Denne metode for adfærdsudformning er blevet anvendt til undervisning; eleven bliver belønnet for hvert lille fremskridt i retning af at tilegne sig den ønskede viden."

B.F. Skinner anvendte forsøgene vedrørende operant betingning til udforskning af indlæringens grundlæggende lovmæssigheder. Han har således været en af de første til at udforme en programmeret undervisning.

Som det fremgår, er der mange lighedspunkter mellem operant og klassisk betingning. Den væsentligste forskel mellem de to typer synes at være, at operant betingning især angår indlæring, der indebærer vilkårlige reaktioner, medens klassisk betingning især drejer sig om indlæring af uvilkårlige reaktioner (reaktioner, som ikke står under viljens kontrol). Mere specielt synes principperne for klassisk betingning mest anvendelige ved indlæring, der indebærer følelsesmæssig betingning som frygt og angst, hvor det autonome nervesystem er involveret, medens operant betingning mere angår indlæring af reaktioner i skeletmuskulaturen eller højere mentale processer, hvor det centrale nervesystem involveres.

Det er ikke let at foretage en fuldstændig adskillelse mellem de to former for indlæring, men der er næppe tvivl om, at en meget stor del af den grundlæggende indlæring bygger på associationer og forsøge-og-fejle. Det er imidlertid også klart, at man især i voksenundervisning ikke kan basere sig i særligt omfang på disse indlæringsformer.

Indsigtsfuld indlæring

Begrebet indsigt dukkede tidligt op i diskussionen omkring forskelle mellem menneskers og dyrs måde at løse problemer på og deres respektive adfærd i læresituationer.

Medens det var almindeligt anerkendt, at mennesker var i stand til at overføre det lærte fra én situation til en anden, til at kunne opdage lovmæssigheder og principielle ligheder og til at kunne nærme sig problemer med forståelse for opgavernes almene helhedsopbygning, antog man, at laverestående dyr var afhængige af rent mekanisk indlæring af specielle reaktioner, idet laboratorieeksperimenter syntes at vise, at dyr på højere og lavere trin i deres tilnærmelse til problemsituationer fulgte det samme mønster. Dette lod sig beskrive som en gradvis beherskelse af situationen gennem indlæring ved forsøge-og-fejle.

Som opponert mod denne opfattelse stod den tyske gestaltpsykolog W. Köhler⁷, som på grundlag af undersøgelser med bl.a. chimpanser som forsøgsdyr mente at kunne slå fast, at også dyr kan udvise indsigt i problemsituationer, såfremt der er sikret dem en tilstrækkelig indsigt i de elementer, som indgår i opgaven. Köhlers forsøgsdyr kunne i enkelte tilfælde overføre ét løsningsmønster til en ny situation, og den såkaldte indsigt viste sig ved, at når løsningen på en opgave først var fundet, gjordes der øjeblikkelig brug af den igen, hvis chimpansen på ny blev placeret i samme situation.

I et af sine forsøg anbragte Köhler en chimpans og en stok i et bur. Uden for buret lå en banan, og afstanden mellem bananen og burets tremmer var akku-

7. W. Köhler: *The Mentality of Apes*. New York, 1925.

rat så stor, at chimpansen ikke kunne nå bananen. I begyndelsen prøvede chimpansen at få fat i bananen med hånden, og da den havde opgivet dette, samlede den efter et stykke tid stokken op, undersøgte den og legede lidt med den, indtil den pludselig gik hen til burets tremmer, stak stokken ud mellem tremmerne og trak bananen inden for hændernes rækkevidde.

Ændringen i chimpansens adfærd kom altid meget pludseligt – som om den havde fået indsigt eller haft en såkaldt “aha” oplevelse. Herefter var dens adfærd ikke længere præget af tilfældig “prøven sig frem”, og blev den placeret i en lignende situation, løstes problemet hurtigt.

Senere forskning har vist, at en af de afgørende faktorer, når det gælder spørgsmålet om et dyr vil vise indsigt i en problemsituation, er den baggrunds-erfaring, dyret har med de elementer, der indgår i opgaven. Köhlers aber var fx i stand til at sætte to kortere stokke sammen for at få et langt nok redskab, der kunne bruges til at få fat i bananer, der lå uden for buret. Når imidlertid sådanne eksperimenter senere blev gentaget af andre forskere med chimpanser, der var opvokset i fangenskab uden den almindelige erfaring med grene, buske og træer, udeblev de indsigtsfulde løsninger.

Grundige studier af dyr i deres naturlige omgivelser har på den anden side lært forskerne, at enkelte af de træk ved et dyrs adfærd, som kan virke indsigtsfulde, undertiden har sammenhæng med nedarvede instinktive adfærdsmønstre. En chimpanse vil fx af ren nysgerrighed foretage diverse manipulationer (prøve sig frem) med de genstande, den får i hænderne, og vil ved et rent tilfælde kunne komme til at “konstruere” et redskab, som kan bruges i situationen, fx til at skaffe føde.

Også for mennesket vil spørgsmålet om baggrunds-erfaring spille ind på afgørende måde, hvis man skal tage stilling til, om en person optræder indsigtfuldt i en eller anden opgavesituation. Erfaring og intelligens vil tilsammen udgøre det grundlag, den indsigtsfulde adfærd bygger på. Det er næppe muligt at optræde indsigtfuldt på et område, hvor man savner ethvert erfaringsgrundlag. På den anden side vil erfaring alene være utilstrækkelig til at sikre en dybere forståelse for sammenhængen i de situationer, man møder, dersom et tilstrækkeligt evnemæssigt grundlag for eftertanke og fleksibel udnyttelse af erfaringerne ikke er til stede.

I en vis forstand kan man hævde, at de to hovedfaktorer bag indsigtfuld adfærd, erfaring og intelligens, kan bidrage til forståelsen af forskellen mellem *visdom* og *klogskab* på den ene side, *skarpsind* og *intelligens* på den anden.

Erfaring og intelligens er fænomener, som ikke lader sig registrere direkte. Derimod kan den indsigtfulde adfærd (eller evt. mangel på samme) gøres til genstand for vurdering eller psykologisk testning. Siden denne adfærd er influeret af flere faktorer, er det ikke muligt at drage sikre konklusioner om et

menneskes evner på baggrund af de handlinger, der foretages, uden at have et indgående kendskab til de mulige erfaringer, som handlingerne bygger på.

Tænkning

I det følgende beskrives mere detaljeret en nutidig opfattelse af de mentale processer i forbindelse med indlæringen, men inden en grundigere gennemgang af det tidligere omtalte kognitive indlæringsparadigme er det nødvendigt at opstille nogle forudsætninger om tænkning.

Tænkning er en mental virksomhed, der dels omfatter bevidste forestillinger og dels ubevidste processer. Tanker kan omfatte symboler eller tegn, der træder i stedet for ting eller objekter i den fysiske verden, de kan omfatte abstrakte begreber, og de kan omfatte lange og indviklede forløb, hvor flere muligheder forestilles og afprøves.

Tænkningen er karakteriseret ved, at emner kombineres, forandres eller til-dannes ud fra ganske bestemte intentioner eller formål. Tænkningen er altså styret. Man kan klarlægge og ofte senere forstå et tankeforløb, længe efter det er gennemløbet.

Det skal understreges, at man ikke kan sige, hvad forskellige mennesker kommer til at tænke på i et bestemt øjeblik, og ej heller i hvilken retning tankerne vil bearbejde symbolerne, når et problem skal løses. Det samme problem, som endda kan have kun én løsning, vil blive løst gennem forskellige tankerækkefølger og ræsonnementer fra person til person.

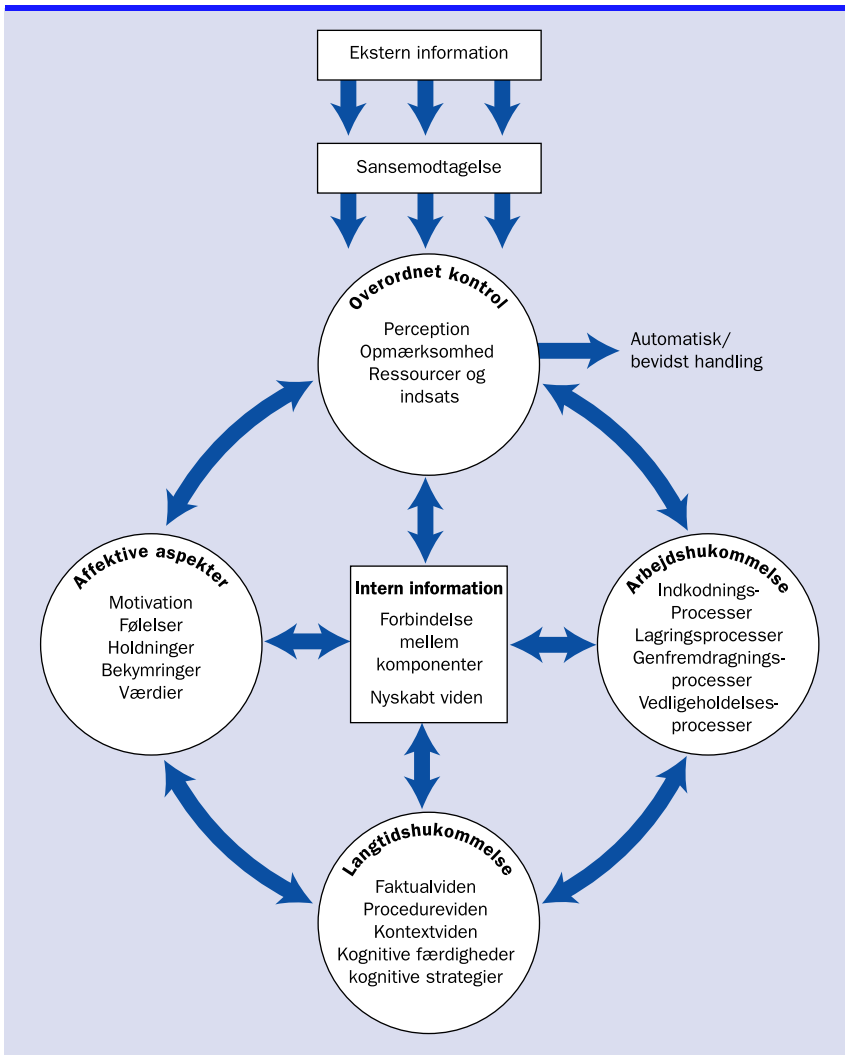
Tænkning stimulerer til opfattelse af omgivelserne i helheder. Fragmentariske informationer søges sammenkædet med allerede tilgængelige symboler, indtil acceptable helheder opstår. Tænkningen er karakteriseret ved en stræben efter mening, helhed og enhed.

Tænkning gør det muligt at afprøve forløb, problemløsninger og kombinationer på det forestillingsmæssige plan, inden de afprøves i den konkrete verden. Denne evne til at arbejde på et symbolsk niveau – som adskiller mennesket fra dyrene – giver sammen med evnen til via sproglig formidling at dele opfattelser og erfaringer med andre store fordele i forhold til organismer, der er henvist til at prøve sig frem i den konkrete verden.

Den kognitive model

Hovedkomponenterne i den kognitive model omfatter følgende processer:

- Modtagelse af ekstern information gennem sanserne,
- overordnet kontrol,
- affektive aspekter,
- processer i arbejdshukommelsen og
- processer i langtidshukommelsen.



Figur 55. Den kognitive model.

Modellen indeholder to primære kilder til information: eksterne og interne informationskilder. Eksterne informationer kommer ind i det kognitive system gennem de almindelige sanseapparater, medens intern information enten er et resultat af en udveksling mellem de forskellige komponenter i systemet eller består af en skabelse af ny viden i systemet. Ekstern handling kanaliseres ud gennem komponenten, som omfatter overordnet kontrol.

Det er vigtigt at bemærke, at modellen ikke er en traditionel informationsbearbejdningsmodel, men snarere et meget dynamisk system, som forudsætter konstant interaktion mellem de forskellige komponenter. Komponenterne vil i det følgende blive beskrevet i rækkefølge, skønt det slet ikke er på denne måde, systemet fungerer.

Sansning

Sansmodtagelsen omfatter alle de forskellige måder, hvorpå ekstern information kommer ind i systemet. Informationerne overføres gennem sanserne (syn, hørelse osv.) og bliver registreret i mere eller mindre komplet form, men de forsvinder hurtigt og bliver let forstyrret.

Det er muligt at opstille et skøn over, hvor megen information der kommer ind gennem sanserne. Det gøres populært sagt ved at tælle, hvor mange receptorer der er i de enkelte sansorganer, dvs. antallet af synsceller i øjet, antallet af trykfølsomme steder på huden, antallet af smagsløg på tungen etc. Dernæst kan det gøres op hvor mange nerveforbindelser, der sender signaler til hjernen, og hvor mange signaler hver forbindelse sender pr. sekund.

Sådanne opgørelser er naturligvis forbundet med en vis usikkerhed, men tallene er store. Konklusionen er, at øjet i hvert fald sender 10 millioner bit videre til hjernen i sekundet (for det danske sprogs vedkommende er informationsindholdet pr. bogstav, som kommunikeres ved binære tal, omkring 2 bit), huden sender 1 million bit i sekundet, øret sender 100.000, lugtesansen andre 100.000 og smagen måske 1000 bit i sekundet. Alt i alt mere end 11 millioner bit i sekundet sendes fra omverdenen til centralnervesystemet. Men vi bliver bevidst om langt mindre. Man har gjort op, at vi bevidst er i stand til at opleve omkring 40 bit i sekundet, hvilket tal måske endda ligger i overkanten af hjernens formåen. Med andre ord sker der en sortering, således at millioner af bit reduceres til ganske få bit⁸.

Perception, opmærksomhed og energiindsats

Opmærksomheden og perceptionsprocesserne i komponenten for den overordnede kontrol er afgørende for, hvilke dele af de indgående informationer der bli-

8. T. Nørretranders: *Mærk Verden, En beretning om bevidsthed*. Gyldendal, 1991

ver udvalgt til videre bearbejdning, idet der bliver registreret langt mere information, end det er muligt at bearbejde og lagre.

Kontrollen med det kognitive system beskrives ofte som en slags ledende processor, der regulerer de forskellige komponenter i et system gennem aktive eller automatiske midler.

Skønt forskellige kognitive teorier varierer på specifikke områder og i deres opdeling af kompleksiteten i systemet, er det hensigtsmæssigt at betragte tre overordnede og styrende funktioner, når man arbejder med indlærings teorier:

- Perception,
- opmærksomhed samt
- ressourcer og indsats.

Perceptionen er en proces, hvorved indtrykkene bearbejdes til oplevelser, og man skal her især være opmærksom på, at mennesket – som fremhævet af gestaltpsykologerne – opfatter i helheder.

Opmærksomheden indgår i perceptionen som et væsentligt element. Man kan sige, at perceptionen også betjener det kognitive system med det formål at være opmærksom på og vurdere informationernes værdi for individet. Der er altså tale om en form for udvælgelsesinstrument, hvilket hænger sammen med vores begrænsede evne til at modtage og behandle informationer. Man taler om ressourcebegrænsninger, idet organismen kun er i stand til at "klare så og så meget ad gangen", og som de fleste vel har erfaret, er dette jo gældende i forbindelse med fysiske udfoldelser, men det gælder i lige så høj grad i forbindelse med kognitive aktiviteter. Individet har kun en bestemt mængde "psykisk energi" at disponere over; derfor må der prioriteres, og det sker automatisk.

Også cocktailparty – effekten (se side 51) belyser dette forhold ganske godt. Man befinder sig i et rum med megen snak. Kun dele eller fragmenter af det sagte udvælges og opfattes. At man end ikke behøver at høre alt, hvad en person siger, i hele dets sammenhæng, men selv tilføjer de manglende ord og sætninger og derved danner meningsfulde helheder og mønstre, understreger kun perceptionens aktive rolle.

Modellen viser, at der i denne proces sker en vekselvirkning til og fra den interne informationskomponent, hvorfor undervisning, som tager udgangspunkt i denne model, skal omfatte elementer, der stimulerer såvel interne kognitive processer til opnåelse og anvendelse af viden som vidensopnåelse via eksterne kilder.

Ressourcer og indsats har som den tredje del af den overordnede kontrol sin betydning for koordinationen af alle komponenterne i hele systemet. Der er altså tale om en generel vurdering af indsatsen eller anstrengelserne, forbundet med en given situation. Komponenten kontrollerer ligeledes arten og omfanget

af handlinger, som kan variere fra overlagte, bevidste til automatiske, ubevidste aktiviteter.

Det affektive område

Fra 1950-erne har man i indlærings teorier arbejdet med en opdeling mellem det kognitive og det *affektive* område, (som vedrører motivation, følelser og værdier mv.), skønt disse områder ikke reelt er adskilte. Først i slutningen af 1980-erne er det accepteret, at det affektive område rent faktisk kan dominere det kognitive. Derfor har den beskrevne teori og model her bragt det affektive område direkte ind i det kognitive område. Hensigten er at understrege, at indlærings teorier for undervisningsdesign nødvendigvis må indeholde denne kombination af de to områder.

Det affektive område er meget komplekst, hvorfor der her kun skal anføres nogle af de mere tydelige affektive variable. Da der ligeledes er stor interaktivitet og gensidig påvirkning i de forskellige typer af holdninger og følelser, er de her omtalt og behandlet uden hensyntagen til værdi eller hierarkisk sammensætning. Listen her rummer variable som:

- motivation,
- følelser,
- holdninger,
- bekymringer og
- værdier.

Den umiddelbare funktion af denne komponent i det kognitive system sker i forbindelse med den overordnede og udøvende komponent, som har kontaktflade med arbejdshukommelsen. Motivation påvirker eksempelvis både opmærksomheds- og fastholdelsesprocesserne, og værdier og følelser påvirker de kriterier, der er afgørende for erhvervelse af kontekstviden.

Bekymringer påvirker både erhvervelses- og anvendelseprocesserne. Sammen med følelser generelt kan specielt bekymring blive en alvorligt forstyrrende variabel i systemet. Det kan altså slås fast, at den affektive komponent bør tages i betragtning under erhvervelse af viden og som en del af indholdet i vidensbasen.

Arbejdshukommelsen

Der findes en del forskellige teorier om, hvilke processer der er placeret i arbejdshukommelsen; men de fleste er dog enige om, at arbejdshukommelsen har en meget begrænset kapacitet, samt at den tjener til bearbejdning af viden. Udtrykket *korttidshukommelse* anvendes også ofte om denne del af hukommelsessystemet. Følgende processer foregår i arbejdshukommelsen:

- *Indkodningsprocesser*, som i samordning med den overordnede kontrolfunktion fordeler indkomne informationer til forarbejdning.
- *Lagringsprocesser*, der i samarbejde med langtidshukommelsen skaber permanente registreringer, som lagres i langtidshukommelsen og forøger styrken af de allerede lagrede registreringer.
- *Genfremdragningsprocesser*, som bringer nødvendig viden fra langtidshukommelsen til bearbejdning.
- *Vedligeholdelsesprocesser*, som fastholder informationerne i arbejdshukommelsen, så de ikke mistes, inden de bliver lagret i langtidshukommelsen.

Som anført har arbejdshukommelsen en meget begrænset kapacitet for opbevaring af informationer. Man har skønnet, at højst 6-8 "ideer" kan opbevares i arbejdshukommelsen samtidigt. Det er ligeledes klarlagt, at arbejdshukommelsen har en begrænset tidsmæssig kapacitet. Sandsynligvis kan informationer kun opbevares i sekunder, idet udtrykket informationer her skal opfattes meget bredt. Det kan omfatte alt fra meningsløse stavelser til mere komplekse forhold med meningssammenhænge.

Prøver man fx at lære følgende bogstavrække på 10 bogstaver udenad på 5 sekunder, vil man opdage, at formentlig højst 6-8 af bogstaverne kan huskes umiddelbart efter. Meget kort tid efter huskes endnu færre.

o e b k l p a s t f

Gøres nu det samme eksperiment med følgende ord:

bold tråd kat hus bil glo brun kran

vil man komme til det samme resultat. Man kan huske 6-8 ord, men nu er der imidlertid tale om 28 bogstaver. Endelig kan man gøre det samme med sætningen:

"Undertiden kan man på en ganske dramatisk måde blive mindet om sin brandforsikring."

Denne sætning vil man let kunne huske i sin helhed. Den består af 13 ord og 70 bogstaver. Det har betydning, hvilken form for informationer man prøver at huske i arbejdshukommelsen. Drejer det sig om 6-8 informationer, er der altså tale om, at arbejdshukommelsen kan huske dette antal, hvis det er meningsfulde og/eller velkendte enheder.

Det er især udtrykket *velkendte*, man skal bemærke. Mennesket organiserer informationer til en eller anden kendt form for struktur eller meningsbærende helhed. I psykologien bruger man udtrykket "*chunks*" for de elementer, arbejdshukommelsen arbejder med. Disse "*chunks*" hentes dels fra langtids-

hukommelsen, dels organiserer arbejdshukommelsen dem selv fra indkomne informationer. Arbejdshukommelsen er altså en bevidst hukommelse, hvor ting, der læres fra nyt bliver sat sammen med tidligere lærte ting fra langtidshukommelsen.

Langtidshukommelsen

Det er langtidshukommelsen, vi søger at aktivere, når viden og færdigheder indlæres. Langtidshukommelsen består af et *lager* og en *genfremdragningsdel*. Lageret kan opfattes som en vidensbase, der er karakteriseret ved følgende forhold:

Vidensbasen er organiseret i systemer. Det vil sige, at indholdet er lagret i ganske bestemte strukturer, som er afhængige af emne og person. Har man fx lært sig hovedstæderne i Europa, er denne viden organiseret i bestemte mønstre. Hos nogle kan den være organiseret i en slags hukommelsesbillede af et europakort. Man trækker sin viden frem ved at se kortet for sit indre blik eller ved at anvende de to dimensioner øst/vest og nord/syd: "Paris, ja det ligger der og der. Og så nordpå, men lidt mod øst, ligger Bruxelles."

Andre strukturer kan også anvendes. Man kunne fx forestille sig en alfabetisk remse bestående af hovedstædernes navne. Den velkendte måde at lære tysk grammatik på med rytmiske remser er også et godt billede af en lagringsmetode for langtidshukommelsen.

Lageret er meget personafhængigt, både hvad angår mængden af viden, strukturernes og systemernes art og tilgængeligheden. Tilgængeligheden har at gøre med glemsel, som atter har at gøre med det enkelte individs evne til at opbygge søgesystemer i sit eget lager. For de fleste mennesker starter søgningen på overordnede planer i nogle veldefinerede helheder for derefter at blive mere detaljeret.

Det enkelte individ har sin viden organiseret i sine egne specifikke systemer. Dette medfører, at emner, organiseret i disse systemer, kan komme til at "trænge sig frem i køen", når man søger at komme i tanker om noget bestemt. Der kan altså komme interferens i processen, hvilket kan være forklaringen på sammenblanding af vidensdetaljer.

Lageret indeholder tre forskellige videnstyper:

- Faktualviden eller deklarativ viden, som er viden af typen "ved at",
- procedureviden, der kan beskrives som viden af typen "ved hvordan", samt
- kontekstviden eller strategisk viden, der populært kan beskrives som "ved hvornår, hvorfor og hvor", man skal anvende de to andre videnstyper.

Den tredje videnstype adskiller sig fra de to andre ved ikke at være en del af den samlede viden om specifikke emneområder: tilsammen udgør de tre videnstyper den samlede mængde af viden i langtidshukommelsens lagerdel.

Faktualviden

Faktualviden er viden om fakta. Det kan være simpel, almen viden, som at solen står op om morgenen og går ned om aftenen. Det kan også være noget, man har lært i skolen, har læst i en bog eller set i en film. Det er altså viden af typen: Danmark er et land i Skandinavien, Christian den IV døde i 1648, osv.

Endvidere kan faktualviden være mere specialiseret i form af en erhvervs-mæssig viden som f.eks. normalbeholdningen af ammunition i en panserinfanteribataljon eller reserverede ord i programmeringssproget Pascal.

Faktualviden fremdrages ofte bevidst, når der er brug for det i en eller anden aktuel situation. Er der fx. tale om et problem, der skal løses, tænker vi os om og fremdrager bevidst den viden fra lageret, som passer til situationen – selvfølgelig under forudsætning af, at den findes i lageret, og at vi kan få fat i den. Denne proces kræver kun en smule af arbejdshukommelsens begrænsede kapacitet.

Procedureviden

Procedureviden fremdrages oftest automatisk og ubevidst. Det er viden om, hvad man gør i forskellige situationer, varierende fra viden om specialiserede psykomotoriske handlinger som fx at flette to dokumenter sammen på et tekstbehandlingsanlæg eller afgive et velsigtet skud med et våbensystem til mentale handlinger som at gennemføre indviklede beregninger eller sammenligninger mellem to eller flere forskellige videnskabelige teorier.

Når man først har lært processen eller proceduren, og den er lagret i langtidshukommelsen, anvendes denne form for viden herefter oftest ubevidst. Man tænker fx ikke over, hvordan man starter en bil eller bremser op for rødt lys og bringer bilen til standsning, når det først en gang er lært. Den øvede læser tænker heller ikke bevidst over sammensætningen af bogstavkombinationer (symboler) til ord med mening. Dette sker automatisk.

Det kræver en del opmærksomhed og energi at lære disse ting i begyndelsen og få dem lagret i langtidshukommelsen, men gennem øvelse og erfaring rutineres man i sin procedureviden. Jo mere automatisk procedureviden anvendes, desto mindre opmærksomhed behøver man at anvende på selve anvendelsen. Derved frigøres ressourcer, og en større mængde faktualviden kan nu anvendes samtidigt, hvilket indebærer, at man kan beskæftige sig med flere ting på samme tid.

Medens faktualviden er relativt let at forklare, er det sværere, når det drejer sig om procedureviden. Hvordan forklarer man fx med ord, hvad der foregår, når balancen holdes på en cykel?

Der er tæt sammenhæng mellem faktualviden og procedureviden. Det er sådan, at en meget stor del af ens procedureviden rent faktisk består af udvalgt og anvendt faktualviden. Man kan hævde, at en fagspecialist måske ikke så meget udmærker sig ved at have en uhørt mængde faktualviden i langtidshukommelsen, men mere ved at besidde et kvalificeret system af procedureviden, som gør, at han hurtigt og effektivt kan fremdrage den relevante faktualviden.

Kontekstviden

Kontekstviden (strategisk viden) er en anden form for viden, som knytter sig til de to andre vidensformer. Kontekstviden er blandt andet styrende for, hvorledes man organiserer de andre vidensformer i lageret.

I kontekstviden er indlagt de kriterier, som er afgørende for, *hvornår, hvorfor* og *hvor* man anvender faktualviden og procedureviden. Disse udvælgelses-kriterier er integreret i vidensbasen og er blandt andet et resultat af påvirkningen fra den affektive komponent.

Metakognition

Langtidshukommelsen er med andre ord et struktureret gemmested for alle tidligere erhvervede informationer. I modsætning til arbejdshukommelsens begrænsede kapacitet har langtidshukommelsen i princippet ingen kapacitetsbegrænsninger. Herudover betragtes den lagrede viden som permanent, selv om den af og til kan være svær at fremdrage. Vidensbasen i langtidshukommelsen varierer selvfølgelig fra person til person, og den kan altså beskrives som et komplekst netværk af koncepter eller skemaer i en eller anden form for organisering, som afhænger af personens evne til at rumme viden, organisere denne viden samt efterfølgende at skaffe sig adgang til denne viden.

I langtidshukommelsen er altså forankret tankemæssige eller kognitive evner, som anvendes ved fremdragnings af viden fra videnslageret. Man kan betegne denne del af vidensbasen som genfremdragningsdelen.

Som overordnet begreb for disse tankemæssige evner anvendes udtrykket *metakognition*. Udtrykket er græsk og betyder "kognition om kognitionen", altså tanker og teorier om ens egen tænkning.

Dette kan lyde kompliceret; men udtrykket dækker i realiteten over den funktion, som til stadighed hjælper os med at beherske tankeaktiviteternes forløb. Metakognitionen har altså en styrende effekt på, hvornår og hvorfor man trækker viden op fra lageret. Metakognitionen kan ofte have en bagudrettet initiering med en fremadrettet hensigt: "Nu tager jeg fejl", siger man ofte til sig selv, eller "jeg kunne ikke rigtig overbevise dem om, at jeg har ret. Hvad sagde jeg egentlig?"

Man erkender og vurderer sin egen tænkning, inden der træffes en beslut-

ning eller sættes en handling i værk. Ofte siges det, at man lærer bedst af egne fejltagelser, og selv om det ikke er hele sandheden, er der noget om det. Nu må man ikke forledes til at tro, at metakognitionen alene er tanker om egne tidligere fejltagelser. Som anført er den til syvende og sidst en funktion, som til stighed hjælper os med at beherske tankeaktiviteternes forløb.

Som eksempel på metakognitionens styrende effekt kan man forestille sig at være stillet over for et problem. Der foretages en hurtig vurdering: Kan problemet løses eller ej? Metakognitionen foretager en hurtig gennemgang af den tilstedeværende relevante faktualviden og procedureviden i langtidshukommelsen.

Problemet kan fx rejse ved følgende spørgsmål: "Kender du dronningens telefonnummer?" Svar: "Nej, ... men (næste svar) prøv at tage telefonoplysningen."

I dette eksempel findes dronningens telefonnummer ikke som faktualviden i langtidshukommelsen; men ved at aktivere kontekstviden foretages automatisk en sammenkobling af videnstyper inden for emnet "telefonnumre", og der kan gives en information, som er relevant.

Udover metakognitionen er mennesket udstyret med forskellige andre kognitive evner, som spiller en rolle i forbindelse med fremdragnin g af viden fra langtidshukommelsen. Modellen omtaler kognitive færdigheder og kognitive strategier.

Kognitive færdigheder og strategier

Kognitive *færdigheder* består af en række – ofte ret simple – huskeregler og problemløsningsmodeller, som er knyttet til ganske bestemte emneområder og som sådan altså er forankrede i kontekstviden. Fx ved man, at man kan fremdrage sin viden om købstæderne på Fyn (i rækkefølgen Odense, Bogense, Middelfart og Assens osv.) ved hjælp af en simpel og velkendt melodi (fastelavns-sangen), og der kan nævnes utallige andre eksempler på sådanne genfremdragnin gsteknikker.

Kognitive *strategier* er mere universelle og anvendes emneafhængigt, hvilket vil sige, at de er anvendelige, uanset hvilken sammenhæng der arbejdes i. Der kan nævnes tre former:

- *Differentiation*, som er evnen til at forstå en given situation og anvende hensigtsmæssige kriterier (fra kontekstviden) til at udvælge og fremdrage specifik viden fra lageret. Denne evne anvendes normalt ved fremdragnin g af faktualviden. Den faktuelle viden er oftest nemt tilgængelig, og det drejer sig egentlig kun om at få fat i det rigtige "skema" i lageret. Man anvender tænkestrategien "at huske."

- *Integration*, som er evnen til at bearbejde eller rekonstruere eksisterende viden i forbindelse med ikke tidligere bearbejdede problemsituationer. Det er denne evne, man primært anvender sammen med differentieringen, når procedureviden bevidst fremdrages. Tænkestrategien "problemløsning" anvendes.
- *Konstruktion*, evnen til både at opdage og skabe ny viden i nye og unikke situationer. Inden for denne kognitive evne anvendes tænkestrategien "kreativitet", der indeholder både differentiation, integration og konstruktion.

Med udgangspunkt i den netop beskrevne model, som har billedgjort menneskets kognitive system, vil det nu være muligt at tage tråden op fra tidligere og anskue indlæring – eller slet og ret læring – med en lidt anden indfaldsvinkel end den traditionelle behavioristiske. Med udgangspunkt i de kognitive teorier kan læring herefter defineres som:

Tilegnelse af ny viden og nye færdigheder gennem konstruktion af relationer.

Relationerne kan variere fra meget simple forbindelser til uhyre komplekse sammenhænge, og læringsprocessen kan derfor betragtes som en vilkårlig serie af forskellige mentale processer, der er direkte medinddraget i den bestemte konstruktion, som fører til opnåelse af læringens resultat.

Indlæring ifølge de kognitive teorier

De kognitive indlærings teorier beskriver, hvorledes viden er organiseret, kan opleves, læres, tilpasses og anvendes. Det vil naturligvis få konsekvenser for dem, der har ansvar for at organisere viden til hensigtsmæssig læring i forbindelse med uddannelse og undervisning.

Den første konsekvens er, at alle de beskrevne dele af systemet skal gøres til genstand for målrettet og konsekvent bearbejdning på sin egen måde. Dette kan bl.a. gøres ved at opdele den samlede vidensmængde, der skal tilføres inden for de tre vidensformer: faktualviden, procedureviden og kontekstviden. Til hver af dem kan der opstilles indlæringssituationer, som i praksis sikrer bearbejdning af hver sin del af vidensspektret.

1. For faktualviden er indlæringsmålet *verbal information*, og det vil typisk være informative strategier omhandlende udtryk og definitioner samt forklarende eksempler, der lægges vægt på.
2. For procedureviden er indlæringsmålet *intellektuelle færdigheder* eller med andre ord, hvordan man bruger informationer. Instruktions-

strategierne vil især være øvestrategier i form af opgaveløsninger i forhold til ønskede procedurer, der skal læres.

3. For kontekstviden er indlæringsmålet at lære, hvorfor og hvornår man skal bruge givne informationer. Det drejer sig altså om *anvendelse af viden* i modsætning til erhvervelse af viden. For at nå dette indlæringsmål skal man arbejde med problemorienterede strategier, hvor tidligere erhvervet faktualviden og procedureviden danner indholdet.

Langtidshukommelsens genfremdragningsystem, som jo blandt andet omfatter de kognitive evner integration og differentiation samt tænkestrategierne huske og problemløsning, vil også skulle påvirkes konkret i en indlærings-situation. Målet for disse områder er at opnå det, der kaldes kognitive strategier, hvilket dels dækker en udvikling af evnen til at huske, dels evnen til at gennemføre problemløsning samt udvikling og stimulering af kreativitet. Instruktionsstrategierne består af komplekse dynamiske strategier og iterative systemer samt selvstyrede erfaringer.

Med den sammenhæng, der er i alle elementerne i den kognitive indlærings-teori, vil det være hensigtsmæssigt at anvende mindst undervisningstid på erhvervelse af faktualviden og procedureviden og lægge mere vægt på kontekstviden og kognitive strategier.

Uddannelsens formål					
	Erhvervelse af viden		Anvendelse af viden		
Hukommelses-systemer	Faktualviden (vidensmængde)	Procedureviden (vidensmængde)	Kontekstviden (organisering af viden)	Kognitiv kompleksitet (Integration, differentiering, tænkestrategier)	Det totale kognitive system
Indlæringsmål (hvad eleven skal lære)	Verbal information (dvs.: Lære at ...)	Intellektuelle færdigheder (dvs.: Lære hvordan man bruger informationer)	Kognitive færdigheder (dvs.: Lære hvorfor og hvornår man bruger givne informationer)	Kognitive strategier (dvs.: Lære emneafhængige tænkesystemer)	Kreative processer (dvs.: Lære at løse nye problemer og opstille kriterier)
Undervisningstid	10%	20%	25%	30%	15%
Instruktionsstrategier (typer)	Forklarende strategier – udtryk – definitioner – bedste eks. – forklarende eks. – bearbejdende eks.	Øvestrategier – opgaveløsning for at opnå procedureviden	Problemorienterede strategier – anvendelse af faktual- og procedureviden	Kompleks-dynamiske strategier – iterative systemer	Selvstyrede erfaringer
	Erhvervelse af viden			Langtidshukommelsens genfremdragningsystem	

Figur 56

Indlæringsområder

Som nævnt ovenfor består indlæring i, at man tilegner sig ny viden og nye færdigheder gennem vilkårlige serier af mentale processer; men også nye holdninger til forskellige situationer eller stimuli kan indlæres.

En hyppigt anvendt, enkel inddeling opererer derfor med indlæringsområderne

- viden,
- færdigheder og
- holdninger.

Viden

Viden har vi inddelt i videnstyperne faktualviden, procedureviden og kontekstviden, og det fremhævedes, at der er tæt sammenhæng mellem faktualviden og procedureviden, ligesom grænsen mellem procedureviden og udførelsen af en række simple manuelle færdigheder også må siges at være flydende.

Viden kan defineres som *erkendelse (det man ved og kan huske), der kan udtrykkes eller omsættes i handling. Viden erhverves gennem egne erfaringer eller meddeles af andre, fx ved undervisning eller læsning.*

Tilegnelse af viden indgår som det væsentligste aspekt i den traditionelle opfattelse af indlæringsens væsen. Der var tidligere en tendens til at opfatte indlæring som noget, der næsten udelukkende drejede sig om at lære en vis mængde faktualviden. En uddannelse, der alene er koncentreret om kendsgerninger, begreber og principper, bliver meget let ufrugtbar – også selv om stoffet og præsentationen af det i sig selv er interessant.

Faktualviden, som ikke kan anvendes, repræsenterer en spildt indlæring. Det er ikke nok at være bekendt med principper og læresætninger, hvis deres praktiske anvendelighed ikke står klart. Det er muligt at huske stoffets disponering og den anvendte argumentation ved ren udenadslære, men det, der er en god forklaring for én person (fx lærebogsforfatteren), kan meget ofte vise sig blot at være en tom sproglig udtryksmåde for andre, som har helt andre forudsætninger og begrebsrammer.

Den personlige tilegnelse er en forudsætning for, at man kan anvende en bestemt viden i relevante situationer.

En færdighed kan defineres som *en adfærdsmæssig kunnen*. Tilegnelse af færdigheder er et særdeles omfattende indlæringsområde. Der er tale om færdighedsindlæring i alle de situationer, hvor en elev lærer et eller andet handlingsmønster, fx i forbindelse med en indledende tilegnelse af viden om specialiserede motoriske handlinger.

Resultatet af indlæringen er en færdighed eller en kombination af en række indbyrdes afhængige færdigheder, der udføres automatisk.

Det er derfor ikke sjældent en forudsætning for både at lære og anvende en færdighed, at man tilegner sig en vis mængde viden. Oftest sigter indlæringen mod at give eleverne et nyt sæt handlemuligheder, som kan tages i anvendelse i kraft af netop den viden, der er kædet sammen med færdighederne.

Der er et stærkt islæt af efterligning i færdighedsindlæring, idet instruktørens adfærd eller en beskrevet handling eftergøres. Faktisk kan en færdighed læres alene ved efterligning, uden at hverken hensigten med eller den detaljerede struktur af adfærdens står eleven klart. Gæstarbejdere, der ikke er bekendt med værtslandets kultur, er ofte henvist til den form for oplæring.

Fra den fysiske træning er det velkendt, at mange ved efterligning kan eftergøre en serie komplicerede kropsbevægelser i hastig rækkefølge, uden at de er sig koordinationen ganske bevidst.

Holdninger

Holdninger⁹ ligger gemt i figurens affektive komponent.

En holdning kan defineres som *et konstant beredskab til at reagere på en bestemt måde*. Holdningen giver oftest udtryk for en vurdering og er ikke sjældent følelsesmæssigt farvet. I holdningsbegrebet indgår også meget omfattende og varige personlige indstillinger (til fx moral, religion, race, etniske minoriteter og tabuemner), som er betingede af den kultur, vi er opvokset i.

Indlæring af viden og færdigheder er ikke tilstrækkelig til at sikre, at det indlærte uden videre udmøntes i konkrete handlinger, når det senere skal anvendes. Der kræves tillige et følelsesmæssigt beredskab, som uden at afvente resultatet af mere indgående fornuftsprægede overvejelser motiverer til, at færdighederne bruges. Færdighederne skal være integreret i personligheden i forbindelse med en holdning, der er inspireret af det grundlæggende syn bag indlæringsemnet.

Først når eleverne besidder denne holdning, kan man regne med en varig effekt af indlæringen.

9. Se også s. 206.

Tilegnelse af holdninger er derfor det tredje indlæringsområde. Medens elever ved terperi kan lære faktualviden udenad og ved tvang også kan erhverve visse færdigheder, er uddanneren afhængig af elevernes selvstændige, frivillige medvirken, når det drejer sig om tilegnelsen af de holdninger, der må ligge bag den engagerende indlæring, som fører til de mest effektive resultater. Man kan endda sige, at udtalt anvendelse af terperi og tvang med stor sikkerhed vil føre til negative holdninger over for det pågældende stof, således at uvilje og ulyst vil afholde mange fra frivilligt at bruge det indlærte.

Indlæringen er en realitet, når den uddannede har erhvervet en sådan viden, at han med indsigt og fuld forståelse kan huske og omsætte sine kundskaber i sikre færdigheder, der er udtryk for en hensigtsmæssig adfærd i anvendelsessituationerne. Derudover skal hele stoffet omfattes af de holdninger, som er betingelsen for, at hurtig og korrekt reaktion iværksættes umiddelbart ved udløsende påvirkninger.

Betingelser for indlæring

For at indlæring overhovedet kan finde sted, må visse betingelser være opfyldt. Ved enhver form for indlæring spiller tilstedeværelsen af et mere eller mindre klart oplevet formål (hensigt) eller mål en stor rolle. Målet bestemmes af de eksisterende aktuelle behov – uden tilstedeværelsen af disse individuelle behov eller “drivkræfter for individets handlinger” opstår der ingen reaktioner.

Der foreligger imidlertid også en ydre påvirkningssituation i forbindelse med indlæring. Denne situation er tidligere omtalt i forbindelse med *perception*, idet individets fortolkning dels afhænger af dets tidligere erfaringer, dels af den aktuelle behovstilstand.

Motivation og perception er derfor afgørende betingelser for, at der kan ske en indlæring.

Motivation

Medens begrebet motivation er behandlet generelt andetsteds i bogen, skal motivationens betydning i forbindelse med uddannelse her behandles specifikt, dels fordi det er vigtigt at forholde sig til begrebet allerede under planlægningen af uddannelse, dels fordi der er en tendens til at glemme dette forhold.

Alle ved, at det er vigtigt for indlæringen, at der er motivation til stede hos personen, der skal lære. På trods heraf er der faktisk meget få uddannelsesplanlæggere, der ved, hvordan motivationen kan bruges systematisk.

Dean R. Spitzer undersøgte en lang række skrevne værker om uddannelse og fandt frem til, at der ud fra en gennemsnitlig boglængde på 300 sider kun var ca. 1.5 sider i hver bogtitel, som behandlede emnet motivation.

I mange fremstillinger af motivation i uddannelsen betragtes motivation som noget, der skabes i en indledende fase, og ikke som noget, der er et centralt element i hele undervisningsforløbet. Forsvarets pædagogiske principper bemærker dog, at “der skal skabes og *vedligeholdes* motivation”. Problemet er blot, hvordan det gøres.

Uanset hvor godt et uddannelsesprogram teknisk og designmæssigt er konstrueret, vil indlæringen ikke blive højere end den grad af motivation, der er skabt hos deltagerne, giver mulighed for. Mens der ses en meget hastig udvikling inden for undervisningsteknologien, er der ikke mange klare tegn på en tilsvarende hastig udvikling af eller interesse for begrebet “motivation i undervisningen”, og faktum er dog, at enhver undervisning kan blive særdeles moti-

verende, såfremt planlæggere og designere lægger mere vægt på de motiverende aspekter i de undervisningsprogrammer, der udarbejdes.

Der kan være mange årsager til, at motivation ikke har haft så stor opmærksomhed i forbindelse med design af uddannelse. En af årsagerne kan være behavioristiske opfattelser af motivation som noget "indre", der ikke direkte kan observeres og derfor er uinteressant.

For de fleste er motivation noget, som er svært at konkretisere. Motivation opfattes som en af "de bløde ting" og sammenlignes oftere med kunst end med videnskab, hvilket indebærer, at betydningen for udviklingen af den "hårde" undervisningsteknologi er vigende.

Udover en egentlig negligering af motivationsbegrebet har der været en tendens til, at uddannelsesteknologer har arbejdet ud fra den antagelse, at alle nye undervisningsteknologier pr. definition er motiverende. Man har været tilbageholdende med at anskue mediet som et rent og skært leveringsmiddel på lige fod med en varevogn.

Varevognen leverer varerne i en passende indpakning, men det er varerne, som er spændende, når de pakkes ud og bruges efter deres formål.

Motivation og kontekst

Dybest set kan motivation opfattes som frigørelse af menneskelig energi – og alle mennesker har en utrolig mængde energi til rådighed. Skolernes legepladser er et godt eksempel herpå. De samme elever, som kan være totalt uengagerede i klasserne, er i mange tilfælde energibundter og dynamoer i det øjeblik, de laver noget, som de virkelig har lyst til at lave. Man kan sige, at motiverende oplevelser får den oplagrede energi til at blive udløst.

I sin motivationsteori beskriver Maslow¹⁰ i en hierarkisk opbygget struktur de behov i mennesker, som motiverer vore handlinger; men det er måske mere interessant at betragte det karakteristiske ved aktiviteter, som for mange mennesker er stærkt motiverende. Clark mener at have fundet to aspekter i alle aktiviteter, nemlig arbejdet og konteksten. Arbejdet er den basale aktivitet, der udføres, men konteksten er noget andet og mere.

Ofte vil man opleve, at arbejdet er aldeles kedeligt og trivielt, eller vil blive det efter en hel del gentagelser. Dette gælder selv for de ting, man holder mest af. Tænk på, hvor mange der ville blive ved med at opleve fodbold som spændende, hvis det bare drejede sig om på skift at sparke til en bold.

Desværre opleves det netop ofte i undervisningssituationer, at det er de samme rutinemæssige handlinger, der gentages atter og atter. Det vigtige at

10. Maslows teori omtales i kapitlet *Motivation og følelser*.

understrege i denne forbindelse er, at ethvert arbejde kan gøres motiverende ved at udføre det i en motiverende kontekst.

Tag f.eks. et spil som golf. Det er jo i sig selv en utrolig ensformig aktivitet at bruge en halv dag på en lang gåtur for undervejs at slå en lille bold ned i et hul – en proces, der gentages 18 gange. Hvorfor er golf på trods heraf ved at udvikle sig til en af de mest populære sportsgrene i verden?

Det, der gør golf så populært, er den motiverende kontekst, der tilføjes det basale arbejde. Enhver golfentusiast vil mene, at golf er handling (fysisk aktivitetsniveau, som tilpasses den enkelte), sjov og glæde, variation (forskelligt terræn, anvendelse af forskellige jern og slag mv.), valg (tid, sted, modspiller), social interaktion, fejltolerance (stadige muligheder for at udvikle viden og færdigheder i et ikke kritisk, men understøttende miljø). Derudover har golf et unikt regnskabssystem indeholdende objektivitet, selvscoring og et handicap-system, rigeligt med umiddelbar og konstruktiv feedback, udfordringer og anerkendelse.

Som man kan se af ovenstående, mener en golfentusiast, at det er den motiverende kontekst i golf og ikke selve den fysiske udfoldelse med at svinge golfkøllerne, som udløser energi og begejstring hos deltagerne. Jo mere motivation der indarbejdes i konteksten, des mere vil selve emnet opleves motiverende.

Kontekstmotivation i uddannelsen

Følgende motivatorer kan generelt indgå i uddannelsesdesignfasen som kontekstmotivation, uanset hvilket emne der skal uddannes i:

Handling

“En krop i ro har en tendens til at forblive i hvile. En krop i bevægelse forbliver i bevægelse – og hjernen følger normalt med”.

Motivation er en aktiv og ikke en passiv situation, og mennesker er normalt mest motiverede, når de er aktive, hvorfor alene den fysiske aktivitet i sig selv er en af årsagerne til, at deltagelse i sport og leg er motiverende. Mennesket er ikke fra naturens hånd skabt til at sidde stille på stolerækker. I virkeligheden er det sådan, at elever næsten uden undtagelse rapporterer, at deres mest motiverende indlæringsoplevelser er de oplevelser, der indeholder mest aktivitet, herunder naturligvis også mental aktivitet.

Det gælder med andre ord om at få eleverne ud af stolesæderne og få dem involveret i processen – fysisk såvel som mentalt.

Sjov

Sjov og morskab skaber energi i mennesker og gør dem til entusiastiske elever. Humor er et vigtigt element i enhver form for uddannelsesdesign. Indbyg humor, overraskelser og måske endda små trusler eller udfordringer af og til.

Valg

Et af de mest karakteristiske træk ved mennesket er dets evne til og ønske om at kunne træffe selvstændige valg. Uheldigvis er der som oftest ret få valg, der er tilladt i en undervisningssituation, og for at øge motivationen hos eleverne bør man derfor opstille så mange valgmuligheder som muligt. I denne forbindelse tænkes på valg af indhold, valg af indlæringsmetode og undervisningsmaterialer mv.

Social interaktion

De fleste mennesker har et dybt behov for at have kontakt med deres medmennesker. Et højt socialt interaktionsniveau vil forøge motivationen og også forstærke indlæringen. Dette vil kunne opnås ved at gennemføre undervisningsaktiviteterne i smågrupper, ved fælles tutoring, fælles problemløsning og beslutningstagning mv.

Ønsket om kontakt indebærer et ønske om at være en del af en større sammenhæng og at kunne leve op til fælles normer og krav. Ved at anvende grupper i undervisningen får man i bedste fald foræret gruppens tendens til af sig selv at sætte et vist kravniveau og skabe en vis konkurrence, hvortil kommer medlemmernes mulighed for at supplere hinandens viden og inspirere hinanden gensidigt.

Fejltolerance

Fejl og misforståelser er uundgåelige dele af ethvert indlæringsforløb og giver normalt store indlæringsmuligheder – man kan som bekendt lære af sine fejltagelser. Desværre resulterer fejl ofte i iværksættelse af en eller anden form for negativ sanktion, som demotiverer eleverne.

Derfor er det vigtigt at skabe et trygt miljø for indlæringen. Hvis eleverne føler, at det er legalt at begå fejl, og at man kan gøre det uden at risikere at blive hængt ud, er der større sandsynlighed for, at de vil arbejde energisk for at opnå succes ved netop at kaste sig ud i det og afprøve nye ting.

Bedømmelse

Mens der ikke er noget mere motiverende i sport og spil end at holde styr på scoringer og points, er de fleste mennesker ikke meget for at blive vejret og målt, medens de er i færd med at lære noget.

Forskellen ligger i den måde, målingerne bliver brugt på. Medens måling i sport bliver brugt positivt til at holde øje med fremgang, er der en tendens til, at målinger eller tests i uddannelsessituationer bruges negativt for at finde fejl eller afdække svage sider.

Nøglen til at skabe motiverende indlæringskontroller er at ændre målingerne fra noget, som anvendes til at vurdere eller indrangere deltagerne til noget, der er fremadrettet og udviklingsorienteret. Dette kan gøres ved at fokusere på forbedringsorienteret vurdering – hvor meget har eleven forbedret sin præstation siden sidste vurdering – og egenkontrol.

Feedback

I sport og spil er feedback ofte meget hurtig og præcis, samtidig med at den er opmuntrende, medens feedback i undervisningen ofte er dømmende og demotiverende. Når der endelig forekommer en fornuftig konstruktiv feedback, er den ofte for sent ude eller måske for generel til, at eleven kan bruge den i forbedringsøjemed.

Feedback i undervisning kan blive drastisk forbedret ved, at den gives fortløbende frem for kun ved afslutningen af uddannelsen, ved at forstærke det positive frem for at trække det negative frem samt ved at fokusere direkte på, hvad der kan forbedres til næste gang, der gives feedback.

Udfordring

Udfordringer har en tendens til at bringe det bedste frem i folk. De fleste vil reagere med entusiasme, hvis de stilles over for passende udfordringer.

De mest motiverende udfordringer drejer sig om elevernes formuleringer af egne mål. Når elever sætter mål for sig selv, er der en tendens til, at eleverne føler sig mere forpligtede til at nå disse mål, end hvis målene blot er nogle, som trækkes ned over hovedet på folk, fordi de står i en uddannelsesforskrift. Overraskende nok ser det ud til, at mål formuleret af deltagerne selv har en tendens til at blive mere ambitiøse end mål, der er sat af andre – selvfølgelig under forudsætning af, at deltagerne ikke udsættes for negative sanktioner eller nedgøres, hvis målene ikke nås helt.

I jo større udstrækning undervisningen gennemføres i et socialt klima, hvor det er legaliseret og risikofrit ikke at lykkes til fuldkommenhed med indfrielsen af egne personlige ambitioner, jo mere sandsynligt er det, at den enkelte vover "at kaste sig ud på de 40.000 favne".

Anerkendelse

Endelig kan man fremkalde meget høj grad af motivation, hvis det sikres, at eleverne får rimelig anerkendelse for de fremskridt, der opnås.

Ofte forestiller man sig, at kun de store og afgørende milepæle i uddannelsen skal anerkendes. Det er imidlertid de små fremskridt under den fortløbende uddannelse, der virker motiverende.

Udpeg så mange positive som muligt under indlæringsforløbet. Det kan gøres ved brug af kammerathjælp, eller ved at underviseren selv påtager sig opgaven, men det kan også bygges ind i selve programmet.

Husk også at festligholde opnåelsen af særligt store og vigtige indlæringsmål.

Mental træning

Fænomenet *mental træning* anvendes efterhånden i enhver form for belastningspræget aktivitet såvel inden for sportsverdenen som i forbindelse med træning af erhvervsledere over hele verden.

Hvor og hvornår, det er startet, kan debatteres, men under alle omstændigheder har det med motivation at gøre, og det er senere blevet dokumenteret, at man i forbindelse med de helt ekstremt flotte gymnastikpræstationer, som de østeuropæiske piger generelt fremviste i begyndelsen af tresserne, og helt specifikt de bulgarske pigers resultater, havde anvendt en eller anden form for mental træning. I virkeligheden havde man skabt mentale billeder hos pigerne af de svære kombinationer, inden de gennemførte springene.

Man har i mange år været opmærksom på, at der er en sammenhæng mellem de kemiske sammensætninger i blodet og den stemning eller følelse, en person har, og de fysiske præstationer, den pågældende kan fremvise. Det væsentligste i den forbindelse er de to *hormoner* epinefrin (EPI) og norepinefrin (NE), som begge hører til en familie af kemiske stoffer, der kaldes *katekolaminer*. Disse er ofte sporet i forbindelse med forbedrede præstationer på en række områder¹¹.

Et antal skandinaviske forskere har rapporteret om sammenhængen mellem en forøget katekolaminproduktion og forbedrede præstationer på en række forskellige områder. For eksempel viste svenske børn, som klarede sig godt ved en matematikprøve, hormonale stigninger i NE, medens børn med fald i NE lavede flere fejl og ikke havde samme stabilitet i arbejdet. En finsk analyse fandt, at NE produktionen havde en stærk korrelation til studenters eksamensresultater, idet studenter, som havde den største stigning i katekolaminproduktionen, klarede sig bedst ved eksamen.

11. R. Dienstbier: *Arousal and Physical Toughness: Implications for Mental and*

Physical Health. Psychological Review, 1989

En meget omfattende analyse er gennemført i Norge med hærens faldskærmsudspringere. Der blev taget katekolaminprøver før og efter springene fra træningstårnet, ligesom der blev taget tilsvarende prøver før og efter spring fra fly. Gode resultater var stærkt sammenhængende med stigningerne i EPI og NE. Men lige så interessant var det, at dårlige resultater var forbundet med tilstedeværelsen af hormonet *cortisol* i blodet.

Cortisol er et af de ca. tredive stereoider hormoner, der produceres i binyrebarken, og som kaldes corticosteroider. Man har ikke fuldstændigt kortlagt disse, men har dog klarhed over, at cortisol er et af de betydende corticosteroider, og at det frigøres i situationer, der opfattes som truende. Der er altså tale om en frygtreaktion. Samme sammenhæng mellem katekolaminer og cortisol er konstateret under prøver i forbindelse med rekrutteringen til den amerikanske flåde. Reaktionsevnen er altså forbundet med organismens evne til at øge katekolaminniveauet hurtigt som svar på en stresssituation. En række dyreforsøg har også sandsynliggjort sammenhængen mellem de anførte hormoner og de fysiske reaktioner.

Når man bliver udfordret, sker der en positiv påvirkning, og den positive reaktion mod stress er en styrke. Jo mere man finder sig selv forberedt på kampen og altså føler sig i besiddelse af energi, beslutsomhed og positiv aggressivitet, desto mere stiger katekolaminniveauet. Føler man sig truet, sker der en negativ påvirkning. De følelser, som er forbundet med negativ påvirkning, hænger sammen med en række karakteristiske reaktionsmønstre, idet man føler sig uenergisk, rastløs, tøvende og indstillet på flugt. Cortisol er stærkt forbundet med den negative påvirkning. Høje niveauer af cortisol er tegn på ekstrem stress, og pludselige spring opad i cortisolniveauet er generelt tegn på, at personen har følelser forbundet med frygt og nervøsitet.

Målet med mentaltræningen er bevidst at kunne etablere den ideelle præstationstilstand, som af og til opstår tilfældigt i en person. Det er den tilstand, hvor personen kan yde det maksimale i forbindelse med løsningen af opgaven ved at kunne styre de omtalte hormoners tilgang til blodet. Da der er en klar sammenhæng mellem de hormonale tilstande og følelserne i det aktuelle tilfælde, vil en styring af følelser kunne styre hormonpåvirkningen. Følelser opleves som tanker og skaber nye tanker hos individet. Der er visse tanker forbundet med følelsen af energi og beslutsomhed, ligesom en række mere negative tanker er forbundet med frygt og nervøsitet. Kan man lære at styre sine tanker i bestemte retninger, kan man også påvirke sine følelser og derved de med følelserne forbundne kemiske sammensætninger i blodet. Det er altså muligt at styre grundlaget for de fysiske præstationer.

Det kræver en del træning at kunne styre sine tanker i konkrete situationer, og en stor del af mentaltræningen går netop også ud på at lære at tænke "rig-

tigt" om sig selv i situationen. Det kan gøres på mange måder, og en af de almindeligste er at skabe mentale billeder af sig selv i positive situationer og arbejde bevidst med disse billeder konkret og ofte.

Når en toptrænet højdespringer gør sig klar til at springe, kan man se, at han står og tænker springet igennem. Han oplever sit tilløb og forestiller sig, hvorledes trykket er på afsætsbenet i springøjeblikket, føler svævet og forestiller sig drejningen i kroppen hen over overliggeren. Igen og igen har han tænkt disse tanker, hvormed han sætter sig selv op og skaber den ideelle højpositivt ladede præstationstilstand som forberedelse til springet. Det har vist sig, at den ideelle mentale styrketræningsproces meget ligner den traditionelle fysiske intervaltræning. Der er tale om skiftevis perioder med stress efterfulgt af afgrænsede, bestemte opladningsperioder.

Gentagen udsættelse for stress er en forudsætning for at kunne øge katekolaminproduktionen. Tilstrækkelig opladningstid er nødvendig for at sikre, at katekolaminen ikke forsvinder og for at forstærke reaktionsevnen, så man hurtigt kan komme tilbage til hviletilstand. Når effektiv genopladning og restitution følger stress, vil frygtfølelser ikke blive forstærket så let.

For lidt og for meget fordærver som bekendt alt. Dette gælder også den påvirkning, som stress har på den biokemiske reaktionsevne. Skabelse af mental styrke betyder, at man udsætter sig for bølger af kontrolleret stress og opladning over en periode.

Perception

Perceptionen¹² spiller en overordentlig stor rolle i de kognitive indlæringsteorier. Af modellen i figur 55 og den tilhørende tekst fremgår det, at perceptionen spiller en rolle i adskillige af modellens komponenter: i sansemodtagelsen, i den overordnede kontrol, i det affektive område, i arbejds hukommelsen samt i langtidshukommelsen.

Der kan skelnes mellem tre hovedopgaver for perceptionen:

- Det perciperede skal bibringe os en opfattelse af omverdenen; en opfattelse, der ikke er "objektiv" som en fotografisk gengivelse, men som omfatter de aspekter, man har behov for eller har kapacitet til at rumme.
- Perceptionen er en overvågningsinstans, som skal forsøge at sikre mod ubehagelige overraskelser. Kører man bil i tæt trafikeret område, er man primært indstillet på at observere sine medtrafikanter adfærd og perciperer derfor ikke alle øvrige genstande i observations-

12. Se kapitlet om *perception*.

feltet. Der sker en sortering, en udvælgelse af, hvad der er særligt kritisk.

- Perceptionen er indrettet således, at den til en vis grad beskytter handlinger, der er i gang, ved at begrænse afbrydelser. Er man fx fordybet i skriftligt arbejde, mærkes det ikke så let, hvis nogen kommer ind i lokalet. Ved tiltale bliver man måske først nærværende efter lidt forvirret at have spurgt: Hvad var det egentlig, du sagde?

Adgangen for informationerne reguleres gennem modellens udvælgelsesmekanismer. Disse bygger dels på erfaringer (lagret i hukommelsen) og dels på den aktuelle tilstand af følelser og behov. Det, man er indstillet på (motiveret for), opdager man ikke blot lettere, men også hurtigere.

Indlæringens forløb

Da man for mere end 100 år siden begyndte at forsøge at måle mentale fænomener objektivt, var indlæring et af de emner, der tiltrak sig interesse. Resultaterne af enkle læreprocesser kan man måle på forskellig måde: Man kan fx undersøge, hvor meget af en bestemt stofmængde der kan gengives efter én, to eller x repetitioner, eller man kan undersøge, hvor meget der kan gengives efter én, to eller x dage uden repetition. Resultaterne kan fremstilles grafisk med præstationsmålet på den ene akse og tid eller antal gengivelser på den anden akse. Herved fremkommer *lærekurver* eller *glemselskurver*.

Sådanne undersøgelser har vist, at forskellige former for indlæring har forskellige forløb. I begyndelsen gør man fremskridt – ellers ville der jo ikke være tale om indlæring. Senere vil lærekurvens hældning ofte falde; man lærer tilsyneladende langsommere, og derefter kommer der måske en periode, hvor den stiger igen. Der kan optræde stagnation (såkaldte plateauer på lærekurven), og der kan indtræde tilbagegang.

Ophører indprentningen, vil den opnåede indlærings effekt aftage med tiden; man glemmer noget af det, der er lært. Ved *overindlæring* er der tale om, at der foretages yderligere indprentninger af et stof ud over det tidspunkt, hvor eleverne netop behersker stoffet.

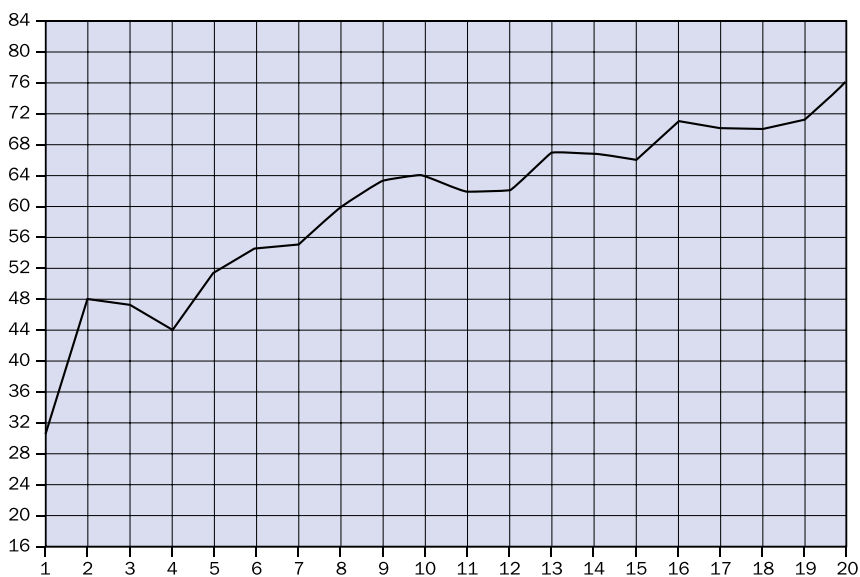
Indlæringsforløb, overindlæring og glemsel vil blive behandlet i det følgende.

Lærekurver

I figur 57 er gengivet et gennemsnit af flere forsøgspersoners indlæringsforløb i et eksperiment, hvor deltagerne skulle lære at skrive ord ved at betegne hvert bogstav med et tal efter en simpel omsætningskode.

Deltagerne i eksperimentet øvede sig i 20 perioder af et minuts varighed med koden liggende foran sig, og det ses af figuren, at præstationerne generelt steg med tiden, idet deltagerne i løbet af eksperimentet opnåede større og større fortrolighed med omsætningskoden.

Det fremgår imidlertid også, at kurvens stigning ikke forløber proportionalt med antallet af repetitioner. I løbet af de første 10 minutter stiger præstationen fra 30 bogstaver i minuttet ved forsøgets start til 60 bogstaver i minuttet efter 10 øveperioder, idet der dog efter det første øve minut opstår en kortvarig tilbagegang. I de sidste 10 øveperioder er der imidlertid kun tale om en stigning fra 60 til 70 bogstaver pr. minut, og også her er der en kort periode, hvor der konstateres tilbagegang.



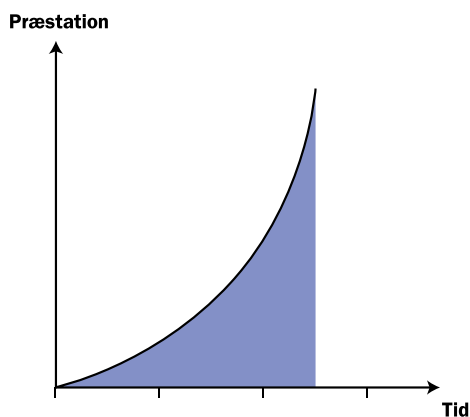
Figur 57. Lærekurve, kodningsopgave

Fremgangen i indlæringsforløbet fortsætter altså stort set gennem hele eksperimentet, men den er væsentligt mindre i den sidste del af forsøget end i den første, hvorfor man også siger, at indlæringen i denne situation er negativt accelereret.

Mange lærekurver over indlæring af relativt simpelt stof, hvor interessen for opgaven må formodes at aftage med antallet af øveperioder, er negativt accelererede, dvs. at de største fremgange spores i begyndelsen, hvorefter fremgangen mindskes med tiden.

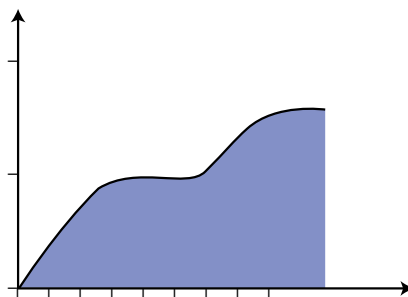
Ved indlæring af motoriske færdigheder, fx i brugen af et stykke værktøj, er det ikke unormalt, at fremgangen i starten er ret beskeden for herefter at stige i en relativt stejl kurve, jf. figur 58, som viser en positivt accelereret indlæringskurve.

Lærekurver for enkle læreprocesser er almindeligvis S-formet. For eksempel er der foretaget forsøg (Bryan og Harters klassiske indlæringseksperimenter¹³) over indlæring af morsetegn. En



Figur 58. Positivt accelereret lærekurve.

gruppe forsøgspersoner undervistes i længere tid i at sende og modtage morsetegn, som indgår i almindelig klar tekst, idet det uge for uge blev konstateret, hvor mange tegn de var i stand til at sende og modtage i minuttet. Resultaterne afbildedes grafisk, jf. figur 59.



Figur 59. S-formet lærecurve.

I begyndelsen gjorde forsøgspersonerne gode fremskridt; men efter nogle uger indtraf en lang periode med minimale eller ingen fremskridt. Indlæringskurven fladede ud og dannede et plateau. Herfra kom man tilsyneladende ikke videre før efter nogen tid, hvor kurven pludselig igen begyndte at stige, indtil den dannede et nyt plateau. Sådanne forløb er iagttaget ved mange slags indlæring, fx maskinskrivning og betjening af forskelligt maskinel.

Årsagerne til disse stagnationsperioder kan være mangeartede, fx den meget enkle, at forsøgspersonerne begynder at kede sig, men der kan også være tale om andre årsager. Ved indlæring af morsetegn sker der formentlig det, at eleverne i starten er meget koncentrerede om at identificere de enkelte lyde (rytmen) i hvert enkelt bogstav, og lydbillede og bogstav forbindes herefter umiddelbart hurtigt med hinanden, hvorefter præstationen stiger op til plateauet. Herfra kommer man ikke videre, før en ny og bedre metode tages i anvendelse, nemlig den metode at forbinde længere serier af lyde med stavelser og efterhånden flere stavelser med hele ord.

Forbedringen af metoden giver altså her anledning til fremskridt i indlæringsprocessen, og disse fremskridt kommer ved denne form for indlæring først efter forholdsvis lang tids øvelse, idet det tilsyneladende er sådan, at en færdighed af højere orden (modtagning og afsending af tekst) ikke kan forbedres, uden at en færdighed af lavere orden (modtagning og afsending af bogstaver og ord) forbedres; men som tidligere nævnt hænger dannelsen af plateauer også meget sammen med ændringer i elevernes motivation.

Færdighedsindlæring

Det er en almindelig forestilling om indlæring af komplicerede færdigheder – dans, musikudøvelse, bilkørsel, flyvning – at *øvelse* i form af *gentagelser* er en

13. W.L. Bryan & N. Harter: *Studies on the Telegraphic Language*. *Psychological Review*, 6, 1899.

vigtig faktor, og det kan da heller ikke bestrides, men Gerhard Nielsen¹⁴ gør opmærksom på, at gentagelsen ikke er nok – der er også tale om at udføre den samme handling på stadig nye måder, hvorved der altså netop ikke er tale om gentagelser. I stedet for at fremhæve *princippet med gentagelser* fremhæver Nielsen *princippet med den nye fremgangsmåde* som det karakteristiske ved en læreproces. Denne opfattelse når han frem til ved en *fænomenologisk* analyse af læreprocessen hos nogle forsøgspersoner, altså en analyse af, hvordan personer selv oplever læreprocessen. Mens det udefra kan se ud til, at personen gør det samme og det samme (om end måske med bedre og bedre resultat), tvinges man, siger han, ved at se det indefra, til at erkende, at personen ændrer sin fremgangsmåde og oplevelsesmåde, og at selve disse ændringer er noget karakteristisk ved en læreproces.

Et eksempel på, hvad det drejer sig om, kan man få ved at følge en beretning om, hvordan det er for begynderen at lære at køre bil. For begynderen fremtræder det at starte og køre bilen som en lang række af delopgaver, der skal løses hver for sig, i en bestemt rækkefølge og under et vist pres.

- Først skal nøglen i tændingslåsen
- chokeren skal ud
- det kontrolleres, om bilen står i frigear
- koblingen trædes ud
- nøglen drejes – og slippes hurtigt igen
- motoren er forhåbentlig gået i gang
- nu skal eleven se efter, om der er fri bane, så han kan køre bilen ud fra kantstenen
- bilen sættes i 1. gear
- koblingen slippes langsomt, mens der gives gas – ikke for meget, for så starter bilen med et ryk, ikke for lidt, for så går motoren i stå
- mens begge fødder arbejder med pedalerne, skal eleven holde øje med trafikken, betjene blinksignalet og dreje bilen ud
- hvis alt er gået godt indtil nu, ruller bilen hen ad vejen i 1. gear
- nu skal hastigheden øges, der skal skiftes gear (kobling ud, gassen af, finde det nye gear, kobling til, give gas), der skal holdes øje med trafikken
- og så videre ...

For begynderen fremtræder alle disse aktiviteter som adskilte, opmærksomhedskrævende og energikrævende momenter, han bliver presset og sveder, og hvis et enkelt moment går galt, har han brug for tid til at sunde sig og må måske

14. G. Nielsen: *Færdighed og indsigt*. København 1964.

begynde forfra. For den rutinerede er aktiviteterne koblet sammen i større helheder:

- Han starter bilen
- ruller ud fra kantstenen
- og kører...

og alle de delmomenter, færdigheden er sammensat af, forbliver ubevidste. Kun hvis noget i forløbet går galt, sættes der opmærksomhed på. Hvis motoren ikke starter, når nøglen drejes, hvis den ikke vil tage gassen, hvis blinklyset ikke vil blinke, tager disse momenter opmærksomhed, men ellers ikke.

Dette forløb er karakteristisk for indlæring af komplicerede færdigheder. For *instruktøren*, der skal uddanne eleven, er der det problem, at han ikke kan se, hvad der foregår inde i hovedet på eleven og for eksempel ikke altid bemærker, om det nu er det ene lille moment eller det andet, der tapper særlig meget på elevens energi og måske skal have ekstra omsorg. Desuden er instruktøren selv rutineret og kan have svært ved at huske, hvilke enkeltmomenter der kan volde besvær.

Eksercitsmetoden udmærker sig ved, at her er færdigheden søgt delt op i de delmomenter, den består af, som så repeteres i den rigtige rækkefølge og i et tempo, hvor alle kan være med, ind til færdigheden er indøvet. Metoden er god til mange ting (kritikken af den handler ofte om misbrug, hvor man "overindlærer" færdigheder, der allerede er velindøvede), men den forudsætter, at der ikke sker andet end det, der skal ske, så man kan koncentrere sig om hvert enkelt moment. Derfor er den ikke tilstrækkelig til færdigheder som bilkørsel eller flyvning; dels må man her være opmærksom på omverdenen og indstille sig efter fx den omgivende trafik, dels må man indstille sig efter de karakteristika, fartøjet har. Fx ved flyveindlæring er *landingen* et kritisk moment, og den kan man *ikke øve* i særligt langsomt tempo, selv om man kunne ønske sig det; flyet har en minimumshastighed, det skal holde for at kunne holde sig svævende, og landingen *skal* ske inden for bestemte og ganske snævre hastighedsgrænser.

Der er dog andre ting, man kan gøre for at fremme indlæringen. For det første kan man som instruktør være opmærksom på de forhold, der er nævnt her, og interessere sig for, hvilke momenter eleven klarer glat, og hvilke der går mindre glat, så man bruger tiden og energien på at træne i det, der er vanskeligt for eleven, og ikke rutinerer bevidstløst i momenter, der allerede er indlært. Det vil være en hjælp, hvis man vænner eleven til at tale om forløbet og fortælle om, hvor han selv ser sine vanskeligheder. For det andet kan man undgå irrelevant pres; hvis eleven "stresses" fx ved at blive udskældt og hånet, vil han bruge noget af energien på at forholde sig til det og forsvare sig (åbent eller

skjult), den energi forsvinder fra læreprocessen, der derved sinkes. Endelig kan ofte nogle momenter pilles ud af en læreproces og trænes separat. Ved fx at anvende simulatortræning i forbindelse med bilkørsel eller flyveindlæring kan man øve en række rutiner i fred og ro uden at skulle tage hensyn til trafik og hastighed, så man har et bedre grundlag, når man træner på fartøjet. Selv om man ikke har adgang til en simulator, kan man lade flyverelever øve sig i cockpittet på jorden i, hvor betjeningsgrej og instrumenter sidder, og i checklister og rutiner, så der bliver mere overskud til selve flyvningen, når man træner i luften.

Processen omtales også som *automatisering* af færdigheder, og vi har alle i tidens løb tilegnet os en række automatiserede færdigheder. Velkendte eksempler er at skrive håndskrift eller på tastatur, at skrive blindskrift, sportslige færdigheder, håndværksmæssige færdigheder, og det er typisk, at når vi mestrer færdigheden, har vi glemt de vanskeligheder, der var undervejs. Mange vil dog, når de bliver mindet om det, svagt kunne huske, hvordan man fik krampe i hånden af at forsøge at skrive læselige femtaller i første klasse.

De enkelte momenter, der indgår i en færdighed, er sjældent særligt vanskelige hver for sig. Hvis man ser på eksemplet fra køreskoleundervisningen, er færdigheden sammensat af en hel række temmelig enkle perceptioner og bevægelser. Det, der volder vanskeligheder, er at sætte dem sammen, gøre flere ting på samme tid, holde styr på rækkefølgen og leve op til et minimumskrav om tempo. Når indlæringen er gennemført, er der altså sket en *organisering* af perceptioner og bevægelser, så det, der før var skilt ad, nu fungerer som en helhed.

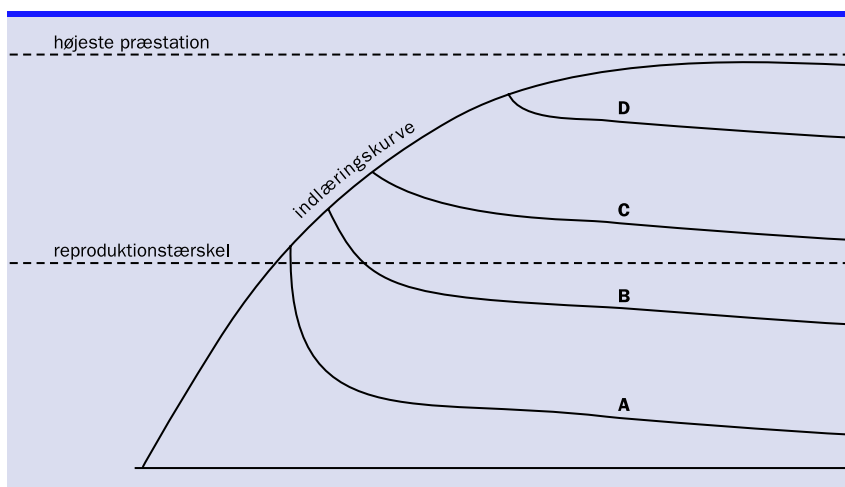
Nielsen¹⁵ taler om tre perioder i læreprocessen: Først en *omstillingsperiode*, hvor eleven gør sine erfaringer (opdager, hvor mange ting der indgår, får en fornemmelse af, hvad der er let og hvad der er svært osv.), derefter en *konstruktionsperiode*, hvor eleven prøver sig frem med forskellige fremgangsmåder (der godt kan være "usynlige" for instruktøren, fordi det, eleven ændrer, måske er måden at opfatte tingene på), og endelig en *automatiseringsperiode*, hvor den nye organisation er dannet og perfektioneres.

Ved indlæring af færdigheder ser man ofte, når man følger indlæringsforløbet, en lærekurve med *plateauer* (se Figur 57). Plateauer kan være udtryk for, at eleven fx er gået fra omstillingsperioden over til konstruktionsperioden. Han er ikke begyndt at lære langsommere, men han er begyndt at lære på en anden måde.

Overindlæring

Hvis en person er i færd med at lære noget, og lærekurven har den negativt accelererede form som i Figur 57, tjener det da noget formål, at man et godt styk-

15. G. Nielsen: *Op.cit.*



Figur 60. Overindlæring og retention.

ke hende i forløbet, hvor kurven er begyndt at flade ud, fortsætter indlæringen og prøver nogle flere gange?

Svaret på dette spørgsmål fås ved en nøjere granskning af sammenhængen mellem overindlæring og beholdning (retention), jf. figur 60.

Hvis man blot øver sig så længe, at stoffet lige netop kan reproducere (beherkses), falder retentionskurven hurtigt. Kun det stof, der repræsenteres af arealet under kurven, huskes, medens resten er glemt. Kurven kaldes derfor også ofte for glemselskurven.

Afsluttes indprentningen hos en person umiddelbart efter, at stoffet beherskes (dvs. reproduktionstærsklen netop er overskredet), kan den pågældende kort tid efter kun reproducere ganske lidt (kurve A). Ønsker man, at retentionen skal være nogenlunde stor, dvs. at glemselen skal være ringe, må der fortsættes i endnu nogen tid med indlæringen (kurverne C og D).

Spørgsmålet kan altså besvares med, at selv om overindlæring ikke hæver selve indlæringskurven ret meget i øjeblikket (jf. kurve B), lønner det sig alligevel på længere sigt, idet retentionen øges. I de fleste tilfælde lærer vi ikke for nuet, men for fremtiden. Mange midaldrende kan stadig huske remser fra den tyske grammatik, som blev overindlært for mere end 30 år siden.

Overføring

Overføring (transfer) forekommer, når man oplever ligheder imellem forskellige situationer.

Principper, begreber og tekniske fremgangsmåder, der er indlært i én situa-

tion, kan anvendes i en ny situation, når begge aktiviteter indeholder identiske elementer, dvs. når dele af ét reaktionsmønster indgår i et andet. Kravet til eleven er således at kunne opfatte ligheder og forskelle i de to situationer for derefter gennem at kunne afgøre, hvilke fremgangsmåder der fører mod målet, og hvilke der ikke gør det.

Jo mere undervisningen demonstrerer for eleverne, at indlærte metoder, principper og begreber mv. i et fag kan anvendes i andre sammenhænge, desto større er sandsynligheden for overføring.

Således spiller undervisningsmetoderne i sig selv en stor rolle for, hvor omfattende overføringen kan blive, dels fra fag til fag, dels fra det enkelte fag til elevens fremtidige funktion i enheden. Instruktøren skal i sine overvejelser om overførimuligheder gøre sig klart, i hvilken udstrækning den indlærte aktivitet virkelig indgår i et andet adfærdsmønster på samme måde.

Det er vel en almindelig antagelse, at visse fysiske øvelser (spring, forhindringsbanegennemløb o.l.) kan opøve soldatens mod. Imidlertid har det vist sig, at det, man i almindelighed forstår ved begrebet "mod", er sammensat af mange forskellige former for adfærd. Hvad man i én sammenhæng kalder for mod, har meget lidt eller ingen forbindelse med mod i en anden sammenhæng, og man kan ikke betragte disse varierende adfærdsformer som noget ensartet, fordi de tilfældigvis har samme benævnelse. Selv om man ved indøvelsen af visse discipliner kan opnå overføring på færdigheder og holdninger, der er bestanddele af mod i én situation, har man derfor ingen sikkerhed for, at de samme bestanddele vil indgå i mod i andre situationer.

Når man taler om overføring, tænker man først og fremmest på den positive overføring, dvs. at én slags indlæring virker fremmende på en anden. Men der kan også forekomme negativ overføring i form af hæmninger (interferenser). De to former skal nærmere omtales i det følgende.

Positiv overføring

Positiv overføring kan tænkes at forekomme i forbindelse med indlæring på følgende områder:

- **Regler, principper og begreber.** Indlærte regler for en sags ekspedition kan f.eks. overføres på ekspeditionen af andre sager inden for samme organisation. Kender man lydets hastighed, kan man beregne afstanden til et våben, når man kan se mundingsglimtet eller røgen og høre knaldet fra skudafgangen.
- **Færdigheder.** Behersker man betjeningen af ét våben, vil indlæringen af betjening af beslægtede våben gå hurtigere. Har man lært at køre

bil af et særligt fabrikat, sker indlæringen i betjening af en anden type på en brøkdel af den tid, det tog at lære at betjene den første type.

- **Indstillinger og emotionelle reaktioner.** Indstillinger og emotionelle reaktioner kan være afgørende for, hvordan man går i gang med nye opgaver. Er man vænnet til villigt at opfylde krav med hensyn til nøjagtighed under uddannelsen, er der ret stor sandsynlighed for, at nøjagtighedskrav også vil blive opfyldt efter uddannelsens afslutning. Overføring af denne sidste type er af særlig betydning for indlæring af holdninger.

Negativ overføring

Negativ overføring forekommer i de tilfælde, hvor forskellige dele af indlært stof eller undervisningsaktiviteter kan virke hæmmende på hinanden. Dette gør sig især gældende for elever på begynderstadiet. Således virker en times våbenlære på ét våben hæmmende på indlæringen af undervisningen i våbenlære på et nært beslægtet våben, hvis denne undervisning følger umiddelbart efter. Tilsvarende fænomener kendes fra fx undervisning i fremmedsprog.

Man taler om associative hæmninger, der kan indvirke på såvel det først indlærte som det sidst indlærte. Ligheden mellem de to stofområder er den vigtigste årsag til, at hæmninger opstår. Jo større lighed der er mellem to indlæringssemner, desto vigtigere er det, at det ene stof er grundigt indlært, før man begynder indlæringen af det andet, eller at der er en passende lang tid mellem undervisningsperioderne.

Hukommelse og glemsel

Hukommelse og glemsel er to sider af samme sag. Som omtalt glemmer man let det, man lige har indprentet. Pioneren inden for hukommelses- og glemselsforskningen er den tyske psykolog H. Ebbinghaus¹⁶, som arbejdede i slutningen af forrige århundrede. Han arbejdede udelukkende med sig selv som forsøgsperson, men trods denne begrænsning har hans resultater senere vist sig forbavsende almengyldige.

I forrige århundrede arbejdede man mest med at lære vers o.l., men dette inddrager to vanskeligheder ved forsøgene: for det første var det vanskeligt at finde vers, som var ukendte af alle i forvejen, og dernæst var svært at sammenligne sværhedsgraden af forskellige vers. Derfor fandt Ebbinghaus på at konstruere nogle såkaldt meningsløse stavelser, som regel bestående af to konsonanter

16. H. Ebbinghaus: *Über das Gedächtnis*. Leipzig 1885.

med en vokal imellem, fx "nug", "møk", "ket", "rop". De meningsløse stavelser vil være lige ukendte af alle forsøgspersoner, og det er nemt at sammenligne sværhedsgraden af indlæringsopgaverne ved simpelthen at tælle antallet af meningsløse stavelser.

Forsøgspersonens opgaver bestod i at lære serier af sådanne stavelser til fejlfri gengivelse, hvorefter han lod gå kortere eller længere tid, inden han målte, hvor meget der var husket eller glemt bl.a. under anvendelse af *reproduktionsmetoden*, hvor forsøgspersonen søger at reproducere den indlærte serie af stavelser. De gengivne stavelers antal udtrykt i procent af den oprindelige liste var så mål for hukommelsen.

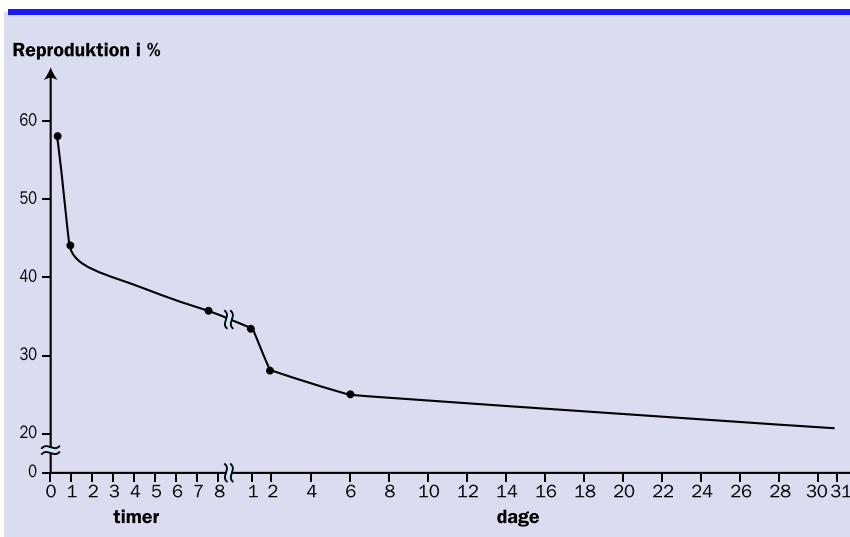
En anden metode var *sparemetoden*, dvs. en undersøgelse af, hvor mange repetitioner der er nødvendige for at genindlære noget, der tidligere er blevet lært.

Ved denne metode lærte Ebbinghaus selv serier af stavelser. Visse serier genindlærte han efter 20 minutters forløb, andre efter en dag, andre igen efter to dage osv. Efter hvert interval fastslog han graden af retention.

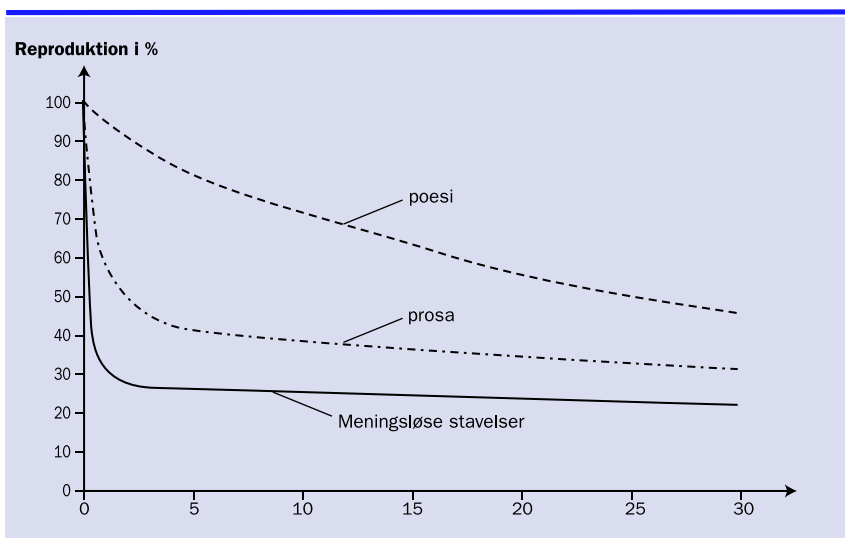
Glemselskurven er ikke retlinet således forstået, at man glemmer lige så meget i den anden time som i den første time, efter at indlæringen har fundet sted. Man glemmer mest i den første time; men jo længere tid der går, des fladere bliver kurven.

Ebbinghaus fandt, at næsten 47 % glemmes efter 20 minutter, ca. 66 % efter en dag og ca. 80 % efter en måned. Retentionen går således meget hurtigt tilbage i begyndelsen for derefter langsomt at blive mindre.

Med disse – og andre – målemetoder fandt Ebbinghaus en række resultater,



Figur 61. Glemselskurve.



Figur 62. Glemsel og grad af organisation.

som senere forskning ofte i store træk har bekræftet. Et af de kendteste og mest generelle resultater af Ebbinghaus forskning er glemselskurven, jf. figur 61.

Jo højere grad af organisation der karakteriserer stoffet, des højere retention er der. Vi ser i Figur 62, at prosatekst sidder bedre fast end meningsløse stavelser og poesi endnu bedre end prosa.

Principper og meningsfyldte generaliseringer huskes længe efter, at mekanisk indlærte meningsløse trebogstavkombinationer er glemt. Færdigheder som cykling, bilkørsel og skøjteløb glemmes derimod ikke, selv efter flere års pause.

Hvis man ønsker at skaffe sig kendskab til det niveau, bevaringskurven stabiliserer sig på, må man vente med at gennemføre kontrollen til nogen tid efter, at indlæringen er afsluttet. For tidlig kontrol kan give et falsk og for optimistisk indtryk og dermed være vildledende.

Intelligens

Intelligensen – "den almene evne til bevidst at indstille sin tænkning på nye fordringer, den almene åndelige tilpasningsevne til nye opgaver og betingelser"¹⁷ spiller naturligvis en rolle for indlæring og glemsel. Indlæringen bygger på, *hvad man kan i forvejen* (jf. den kognitive model, hvor det perciperede sættes i relation til, hvad der foreligger i langtidshukommelsen) og på de *fremgangsmåder til organisering af stoffet*, individet råder over, begge dele funktio-

17. Denne intelligensdefinition skyldes W. Stern (1871-1935).

ner af intelligensen. Blandt andet derfor anvendes intelligensprøver i forsvaret både ved sessionerne, hvor de værnepligtige bedømmes, og ved udtagelse af personel til uddannelse som ledere eller eksperter – intelligensprøvers væsentligste funktion er, at de giver en god forudsigtelse af individets mulighed for at tilegne sig lærestof inden for en given tidsramme.

Intelligens behandles grundigere andetsteds i denne bog.

Uddannelse

Begrebet uddannelse indgår i mange sammenhænge: skoleuddannelse, værkestedsuddannelse, soldateruddannelse, erhvervsuddannelse og universitetsuddannelse etc.

Således anvendt betyder ordet uddannelse nærmest et "aktivitetsprogram", der mere eller mindre detaljeret beskriver det pågældende uddannelsesforløb. Det fælles karakteristiske i betydningen af ordet er, at den uddannede ved at nå målet for en indlæring kvalificerer sig til en eller anden form for status. Uddannelse kan derfor defineres som

"indlæring med sigte på kvalificering inden for et givet område".

Kvalificering er anvendt i betydningen at gøre sig velegnet eller skikket til noget ganske bestemt. Definitionens anvendelse af udtrykket *et givet område* skal forstås meget bredt. Der tænkes på et spektrum omfattende alt lige fra overordnede og meget betydningsfulde ledelses- og ekspertfunktioner til underordnede og mere specialiserede funktioner i den producerende del af samfundet. Eksempelvis kan man uddanne sig til atomfysiker, navigatør, linieofficer, flyveleder eller skydelærer.

Oftest giver den afsluttede uddannelse sig udslag i ændring af formel status og dermed af stillingsbetegnelse. Uddannelse kan gennemføres individuelt eller i samarbejde med andre enten uden formel ledelse eller med formel leder, jf. figur 63.

De fleste uddannelser lader sig ikke umiddelbart inddele så skarpt som vist, men er en blanding af I, II og III, hvilket en længerevarende universitetsuddannelse er et eksempel på. Begrebet *undervisning* (kategori I) vil blive nærmere omtalt nedenfor.

Ved samarbejde uden formel leder (kategori II) bidrager individerne hver for sig med deres egen viden om emnet, hvorefter alle samarbejder om at nå det for uddannelsen fastsatte mål. Megen uddannelse på universiteter og højere læreanstalter gennemføres på denne måde som tværfaglige, problemorienterede projektarbejder. En væsentlig del af studiet består ved denne uddannelsesform i, at den studerende

Uddannelse		
1. <i>Samarbejde</i> med formel leder mod et bestemt mål. (undervisning)	2. <i>Samarbejde</i> uden formel leder mod et bestemt mål.	3. <i>Individuelt</i> arbejde mod et bestemt mål.

Figur 63

som medlem af forskellige arbejdsgrupper medvirker i en række forskellige projekter, hvor man i fællesskab søger at løse problemerne.

Individuelt arbejde (kategori III) forekommer først og fremmest, når den studerende gennemfører uddannelsen som selvstudium uden i væsentlig udstrækning at følge forelæsninger mv.

Begrebet uddannelse har imidlertid gennem nyere tid fået en sproglig drejning, så det sine steder har fortrængt ordet opdragelse. Denne tendens er uheldig, idet den tilslører en forskel, som det for klarhedens skyld vil være praktisk at opretholde, nemlig forskellen mellem på den ene side formel dygtiggørelse i bestemte færdigheder og fag og på den anden side en mere almen prægning og udvikling af holdningsmæssig karakter.

Civile uddannelsessystemer

Folkeskolen

Det danske skolesystem er solidt forankret i den danske folkeskole, som er den offentlige skole i Danmark. Der er undervisningspligt, og det er de enkelte kommuners opgave at sørge for gratis undervisning fra 1. til 10. klassetrin, således at enhver i den skolepligtige alder har mulighed for at tilegne sig kundskaber uanset social eller økonomisk status.

Folkeskolen har med forældrene etableret et lovbestemt samarbejde, hvis praktiske resultater ofte udmøntes i form af stor variation i detaljerne vedrørende undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse på de enkelte skoler. Denne frihed til at organisere undervisningen på den enkelte skole er solidt forankret i dansk undervisningstradition og genfindes også i forsvarrets uddannelser, der styres efter princippet om central målfastsættelse og decentral (lokal) tilrettelæggelse og gennemførelse.

Hovedformålet med folkeskolen er, som det udtrykkes i loven, at den enkelte elev skal have mulighed for optimal udvikling inden for de af samfundet udstukne rammer. Hovedpunkterne i loven om folkeskolen er følgende:

- Folkeskolen er samfundets lokalt ledede grunduddannelsesinstitution, hvor undervisningen skal gennemføres i overensstemmelse med folkeskoleloven.
- Det er folkeskolens opgave i samarbejde med forældrene at tilbyde eleverne optimale muligheder for opnåelse af viden, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som tilsammen bidrager til en alsidig udvikling af den enkelte elev.
- Folkeskolen skal i alle sine aktiviteter søge at skabe muligheder for oplevelser og selvudtryk, som kan fremme elevernes interesse for at

lære og udvikle forestillingsevnen. Endvidere er det skolens opgave at drage omsorg for at udvikle elevernes evner til individuel, uafhængig vurdering og selvstændig meningsdannelse.

- Folkeskolen skal forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfunds beslutningsprocesser samt til at kunne og ville dele ansvaret for løsningen af fælles problemer. Som følge heraf skal aktiviteterne og det daglige liv og omgangsformer i folkeskolen være baseret på intellektuel frihed og demokrati.

Folkeskolen har relativt korte undervisningsdage og et forholdsvis begrænset timetal set i sammenligning med andre europæiske lande. Til gengæld er det danske skoleår noget længere end det europæiske gennemsnit.

Folkeskolens undervisning gennemføres udelt i 1.-7. klasse. I 8.-10. klasse er der niveauopdeling i en række fag. 10. klasse er ikke obligatorisk, men et tilbud med særdeles forskelligt indhold fra skole til skole.

Folkeskolens afgangsprøve kan aflægges efter såvel 9. som 10. klasstrin i fagene dansk, regning/matematik, engelsk, fysik/kemi og tysk. Efter 10. klasse tillige i fransk og latin. Alle elever kan indstille sig, uanset om de har fulgt undervisningen i faget på grundkursus eller udvidet kursus.

Folkeskolens udvidede afgangsprøve kan kun aflægges efter 10. klasse og alene i fagene dansk, regning/matematik, engelsk, fysik/kemi og tysk. I de sidstnævnte 4 fag kan kun de elever indstille sig, som har fulgt undervisningen på udvidet kursus, der i det store og hele svarer nogenlunde til kravene i realklasserne efter den tidligere gældende skolelov fra 1958.

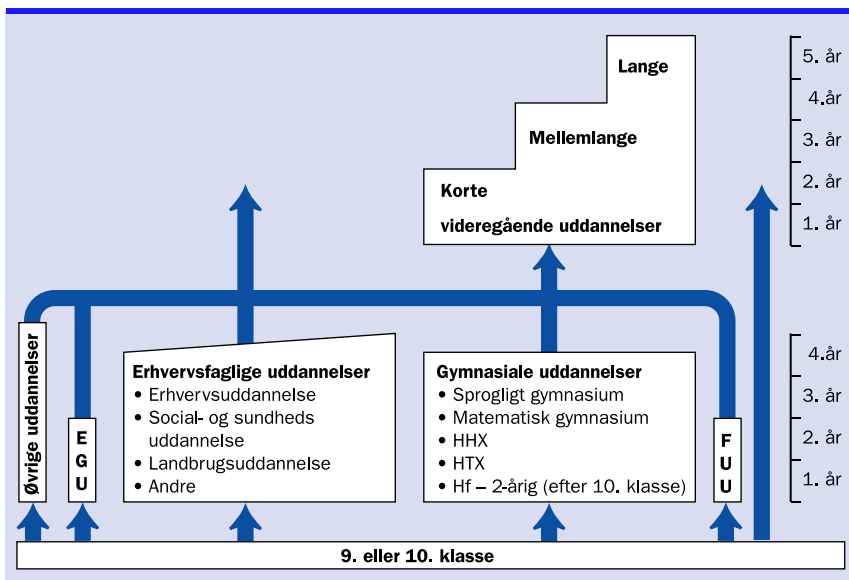
Mange voksne har forladt folkeskolen for adskillige år siden uden at aflægge de prøver, der i dag kræves for at kunne påbegynde de fleste uddannelser. Folkeskolens afgangsprøver og udvidede afgangsprøver aflægges hvert år i et eller flere fag af flere tusinde personer, som har fulgt undervisningen på voksenuddannelsescentre (VUC), der overalt i landet gennemfører undervisning som dag- eller aftenkurser.

Supplerende og videregående uddannelser

Med basis i folkeskolen er det danske skolesystem karakteriseret ved et rigt udbud af muligheder for supplerende skoleuddannelse og videregående studier.

Uddannelsestilbudene er bygget op, så der er såvel praktiske som boglige tilbud, jf. Figur 64.

“*Fri ungdomsuddannelse*” er en helt ny uddannelse, som er påbegyndt i 1995. Uddannelsen er et tilbud til unge, der ønsker at sammensætte deres egen uddannelse. Den varer minimum 2 år – men kan forlænges med et år – og består af kurser på højskoler, efterskoler, husholdningsskoler, produktionsskoler, el-



Figur 64. Valgmuligheder, når man forlader grundskolen.

ler i den kommunale ungdomsskole, undervisning i foreningslivets lederuddannelse, erhvervsuddannelses skoleuddannelse, kurser på VUC eller hf-kurser mv.

Betegnelsen “*øvrige uddannelser*” dækker over såkaldte erhvervsintroducerende kurser for unge, kurser på produktionsskoler, AMU-kurser, kurser på daghøjskoler, inspirationskurser samt almene voksenuddannelser (AVU).

De “*erhvervsrettede uddannelser*” giver erhvervskompetence og uddanner direkte til et fag, medens “*gymnasiale uddannelser*” giver studiekompetence til de videregående uddannelser. I flere af uddannelserne er der muligheder for, at man kan bevæge sig på tværs i systemet.

Pilen yderst til højre illustrerer de ca. 7% af en ungdomsårgang, der går helt ud af uddannelsessystemet efter grundskolen.

Folkehøjskoler

Derudover findes ca. 100 *folkehøjskoler* i Danmark – og de er meget forskellige. Fælles for højskoler er, at de er frie skoler, de er kostskoler, og de er for voksne elever, idet man skal være fyldt 17 1/2 år for at blive optaget. Kursernes længde varierer fra 1 uge til 1 år, men de fleste kurser varer fra 16-20 uger. Folkehøjskolerne tilbyder undervisning i en lang række traditionelle skolefag samt i en række bredere samfundsudviklende fagområder.

Gennem en årrække i 80erne og 90erne har udviklingen i verden medført en række nye opgaver for dansk forsvar. Tidligere tiders blokdannelse er forsvundet, nationer er blevet født eller gendannet, og FN har i denne turbulente politiske situation måttet påtage sig stadig større og flere opgaver med deraf følgende krav til medlemslandene.

Nato's rolle har ligeledes ændret sig. Nyetablerede kontakter og samarbejdsrelationer til en række tidligere modstandere har medført andre opgaver for alliancen. Kravene om mindre, men mere mobile enheder er gradvist vokset frem, og disse forhold influerer naturligvis også på formålet med forsvaret.

Formålet med den militære uddannelse

Formålet med den militære uddannelse er en konsekvens af en demokratisk folketingsbeslutning og vil under alle forhold afspejle den konkrete sammensætning af folketinget. I Danmark er der lang tradition for, at en række politiske partier på tværs af folketingssalen indgår forsvarsforlig af kortere eller længere varighed. Længden af disse forlig kan medføre forskellige vilkår for uddannelsen i forsvaret, idet økonomien, forsvarets struktur og sammensætning samt en formålserklæring er indeholdt i forligets tekst.

Målet med uddannelsen i forsvaret er en konkretisering af de politiske hensigter med at have et forsvar af en fastlagt størrelse og sammensætning. Generelt kan man sige, at målene med uddannelsen i høj grad er bestemt af forventede vilkår for forsvarets indsættelse under krigslignende forhold; men derudover er målene påvirket af andre, ikke krigsmæssige opgaver, som er udtrykt i det politiske formål.

Opgavernes karakter og beslutninger om forsvarets størrelse mv. har medført, at kun en begrænset del af en ungdomsårgang kommer i berøring med forsvaret ved kontraktansættelse eller gennem aftjening af værnepligt.

Dette medfører, at forsvaret har en særlig forpligtelse til at bygge bro mellem det civile og det militære miljø, idet forsvarets personel skal sikres evne til at kunne fungere som almindelige samfundsborgere sammen med de mennesker, de uden for tjenesten skal kunne virke sammen med. Dette påvirker måske ikke direkte de konkrete mål for den militære uddannelse; men det indvirker i høj grad på de veje, ad hvilke uddannelsesmålene kan søges nået.

Med de øgede internationale opgaver i FN- og NATO-regi skal uddannelsen sikre, at soldaterne har forståelse for andre kulturer, religioner og etniske forhold. Forståelsen af disse forskelligheder og accepten af det danske samfunds internationale engagementer og i givet fald den kontrollerede anvendelse af magtmidler i krig eller under krigslignende forhold skal sikre, at soldaterne

overholder internationale aftaler om krigsførelse eller anden indsats i de konkrete missionsområder.

Det er nødvendigt, at uddannere i forsvaret er opmærksomme på det tilsyneladende paradoks, der ligger i at uddanne demokratisk opdragede borgere til at anvende "udemokratiske" handlinger som at bruge militære magtmidler og i givet fald berøve andre livet. Krigshandlinger som brug af vold, drab og ødelæggelse af materiel og ejendom er næppe noget, der karakteriserer "udemokratiske" frem for "demokratiske" samfund, men de betegner et brud på de normer for accepteret daglig adfærd, der gælder for de fleste samfundsdannelser. Den lovlydige borger anvender ikke vold – men kan af samfundet legalt pålægges at gøre det. Dette er en del af det særpræg ved den militære uddannelse, som skal gøres til genstand for konkret behandling i uddannelsestiden.

Vilkår og mål i den militære uddannelse

Uddannelsesvilkårene og uddannelsesmålene i forsvaret er i nogen grad forskellige fra dem, der gælder i den civile verden. Derudover er der også traditionsbestemte og af vilkårene dikterede forskelle på målene og på uddannelsens gennemførelse i de enkelte værn i forsvaret.

Hæren indkalder generelt samlede værnepligtsenheder af en vis størrelse, uddanner enhederne samlet og overfører dem efter hjemsendelsen som samlede enheder til mobiliseringsstyrken. De vilkår, hærens personel uddannes under, adskiller sig fra krigens reelle vilkår. Der er tale om tilpassede situationer, hvor krigens vilkår fremstilles ved hjælp af bl.a. simulation og personellet's forestillingsevne, primært gennem indsættelse i operationer under fredstidsøvelser, hvor alt styres mod de konkrete uddannelsesmål.

Søværnets og flyvevåbnets personel er i overvejende grad fast personel, og da de to værn også i fredstid har operative opgaver, ligger uddannelsesvilkårene i vid udstrækning tæt op ad krigens reelle vilkår. De få værnepligtige, som i de to værn supplerer det faste personel, uddannes dråbevis til løsning af særlige opgaver, som er karakteristiske for de pågældende værn. Opgaverne i dagligdagen er – bortset fra at en fjende ikke deltager – realistiske og operativt betonedede, idet skibene sejler, og flyene flyver i en virkelighed, hvor en stor del af de krigsmæssigt forekommende friktioner spiller ind. Mindre grupper af de to værns personel uddannes til hær lignende opgaver, eksempelvis stationsforsvar, men uden at de på samme måde som hærens personel oplever, hvordan "hele apparatet spiller sammen" under de store øvelser, hvilket kan medføre isolationsproblemer og vanskeligheder ved at forstå den store sammenhæng.



Da en stor del af den militære uddannelse sigter mod ikke-freds-mæssige situationer, er det en væsentlig opgave for uddannerne at skabe uddannelsessituationer, som uden krigens farlige og livstruende elementer alligevel er af en sådan karakter, at der kan opnås optimal overføringseffekt fra fredstidsuddannelsen til krigssituationen. Generelt kan man sige, at det kræver mange og ofte gentagne øvelsesaktiviteter, hvor detaljer kombineres sammen til et effektivt samvirke mellem forskellige enheder.

De økonomiske rammer, den rådige tid, samt det faktum, at urbanisering og opdyrkning af landjorden begrænser de faktiske muligheder for at gennemføre øvelsesaktiviteter uden for lukkede øvelsesterræner, har skærpet kravene til simulation og andre former for erstatningsaktiviteter.

Den elektroniske udvikling har forbedret mulighederne for at gennemføre forholdsvist realistiske øvelsesaktiviteter under anvendelse af elektroniske hjælpemidler og kunstige, computergenererede scenarier.

Det militære uddannelsesmiljø

Det militære uddannelsesmiljø kan opleves som traditionsbundet. Ikke i den forstand, at det er forældet eller gammeldags, men mere i betydningen af, at det påvirkes af en række normer baseret på, hvad man kan kalde gode militære dyder.

For det første skal forsvaret uddanne *enheder*. Det er ikke tilstrækkeligt, at soldaterne hver for sig er dygtige til deres job, de skal også være dygtige sammen, for at enhederne kan fungere effektivt. For en del unge kommer oplevelsen af at skulle indordne sig under et fællesskab med henblik på at kunne fungere i en enhed, hvor individet træder i baggrunden, som noget af en overraskelse. For de ikke så få unge, som er enebørn, og som har boet alene med den ene forældrepart (oftest moderen), er denne tilpasning en yderligere udfordring. Den militære uddannelse skal tage hensyn til disse specielle forhold og gradvis udvikle enhedsfølelse og sammenhold (korsånd).

Det militære uddannelsesmiljø er for det andet stærkt præget af de *ydre rammer*, som er til rådighed under uddannelsen. Militært personel er indkvarteret på kaserner, hvor de værnepligtige måske for første gang i deres liv oplever at skulle dele soveværelse og bade faciliteter mv. med fremmede. Derudover introduceres de værnepligtige i et formalistisk system, hvis uniformering med gradstegn, som adskiller høj og lav i organisationen, tillige med kravene om disciplin kan opleves som et begrænsende element, idet de værnepligtige må underkaste sig indskrænkninger i den personlige handlefrihed. Det militære uddannelsessystem er specielt i forhold til det civile gennem sin håndhævelse af kravet om lydighed og formel optræden.

For de militære uddannere er det en balancegang at håndhæve denne militære egenart i forholdet mellem mennesker. På den ene side skal den fungere i den fredstidsmæssige uddannelse med skyldig hensyntagen til det civile samfunds normer. På den anden side skal lydighedspligten kunne virke umiddelbart og uden indsigelsesmuligheder inden for lovens grænser i en krigssituation. Denne balance kan være svær at finde for yngre uddannere i forsvaret.

Den værnepligtige vil efter mødet ved forsvaret opleve en form for uddannelsessituation, som er væsentlig forskellig fra, hvad han tidligere har oplevet. For det første er den karakteriseret ved, at størstedelen af eleverne og underviserne er mænd. Dette medfører ofte en særlig omgangsform, som kan opleves noget barsk og ubehagelig for nogle. For det andet er der tale om voksenundervisning, hvor man i stigende grad fremover vil opleve, at der vil blive stillet krav om, at den enkelte selv tager ansvaret for egen læring.

Trods en stadig voksende tilførsel af moderne undervisningsapparatur i form af computere med dataformidlede undervisningsprogrammer mv. vil mange værnepligtige alligevel opleve, at tingene er forældede. Dette hænger sammen med forsvarets generelle økonomiske situation samt det faktum, at undervisningsmedier skal anskaffes i meget store oplag, når de indføres. Denne oplevelse kan virke motivationsdæmpende.

I forsvaret virker underviserne – i modsætning til mange undervisere i det civile liv – som andet og mere end undervisere. De mest almindelige ekstra opgaver er taktisk føring eller operativt virke samt administrativt arbejde, herunder en mængde generelle ledelsesfunktioner. Denne sammenblanding af mange forskelligartede funktioner kan af mange værnepligtige opleves som frustrerende. I det ene øjeblik optræder befalingsmanden som vejleder, underviser eller konsulent i indlæringsituationen. Det næste øjeblik er samme befalingsmand indtrådt i enheden som fører og skal få den til at fungere i kampsituationer. Denne dobbeltrolle opleves ofte som vanskelig af de yngste befalingsmænd, der kan opleve behov for at anvende en noget anden kommunikationsform med andre synlige udtryk for den formelle disciplin i føringssituationer end i undervisningssituationer i klasseværelset. Denne balance er svær at finde.



Formål og mål

Formål

Formål betragtes som overordnet i forhold til mål, idet formål udformes ud fra en forestilling om, hvad der vil være relevant i fremtiden, og ikke nødvendigvis som en forlængelse af den eksisterende undervisningspolitik.

Begrebet formål kan eksempelvis beskrives således: *“Formålet angiver undervisningsinstitutionens opgave eller funktion. Det oplyser, med hvilken hensigt institutionen er etableret, og hvad resultatet af dens virksomhed skal være. Institutionen er etableret af samfundet, som også opretholder den økonomisk. Den er et samfundsanliggende, hvorfor formålet er formuleret af lovgivningsmagten.”*¹⁸

Internationale formål for undervisning kan fx findes i De Forenede Nationers “Verdenserklæring om Menneskerettigheder” (1948), hvori det i artikel 26 hedder:

1. Enhver har ret til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det mindste på de elementære og grundlæggende trin. Elementær undervisning skal være pligtig. Teknisk og faglig uddannelse skal gøres almindeligt tilgængelig for alle, og på grundlag af evner skal der være lige adgang for alle til højere undervisning.
2. Undervisningen skal tage sigte på den menneskelige personligheds fulde udvikling og på at styrke respekten for menneskerettigheder og grundlæggende friheder. Den skal fremme forståelse, tolerance og venskab mellem alle nationer og racemæssige og religiøse grupper, og den skal fremme De Forenede Nationers arbejde til fredens bevarelse.
3. Forældre har ret til selv at vælge den form for undervisning, som deres børn skal have.

På det nationale undervisningspolitiske område skal fremhæves et par grundlæggende træk:

For det første er undervisning et samfundsanliggende. Den skal dække det behov, som samfundet og dets erhverv har for uddannelse på forskellige niveauer og alderstrin. Såvel samfundet generelt som erhvervslivet og eleverne selv har krav på, at undervisningen er effektiv, ikke mindst i den forstand, at

18. F. Rasborg, P. Mylov, P.S. Jørgensen: *Pædagogiske mål*. København 1973.

den giver reelle og solide kundskaber. Men dette er ikke tilstrækkeligt. Evnen til at kunne forny sig og omstille sig samt være selvstændig i sin holdning til problemerne er mindst lige så betydningsfuld som en solid fond af viden.

For det andet skal undervisningen derfor give mulighed for at udvikle individuelle evner og anlæg og dermed adgang til personlighedsudfoldelse og selvstændighed. Disse to grundlæggende træk er da også nedfældet i *folkeskolens formålsparagraf*.

I forsvaret er formålet med uddannelsen at gøre forsvarets enheder egnede til at løse politisk pålagte opgaver i fredstid, under kriser og i krig. De politiske beslutninger fremgår af "*Lov om forsvarets formål, opgaver og organisation mv.*" af 8. december 1993 og er siden fulgt op i "*Lov om forsvarets personel*" af 7. februar 1994.

Som eksempel på et uddannelsesformål inden for forsvarets personeluddannelser kan nævnes formålet med uddannelsen på stabskursus (VUT II/L-STK) på Forsvarsakademiet (1996/97), som er beskrevet således:

"Formålet med VUT II/L-STK er at videreuddanne officerer, der har gennemgået uddannelse på VUT I og har forrettet praktisk tjeneste på højere funktionsniveau. Kursus skal:

- Fremme forståelsen af samvirket inden for forsvaret, forsvarets placering i og samvirke med samfundet, samt
- Bibringe en fælles teoretisk baggrund for videreudvikling samt for evt. videreuddannelse inden for specifikke uddannelser på VUT II.
- Fremme udviklingen af en dybere erkendelse af professionens krav samt af en bedre, mere analytisk og disciplineret arbejdsmetode.
- Give kursusedtagerne en del af grundlaget for på længere sigt at kunne virke som chefer i højere nationale stabe og umiddelbart at kunne virke i stillinger på højeste funktionsniveau."

Som det fremgår af ovennævnte formålsformuleringer, er et uddannelsesformål en generel og som oftest bred formulering af en hensigt eller noget *mere konkretiseret*, man stiler mod at virkeliggøre. Sådanne meget vide bestemmelser, der udspringer af politiske, etiske eller filosofiske overvejelser, følges i de fleste tilfælde op med mere specificerede formål eller egentlige uddannelses-mål.

Uddannelsesmål

Før man kan omsætte de erklærede hensigter i et formål til noget praktisk gennemførligt i en undervisningssituation, er det nødvendigt at analysere formålet



nøje. Denne analyse fører til formulering af *mål*, der i modsætning til formål klart udtrykker, hvad der konkret skal nås i undervisningen. Analysen af et enkelt formål vil således resultere i en række mål, der tilsammen dækker den i formålet erklærede hensigt.

Mål anvendes bl.a. som styringsinstrumenter i undervisningen, idet der i målene ligger information til læreren om, hvilke aktiviteter der skal iværksættes, for at målene kan nås. Derudover har klart formulerede mål betydning som motiverende faktorer i undervisningen. Jo mere præcist målet angives, desto større er sandsynligheden for, at man korrekt opfatter, hvad undervisningen sigter imod. Dette virker motiverende på deltagerne og giver dem mulighed for selv at følge deres fremskridt.

Herigennem får eleverne også mulighed for selv at kunne præge undervisningen i en kendt retning mod noget opnåeligt, hvilket virker yderligere motiverende og derved stimulerende for undervisningsforløbet. For eleverne indebærer det endvidere den fordel, at det kan konstateres, om der er overensstemmelse mellem det, instruktøren vil opnå med undervisningen, og de aktiviteter, der rent faktisk sættes i værk.

Også for gennemførelsen af en *evaluering* af undervisningen, hvor det opnåede resultat sammenholdes med det forventede resultat (som er beskrevet i uddannelsesmålet), er en klar målformulering en nødvendig forudsætning. Diskussionen om, hvorvidt et undervisningsforløb skal afsluttes med en eksamen eller anden form for kontrol, skal ikke tages op her. Det skal imidlertid blot slås fast, at en af forudsætningerne for gennemførelse af en retfærdig kontrol er, at der er formuleret et klart og utvetydigt undervisningsmål. Gennemføres kontrollen på grundlag af det formulerede mål, er der skabt mulighed for, at såvel elever som lærere kan få feedback på undervisningens kvalitet.

Sammenfattende kan det altså siges, at klare undervisningsmål

- virker styrende,
- er motiverende, og
- udgør en nødvendig forudsætning for gennemførelse af en evaluering.

Det er dog en betingelse, at målene er formuleret således, at alle implicerede parter kan nå til en entydig og fælles opfattelse af dem. De implicerede parter er bl.a. elever, instruktører, lærere, lærebogsforfattere, producenter af undervisningsmidler og skolemateriel, forældre samt skolemyndigheder, politikere og erhvervslivet.

Elever og studerende kan lære at benytte målformuleringer som styrende for deres daglige arbejde og til at måle egne fremskridt. Instruktørens behov for gode målformuleringer er også indlysende, idet instruktøren skal hjælpe og lede eleverne frem mod målet og derfor må have en præcis og korrekt opfattelse

af dette. I modsat fald har eleverne begrænsede muligheder for at nå de opstillede mål.

Tilfredsstillelse af elevernes og instruktørernes behov for gode målformuleringer er således af fundamental betydning for undervisningen. Der kan nævnes adskillige andre persongrupper med tilsvarende behov, og selv om disse grupper muligvis ikke i alle tilfælde har direkte indflydelse på undervisningen, kan en tilfredsstillelse af deres behov for gode målformuleringer dog i høj grad øve en gavnlig indflydelse på skole og undervisning.

Eksempelvis kan nævnes lærebogsforfattere eller producenter af undervisningsmidler og skolemateriel, som sidder i pædagogiske nøglepositioner, fordi deres produkter i stor udstrækning angiver undervisningens indhold og ramme. Hvis de pågældendes oplevelse af målet for undervisningen er upræcis eller fejlagtig, kan det få vidtrækkende konsekvenser. Eller tænk på forældrenes indflydelse på børnenes holdninger til skolen. Hvis forældrene ikke kender skolefagenes mål eller måske hænger fast ved mål fra deres egen skoletid, kan det være uhyre vanskeligt for et barn at nå frem til en nogenlunde præcis målopfattelse. Også for fx skolemyndigheder og politikere såvel som for erhvervslivet er behovet for gode målformuleringer åbenbart.

Mål skal beskrives på en sådan måde, at deltagerne i undervisningen forstår og helst også accepterer dem. Dette gøres mest hensigtsmæssigt ved en verbal formulering, som evt. kan støttes visuelt ved forevisning af det produkt eller demonstration af den adfærd, som er undervisningens mål.

Målbeskrivelser

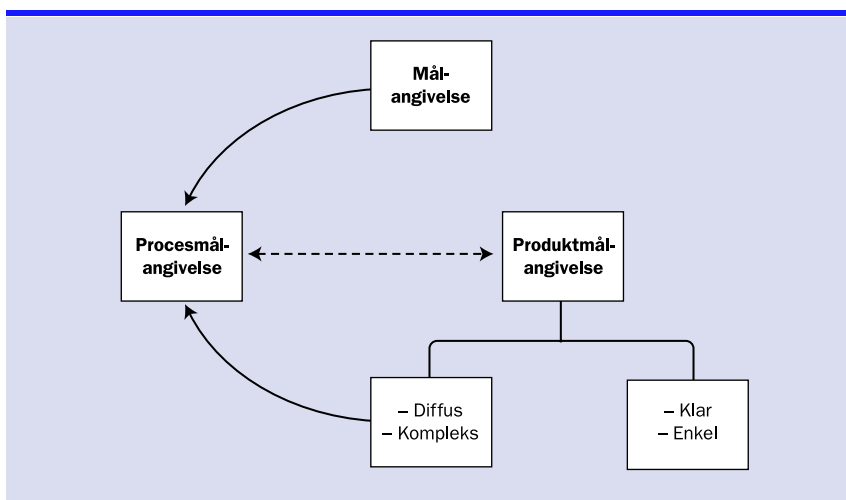
Når et mål beskrives, kan dette gøres ved angivelse af:

- Et *produkt*, som skal kunne fremstilles, når undervisningen er slut.
Som produkt regnes også en adfærd, der skal kunne beherskes.
- En *proces*, i hvilken eleverne og instruktøren skal tage del.
- En *kombination af produkt og proces*.

Tidsmæssigt er processen altid placeret før produktet. Når processen er tilendebragt, er den fortid og er dermed ophørt at eksistere. Produktet opstår som en følge af processen, ikke blot som abstrakt begreb, men i høj grad også som noget konkret, der eksisterer ved undervisningens afslutning. I mange tilfælde er produktet delvis begyndt at eksistere allerede et stykke henne i processen.

Allerede af disse årsager er det forståeligt, at undervisere foretrækker at formulere produktmål frem for procesmål. Såfremt produktet kan beskrives, giver det baggrund for en analyse, hvis resultat giver undviseren en række informationer om, hvorledes processen skal tilrettelægges for at føre frem til det ende-





Figur 65. Målangivelser.

lige produkt. Jo bedre produktet er defineret og beskrevet, jo flere informationer om den mest formålstjenlige proces kan underviseren udlede.

Der er således vægtige argumenter for at arbejde med produktmål i undervisningen, men der findes undtagelser. Kan produktmål af forskellige grunde (se nedenfor) kun vanskeligt defineres, må processen beskrives på grundlag af ovennævnte snævre relationer mellem proces og produkt.

Figur 65 illustrerer de to principielt forskellige måder at angive undervisningsmål på, idet den stiplede dobbelpil viser, at der eventuelt kan være tale om en kombination.

I en lang række tilfælde lader det sig gøre at formulere produktmål, fx når målet er relativt *enkelt* og ukompliceret med et indhold, som hovedsagelig drejer sig om viden og færdigheder. I andre tilfælde må vælges procesmål, fx når målene er *diffuse* eller *komplekse*, dvs. når det ikke klart fremgår, hvad undervisningens sigte er, hvilket kan være tilfældet, hvor det fx drejer sig om opbygning af holdninger eller psykisk styrke. Disse begreber er relativt abstrakte, og underviseren, som har vanskeligheder ved i utvetydige adfærdstermer at beskrive undervisningens produkt, må derfor ty til en beskrivelse af processen.

Det samme er tilfældet, når det drejer sig om meget komplicerede emner på højt abstraktionsniveau og med et betydeligt holdningsmæssigt islæt, som i sig selv er vanskeligt at beskrive.

Valget af mål har konsekvenser for tilrettelæggelsen, idet produktmål generelt medfører en yderligere stillingtagen til indhold og metodik, medens disse i højere grad fremgår eksplicit af procesmål. Herudover får målene indflydelse på valg af undervisningsprincipper.

For at undervisningsmål kan få betydning for styring, motivation og kontrol hævder mange undervisere, at de skal udarbejdes som *adfærdsorienterede mål*. Hermed menes, at målene klart beskriver *observerbare handlinger*, som eleverne skal kunne udføre, når undervisningen er tilendebragt. Først, når dette krav er tilgodeset, er målene praktisk anvendelige.

I modsætning hertil vil *ikke-adfærdsorienterede* undervisere lægge en anden filosofi til grund for formulering af undervisningsmål, idet de tager udgangspunkt i en anden definition på indlæring end den, der anvendes af læreprocesteoretikerne. De pågældende vil være skeptiske over for de adfærdsorienterede mål af frygt for, at undervisningsprocessen planlægges og "automatiseres" i en sådan grad, at der ikke bliver plads for de mellem menneskelige relationer, som spiller en stor rolle i enhver undervisningssituation. Man vil frygte, at individuel hensyntagen vil forsvinde, at det enkelte menneskes integritet ikke vil blive respekteret, og at konformiteten vil brede sig.

Skal det enkelte individ respekteres som medmenneske, må det have ansvar for sig selv, og der må gives det medansvar for sin egen udvikling. At ville forudbestemme resultaterne af en undervisning, der foregår mellem mennesker, er at betragte elever som objekter, og ikke som medmennesker. Såfremt der overhovedet skal formuleres en slags mål, kan det til nød lade sig gøre, ved at inddrage de studerende selv i formuleringen af procesmål. Forlods at formulere produktmål betragtes som en form for indoktrinering, en uacceptabel manipulation med mennesker.

Målanalyse

Målanalysebegrebet dækker over to forskellige områder af en undervisningsforberedelse. Dels den mentale proces (planlægning), der gennemføres med henblik på at formulere undervisningens mål, og dels de bestræbelser, man gør sig for at opstille undervisningens indhold (tilrettelæggelse), når målet er formuleret.

Såfremt målanalysen skal danne grundlag for formulering af målet, er det ofte nødvendigt at se frem imod den funktion eller de arbejdsopgaver, eleven skal uddannes til. Idealsituationen, hvor der er gennemført en egentlig analyse og beskrivelse af det fremtidige arbejdes indhold, eksisterer i mange tilfælde ikke.

Imidlertid skal betydningen af dette forarbejde også understreges ved eksisterende uddannelser. Disses nuværende indhold kan kontrolleres derved og bringes i overensstemmelse med den fremtidige reelle anvendelse af de uddannede. Analysen vil ofte resultere i en stofmængde, som er for ambitiøs. Årsa-

gerne hertil kan være mange, men bl.a. underviserens egen store viden om og interesse for emnet kan føre til, at der kommer stof med, som ikke er nødvendigt for at kunne leve op til kravene i de fremtidige arbejdsopgaver.

Et andet spørgsmål er, hvor godt eleverne skal kunne stoffet, dvs. hvilken dybde eller grad indlæringen skal nå. For at belyse denne problematik er det hensigtsmæssigt at behandle den på de tre indlæringsområder *viden, færdigheder og holdninger*.

Vidensmål

Vidensmål betegnes ofte som *kognitive* mål eller mål for intellektuelle færdigheder og er søgt kategoriseret i en såkaldt taksonomi af B.S. Bloom¹⁹. Ordet *taksonomi* kommer af to græske ord: "taksis", der betyder opstilling eller arrangement, og "nomos", der betyder lov. Begrebet taksonomi bruges således om klassifikationssystemer, som bygger på logiske indordningsprincipper eller love, der eksisterer mellem de emner, den pågældende taksonomi beskæftiger sig med.

Taksonomien anbringer alle emner inden for sit område i forhold til hverandre ved hjælp af det fundne princip, fx fra simpelt til sammensat. Således er fx dyreverdenen inddelt i forskellige arter og slægter, hvor det enkelte individ defineres ved sin placering i dette logiske beskrivelsessystem.

Blooms taksonomi klassificerer undervisningsmål inden for *vidensområdet*, idet målene beskrives i adfærdstermer. Adfærden ordnes i rækkefølge fra den simple til den sammensatte. Fx er det en simplere adfærd at *gengive* noget læst stof efter hukommelsen, end det er *med egne ord at udlægge* meningen med det læste. Dette er igen en simplere adfærd end at *gøre brug af det læste* i en eller anden situation, og det er denne lovmæssighed, der er brugt ved indordningen i taksonomien.

Samtidig er det karakteristisk, at en mere sammensat adfærd indeholder og bygger videre på en simplere adfærd. Fx må man kunne huske, hvad man har læst, for at kunne udlægge meningen med et læst stofområde. Dette medfører, at taksonomien bliver hierarkisk opbygget, idet hver klasse indeholder den nærmest foregående (simplere) klasse.

Opdelingen i klasser og disses videre opdeling er skønsmæssig, men er forsøgt foretaget, hvor der tilføjes en ny dimension. Fx kommer der en ny dimension til, når eleven bevæger sig fra kendskabsniveau til forståelsesniveau inden for et stofområde. Det nye er, at eleven nu er i stand til at "gøre noget" med det pågældende stof ud over blot at gengive det. Han er fx i stand til at omsætte det til en anden form end den præsenterede: han kan mundtligt udlægge de infor-

19. Benjamin S. Bloom: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Edu-*

cational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York 1956.

mationer, en grafisk fremstilling indeholder, eller – omvendt – ud fra nogle informationer konstruere en grafisk fremstilling af det pågældende emne.

De udtryk, der anvendes som navne på klasserne og til beskrivelse af dem, er valgt, således at de har et veldefineret indhold og er alment kendt blandt undervisere. For at opnå en så fyldestgørende og nøjagtig beskrivelse af klasserne som muligt, har Bloom beskrevet dem på tre måder:

- En *definition og beskrivelse* af hver klasse, der bl.a. sætter den i relation til den foregående klasse og redegør for den nyttilkomne dimension, som begrundes, at der er tale om en ny klasse.
- En *liste med eksempler* på formulerede mål, der hører til i klassen.
- En *samling opgaveeksempler*, der tjener til at illustrere, hvilken slags adfærd, der kræves af eleven, for at mål i denne klasse anses for nået.

Taksonomien bruges af undervisere, som på det videnskæssige område skal formulere mål, udarbejde opgaver til belysning af, om målene nås, og omsætte mål til dækkende elevadfærd. "Standardisering af målbeskrivelser for forsvarrets uddannelser"²⁰ angiver regler for udformning af uddannelsesmål inden for områderne viden og intellektuelle færdigheder. Blooms taksonomi ligger til grund for denne bestemmelses indhold.

Forsvarets taksonomi følger med tre undtagelser Blooms. Undtagelserne er:

- Klasserne benævnes trin og underopdeles ikke.
- Definitionen indeholder ingen almen beskrivelse, der sætter trinnet i relation til det foregående og efterfølgende trin eller beskriver den nyttilkomne dimension, der betinger, at skillelinjen er trukket netop her.
- Listen med eksempelvis mål og samlingen af opgaver er udeladt og erstattet af en liste med "andre egnede adfærdsudtryk".

Forsvarets taksonomi er opstillet i skemaform (se senere under *Taksonomi for vidensområdet*). Venstre kolonne angiver betegnelse og en beskrivelse af den krævede (ydre) adfærd, højre kolonne giver eksempler på andre egnede adfærdsudtryk, og endelig beskrives nærmere de intellektuelle færdigheder (den indre adfærd), trinnet kræver af eleven.

Færdighedsmål

Færdighedsmål, dvs. mål inden for indlæringsområdet psykomotoriske færdigheder, skal ikke gøres til genstand for en nøjere gennemgang her, selv om en stor del af forsvarets undervisning sigter mod sådanne mål.

20. Forsvarskommandobestemmelse P.180-7, december 1991.

En væsentlig grund er, at der uanset mange forsøg aldrig er konstrueret en brugbar taksonomi for området. Forsøgene er bl. a. strandet, fordi det er svært at få hold på indordningsprincipper eller love, der kan placere hele spektret af mulige psykomotoriske færdigheder entydigt mellem hverandre: fra enkelte (at bøje en finger) til sammensatte (at passere en forhindringsbane), fra usikre (barnets første skridt) til sikre, elegant udførte (et parti i en ballet).

Man kunne fx forestille sig følgende trin indgå:

- *Usikker kopiering* af enkeltfærdigheder,
- *eksercermæssig udførelse* af sammensatte færdigheder og
- *vanemæssig udførelse* af større operationer,

men til nogen egentlig taksonomi for dette område er det aldrig blevet. Formulering af brugbare færdighedsmål inden for forsvaret er dog normalt kun et spørgsmål om at anvende et entydigt adfærdsudtryk og dertil føje relevante vilkår og acceptable kriterier for udførelsen, (dvs. *hvor hurtigt, hvor nøjagtigt, hvor længe* etc.).

Holdningsmål

Holdningsmål er i flere henseender de vanskeligste at have med at gøre. Først og fremmest fordi begrebet ofte tillægges en negativ betydning, som karakteriseres med udtryk som *manipulation* og *indoktrinering*. Denne fejlagtige karakteristik skyldes, at mange mennesker sammenblander det holdningsmæssige aspekt i undervisningen med individets personlige og dybt rodfæstede holdninger til forhold som fx religion, kunst, politik, pædagogik osv.

I et samfund som vort, hvor mange – ofte modstridende – værdiopfattelser eksisterer side om side, er det en selvfølge, at ingen statsinstitution kan stille krav om bestemte "autoriserede" holdninger inden for sådanne områder. Men det er ligeså selvfølgeligt, at både skoler, universiteter og forsvaret kan stille krav, dvs. opstille mål for holdninger, der vedrører undervisningens gennemførelse og anvendelse af det lærte.

Det kan fx være krav om at udvise interesse og deltage aktivt, som forudsætning for at en indlæring overhovedet kan finde sted, og krav om accept af værdien af det lærte samt om vilje til senere at gøre brug af det som forudsætning for, at undervisningen er til nogen nytte. Det er ligeledes klart, at forsvaret kan stille krav til sine ansatte om holdninger af den art, der ligger til grund for adfærd som "personligt eksempel", "selvkontrol", "ansvarlighed" etc.

I bestræbelserne på ærligt at kunne tilkendegive, hvilke holdningsmæssige mål en uddannelse har, udarbejdede D.R. Krathwohl²¹ en holdningsmæssig (af-

21. D.R. Krathwohl, B.S. Bloom og B.B. Masia:
Taxonomy of Educational Objectives. The

Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York 1964.

fektiv) taksonomi i lighed med Blooms kognitive og opbygget efter lignende principper. Det begreb, der ligger til grund for den hierarkiske opbygning og indordning, er her *internalisering*, hvor det i den kognitive taksonomi var *kompleksitet*.

Ved *internalisering* forstås "at indoptage noget i sind og krop, at antage en anden persons eller et samfunds opfattelse, handlemåde, normer eller værdier som sine egne."²² I begrebet indgår flere dimensioner:

- Der er (som i den kognitive) en tydelig udvikling op gennem klasserne i den holdningsmæssige taksonomi fra det simple til det komplekse, såvel som en udvikling fra det konkrete til det abstrakte.
- Der er en følelsesmæssig dimension, fra ligegyldighed over for et fænomen til et stærkere og stærkere personligt engagement (velbehag).
- Der sker en forskydning fra ydre til indre kontrol. I bunden af hierarkiet frembringes en passende adfærd kun ved tilstedeværelse af en ydre kontrol – højere oppe i hierarkiet frembringer den indre kontrol konsekvent adfærden, også når den ydre kontrol mangler, ja endda over for modstand.
- Endelig indgår en kognitiv dimension. Denne er lettest at erkende på lavere niveau, fx kræves der "kendskab til" et fænomen for at reagere på det. Men også på højere niveau findes dimensionen.

En anden vanskelighed ved holdningsmål er, at de er *vanskelige at formulere klart og inspirerende*. Denne vanskelighed kan formodentlig overvindes ved at anvende en fælles taksonomi for området. Forsvaret har ikke udgivet en holdningsmæssig taksonomi; men da det er klart, at der kan opnås fordele ved at overveje og beslutte indlæringsgrader også for dette indlæringsområde, må man forvente i større og større omfang at møde holdningstaksonomiske udtryk.

Et eksempel på, hvorledes en taksonomi for dette område kan udformes, er vist nedenfor under "*Eksempelvis klassifikation af uddannelsesmål inden for holdningsområdet*", idet eksemplet er afpasset til reglerne i Forsvarskommandobestemmelse P.180-7, december 1991.

Den oftest fremførte indvending mod holdningsmål er, at de er vanskelige at kontrollere, idet det er svært at skaffe sig viden om, i hvilken grad en person besidder bestemte holdninger.

22. K. Aagaard: *Kortfattet vejledning i beskrivelse af undervisningsmål*. København 1972.

Det er næppe muligt at anvende egentlige prøver i større omfang, og kontrollen må nok som hovedregel foregå i form af iagttagelse gennem længere tid.

Adskillelse mellem viden og holdning

Det forhold, at holdnings- og vidensområdet behandles i hver sin taksonomi, kan give indtryk af, at det er muligt at isolere holdningsmæssige og intellektuelle færdigheder. Opdelingen er imidlertid overvejende teoretisk og ret beset noget kunstig, men praktisk ved analyse af adfærd og mål.

I den daglige undervisningssituation vil det derimod ikke være praktisk – og næppe heller muligt – at opretholde denne adskillelse. I en undervisningsproces, der etableres for at udvikle intellektuelle færdigheder, vil indgå indstillinger og holdninger. Og indstillinger og holdninger søges ofte påvirket gennem indlæring af viden.

At de to områder ikke kan adskilles, afspejler sig i den nøje sammenhæng, der er mellem Blooms kognitive og Krathwohls affektive taksonomi. De enkelte kategorier i de to taksonomier griber ind i hinanden. Det er allerede nævnt, at viden øver indflydelse på opnåelsen af holdningsmål, fx at man for at "reagere på" et fænomen må have "kendskab til" fænomenet. Selv i så forholdsvis ukomplicerede vidensmål som dem, der omfatter erhvervelse af "kendskab til" metoder, midler og data, indgår holdningsmæssige mål som fx "villighed til at reagere" på dem.

Men selv om der indgår holdningskomponenter i vidensmål, må man ikke forledes til at tro, at de pågældende holdninger automatisk nås gennem undervisning, der alene sigter mod at opnå viden. En kraftig fokusering på vidensmål fører ofte til, at de uformulerede tænkte holdningsmål efterhånden glider i baggrunden og ikke nås.

Som eksempel kan tjene tidligere tiders gymnasieundervisning i litteratur, der nok medførte stor viden om forfatternes levnedsløb og psyke, kendskab til grammatik og syntaks og færdigheder i at læse, men ikke altid førte til den ønskede holdning, fx "foretrækker at læse litteratur i sin fritid."

Fra den militære verden kan anføres, at rekrutundervisningens omhyggelige indlæring af disciplinarmidlers og straffes art, omfang og brug heller ikke automatisk har medført, at soldaten "demonstrerer villighed til at følge regler og anvisninger".

Tilsigtede holdningsændringer nås kun, hvis de udtrykkes entydigt som mål, og hvis forbindelsen mellem dem og de tilknyttede vidensmål stadig holdes fast igennem hele undervisningsforløbet. Kun ved at fokusere ligeligt på de to områder kan man sikre en optimal indlæring. Krathwohl beskriver forholdet mellem dem således:

“At beskrive mål på de to områder er analogt til en mand, der klatrer op ad en mur ved hjælp af to parallelle stiger. Afstanden mellem de enkelte trin på begge stiger er for stor til, at han kan komme op blot ved hjælp af den ene, men da de to stigers trin er placerede ud for hinandens mellemrum, kan han nå til vejrs ved skiftevis at træde på den ene og den anden stiges trin.

Ved på samme måde at skifte mellem det affektive og kognitive område kan man nå stadig mere komplekse mål i begge kategorier”.

For at fastholde og udnytte den sammenhæng, der er mellem de to områder, er det nødvendigt, at den holdningstaksonomi, man vælger at bruge, har en nøje sammenhæng med den videnstaksonomi, der er i brug. Den må bygge på tilsvarende indordningsprincipper, have kategorier, der gør det let at få øje på sammenhæng og overlapning mellem kategorierne i de to områder, og anvende udtryk, der gør det tydeligt, at de to taksonomier beskæftiger sig med de samme fænomener, blot set ud fra forskellige synsvinkler.

Taksonomi for vidensområdet

I omstående skema forklarer klassifikationens enkelte trin den adfærd, som en elev, der har gennemgået uddannelsen, skal kunne udvise. Systemet består af seks klassifikationstrin (målkategorier). Tilsammen dækker de alle former for mål inden for områderne viden og intellektuelle færdigheder uanset uddannelsens art og fag. En nødvendig betingelse er, at målene er beskrevet i adfærdsudtryk.

Klassifikationstrinene er ordnet efter kompleksitet. Kendskabsmålene skulle være de mest simple og vurderingsmålene de mest komplekse. Når eleverne eksempelvis opfylder et mål på analyseniveau, kan de også opfylde kendskabs-, forståelses- og anvendelsesmål inden for samme problemkompleks eller emneområde.

Hvis betegnelsen “orienteret om” anvendes, betragtes en egentlig indlæring ikke at foreligge, hvorfor det behandlede stof ikke skal kunne gengives og resultatkontrol ikke udføres.



Klassifikationens trin er:

Have kendskab til: Skal efter hukommelsen kunne gengive en meddelt information

Have forståelse af: Skal med egen udtryksmåde kunne gøre rede for en meddelt information og i en kendt situation gøre brug af den efter anvisning

Kunne anvende: Skal i enhver situation, til hvilken en meddelt information naturligt kan henføres, kunne benytte denne uden anvisning

Kunne analysere: Skal kunne opdele en information i dens bestanddele og gøre rede for, hvad der er karakteristisk for forholdet imellem dem

Kunne foretage syntese: Skal kunne sammenholde en meddelt information med tidligere erfaringer og derigennem formulere sin egen opfattelse emnet vedrørende.

Kunne vurdere: Skal ved kombination af kendskab, forståelse, anvendelse, analyse og syntese kunne foretage en afvejning af diverse opfattelser og på baggrund heraf træffe afgørelse

Eksempler på andre egnede adfærdsudtryk

Beskrive, definere, genkende, nævne, skelne.

Beregne, demonstrere, forklare med egne ord, formulere, give eksempler.

Afprøve, afgøre, bruge, føre, gennemføre, klassificere, konstatere, konstruere, løse, opfylde, tilrettelægge, udnytte, udøve, varetage, virke, vælge.

Finde, identificere, påvise, registrere, sammenligne.

Abstrahere, foreslå, fremstille, kombinere, konkludere, organisere, samle, udforme, udlede.

Bedømme, evaluere, kontrollere, påpege.

Klassifikationstrinene kan kortfattet beskrives på følgende måde:

Kendskab er defineret snævert som genkendelse eller gengivelse af en meddelt information.

Forståelse inkluderer, at en given information kan fortolkes, hvilket forudsætter en reorganisering og sammenfatning af et givet indhold.

Anvendelse indebærer, at tilegnede kundskaber kan overføres på nye situationer eller nye problemer, som svarer til allerede kendte typer.

Analyse af en information er første led i en mere selvstændig problemløsning af helt nye ukendte problemer.

Syntese stiller krav om, at der udarbejdes en ny helhed. Eleverne skal sammenstille deres viden på en for dem selv ny måde.

Vurdering inkluderer, at vurderingen baseres på kriterier. Det er ikke nok at fremsætte et subjektivt skøn. En vurdering vil ofte være præget af personlige holdninger, men disse må da komme klart til udtryk i de kriterier, der opstilles for vurderingen.

En eksempelvis klassifikation af uddannelsesmål (taksonomi) inden for holdningsområdet, afpasset efter bestemmelserne i Forsvarskommandobestemmelse P.180-7, er vist i nedenstående skemaer.

Klassifikationen trin er:	Eksempler på andre egnede adfærdsudtryk
<p>I Er opmærksom på Viser interesse for sine omgivelser, lytter agtpågivende til det, der bliver sagt, undersøger ting, der bliver ham forelagt, stiller uddybende spørgsmål, sætter i relation til tidligere informationer.</p>	<p>Lytter, udvælger, kombinerer, udskiller, kontrollerer, kommenterer.</p>
<p>Ila Efterrettelig Billiger og følger regler, anvisninger, ordrer m.v., der gives skriftligt eller mundtligt.</p>	<p>Adlyder, efterlever, giver efter, deltager, passer, udfører, overholder.</p>
<p>IIb Af egen drift Søger af egen drift at tilpasse sin adfærd, rutiner, procedurer, m.v. til opgaven, situationen, gruppen, ledelsen, i overensstemmelse med gældende krav, også når dette ikke direkte forlanges, eller kravene ikke foreligger entydigt udtrykt.</p>	<p>Medvirker til, påtager sig. Desuden udtrykkene fra Ila. efterfulgt af: frivilligt/af egen drift/efter eget valg.</p>
<p>IIIa Værdsætter Demonstrerer villighed til i praksis at anvende faglig viden/færdighed. Søger at foretage en vurdering af egen viden/færdigheder/indstilling indenfor det pågældende område med henblik på at revidere sin position i forhold til området. Søger hjælp, når det er nødvendigt.</p>	<p>Overfører, virkeliggør, tager medansvar for, udforsker, afklarer, klarlægger, vurderer.</p>
<p>IIIb Føler sig overbevist om (forpligtet af) Viser en selvstændig aktiv, befordrende og formidlende holdning til foreliggende opgaver samtidig med at indflydelsen af egne holdninger vurderes og bevidstgøres. Søger at involvere sig dybere i emnet og at engagere andre i det, alt under en åben objektiv hensyntagen til skiftende tendenser.</p>	<p>Assisterer, understøtter, hjælper, overbeviser, overvejer og behandler selvstændigt, viser ansvarlighed, viser selvkontrol, viser personlig autoritet.</p>



- I Trin I drejer sig om, at deltageren har en vis grad af sensibilitet over for et fænomen, således at han erkender dets tilstedeværelse og er villig til at stifte nærmere bekendtskab med det. Meget af svaret for at vække denne sensibilitet ligger hos læeren, der søger at gøre dette igennem brug af simplificerede modeller, eksempler på fænomens plads i større sammenhænge, film eller andre ofte audio-visuelle hjælpemidler.
- De aktiviteter, der kræves af deltageren, er meget lidt forpligtende og er sjældent mål i sig selv, men orienterende brieftags og foredrag vil dog ofte have selvstændige mål, der kan anbringes i denne kategori.
- II I denne kategori er deltageren ikke blot opmærksom på et fænomen og villig til at reagere – han reagerer også.
- Han deltager aktivt. Trinnet er delt i to:
- IIa På dette trin er der et stærkt isæt af at indvillige, at vise lydighed. Der er samtidig stadig en vis passivitet fra deltagerens side for så vidt angår at tage initiativ til den pågældende adfærd.
- Trinet handler altså om villighed til at følge givne forskrifter, når disse opretholdes af en ydre autoritet eller af forventede sanktioner, eller når der blot ikke for deltageren foreligger tilskyndelse til at handle på anden måde end den foreskrevne.
- Det betegner det laveste niveau af engagement, der er acceptabelt, hvor det drejer sig om egentlig undervisning.
- Kan dette trin ikke nås, er undervisnings/uddannelsen næppe anvendelig.
- IIb Nøglen til målene på dette trin er udtrykket "af egen drift". Her er ikke længere tale om en reaktion på et udefra kommende forlangende. Det element af viljehed eller modstand, der kunne findes på forrige trin, er her erstattet af frivillighed, og passivitet med hensyn til at vise initiativ er erstattet af, der handles efter eget valg.
- Der er altså tale om en vis grad af internalisering. Trinet handler om villigheden til at følge givne forskrifter, også når der ikke foreligger sanktionsmuligheder, og også når der foreligger tilskyndelser til at handle på en anden måde.
- Det betegner et engagementsniveau, som for en række uddannelsesområder nok er det højeste realistisk opnåelige henset til tid og ressourcer, men som også for en række funktioner er tilstrækkeligt under forudsætning af, at den uddannede fungerer under vilkår med passende ledelsesmæssig støtte.
- III Adfærd, der forekommer på dette trin, er tilstrækkeligt konsekvent og ofte forekommende til, at den kan identificeres som resultat af en overbevisning om værdien af fænomenet eller handlingen.
- Trinet adskiller sig fra forrige trin derved, at motivationen for adfærdten ikke længere skal søges i ønsket om at deltage eller adlyde eller af en forpligtelse over for selve handlingen, men snarere i en forpligtelse over for de bagved liggende værdier.
- Her er altså tale om en højere grad af internalisering end på forrige trin, og det er i højere grad specificerede værdier, der bliver internaliseret, ikke så meget handlemønstre. Trinnet er opdelt i to:
- IIIa Her er tale om en lavere grad af forvisning om fænomnets værdi og en tilsvarende større parathed til at vurdere sin egen position i forhold til fænomenet end på det næstfølgende niveau. Der er noget foreløbigt over denne kategori. Men deltageren er dog tilstrækkelig konsekvent i sin adfærd til, at andre kan identificere den pågældende værdi, og tilstrækkelig forpligtet af den til, at han accepterer at lade sig identificere som havende den pågældende holdning.
- Trinet omfatter villighed til selvstændig anvendelse af fagligt stof, herunder villigheden til selv at tage ansvaret for at sætte stoffet i relation til personlige forudsætninger, andre stofområder og praktiske forhold.
- Dette niveau anses for nødvendigt at nå for den, der selvstændigt skal kunne bejgne sig af et mere omfattende kompleks af faglig viden og færdigheder, og forudsættes således at svare til uddannelsen af ledere og selvstændige specialister.
- Herved er ikke sagt at alle fag ved leder- og specialisuddannelser skal klassificeres på dette trin. En række støtiefag vil kunne klassificeres lavere, medens enkelte hovedfag muligvis skal klassificeres højere.
- IIIb Dette trin er karakteriseret af en høj grad af overbevisning og vished om det/den pågældende fænomens eller handlingens værdi, her er ikke megen plads for tvivl.
- Det er karakteristisk, at accepten af værdien strækker sig videre end blot til at lade sig identificere ved den. Der vises iver for og stræben efter den.
- Trinet omhandler villighed til også efter endt uddannelse selvstændigt at vedligeholde, udbygge og uddybe sin faglige kunnen og sit funktionsområde, herunder selvstændigt at erkende og på eget initiativ bearbejde mangler hen uden ydre tilskyndelse. Det beskriver et niveau, der normalt først vil kunne nås efter den egentlige faglige uddannelse, hvilket dog ikke udelukker, at mål på dette klassifikationstrin kan anvendes som overordnede mål under uddannelsen. Endvidere vil trinnet finde anvendelse i forbindelse med mål for efteruddannelse f.eks. på det ledelses- og samarbejdsråssige område.

Evaluering og karaktergivning

Ved evaluering forstås her *vurdering af pædagogisk relevante faktorer med henblik på at skaffe oplysninger om disses kvalitet.*

Evaluering foretages ved at observere de *faktiske* processer/produkter og sammenligne disse med de tilsvarende norm- eller kriterierelaterede *forventede* processer/produkter. Eksempelvis sammenlignes uddannelsesresultatet med uddannelsesmålet, når man ønsker at finde ud af, i hvor høj grad uddannelsens sigte er blevet opfyldt.

Når konklusionen af sammenligningen mellem resultat og mål skal udtrykkes, anvendes oftest en form for karakterskala, som er et særligt konstrueret sæt faste benævnelser, der udtrykker undervisningsresultatets kvalitet. Til dette brug har man tidligere anvendt sproglige udtryk som: *udmærket godt (ug)*, *meget godt (mg)*, *temmelig godt (tg)* og så videre. For at kunne lægge sådanne karakterer sammen og udregne gennemsnit var det nødvendigt at knytte talværdier til de enkelte udtryk. I det danske uddannelsessystem anvendes i dag en 13-skala, hvor hver talværdi er karakteriseret ved et verbalt udsagn. Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 513 af 22. juni 1995 giver retningslinier for anvendelse af 13-skalaen.

Ifølge bekendtgørelsen skal bedømmelse af præstationer og standpunkter ske på grundlag af de faglige krav, der er opstillet for den pågældende uddannelse (*absolut* karaktergivning). Præstationen eller standpunktet skal bedømmes ud fra såvel fagets formål som undervisningens beskrevne indhold. Der må ikke tilstræbes nogen bestemt fordeling af karaktererne (*relativ* karaktergivning).

Anvendelse af 13-skalaen.

Ved enhver bedømmelse efter 13-skalaen skal præstationen eller standpunktet først placeres inden for en af følgende fire karaktergrupper:

- 1) Udmærket, karaktererne, 13, 11 og 10.
- 2) Middel, karaktererne 9, 8 og 7.
- 3) Det netop acceptable, 6.
- 4) Usikker, karaktererne 5, 03 og 00.

Efter placeringen afgøres det for så vidt angår karaktergrupperne 1, 2 og 4, hvilken karakter inden for gruppen præstationen eller standpunktet skal vurderes til. Karakterfastsættelsen sker på baggrund af en samlet vurdering af, i hvilket omfang præstationen eller standpunktet opfylder de nedenfor beskrevne krav.

Karaktergruppen "udmærket" (karaktererne 13, 11 og 10) er karakteriseret ved præstationer, som viser omfattende og sikker viden henholdsvis færdighed i faget, evnen til klar skelnen mellem væsentligt og uvæsentligt og en meget omfattende viden om begreber og metoder henholdsvis omfattende færdighed i begreber og metoder. Karakteren 13 er en undtagelseskarakter, som kun gives for den usædvanligt selvstændige og udmærkede præstation.

Til karaktergruppen "middel" (karaktererne 9, 8 og 7) hører præstationer og standpunkter, hvor den uddannelsessøgende viser bred og nogenlunde sikker viden henholdsvis bred og nogenlunde sikker færdighed i faget, redegør for det forelagte emne på en sådan måde, at væsentlige forhold kommer frem, samt viser en omfattende viden om begreber og metoder henholdsvis omfattende færdighed i begreber og metoder.

Karakteren 6 er bestågrænsen, hvor der er krav om at bestå. Karakteren svarer derfor til et standpunkt, hvor eleven har det mindstemål af forståelse, kundskaber og færdigheder, der kan anerkendes, for at prøven kan betragtes som bestået.

Til karaktergruppen usikker (karaktererne 5, 03 og 00) hører præstationer og standpunkter, hvor den uddannelsessøgende viser begrænset og usikker viden henholdsvis begrænset og usikker færdighed i faget, har vanskeligt ved at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt og viser utilstrækkelig viden om begreber og metoder henholdsvis utilstrækkelig færdighed i begreber og metoder.

Karakteren 00 er en undtagelseskarakter, som alene anvendes i forbindelse med en præstation eller et standpunkt, hvor den uddannelsessøgende har vist fuldstændig mangel på forståelse inden for fagets pensum i den pågældende uddannelse. Karakteren 00 gives tillige, hvor der ikke foreligger nogen faglig præstation.

Karakteren fastsættes af censor eller eksaminator. Hvor der ved bedømmelsen medvirker en censor og en eksaminator, fastsættes karakteren efter en drøftelse mellem disse. Er censor og eksaminator ikke enige om en fælles bedømmelse, giver hver af dem en karakter. Karakteren for prøven er gennemsnittet af disse karakterer afrundet til nærmeste karakter i karakterskalaen. Hvis gennemsnittet ligger midt imellem to karakterer, er den endelige karakter nærmeste højere karakter, hvis censor har givet den højeste karakter, og ellers den nærmeste lavere karakter. Hvor der er uenighed om, hvorvidt præstationen skal bedømmes til "bestået" eller "ikke bestået", er censors bedømmelse afgørende.

Karaktergivning ved forswarets skoler

13-skalaen anvendes også ved forswarets skoler, og Forsvarskommandoen har udgivet direktiv for dens anvendelse. Herudover anvendes nogle steder i forsva-

- 5,0-4,5: Særdeles tilfredsstillende
- 4,4-3,5: Meget tilfredsstillende
- 3,4-2,5: Tilfredsstillende
- 2,4-1,5: Ret tilfredsstillende
- 1,4-0,5: Mindre tilfredsstillende
- 0,4-0,0: Ikke tilfredsstillende.

Den enkleste form for karaktergivning udtrykkes ved bedømmelserne bestået/ikke bestået i prøvesituationer, hvor objektive, målelige krav forlanges opfyldt, uden at opfyldelsens kvalitet inddrages i bedømmelsen – f.eks. ved fysiske færdighedsprøver i at tilbagelægge en given afstand til fods inden for en given tidsramme.

Undervisning

Menneskesyn

Organisationers og beslutningstageres menneskesyn har afgørende betydning for den måde, de behandler deres medarbejdere og medmennesker på. Dette er vel en ret velkendt og accepteret påstand, og mange mennesker har sikkert på egen krop været i nær berøring med store dele af spektret fra nedværdigende umyndiggørelse til medrivende ansvarstildeling²³.

Med menneskesyn menes i denne forbindelse den grundopfattelse, man har af andre mennesker, og derfor også den holdning og adfærd, man forventer at opleve hos dem. Denne kan variere fra en antagelse, som går ud på, at mennesker af natur er dovne, negative og destruktive og af al magt søger at tilgodese egne interesser på bekostning af andres, til en opfattelse gående ud på, at mennesker er energiske, initiativrige væsener, der af egen vilje søger udfordringer. Man kan betegne de to yderpoler som henholdsvis det negative og det positive menneskesyn.

Når man beskæftiger sig med uddannelse og undervisning, er det nødvendigt at forholde sig til begrebet menneskesyn, idet dette kan være meget afgørende for det pædagogiske metodevalg. I tidligere tiders militære undervisning fremgik det bl.a. af regulativerne, *“at befalingsmændene med idelige tilråb, spark og stokkeslag skulle opildne soldaterne til dåd”*.

Det må konstateres, at det fremherskende menneskesyn i den militære ledelse på daværende tidspunkt tog sit udgangspunkt i, at soldater blev opfattet som dovne og dumme og derfor skulle drives frem. Menneskesynet kom direkte til udtryk i officielle betegnelser som *“overmænd”* og *“undermænd”*, der anvendtes til at beskrive det militære hierarki. I andre autoritære uddannelsessystemer har man kunnet finde samme menneskesyn. Den preussiske militære pædagogik og den senere pædagogik i Nazityskland var for begges vedkommende præget af dette negative menneskesyn.

I mindre målestok – men alligevel med en klar tendens – kunne man opleve en flig af det samme menneskesyn i den øverste ledelse ved flere af Europas universiteter i slutningen af tresserne, hvilket bl.a. fik betydning for studenteproprøret.

En af konsekvenserne af en pædagogik, som baserer sig på et negativt menneskesyn, er et udbygget kontrolsystem, der skal sikre, at deltagerne i en un-

23. Jf. diskussionen i denne bogs kapitler om *ledelse og organisation*.

dervisning nøje følger de udstukne retninger og gør, hvad man vil have dem til at gøre. Det vil herudover ofte være nødvendigt også at kontrollere, om de indlærte kundskaber anvendes efter uddannelsens afslutning.

Pædagogik

Ordet *pædagog* er afledt af det græske ord *paidagogos*, som er sammensat af ordet *pais*, der betyder dreng el. barn og ordet *agogos*, som betyder fører. Med andre ord en "drengefører".

I det gamle Athen var det den slave, som førte de velhavende og fri borgeres drengebørn til og fra skole, samt overvågede deres øvrige færden. Pædagogik var altså pædagogens kunst og bestod i at lede børn og unge vel og opdrage dem ordentligt. Ordet pædagogik indeholder stadig en hel del af den oprindelige mening, men dets betydning har efterhånden bredt sig til også at omfatte undervisning og uddannelsesmæssige emneområder. En klar og entydig definition på begrebet pædagogik kan man imidlertid ikke finde i dag. Årsagerne hertil er mange og hænger blandt andet sammen med det udgangspunkt, man tager ved en behandling af emnet.

Ser man på pædagogikken med videnskabelige briller, må det konstateres, at faget pædagogik ikke alene er karakteriseret ved sin genstand, men også ved de metoder, der benyttes for at komme frem til en pålidelig og anvendelig erkendelse.

Begrebet opdragelse og de heraf beslægtede emner som undervisning og uddannelse kan videnskabeligt anskues ud fra to principielt forskellige grundsynspunkter. Man kan interessere sig for det som en kendsgerning, der kan observeres i skoler m.v., og som kan beskrives i relation til samfundet, den økonomiske situation eller andet. Denne form for pædagogik kaldes for den *deskriptive* pædagogik. Man kan også betragte den som en opgave, der skal løses bedst muligt. Det er oftest denne indgangsvinkel, der trænger sig mest på.

En nutidig pædagog er jo netop en person, som skal opdrage, og som i den anledning har brug for råd og vejledning til denne opgave. Denne indgang til pædagogikken er mere foreskrivende og begrundende og kaldes den *normative* pædagogik. Det er heri, man kan finde inspiration til, hvad man skal gøre, og også til hvordan man skal gøre det, hvis man har til opgave at opdrage, undervise eller uddanne.

I forbindelse med pædagogisk påvirkning, som jo omhandler interaktionen mellem mennesker, ligger det ganske klart, at der uanset råd og vejledning ikke kan opnås samme resultat over for forskellige elever ved samme påvirkning. Dette har givet anledning til en del forskning omkring *forholdet mellem mål og midler* i opdragelsen. Metoder, som har en udmærket virkning på nogen, vi-

ser sig at have ringe eller slet ingen virkning på andre, hvilket f.eks. kan have at gøre med individets udviklingsniveau i forhold til påvirkningen eller bero på andre faktorer af individuel karakter.

Pædagogik som fagområde rummer mange facetter, men en række enkeltdiscipliner, som tegner faget, er følgende:

- Opdragelsens historie.
- Opdragelsens sociologi (pædagogisk sociologi, som betragter pædagogikken i relation til det samfund, hvori den eksisterer.)
- Komparativ pædagogik (sammenlignende studium af opdragelsen i forskellige samfund).
- Pædagogisk filosofi (hvis hovedopgave er at opstille og motivere pædagogiske mål ud fra etiske betragtninger).
- Pædagogisk psykologi (omhandlende læreprocesser, personlighedsudvikling, kendskab til motiver og interesser på basis af beslutningen om, hvilke mål der skal nås).

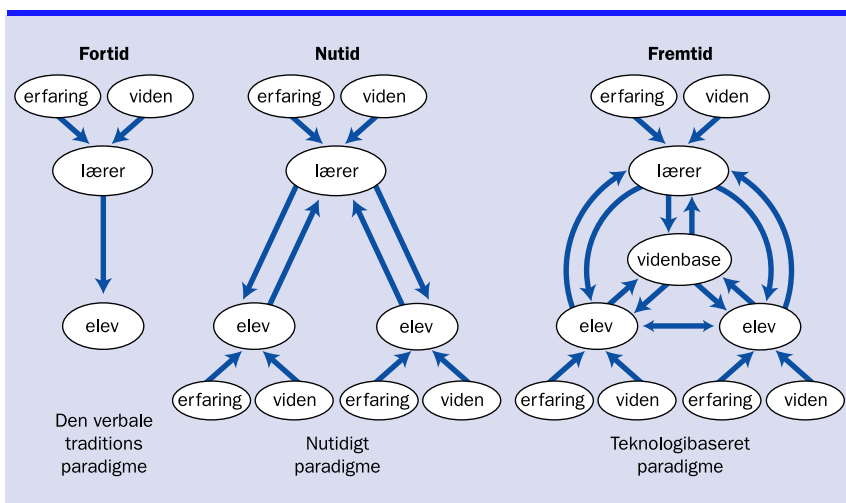
Pædagogikkens udvikling

Pædagogikkens udvikling gennem tiderne er gjort til genstand for behandling i adskillige værker. Blandt andet har *“Pædagogikkens Hvem Hvad Hvor”*²⁴ en overskuelig og kortfattet historisk gennemgang. Man sammenholder og sammenskriver her såvel opdragelsens som pædagogikkens historiske udviklingsforløb.

Fælles for alle de kendte historiske beskrivelser er, at vægten naturligt lægges på pædagogikkens grundidé, nemlig udviklingen af børn. En stor del af de pædagogiske tanker og ideer, som i dag anvendes i forbindelse med voksenundervisning, er således fremkommet gennem erfaringer med børn. Bortset fra i forsvaret er en egentlig *“voksenpædagogik”* ikke formuleret. Dette skal selvfølgelig ikke opfattes på den måde, at der ikke er forskel på den pædagogiske situation, når det er voksne, modne mennesker henholdsvis umodne børn, der undervises. Imidlertid er det typisk modenhedsniveauet generelt samt modenhedsniveauet i forhold til emnet, som udgør den væsentligste forskel på voksenundervisning og undervisning af børn.

Ordet *“voksenpædagogik”* er i sig selv ikke særlig hensigtsmæssigt, da begrebet jo i sin grundsubstans (ordet *pais*) henviser til opdragelse af børn. I nyere tid er ordet *andragogi* foreslået som begreb for *“læren og teorien om voksenopdragelse og voksenundervisning”* (*andros* er græsk for mands-). Denne beteg-

24. K. Grue-Sørensen og T. Winther-Jensen:
Pædagogikkens Hvem Hvad Hvor. Politikens Forlag 1978.



Figur 66. Tre paradigmer.

nelse er dog tilsyneladende ikke slået igennem, og betegnelsen voksenpædagogik er fortsat den mest anvendte.

Uanset, hvilken indfaldsvinkel der anvendes til beskrivelse af pædagogikens udvikling i historisk perspektiv, kan det slås fast, at det primært har drejet sig om at beskrive samspillet mellem en elev, en underviser og et emne. Dette samspil er på forskellig vis belyst i relation til det omgivende samfund. Efterfølgende tre modeller illustrerer udviklingen i samspillet mellem de nævnte interesser²⁵:

Tidsrammerne for modellernes individuelle levetid og overgangen fra den ene situation til den anden er selvfølgelig afhængige af det omliggende samfunds udvikling, struktur m.v., ligesom den politiske dimension også har en afgørende betydning.

Modellerne kan i realiteten betegnes som *paradigmeskift*, hvor udtrykket *paradigme* skal opfattes som et karakteristisk billede eller en model for opførelse/adfærd, som på et givet tidspunkt er generelt accepteret i en disciplin eller for en konkret aktivitet. Paradigmer skifter til nye former i forbindelse med implementeringen af nye opdagelser eller teorier, nye beslutninger eller skift i opfattelser og holdninger.

Ændringen i opfattelsen af jorden fra at se den som centrum i universet til at se den som blot én blandt flere planeter, som er i kredsløb om solen, må betegnes som eksempel på et betydeligt paradigmeskift, der fik umådelig betydning for astronomisk forskning og tænkning generelt.

25. Modellerne er inspireret af R.K. Branson: "Design of Schooling, Changing the Paradigm". 1990.

Model 1: Den verbale traditions paradigme

Den verbale traditions paradigme beskriver forholdet mellem elev, lærer og indhold ud fra den tids tradition. Situationen var udpræget karakteriseret ved det verbale, som flød fra lærer til elev. Læreren havde i forhold til emnet og indholdet al den eksisterende viden og erfaring. Han alene bestemte, hvor meget af denne der skulle tilflyde eleverne, og han alene bestemte ligeledes måden, det skulle gøres på.

Dette forhold mellem elev, lærer og emne var en naturlig og logisk konsekvens af den tids relationer mellem autoriteten og den almindelige borger. Det var også muligt for læreren at besidde den nødvendige faglige viden og opdatere den. Den forholdsvis beskedne hastighed, hvormed udviklingen generelt foregik i samfundet, var medvirkende til at underbygge dette forhold.

En geografilærer vidste alt om de lande, han underviste i, og han kunne løbende tilføje ændringerne til geografien i sin vidensbank. Eleverne medvirkede i undervisningen som modtagere af viden med meget få beføjelser til/forventninger om egentlig aktiv medvirken. Kommunikationsformen var som i megen anden autoritær formidling envejskommunikation.

Betragter man paradigmet ud fra et *ansvarlighedssynspunkt*, er det klart, at læreren her har størstedelen af ansvaret for, at indlæring finder sted.

I megen børneundervisning er dette paradigme stadig anvendeligt, selv i den udviklede del af verden. I verdensdele med stor autoritetstro eller politisk ringe muligheder for borgernes udtryksfrihed vil man stadig kunne opleve dette paradigme som udgangspunkt for voksenundervisningen, men generelt må paradigmet betegnes som udlevet i den vestlige verdens voksenundervisning.

Model 2: Nutidsparadigmet

Nutidsparadigmet er et udtryk for, hvorledes nutidens samspil mellem lærer, elev og indhold kan opleves. Læreren har stadig en ret central rolle at spille, og størstedelen af kommunikationen er fortsat baseret på lærerens viden og erfaring. Kommunikationsformen er nu flervejs, idet den finder sted såvel mellem lærer og elever og eleverne indbyrdes. Eleverne kan individuelt og sammen trække på deres egen erfaring og viden og relatere den til informationerne fra læreren. Ansvaret er lidt mere differentieret, idet både lærer og elev kan få pålagt ansvaret – eller naturligt opleve sig som ansvarlige – for dele af formidlingen.

Man kan igen opleve den moderne, vestlige verdens normer og relationer i paradigmet. Autoritetstroen er mindsket, man kan stille spørgsmål til autoriteterne og fremsætte forslag i forbindelse med processen.

Model 3: Fremtidsparadigmet

Fremtidsparadigmet kan allerede opleves som en kendsgerning i store dele af den udviklede verden. Man kan kalde det for “det teknologibaserede paradigme”, hvor udtrykket teknologi i meget stort omfang skal opfattes som informationsteknologi.

Her er et væsentligt skift fra tidligere paradigmer, idet der nu er tale om, at indholdet er i centrum, og lærerens og elevernes roller har lige stor betydning for formidlingen. Kommunikationen foregår tovejs mellem læreren og indholdet, som kan være repræsenteret af elektroniske medier, mellem læreren og eleverne samt mellem eleverne indbyrdes.

Ansvar er placeret klarere hos eleverne end i tidligere paradigmer. Det er indlysende, at denne model kræver væsentlige ændringer i lærerens optræden, samt andre måder at anskue uddannelsesplanlægning på. Det kræver ligeledes en særlig afklaring af teknologiens formåen og begrænsninger, for at et uddannelsesforløb kan få det ønskede resultat.

Læreren optræder i højere grad som katalysator eller konsulent og kan fremkomme med råd og informationer, som rækker udover emneindholdet og går i retning af, hvor informationer kan søges, hvordan læring kan fremmes m.v. Med informationsteknologiens indflydelse er tidsdimensionen i et undervisningsforhold blevet rykket. Der er nu ikke længere krav om samtidig tilstedeværelse af elever og lærer. Kommunikationen kan foregå enten tidsforskudt eller samtidigt over forskellige elektroniske kanaler af både auditiv og visuel art.

Paradigmet er i meget høj grad et udtryk for elevernes *søge-ansvar* i modsætning til tidligere paradigmers *modtage-ansvar*.

Inspireret af de nævnte paradigmer kan det som undervisningsansvarlig myndighed eller enhed være meget hensigtsmæssigt at analysere, hvor egen organisation – eller måske endda en selv – er placeret. Forsvaret har i perioden efter 1992 søgt at påvirke sine uddannelser i retning af fremtidens paradigme. Udvikling af elektronisk baseret fjernundervisning, etablering af databaser og fremstilling af CD-ROM baserede undervisningsprogrammer er eksempler herpå.

Indførelse af en pædagogik, som i højere grad er baseret på den enkelte elevs initiativ og ansvarlighed for opnåelse af resultat, er i gang under betegnelsen enhedsstyret selvindlæring.

Undervisningsprincipper

Undervisningsprincipper, som tager udgangspunkt i den normative pædagogik og baserer sig på pædagogisk filosofi og pædagogisk psykologi, er udtryk for de

mest almene og overordnede regler gældende for undervisning. De skal kunne sikre, at undervisningen uanset fagområde kan gennemføres med et godt resultat.

Selv om principperne er generelt anvendelige, vil valget af de enkelte principper i den aktuelle situation, udover afhængighed af emne og indhold, være baseret på uddannelsesinstitutionens eller pædagogens menneskesyn, idet der i mange af principperne er indbygget en række antagelser og forventninger om menneskers behov og reaktioner. Efter gennemgangen af en række undervisningsprincipper vil dette blive sandsynliggjort.

Modenheds- eller parathedsprincippet:

I dette princip ligger gemt en antagelse om, at undervisningens succes afhænger af en metodik, som er i samklang med elevernes modenhedsalder.

Motivationsprincippet:

Eleverne skal være bedst muligt motiverede for at lære det, man agter at undervise dem i. I forbindelse med motivation kan man også tale om interesse, og det drejer sig altså om, at underviseren skaber og vedligeholder en interesse for emnet (jf. pkt. om motivationsteorier).

Kontinuitetsprincippet:

Der skal være en klar sammenhæng i et undervisningsforløb, og denne skal fremstå klart for deltagerne. Princippet tager udgangspunkt i perceptionspsykologiens princip om, at opfattelse og indsigt stimuleres og klarificeres gennem forståelse for og kendskab til struktur. Herudover tilrettelægges undervisningen med henblik på, at den enkelte lektion udgør (og af deltagerne opfattes som) en integreret del af fagets samlede undervisning. Dette betyder, at underviseren udover opmærksomheden på virkningen af den konkrete undervisning skal tænke på, hvorledes undervisningen kan bidrage til at realisere undervisningens overordnede hensigt, som fx at fremme tænkning og problemløsning, opøve systematisk observation og lære kritisk analyse. Derudover skal undervisningen være i overensstemmelse med elevernes begrebsmæssige forudsætninger.

Forståelsesprincippet:

I følge dette princip opstår læringen bedre, når deltagerne forstår emnet, og der er altså ikke tale om udenadslære uden indsigt. Dette princip er ikke altid nemt at efterleve, idet der faktisk er store dele af ens viden, som er rent huskestof (årstal, geografisk navnestof, køreplanen m.v.). I erkendelse heraf vil gentagelse faktisk være en fordel, og man kan næsten tale om et gentagelsesprincip.

Gentagelsesprincippet:

Dette princip kan afstedkomme en række uheldige associationer til tidligere tiders ulidelige terpen og udenadslære, hvorfor der også tales om et øveprincip.

Øveprincippet:

Dette princip kan i mange henseender med fordel gennemføres meget bastant, og der kan derved opnås en form for overtræning eller overindlæring, som i nogen grad kan kompensere for glemsel.

Aktivitetsprincippet:

Princippet er ofte højt prioriteret og går ud på, at eleverne stilles over for opgaver, der kræver, at de selv aktiveres og kommer til at arbejde med stoffet. Eleverne er ikke blot passive modtagere af belæring. Indlæringsteoretisk tager dette princip sit udgangspunkt i, at lærestof, man har arbejdet med og ikke blot hørt om eller set præsenteret, indlæres lettere og huskes bedre.

Aktivitetsprincippet kan nemt gennemføres så ekstremt, at deltagerne automatisk føres over i selv at tage initiativer, og derfor kan man næsten tale om et nyt princip, som kan kaldes selvaktiveringsprincippet.

Anskuelsesprincippet:

Princippet går ud på, at det, der kan fremstilles konkret og anskueligt, også gennemføres sådan. Udover brug af egentlige genstande og billeder er anvendelsen af eksempler og ordbilleder en vigtig del af dette princip.

Erfaringsprincippet:

Her går det ud på, at der skal skabes situationer, hvor eleverne i så stor udstrækning som muligt får mulighed for selv at gøre deres egne erfaringer. Dette princip er vel nok et af de principper, som man umiddelbart har fornemmelse af hænger sammen med den del af pædagogikken, der tidligere er omtalt som opdragelse. Princippet omtales ofte som det induktive princip, hvor altså elevernes egne erfaringer danner grundlaget for analysen og konklusionen og den deraf affødte indlæring. I forbindelse hermed findes også et modsat rettet princip, kaldet det deduktive princip, hvor regler og normer lægges frem for eleven, hvorefter denne anvender disse på opgaver og derigennem opnår indlæring gennem forståelse. Det er væsentligt at bemærke, at medens de øvrige principper er generelt anvendelige, er de to her nævnte modsat rettede. De kan hver for sig være lige gode, men kan ikke anvendes samtidig.

Individualiseringsprincippet:

Dette princip skal ses i sammenhæng med modenhedsprincippet, idet det dre-

jer sig om at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger. Da der er meget stor variation i elevernes måde at tilegne sig stoffet på, kan indlæringsstilen være meget forskellig fra elev til elev, og underviserens opgave er derfor at tilpasse egen undervisningsstil til de enkelte elevers indlæringsstile. Forskellen i indlæringsstile hænger blandt andet sammen med elevernes forskelligheder i begavelse, temperament og følelse af selvværd mv.

Princippet om undervisningens sociale aspekt:

Underviseren tager hensyn til, at undervisningen foregår i et hensigtsmæssigt socialt samspil, ved at alle eleverne bidrager til undervisningen gennem spørgsmål, besvarelser, kommentarer m.v., og at disse bidrag får betydning på lige fod med underviserens egne bidrag. Det er især gennem efterlevelse af dette princip, at der udvikles normer og holdninger samt interesse for undervisningen, og der måske kan skabes standarder for elevernes præstationer.

Det funktionelle princip:

Undervisningen tager her udgangspunkt i jobbet eller funktionens faktiske verden og gennemføres under anvendelse af det organisatoriske materiel. Den yderste konsekvens af dette princip er gennemførelse af undervisning i jobbet. Her findes ligeledes et modsat rettet princip, nemlig det formelle princip. Det formelle princip er i meget stor udstrækning det princip, som mest traditionel undervisning gennemføres efter, idet der her skabes en undervisningssituation, som ikke svarer helt til den funktion, eleven bagefter skal bestride. Undervisningen foregår blandt andet i klasseværelser og under anvendelse af undervisningshjælpemidler, modeller, billeder, eksempler m.v.

Evalueringsprincippet:

Underviseren sikrer sig, at eleverne får mulighed for at vurdere deres egen indlæring med den hensigt, at de skal have mulighed for at justere deres indsats i forhold til kendte kriterier.

Helheds- og elementprincippet:

Helheds- og elementprincippet anviser to forskellige måder at disponere stoffet på. Tilrettelægges undervisningen således, at eleverne hurtigt oplever stoffet som en meningsfuld enhed, hvorved overblikket bevares, er der tale om helhedsprincippet.

Tilrettelægges undervisningen omvendt således, at den i starten forekommer at bestå af mange let overskuelige småbidder, uden helt indlysende sammenhæng, som gennemgås enkeltvis for til sidst at blive kædet sammen, er der tale om en anvendelse af elementprincippet.

Blandt andet aktivitetsprincippet og selvaktiveringsprincippet er eksempler på, at valget af undervisningsprincipper, udover hensynet til stof og indhold, i høj grad kan afspejle underviserens eller institutionens menneskesyn.

Disse principper kan være med til at skubbe underviseren væk fra fokus og overlade en ret stor del af undervisningstiden til eleverne selv. For at kunne gøre dette, må man have tiltro til, at eleverne vil og kan bære det ansvar. Man må derfor være indstillet på at acceptere, at der sker ting i undervisningen, som underviseren ikke selv har planlagt, og tro på, at det vil være en fordel for opnåelse af undervisningsresultatet.

Anvendelsen af princippet om undervisningens sociale samspil er ligeledes i høj grad afhængig af underviserens syn på elevernes roller i dette samspil og derved også på underviserens menneskesyn. Når disse forhold trækkes frem, hænger det sammen med ansvarligheden i valget af undervisningsprincipper og herunder de afledte undervisningsmetoder.

Forsvarets pædagogiske principper

Udvalgte undervisningsprincipper kan af en organisation med fordel vægtes og opstilles i en form for pædagogiske principper, som den pågældende organisation ønsker uddannelsen og undervisningen gennemført efter. Der er i denne forbindelse ikke tale om en ensretning af undervisningen eller forsøg på at fjerne retten til valg af undervisningsmetoder, hvilket de fleste undervisningsansvarlige og undervisere meget vil frabede sig.

Derimod er der tale at beskrive nogle tiltag, som indeholder en lang række generelle undervisningsprincipper, og som med fordel kan anvendes af organisationens undervisere. Ved at nedskrive dem opnås blandt andet, at eleverne også får mulighed for at kende dem og deltage i undervisningen i forhold til dem. Sådanne eksplicit formulerede pædagogiske principper kan i virkeligheden demonstrere det etiske grundlag, hvorpå institutionen ønsker at basere sin undervisning, sin pædagogik og sin "opdragelse".

Forsvaret har udarbejdet nogle pædagogiske principper, som er bygget op om følgende tre hovedprincipper: motivation, samarbejde og systematik. Disse hovedprincipper underinddeles igen i en række principper for henholdsvis planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og kontrol af uddannelse. Dette er ikke en tilfældighed.

Motivation er et meget overordnet undervisningsprincip, som rigtigt anvendt automatisk medfører anvendelse af en lang række af de øvrige undervisningsprincipper.

Samarbejde tager primært udgangspunkt i undervisningsprincippet om undervisningens sociale aspekt. Herudover er det et naturlig del for en organisa-

tion, der har som hovedformål at producere færdiguddannede enheder. Megen undervisning sigter på individuelle præstationer og individuelle resultater. For forsvaret som organisation skal der imidlertid skabes enheder, der kan kæmpe, hvilket forklarer det pædagogiske hovedprincip om samarbejde.

Systematik som pædagogisk hovedprincip falder nok en smule uden for de andre. Sammenhængen til de generelle undervisningsprincipper er dog blandt andet til stede i relation til princippet om kontinuitet, men den væsentligste årsag til dette pædagogiske princip er imidlertid forsvarets uddannelses teknologiske model.

Denne pædagogiske model, som er inspireret af Nato's indfaldsvinkel til begreberne uddannelses teknologi og uddannelsesudvikling, er etableret som en del af forsvarets uddannelsessystem og er derved styrende for en lang række uddannelsesaktiviteter i forsvaret.

Hvad er undervisning?

Indledningsvis må det fremhæves, at undervisning blot er en af mange forskellige måder, på hvilke uddannelse kan finde sted.

For at pædagogisk virksomhed kan betegnes som undervisning, skal den indeholde nedenstående karakteristika:

- Den skal bestå af en række systematisk tilrettelagte indlæringsaktiviteter, hvori både underviser og elever deltager.
- Der skal være en hensigt med virksomheden.
- Der skal bibringes eleverne viden om et læremne, og de skal erhverve færdigheder og holdninger.

Undervisning kan således defineres som

“Et organiseret samarbejde mellem underviser og elever om at nå det for indlæringen fastsatte mål”.

Samarbejdet i undervisningen kan karakteriseres ved:

- Organisationsformen, der er et udtryk for opdeling af eleverne i større eller mindre grupper.
- Aktiviteterne, som er det, eleverne indbyrdes og sammen med underviseren foretager sig.
- Styringen, idet gennemførelsen af undervisningen og kontrollen af dens resultat kan foretages af underviseren, eleverne eller skiftevis af underviser og elever.

Den del af den pædagogiske teori, hvis opgave det er at belyse undervisningen, kaldes *undervisningslære* og drejer sig om planlægning og tilrettelæggelse af undervisning og anden lærervirksomhed. I undervisningslære indgår *didaktik* og *undervisningsmetodologi*.

Begrebet didaktik anvendes som betegnelse for overvejelser og beslutninger vedrørende undervisningens mål og midler og sammenhængen mellem disse. Ordet didaktik kan dog også anvendes i andre sammenhænge og med meget varierende meningsindhold.

Undervisningsmetodologien er læren om undervisningsmetoder, undervisningsprincipper, undervisnings- og arbejdsformer, hjælpemidler samt kontrol- og vurderingsformer.

I forsvaret løses undervisningsmæssige problemer efter en bestemt systematik, som omfatter

- *Planlægning*, der er orienteret mod *uddannelsesmålet*.
- *Tilrettelæggelse*, der retter sig mod fastlæggelse af uddannelsens *indhold* og *fremgangsmåde*.
- *Gennemførelse*, der bl.a. omhandler *samspillet* mellem underviser og elever.
- *Kontrol*, hvor opmærksomheden igen rettes mod det *mål*, der skal nås i undervisningen.

Organisationsformer

I den traditionelle opfattelse af begrebet undervisning forestiller mange mennesker sig, at læreren fra katederet styrer den samlede elevmasses aktiviteter i klassen.

Denne traditionelle klasseundervisning gør glimrende fyldest i en lang række tilfælde, idet det hidtil har været praksis i folkeskolen, at det gennemsnitlige elevantal (klassekvotienten) ikke i nævneværdig grad må overstige 20. Overstiges dette tal væsentligt, kan der erfaringsmæssigt opstå problemer med styring af aktiviteterne.

Såfremt eleverne ikke alle ligger på samme niveau ved undervisningens start, står læreren over for et krav om at skulle differentiere undervisningen. Herved øges kravene til læreren, som skal styre to eller måske flere parallelt løbende aktiviteter på samme tid. Dette skete tidligere i mange landsbyskoler, hvor børnene i samme skolestue var delt i to "klasser", de store og de små elever.

I andre tilfælde kan differentieringsgraden antage sådanne dimensioner, at det bliver umuligt for én lærer at klare opgaven. I så fald må elevmassen deles mellem flere lærere, der underviser hver sit elevhold, som inden for holdet er

på samme niveau. Dette er fx meget ofte tilfældet ved forsvarrets enheder med professionelt mandskab, som inden for samme fag kan have meget forskellige individuelle elevforudsætninger.

Undervisningen kan også organiseres i grupper, idet eleverne således ind-delt arbejder sammen om at løse opgaver, stillet af læreren eller formuleret af eleverne og læreren i fællesskab. En væsentlig forudsætning for at organisere undervisningen i grupper er, at der i den enkelte gruppe findes ressourcer til opgavens løsning. Grupper kan derfor sammensættes af elever med meget forskellige indbyrdes forudsætninger ud fra en betragtning om, at alle gruppens medlemmer går ind i samarbejdet med hver deres ressourcer. Alle ved noget, som kan bidrage til opgavens løsning, og under processen (arbejdet med opgavens løsning) får deltagerne kendskab til en stor del af gruppens samlede ressource-mængde.

En anden mulighed kan være, at der stilles opgaver med varierende sværhedsgrad. Gruppeinddelingen skal naturligvis tage hensyn hertil, således at eleverne med de bedste elevforudsætninger kommer i samme gruppe og får de sværeste opgaver.

En bonuseffekt ved gruppearbejdet er, at eleverne ofte inspirerer hinanden og herved stimuleres til kreativitet. På den måde bliver gruppens resultat ofte større og bedre end summen af de enkelte gruppemedlemmers indledningsvise samlede formåen.

Endelig kan det hænde, at enkeltpersoner i elevmassen udskiller sig så markant fra gennemsnittet, at de i sekvenser af undervisningen må undervises individuelt enten for hurtigt at komme på højde med de øvrige eller for at opleve undervisningen som meningsfuld og engagerende i de tilfælde, hvor de hæver sig betydeligt over gennemsnittet.

I de tilfælde, hvor kun en enkelt funktionsindehaver skal uddannes i organisationen, må undervisningen naturligvis også foregå individuelt.

Der findes ingen generelle regler for, hvorledes undervisning organiseres. I hvert enkelt tilfælde træffes valget efter en afvejning af følgende faktorer:

- Undervisningens mål,
- instruktørens og elevernes forudsætninger,
- lærestoffet,
- tid til rådighed samt
- faciliteter og hjælpemidler.

Fjernundervisning

Traditionelt har man altid opfattet undervisning som en samværssituation, hvor en underviser og et antal elever gennemfører en række aktiviteter med det formål, at eleverne lærer noget.

Undervisningssituationen er normalt karakteriseret ved, at deltagerne er sammen i et klasseværelse eller en anden lokalitet, hvor aktiviteterne gennemføres.

Dialogen mellem underviseren og eleverne og mellem eleverne indbyrdes er direkte, og undervisningen støttes af brugen af undervisningsprincipper samt diverse undervisningshjælpemidler, som understøtter underviserens budskaber. Hjælpemidlerne er normalt fremstillet, så de stimulerer syn og/eller hørelse. Den traditionelle beskrivelse af pædagogik og pædagogiske tiltag har ligeledes taget udgangspunkt heri, simpelthen fordi det altid har været sådan.

Med overgangen til kommunikationssamfundet og den nye kommunikationsteknologis muligheder er dette billede blevet en smule mere nuanceret. Kravet om, at underviser og elever er til stede i samme rum på samme tid, er ikke mere et ultimativt krav i en undervisningssituation. Teknologien har åbnet muligheder for fjerndialog i undervisningen, og bl.a. elektronisk fjernundervisning har nu fundet vej til uddannelsesteknologien.

Nu er selve begrebet fjernundervisning ikke et nyt begreb. Undervisning via *brev* har været gennemført lige så længe, det at kunne skrive og læse har været kendt. I Paulus 1. brev til Korinterne, som er fra begyndelsen af vores tidsregning, står der således:

“I mit brev skrev jeg til Jer, at I ikke må have med løstgigtige mennesker at gøre. Jeg mente ikke alle løstgigtige her i verden, pengegriske, røvere eller afgudsdyrkere, for så måtte I jo forlade denne verden. Hvad jeg skrev til Jer var, at I ikke må have med nogen at gøre, der har navn af broder, men lever løstgigtigt eller er pengegrisk, er afgudsdyrker, spotter, drukkenbolt eller røver. I må heller ikke spise sammen med ham. Er det da min sag at dømme dem, der står udenfor? Er det ikke dem, som er indenfor, I skal dømme? Dem udenfor skal Gud dømme. I skal udrydde den onde af Jeres midte”.

I Europa har mange lærde igennem tiderne ligeledes udvekslet tilsvarende opbyggelige budskaber og lærdom via brev, og vi ved konkret, at mange lod sig belære af Erasmus af Rotterdam (1466-1536) på denne måde. På samme måde, som bogtrykkunsten ændrede den almindelige skoleundervisning med lærerens doceren fra skolens eneste bog til det, vi kender i dag, med fri adgang til trykt materiale, har udviklingen i de elektroniske kommunikationsmidler ændret brevscolefjernundervisningen.

Den elektroniske kommunikation har åbnet mulighed for hurtigere forbindelser og hurtigere reaktioner gennem anvendelsen af elektronisk post. Den

elektroniske skole er etableret, hvor elever og lærere er adskilt i tid og rum, og kommunikationen foregår via computere og ved samtale via TV-skærme.

De traditionelle audiovisuelle hjælpemidler anvendes stadig, men er videreudviklet til at kunne varetage den egentlige undervisning. Interaktionen mellem elev og maskine under anvendelse af multimedier erstatter underviseren i visse faser af undervisningen. Pædagogikken og undervisningsprincipperne, som underviseren tidligere praktiserede, er indbygget i de elektroniske midler. Problemerne med denne udvikling har været at sikre, at det bedste og mest hensigtsmæssige fra principperne i den almindelige tilstedeværelsesundervisning også finder anvendelse i den elektroniske undervisning.

Udviklingen i Amerika og Europa har vist, at motivation og interesse hos deltagerne er fastholdt eller stigende i forhold til den traditionelle undervisning. I de emneområder, hvor den elektroniske undervisning kan anvendes, er resultaterne på højde med eller bedre end ved traditionel undervisning. Anvendelsen af multimedier, hvor eleven kan lære i eget tempo og efter eget behov, har i en række forsøg vist, at glemslen er mindre end ved traditionel undervisning.

Pædagogerne har fået andre roller som supplement til de roller, pædagoger har haft i generationer. Det kræver tilvænnning og uddannelse, for at den rolle, underviseren skal spille i den informationsteknologiske tidsalder som katalysator, konsulent og rådgiver m.v., kan udfyldes. At gennemføre elektronisk baseret fjernundervisning eller deltage som pædagogisk rådgiver i udarbejdelsen af selvinstruerende multimedier og sikre, at samfundets værdier i de undervisningsmæssige traditioner fastholdes, er et stort job. Den danske undervisningstradition er i høj grad baseret på Grundtvigs og Christen Kolds ideer fra forrige århundrede, hvor dialogen er i højsædet. Dette er en af de grundlæggende værdier, som den elektroniske skole i Danmark må sikre sig videreføres.

I det danske forsvar har man udviklet en elektronisk skole samt en pædagogik og systematik i forbindelse med teknologien. Bestræbelserne i udviklingen går på at sikre, at de undervisningsmæssige kvaliteter, der er etableret i den traditionelle, militære pædagogik, også kan anvendes i de nyere medier. Forsvarets pædagogiske principper er, i det omfang det er muligt og for langt de vigtigste områder, indarbejdet i den elektroniske skole; og de multimedier, der produceres af det danske forsvar, har ligeledes den almindelige militære pædagogik indbygget i sig.

Nogle af de vigtigste områder, som man har erkendt især skal varetages i forbindelse med elektroniske undervisningsforløb, er følgende:

De pædagogiske områder:

Det er indlysende, at underviserens rolle ændres i retning af at være katalysator for elevernes læring, men fastholdelse af dialogen er også et hovedemne, der skal løses.

Det sociale område:

Undervisning er traditionelt karakteriseret ved en social dimension. Eleverne oplever et behov for at være sammen med andre elever. Ved elektronisk fjernundervisning er dette vanskeliggjort, men muligt. Blandt andet kan en vekslen mellem tilstedeværelseslektioner og fjernundervisningsperioder i en uddannelse stimulere dette område.

Det styringsmæssige område:

Udarbejdelse af planer for et undervisningsforløb kræver andre hensyn end ved traditionel undervisning, og bestræbelserne for at justere og tilpasse planen i forløbet må ofte sættes i fokus.

Det tekniske område:

Med udpræget anvendelse af teknik i en undervisning er det naturligvis et væsentligt område at få styr på. Selvfølgelig skal underviseren og eleverne kunne betjene udstyret på en hensigtsmæssig måde, men derudover kræves opmærksomhed på software og tekniske problemer undervejs m.v.

Pædagogiske modeller

For en underviser, der skal overveje relevante forhold i forbindelse med forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisning, er det ofte hensigtsmæssigt at skabe sig det nødvendige overblik ved at udskille de væsentlige faktorer, som findes i alle undervisningssituationer, og på grundlag heraf opbygge en *model*.

En model er *et forenklet billede af virkeligheden, der henviser til de sider af den komplicerede virkelighed, som modelkonstruktøren finder væsentlige*. Modellen skal ved hjælp af velegnede betegnelser eller signaturer afbilde alle udvalgte aspekter, således at deres afgrænsninger og indbyrdes sammenhæng klart fremgår. Gennem tiden er der konstrueret mange pædagogiske modeller. To af de mere kendte skal omtales her.

Carl Aage Larsens model

Carl Aage Larsen har i 1969 konstrueret en model, der angiver de nødvendige beslutningsprocesser ved løsning af en konkret undervisningsopgave²⁶. For at undervisningsopgaven som helhed kan løses, må *læreren* i følge C. Aa. Larsen (jf. figuren) foretage sig følgende:

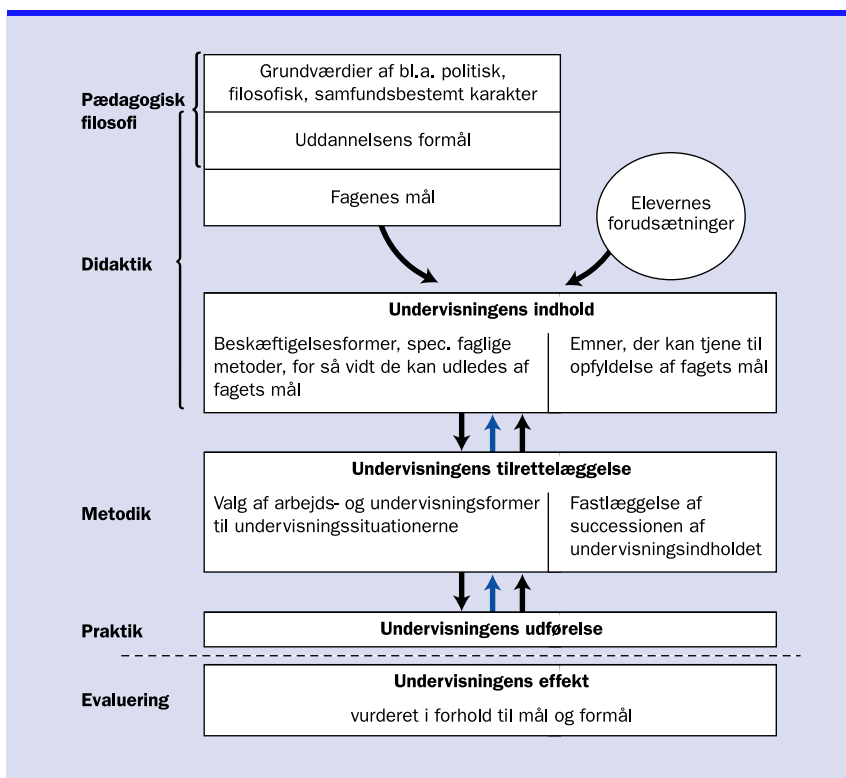
- *Overvej* hvert af de emner, der er omtalt i hver ramme i modellen.
- Dernæst *løse den delopgave*, som emnet i hver ramme angiver, bortset fra rammen, som henviser til elevforudsætningerne.

Pilene i modellen angiver beslutningsprocessernes indbyrdes afhængighed. Hovedretningen er oppefra og nedefter, idet undervisningens mål og elevernes forudsætninger danner grundlag for valg af undervisningens indhold, medens indholdet danner grundlag for beslutninger om undervisningens tilrettelæggelse, og tilrettelæggelsen bestemmer udførelsen. De opadgående mindre pile illustrerer dels, at løbende korrektioner er nødvendige som følge af uforudsete undervisningsvilkår, dels at ændringer af indhold og tilrettelæggelse er påkrævede, hvis undervisningens resultat viser sig at afvige fra det tilsigtede eller ønskelige.

Følgende bemærkninger skal knyttes til modellens enkelte komponenter:

I *målkomponenten* sondres mellem følgende begreber:

26. Her gengivet efter F. Rasborg, P. Mylov, P.S. Jørgensen: *Pædagogiske modeller*. København 1977.



Figur 67. Carl Aage Larsens model.

- 1) Grundværdier, som uddannelsen i sin helhed er baseret på,
- 2) uddannelsens formål og
- 3) fagenes mål.

Grundlæggende antagelser om vort samfund og menneskene i dette er en forudsætning for overvejelserne af, hvad der i relation til uddannelse og udvikling/nyttiggørelse af menneskelige ressourcer er til størst gavn for samfundet og det enkelte menneske. Disse antagelser udmøntes politisk i nogle formål, som angiver fx lovgivningsmagts hensigt med uddannelsen, jf. foranstående afsnit om *formål*. På grundlag heraf formuleres fagenes mål.

Vedrørende *elevforudsætningskomponenten* hævdes det, at læreren i almindelighed må gå ud fra, at "visse definerede faglige forudsætninger er til stede". Derudover fremhæves psykologisk indsigt i, hvordan nye kundskaber erhverves. I praksis er der også direkte forbindelse fra elevernes forudsætninger til undervisningens tilrettelæggelse og til dens udførelse, hvilket kunne anskueliggøres med nedadgående pile, som af forenklingshensyn er udeladt i modellen.

I *indholdskomponenten* fremhæves to hovedaspekter ved undervisningens indhold:

- Et *aktivitetsaspekt* (også kaldet aktivitetssiden, beskæftigelsesformer eller specielle faglige metoder).
- Et *emneaspekt* (også kaldet emnesiden).

Aktivitetsaspektet indeholder dels undervisningsmetoder og dels et fags specielle *faglige metoder*: de metoder som benyttes i undervisningens basisfag, fx videnskabelige metoder, kunstneriske metoder, håndværksmæssige og tekniske metoder.

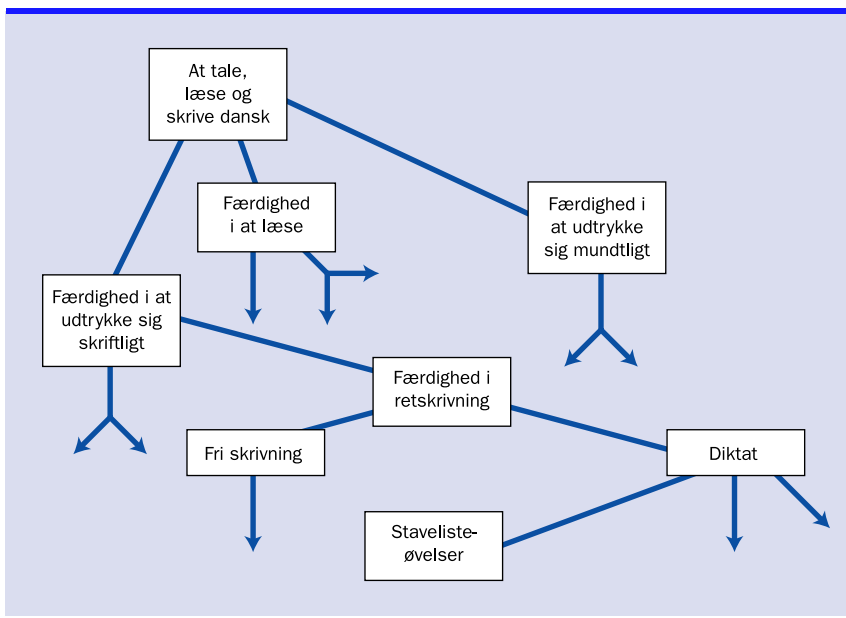
Er målet med undervisningen i et kunstnerisk fag, at eleverne udover personlige færdigheder i kunstnerisk udøvelse også lærer fagets metode, vil metodens anvendelse være et element i indholdets aktivitetsside.

Et fags emneaspekt kan jf. figur 68 udledes af målet.

Det relative forhold mellem mål og midler fremgår af figuren, idet opstillingen viser, at ethvert element (angivelse) i systemet betegner både et mål og et middel.

“Færdighed i retskrivning” er et mål for diktat og samtidig et middel for “færdighed i at udtrykke sig skriftligt”. Hierarkiets højeste led er hovedmål og styrende for fagets emneindhold i sin helhed, men samtidig også et middel, nemlig et middel for opnåelse af skolens formål.

Leddene i laveste niveau kan kun fungere som midler.



Figur 68. Mål og midler.

- Udvælgelse af undervisningsformer (lærerens aktiviteter i undervisningssituationen) og udvælgelse af arbejdsformer (elevaktiviteter).
- Fastlæggelse af undervisningsforløb (den rækkefølge, hvori undervisningsemnerne skal behandles).

De to opgaver angår tilrettelæggelsen af henholdsvis en undervisningssituation (lektion) og et undervisningsforløb (et helt fag). I den undervisningssituation, der tidsmæssigt har kort udstrækning og måske blot omfatter en del af en undervisningstime, er eleverne optaget af en beskæftigelse (eller nogle få samholdende), fx løsning af et problem, læsning af en tekst, eller en diskussion. I et undervisningsforløb skifter arbejdsformerne, så der snart benyttes én arbejdsform, snart en anden.

Praktikkomponenten karakteriseres ved, at læreren og eleverne sammen gennemfører undervisningen som et resultat af en række didaktiske og metodiske overvejelser.

I *evalueringskomponenten* ønsker man at få oplysning om, hvorvidt eleverne har nået de mål, der var formuleret som fagmål. Dette gøres ved hjælp af prøver, som fortæller, hvad eleverne har lært, hvorefter undervisningen indrettes efter resultaterne, så den bedst muligt kommer til at svare til det tilstræbte.

Matthew B. Miles' model

Miles' såkaldte indlæringscyklus (1959) er en model beregnet til brug for lærer og elever i samarbejde om mål, aktionsplan, aktionsudførelse og evaluering. En anden mulighed er, at deltagerne benytter modellen uden at søge læreren inddraget i arbejdet²⁷.

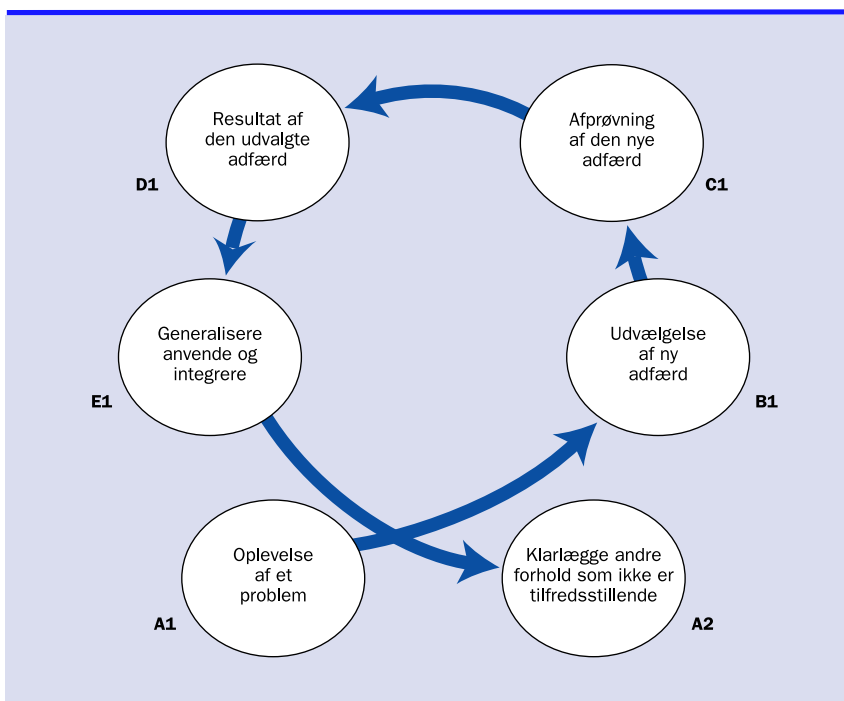
Modellen anvendes i forbindelse med kurser, hvor deltagerne skal lære at arbejde i grupper, og illustreres som det fremgår af figuren:

Til modellen skal knyttes følgende kommentarer:

Fase (A1):

Deltageren oplever et problem med sin egen adfærd i samarbejdet med andre gruppemedlemmer. Herved skabes et behov for ændring af adfærden, som kan møde modstand fra andre behov.

27. Her gengivet efter F. Rasborg, P. Mylov, P.S. Jørgensen: *Pædagogiske modeller*. København, 1977.



Figur 69. Matthew B. Miles' model.

Fase (B1):

Hvis behovet for at ændre adfærden er stærkt nok til at overvinde de eventuelle modstridende behov, står personen over for den opgave at vælge ny adfærd til erstatning for den, som vakte utilfredsheden.

Sædvanligvis kan der opstilles en række forslag til mere hensigtsmæssig adfærd, og det må for hvert af disse nøje overvejes, hvordan personen selv og andre vil reagere på den pågældende nye adfærd.

Der må derfor opstilles flere ændringsforslag og hypoteser om effekten af hver enkelte ændring. Forslagene indordnes i en hensigtsmæssig rækkefølge i relation til de ønskede og forventede reaktioner.

Fase (C1):

De opstillede forslag til ny adfærd kan herefter afprøves et for et.

Fase (D1):

Medens den ny adfærd praktiseres af personen, må han nøje kortlægge dens virkning på ham selv og andre implicerede.

Han må have tilbagemelding om, hvordan hans adfærd påvirker andre.

Denne, sammenholdt med personens egen opfattelse, giver de informatio-

ner, der er nødvendige, for at personen kan træffe sit endelige valg vedrørende den fremtidige adfærd.

Fase (E1):

Når deltageren har tilegnet sig en adfærd, som synes at være hensigtsmæssig, må han "søge" at gøre denne nye viden til en del af sig selv, søge at benytte den i sit daglige arbejde og lade den være en del af sit generelle grundlag for oplevelse og vurdering af samarbejde i grupper.

Fase (A2):

Ændret adfærd på ét område kan lede personen til at fokusere på andre områder og her ønske at ændre den adfærd, som ikke ændredes i den første cyklus.

Han har således mulighed for at fortsætte ændringerne i nye cykler af samme art som fase (A1)-(E1) og derved gennem gentagne gennemløb af Miles' indlæringsspiral stadig forbedre sin adfærd.

Ovennævnte model er ikke alene anvendelig i forbindelse med at lære effektivt samarbejde i grupper. Den kan også anvendes i forbindelse med målrettet arbejde på at nå et undervisningsmål. Det centrale ved modellen er, at indlæringsprocessen opfattes som en cyklus. Den lærende gennemarbejder faserne A1, B1 osv., og over et længere tidsrum gentages cyklen mange gange.

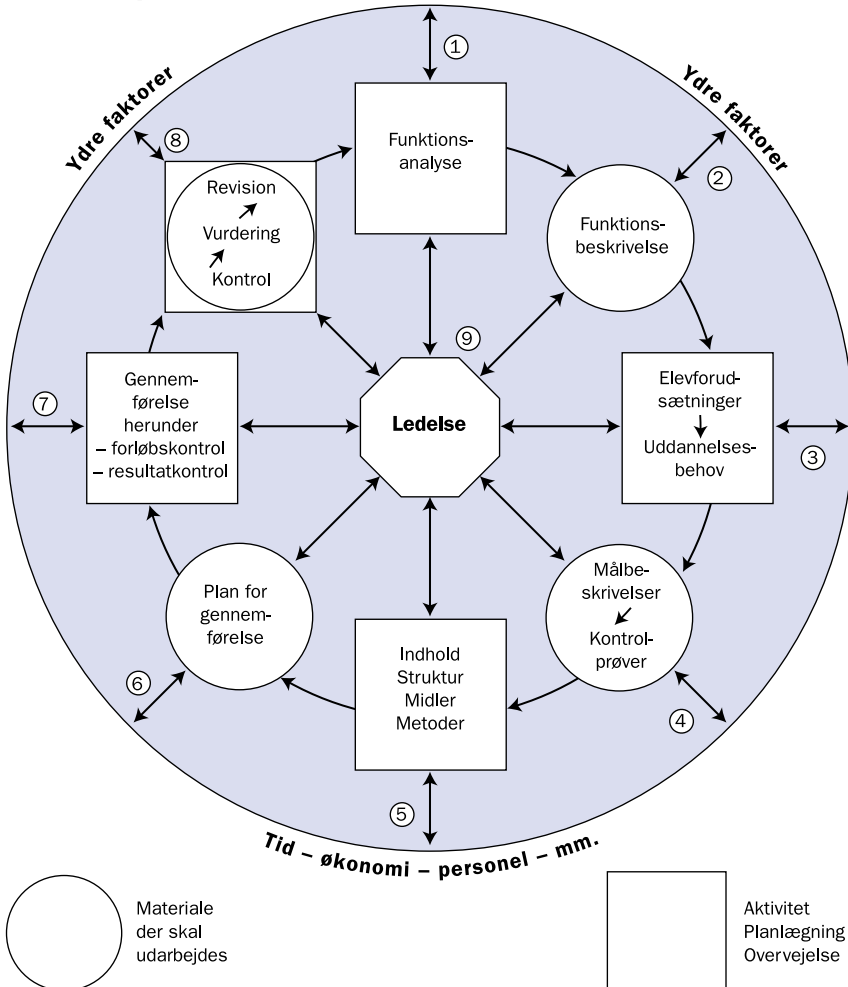
Indlæring er med andre ord ikke en proces, der på et givet tidsrum kan betragtes som afsluttet. Eleven bevæger sig i en spiral og vil, efterhånden som tiden går, blive stadig dygtigere.

Forsvarets uddannelsesteknologiske model

I begyndelsen af halvfyrdserne besluttede forsvaret at anvende en pædagogisk model, som tager sit udgangspunkt i Nato's Systems Approach to Training (SAT). Modellen beskriver de overvejelser, der gennemføres ved behandlingen af et uddannelsesproblem, de heraf følgende handlinger, der bør gennemføres, samt de produkter, der kan udarbejdes som støtte for løsningen af uddannelsesproblemet.

Inden man kan sige, om et eksisterende/opstået problem i organisationen er eller vil vise sig at være et uddannelsesproblem, som kan løses ved at anvende systematikken i modellen, gennemføres en problembehandling (fx stabsarbejde eller sagsbehandling) af en eller anden art. Herved afgøres det, om problemet overvejende er uddannelsesmæssigt, eller der er tale om organisatoriske, økonomiske, materielle eller eventuelt helt andre problemer.

Hvis der er tale om et uddannelsesproblem, følges systematikken i modellen, der efterfølgende gennemgås:



Figur 70. Forsvarets uddannelsesteknologiske model.

Komponent 1 og 2. Funktionsanalyse og Funktionsbeskrivelse:

Begrebet funktion har flere betydninger. En af dem dækker fx "beskrivelse af de arbejdsopgaver, der indgår i et givet job eller arbejdsområde". I forsvaret anvendes udtrykket i denne forbindelse til at beskrive et specifikt arbejdsområde eller en stilling, som er veldefineret i relation til andre arbejdsområder/stillinger eller funktioner i fx et organisationsskema eller lignende.

Modellen antyder, at det er nødvendigt at vide så nøjagtigt som muligt, hvilke arbejdsopgaver eleven skal kunne varetage efter uddannelsen, når den på-

gældende uddannelse skal sigte mod dygtiggørelse til en ganske bestemt funktion. De krav og forventninger, der stilles til funktionsudøveren, må endvidere sammenholdes med de ydre vilkår for funktionens udførelse.

Den proces, der gennemføres for at blotlægge disse forhold, kaldes en funktionsanalyse, og det produkt, denne analyse fører frem til, kaldes i konsekvens heraf en funktionsbeskrivelse.

Funktionsanalysen er altså det systematiske arbejde, der må udføres for at finde alle de arbejdsopgaver, der er i en funktion, samt de generelle vilkår, under hvilke arbejdet skal udføres, og funktionsbeskrivelsen er en formaliseret opstilling af funktionsanalysens resultater.

Funktionsanalysen gennemføres på grundlag af informationer indsamlet gennem studier af skriftligt materiale om funktionen, interviews med funktionens interessenter samt under anvendelse af spørgeskemaundersøgelser. Funktionsanalyser og funktionsbeskrivelser anvendes dels ved uddannelse til helt "nye" funktioner, dels til justering af aktuelle uddannelser til eksisterende funktioner. Funktionsbeskrivelsen er en nødvendig forudsætning for at kunne formulere relevante uddannelsesmål.

Komponent 3. Elevforudsætninger og uddannelsesbehov:

Elevforudsætningerne udgøres af det sæt af forudsætninger, som de potentielle deltagere i en uddannelse er i besiddelse af, inden de indtræder på uddannelsen. Man opererer normalt med generelle elevforudsætninger som fx intelligens, fysik, psyke, tidligere skolegang og alder m.v. samt særlige elevforudsætninger, der er forudsætninger i relation til løsningen af de arbejdsopgaver, funktionen omfatter.

De generelle forudsætninger danner ofte grundlaget for udvælgelsen af egnede deltagere i den konkrete uddannelse, medens de særlige forudsætninger normalt har betydning for valg af undervisningens indhold. Som konsekvens heraf kan det ofte være hensigtsmæssigt at indlede uddannelsen med en form for initialtest, der måler arten og omfanget af deltagernes særlige elevforudsætninger. Denne form for test anvendes blandt andet i forbindelse med uddannelser, hvor man har besluttet at gennemføre den form for kvalitetsmåling, som kaldes effektmåling eller effektkontrol.

Uddannelsesbehovet består reelt af forskellen mellem funktionsbeskrivelsens indhold og elevernes forudsætninger ved uddannelsens start. Begrundelsen for denne subtraktion er naturligvis, at man herved sikrer sig, at der kun uddannes i det lærestof, der er behov for, og derved spildes tiden ikke med at uddanne i emner, som deltagerne allerede mestrer.

Når uddannelsesbehovet er gjort op, udarbejdes en beskrivelse af, hvad deltagerne konkret skal nå i den pågældende uddannelse. Dette kaldes en målbeskrivelse. I forsvaret har man bestræbt sig på at formulere meget konkrete adfærdsmål, som specificeres i

- krav til eleven ved uddannelsens afslutning (hvad skal eleven kunne, som han ikke var i stand til ved starten af uddannelsen),
- de vilkår, hvorunder kravene skal honoreres (i hvilke situationer skal opgaverne kunne løses, og hvilke midler er der til rådighed m.v.) samt
- de kriterier, der skal være opfyldte for at uddannelsesresultatet, som måles ved en kontrol, kan siges at være tilfredsstillende.

Komponenten indeholder ligeledes begrebet kontrolprøver. Dette for at indikere, at de kontrolprøver, som skal anvendes til at måle om målet er nået ved uddannelsens afslutning, skal udarbejdes i forbindelse med formuleringen af uddannelsesmålene. Årsagen hertil er blandt andet at kontrolprøver, udarbejdet ved afslutningen af et uddannelsesforløb, har en tendens til at komme til at omhandle emneområder, som mere eller mindre tilfældigt er opstået i forbindelse med gennemførelsen af undervisningen, og som altså ikke er beskrevet i målet ("nice to know" og ikke "need to know"). Herudover vil udarbejdelse af kontrolprøverne i samme arbejdsgang som udarbejdelsen af målbeskrivelsen sikre, at den viden/adfærd, der beskrives i uddannelsesmålet, rent faktisk kan gøres til genstand for en realistisk kontrol.

Komponent 5. Indhold, struktur, midler og metoder:

Med udgangspunkt i målet vælges uddannelsens indhold, struktur, midler og metoder. Dette gøres ofte gennem en form for dissekering af målet, så dettes indre logiske sammenhæng og struktur blotlægges. Normalt vil det så være uddannerens opgave at omsætte denne indholdsmængde til en hensigtsmæssig pædagogisk sammenhæng og struktur. Forudsætningen herfor er uddannerens kendskab til indlæringsfremmende faktorer og undervisningsprincipper m.v.

Midlerne, som skal understøtte undervisningen, defineres i forbindelse med den pædagogiske struktur, ligesom metoderne vælges ud fra kendskabet til elevforudsætninger og elevholdets størrelse m.v.

Hvis der er mulighed for at anvende elektronisk baseret fjernundervisning eller multimedier i form af præfabrikerede CD-ROM programmer, som dækker dele af indholdet, er det hensigtsmæssigt at ændre rækkefølgen i komponent 5. I stedet for at fastlægge den pædagogiske struktur efter at indholdet er

defineret, bør det først besluttes, om man vil anvende fjernundervisning og/eller CD-ROM programmer.

Årsagen hertil er, at elektronisk fjernundervisning kan være velegnet til dele af indholdet og mindre velegnet til andre dele. Strukturen må derfor tilpasses metoden, såfremt man vælger at anvende fjernundervisning. For CD-ROM programmer gælder, at disse underviser i sig selv og altså kan behandle dele af stoffet uden underviserens direkte medvirken. De dele af stoffet, der således er programmeret, skal tages med i tilrettelæggelsen, så de får den rigtige placering i forløbet.

Komponent 6. Plan for gennemførelsen:

Overvejelserne og beslutningerne i komponent 5 resulterer i en beskrivelse af, hvorledes uddannelsen er tænkt gennemført. Planen kan indeholde detaljerede beskrivelser af de enkelte undervisningssekvenser, midler, metoder og tid m.v. Den er tænkt som et styringsværktøj for uddannelsen og udarbejdes normalt i en form, som sikrer, at planen kan justeres og ændres i forløbet af uddannelsen.

Komponent 7. Gennemførelse:

Komponenten antyder, at det er i denne fase, underviseren gennemfører den undervisning, de foregående komponenter har ført frem til. I følge forsvarrets pædagogiske principper er samarbejde et nøgleord for undervisningen i forsvaret. Det er underviserens ansvar at sikre, at der bliver etableret et samarbejde med eleverne og mellem eleverne indbyrdes, og at der bliver skabt og vedligeholdt en høj grad af motivation, hvilket skaber de bedst mulige omstændigheder omkring undervisningen og derved sikrer et godt resultat af denne. Forsvarets pædagogik sætter initiativ og selvstændighed i højsædet, hvorfor underviseren får en dobbeltrolle som den person, der skal styre aktiviteterne mod målet, samtidig med at han skal give mulighed for initiativ og aktiv medvirken af eleverne.

I forbindelse med gennemførelsen af uddannelsen iværksættes undervisningskontroller. Der er to arter af undervisningskontrol, som iværksættes i forbindelse med selve forløbet af undervisningen og ved dennes afslutning. Resultatkontrollen er en måling af, om de undervisningsresultater, der var forudset, er nået.

Man foretager altså en sammenligning mellem målbeskrivelsens indhold og det faktiske resultat, som deltagerne kan fremvise. I den forbindelse er det klart, at jo tydeligere målene er beskrevet i observerbare handlinger, desto nemmere er det at gennemføre en reel resultatkontrol. I den forbindelse anvendes de kontrolprøver, der er udarbejdet i forbindelse med formuleringen af uddannelsesmålene.

Der kan iværksættes resultatkontrol, når delmål er nået, hvilket kaldes delkontrol. Resultatkontrol, der gennemføres ved afslutningen af en uddannelse, kaldes slutkontrol. Det er ofte hensigtsmæssigt, at resultatkontrollen ikke får præg af eksamen, men i højere grad sigter på at informere eleverne om deres aktuelle standpunkt i forhold til de opstillede mål. Man kan derfor gennemføre resultatkontrol ved at eleverne kontrollerer sig selv gennem en sammenligning af egne resultater med målene. En forudsætning herfor er, at målene er kendt af eleverne, samt at de er klare og forståelige. Denne form for kontrol kaldes egenkontrol, medens den mere almindeligt kendte kontrol, hvor underviseren eller en anden person/instans gennemfører vurderingen, kaldes fremmedkontrol.

Forløbskontrollen har en noget anden funktion end resultatkontrollen. Forløbskontrollen iværksættes med den hensigt at sammenligne det faktiske forløb med det forventede forløb, som dette er udtrykt i planen. Det kontrolleres altså, om planlagte aktiviteter er gennemført, som de var tænkt. Derudover kontrolleres samarbejdet mellem underviser og elever, hjælpemidlernes anvendelse og kvalitet samt faciliteter m.v.

I forløbskontrollen søger man altså at finde årsagerne til den observerede kvalitet med henblik på at kunne gribe ind og justere eller gøre bemærkninger i planen til næste uddannelsesforløb. Forløbskontrol gennemføres enten som en dialog mellem underviser og elever eller som en spørgeskemaundersøgelse.

Forløbskontrol iværksat i løbet af uddannelsen omtales som delforløbskontrol, medens forløbskontrol ved afslutningen af et uddannelsesforløb omtales som slutforløbskontrol. Slutforløbskontrol omtales ofte som kursusevaluering og har alene til formål at søge at forbedre næste uddannelsesforløb.

Problemerne omkring forløbskontrol er, at den ofte må hvile på subjektive udtalelser, oplevelser og skøn, da der ikke findes konkrete normer eller kriterier for, hvorledes mentale processer gennemføres mest hensigtsmæssigt.

Komponent 8. Kontrol, vurdering og revision:

Uddannelseskontrollen i denne komponent gennemføres efter uddannelsen er slut, og de tidligere elever har arbejdet en tid i funktionen. Kontrolarterne her er målkontrol og effektkontrol.

Ved målkontrol gennemføres en sammenligning mellem målbeskrivelsens indhold og funktionens reelle indhold med henblik på at erkende, om målet med uddannelsen skal ændres. Der er således tale om at sikre sig, at den slutadfærd, som er beskrevet i målbeskrivelsen, i rimelig og realistisk grad er i overensstemmelse med de arbejdsopgaver, den færdiguddannede skal løse i sin funktion. Umiddelbart skulle man tro, at dette ville være tilfældet, idet målbe-

skrivelsen jo er udarbejdet på grundlag af funktionsbeskrivelsen; men det er ikke altid sådan.

Forudsætningen for, at man kan gennemføre målkontrol, er, at der er gennemført resultatkontrol, og at denne har givet et tilfredsstillende resultat, altså at eleverne har nået målet. Årsagen hertil er den, at hvis der fx ved målkontrollen erkendes en forskel på uddannelsesmålet og funktionen, så er denne forskel ikke begrundet i ringe uddannelse (som resultatkontrollen jo vil afsløre), men må enten henføres til implementeringsproblemer eller en forkert målbeskrivelse.

Målkontrol gennemføres ikke af uddanneren selv, men er ofte en opgave for organisationen. Den gennemføres nogle måneder efter uddannelsens afslutning gennem observationer, spørgeskemaundersøgelser og interviews med såvel funktionsindehaverne som foresatte og eventuelt efterstående. Målkontrollen kan have indvirkning på en eller flere af målbeskrivelsens komponenter: krav, vilkår og kriterier.

Effektkontrol gennemføres for at konstatere, om enheden har fået den effekt ud af en medarbejders uddannelse, som enhedens chef forventede. Med effekt menes i den forbindelse den påvirkning, medarbejderens nye kundskaber har haft på arbejdspladsen.

Effektkontrollen kan opdeles i følgende faser:

- Det konstateres, at medarbejderen har behov for uddannelse. Dette kan ske enten ved en medarbejdersamtale, på grundlag af konstaterede uhensigtsmæssigheder, ved organisationsændringer eller andet.
- Medarbejderen og chefen aftaler, hvilke forbedringer en eventuel uddannelse af medarbejderen skal resultere i. Der er i den forbindelse tale om forbedringer for enheden. De aftaler samtidig hvad chefen skal gøre for, at medarbejderen kan få lejlighed til at anvende det lærte efter uddannelsens afslutning.
- Nogle måneder efter, at medarbejderen har gennemført uddannelsen, iværksættes en måling for at se, om de aftalte forbedringer er opnået.

Vurdering og revision gennemføres på grundlag af de resultater, der foreligger fra de gennemførte undervisningskontroller og uddannelseskontroller, såfremt disse også er gennemført. Hensigten hermed er at sikre, at erfaringer fra et uddannelsesforløb overføres og implementeres i det efterfølgende forløb.

Komponent 9. Ledelseskomponenten

Ledelseskomponenten skal vise, at det beskrevne forløb styres gennem retningslinier og direktiver fra en foresat myndighed. Pilene mellem denne komponent og de øvrige komponenter angiver en stadig dialog.

Ydre forhold

Medens det indre af modellen angiver de ideelle tiltag og disses indbyrdes sammenhæng i løsningen af et uddannelsesproblem, viser de ydre forhold og disses indflydelse på alle komponenterne, at de ideelle fordringer ustandseligt påvirkes af den ydre virkelighed og fortæller derved uddanneren, at der er behov for fleksibilitet og forandringsberedthed i hele processen.

Litteratur

- Ackoff, R.L. & Sasieni, M.W.: *Fundamentals of Operational Research*, New York 1968
- Adizes, I.: *Lederens faldgruber*, København 1979
- Adler, A.B., Vaitkus, M.A. & Martin, J.A.: *Combat Exposure and Posttraumatic Stress Symptomatology among U.S. Soldiers deployed to the Gulf War*, *Military Psychology*, 8, 1996
- Allport, F.H.: *Social Psychology*, Boston 1924
- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd. ed., rev.)*, Washington DC 1987
- Asch, S.E.: *Effects of Group Pressure Upon The Modification and Distortion of Judgments*, I Guetzkow, H. (ed.), 1951
- Bache, M. & Hommelgaard, B.: *Danske FN-soldater. Oplevelser og stressreaktioner*, København 1994
- Balvig, F.: *Ungdomskriminalitet i en forstadskommune*, København 1982
- Bang, J.: *Psykiatri? - en kritisk indføring*, København 1989
- Barnes, P.: *The Plight of the Citizen-Soldier*, *Military Review*, September 1980
- Baron, J.: *Thinking and Deciding*, Cambridge 1988
- Bay, J.: *Værnepligtiges kriminalitet*, København 1994
- Belenky, G. ea.: *Sleep Deprivation and Performance during Continuous Combat Operations*, NATO Technical Report AC/243 (Panel 8) TR/14, Vol. V. Psychological Support for Military Personnel, 1995
- Bendix, R.: *Industrialization, Ideologies and Social Structure*, I Smelser (ed.), 1965
- Berelson, B. & Steiner, G.A.: *Human Behavior. An Inventory of Scientific Findings*, New York 1964
- Berkowitz, L. (ed.): *Advances in experimental social psychology*, New York 1982
- Birdwhistell, R.L.: *Paralanguage. Twenty-five years after Sapir*, I Bronson, H.(ed.), 1961
- Blau, P. & Scott, W.R.: *Formal Organizations*, San Fransisco 1962
- Bloom, B.S.: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York 1956
- Bonde, J.: *Kvinder i økonomi*, København 1991
- Borell, K.: *Disciplinära strategier*, Uppsala 1989
- Bourne, P.G. (ed.): *The Psychology and Physiology of Stress*, New York & London 1969
- Bourne, P.G.: *Men, Stress and Vietnam*, New York 1970
- Branson, R.K.: *Design of Schooling, Changing the Paradigm*, 1990
- Bronson, H. (ed.): *Lectures on Experimental Psychiatry*, Pittsburgh 1961
- Bryan, W.L. & Harter, N.: *Studies in the Telegraphic Language*, *Psychological Review*, 6, 1899
- Brørup, M. e.a.: *Psykologibogen*, København 1993
- Clark, H.: *The Crowd*, *Psychological Monographs*, 1916
- Clausewitz, C.v. *Om Krig*, København 1986
- Coleman, J.C.: *Abnormal Psychology and Modern Life*, Chicago 1964
- Cook, M. (ed.): *Issues in Person Perception*, New York 1984

- Cooley, C.: *Social Organizations*, New York 1909
- Coser, L.: *The Functions of Social Conflict*, London 1956
- Cullberg, J.: *Dynamisk psykiatri*, København 1984
- Darley, J.M. & Latané, B.: *When Will People Help in A Crisis?*, Psychology Today, USA 1968
- Dashiell, J.S.: *An Experimental Analysis of Some Group Effects*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1930
- Dienstbier, R.: *Arousal and Physical Toughness: Implications for Mental and Physical Health*, Psychological Review 1989
- Dinter, E.: *Hero or Coward*, London 1985
- Dixon, N.F.: *On the Psychology of Military Incompetence*, London 1978
- Duncker, K.: *On Problem Solving*, Psychological Monographs, 58, 1945
- Dyregrov, A., Kristoffersen, J.I. & Gjestad, R.: *Voluntary and Professional Disaster-Workers: Similarities and Differences in Reactions*, Journal of Traumatic Stress, 9, 1996
- Dyregrov, A.: *Katastrofe psykologi*, København 1994
- Ebbinghaus, H.: *Über das Gedächtnis*, Leipzig 1885
- Ekman, P. & Friesen, W.V.: *Nonverbal Leakage and Clues to Deception*, Psychiatry, 1969
- Erikson, E.H.: *Barnet og samfundet*, København 1975
- Erikson, E.H.: *Identitet - ungdom og kriser*, København 1982
- Etzioni, A.: *Moderna Organisationer*, Stockholm 1966
- Etzioni, A.: *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, New York 1975
- Eysenck, H.J.: *The Structure of Human Personality*, New York 1953
- Eysenck, M.W. & Keane, M.T.: *Cognitive Psychology*, Hove 1995
- Fairchild, L.S. & Roland, R.R.: *A Community Response to Military Mobilization*, Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report 92.003, Texas 1992
- Fayol, H.: *Industrial and General Administration*, Croydon 1930
- Fayol, H.: *Industriell och allmän administration*, Stockholm 1950
- Fazio, R.H. ea.: *On the automatic activation of attitudes*, Journal of Personality and Social Psychology, 1986
- Flavell, J.H.: *Cognitive Development*, Englewood Cliffs 1985
- Fly, A.-K. & Hage, M.B.: *Nonverbal Kommunikation*, Upubliceret studieopgave, København 1995
- Forsvarets Center for Lederskab: *Beregningsmetoden i holdningsmålingerne*, Forsvarets Center for Lederskab, København 1987
- Forsvarets Center for Lederskab: *Befolkningens forsvarsvilje*, Forsvarets Center for Lederskab, København 1996
- Forsvarets Sanitet: *UNIFIL-undersøgelsen: Rapport, del 1.*, Oslo 1993
- Forsvarets Sundhedstjeneste FSU VEJL-4: *Alkohol og forsvaret*, København 1993
- Forsvarskommandoen FKODIR LE.121-5, Vedbæk, marts 1996
- Forsvarskommandoen Forsvarskommandobestemmelse P.180-7, 1991
- Forsvarsministeriet *Befalingsmandsuddannelsen og Arbejdsklimaet i Forsvaret. 1. Del. Militær pædagogik og Ledelsesformer. Betænkning nr. 428*, København 1966
- Freedman, M.: *Changes in attitudes and values over six decades*, Journal of Social Issues, 15, 1961
- Freud, A.: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, London 1936
- Galbraith, J.: *Planlægning af organisationer*, Amsterdam 1979

- Gardner, H.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York 1983
- Gifford, R.K., Martin, J.A. & Marlowe, D.H.: *Stress during the Early Phase of Operation Desert Shield: Observations of the WRAIR Stress Evaluation Team*, Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report 92.003, Texas 1992
- Gleitman, H.: *Psychology*, New York 1994
- Gould, S.J.: *The Mismeasure of Man*, London 1992
- Greve, J.: *Leder*, Kamptroppernes tidsskrift KENTAUR nr. 5, 1995
- Grue-Sørensen, K. & Winther-Jensen, T.: *Pædagogikkens Hvem Hvad Hvor*, Politikens Forlag 1978
- Guetzkow, H. (ed.): *Groups, Leadership and Men*, New York 1951
- Guildford, J.P.: *Personality*, New York 1959
- Gyldendal *Psykologisk-pædagogisk Ordbog*, København 1987
- Hall, E.T.: *The Silent Language*, New York 1969
- Hampson, S.E.: *Personality Traits: In the Eye of the Beholder or the Personality of the Perceived?*, I: Cook, M. (ed.), 1984
- Handal, G., Holmstrøm, L.-G. & Thomsen, O.B.: *Universitetsundervisning. Problem - Empiri - Teori*, Lund 1973
- Hansen, M.: *Følelser som erkendelse*, *Psykologisk set*, 9, 1993
- Havaleschka, F.: *Lederens Personlighed*, Knebel 1989
- Hersey, P. & Blanchard, K.H.: *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, Englewood Cliffs 1977
- Herzberg, F. ea.: *The Motivation to Work*, New York 1954
- Hodgkinson, P. & Stewart, M.: *Psykosocialt katastrofeberedskab*, København 1994
- Hofstede, G.: *Cultures Consequences. International Differences in Work-Related Values*, London 1980
- Husén, T.: *Psykologi*, København 1963
- Husén, T.: *Indførelse i Psykologi*, København 1971
- Hyttén, K.: *Helicopter Crash in Water: Effect of Simulator Escape Training*, *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 80, 1989
- Hærens Operative Kommando *Rapport fra AG/hash*, Århus 1992
- Hærkommandoen *LEDELSE OG UDDANNELSE*, København 1969
- Hærkommandoen *Blivende Bestemmelser for uddannelsen 1.*, København 1968
- Højrup, T.: *Det glemte folk*, København 1983
- Inzana, C.M., Driskell, J.E., Salas, E. & Johnston, J.H.: *Effects of Preparatory Information on Enhancing Performance under Stress*, *Journal of Applied Psychology*, 81, 1996
- Jacobsen, E.: *Menneskets psykiske sygdomme*, 3. udgave, København 1979
- Jaques, E.: *A General Theory of Bureaucracy*, London 1976
- Jastrow, J.: *Fact and Fable in Psychology*, Boston 1900
- John, O.P.: *The "Big Five" Taxonomy*, I L.A. Pervin (ed.), 1990
- Judson, A.S.: *Styring af ændringer i virksomheden*, København 1972
- Junge-Jensen, F. & Ry Nielsen, J.C. (ed.): *Klassisk organisationsteori*, 3. udgave, København 1977
- Kahn, R.L.: *Organizational Stress*, New York 1964
- Kern, H. & Schumann, M.: *Industriarbeit und Arbeitsbewusstsein*, Frankfurt a.M. 1974
- Kernberg, O.F. ea.: *Borderline og psykodynamisk psykoterapi*, København 1992
- Kgl. anordning af 6/3 1952 *Forholdsordre for det militære forsvar ved angreb på landet under krig*, København 1952

- Knox-Seith, B., Kousgaard, E. & Rieneck, B.: *Personprædiktion og person-miljørelationer*, København 1970
- Koontz, H. & O'Donnell, C.: *Principles of Management*, New York 1968
- Kotter, J.P.: *The General Managers*, New York 1982
- Kousgaard, E. & Henriksen, A.F.: *Psykologisk udvælgelse og officerskarriere i hæren*, Forsvarets Center for Lederskab, København 1983
- Kousgaard, E.: *Skoleprognosen i officersudvælgelsen*, Forsvarets Center for Lederskab, København 1991
- Kratwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B.: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*, New York 1964
- Kyvsgaard, B.: *Ny ungdom?*, København 1992
- Köhler, W.: *The Mentality of Apes*, New York 1925
- Larsen, B.: *Mening i galskaben*, København 1991
- Larsen, H.H.: *Lederudvikling på jobbet - der er fremtid i erfaringer*, København 1990
- Lauridsen, P.: (red) *Personlighedspsykologi*, København 1977
- Lazarus, R.S. & Folkman, S.: *Stress, Appraisal and Coping*, New York 1984
- Lefkowitz, M, Blake, R.R. & Mouton, J.S.: *Status Factors in Pedestrian Violation of Traffic Signals*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963
- Leion, I.: *Junikrigen 1967*, Militært Tidsskrift, Oktober 1967
- Leithäuser, T. e.a.: *Produktion, Arbeit, Sozialisation*, Frankfurt 1976
- Likert, R.: *New Patterns of Management*, New York 1961
- Lippett, R. & White, R.K.: *An Experimental Study of Leadership and Group Life*, I Swanson, Newcomb & Harley, 1960
- Lov nr. 161 af 12 april 1978 *Lov om ligebehandling*,
- Lov nr. 174 af 16 maj 1962 *Lov om forsvarets personel*,
- Luthans, F., Hodgetts, R.M. & Rosenkrantz, S.A.: *Real Managers*, Cambridge 1988
- Maddi, S.R. & Kobosa, S.C.: *The Development of Hardiness*, I Monat, A. & Lazarus, R.S. (eds.), 1991
- Madsen, B. & Smith, A.: *Ung, kvinde og arbejdsløs*, Speciale i psykologi, København 1984
- Madsen, B.: *Menneskeværd og markedsværdi*, København 1981
- Madsen, J.P.: *Personlighedsmønsteret hos 90-ernes unge*, Forsvarets Center for Lederskab, København 1993
- Madsen, K.B. (red.): *Psykologisk Leksikon, 2. udgave*, København 1980
- Mailick & Van Ness (ed.) *Concepts and Issues in Administrative Behavior*, New Jersey 1962
- Martin, J.A.: *The Gulf War: Stress Issues Associated With Operation Desert Shield/Desert Storm*, Proceedings, 28th IAMPS, 1992a.
- Martin, J.A.: *Combat Psychiatry. Lessons from the War in Southwest Asia*, Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report 92.003, Texas 1992
- Martini, S.: *Frivillighedsundersøgelse III*, Forsvarets Center for Lederskab, København 1990
- Maslow, A.H. *Motivation and Personality*, New York 1954
- Mayo, E.: *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New York 1933
- Mayo, E.: *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Boston 1945
- McGregor, D.: *The Human Side of Enterprise*, New York 1960
- Mednick, S.A.: *Indlæring*, København 1975

- Milgram, S.: *Lydighedens dilemma*, København 1977
- Milgram, S.: *Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority*, Human Relations, 1965
- Milgram, S.: *Liberating Effects of Group Pressure*, I M. Wertheimer (ed.), 1970
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.: *Plans and the Structure of Behavior*, New York 1960
- Mintzberg, H.: *The Nature of Managerial Work*, New York 1973
- Mintzberg, H.: *Structure in Fives. Designing Effective Organisations*, USA 1983
- Mintzberg, H.: *The Structuring of Organizations*, USA 1979
- Mirdal, G.: *Psykosomatik. Sårbarhed, stress og sygdom*, København 1990
- Mischel, W. & Shoda, Y.: *A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics and Invariance in Personality Structure*, Psychological Review, 1995, 246-268
- Mitchell, J.T. & Everly, G.S.: *Critical Incident Stress Debriefing*, Ellicot City 1993
- Monat, A. & Lazarus, R.S. (eds.): *Stress and Coping*, New York 1991
- Moskos, C.C. *The American Enlisted Man*, New York 1969
- Moskos, C.C. *Kampmotivation*, Militært Tidsskrift, April 1971
- Møhl, B. & Schack, M.: *Barndommen som personlighedens fundament*, I M. Brørup e.a., 1993
- NATO Technical Report AC/243(Panel 8)TR/14, Vol. VI: *Psychological Support for Military Personnel*, 1995
- Newcomb, T.: *Personality and Social Change*, New York 1943
- Nielsen, G.: *Færdighed og indsigt*, København 1964
- Norman, D.A.: *Hukommelse og opmærksomhed*, København 1973
- Normann, R.: *Service Management*, København 1984
- Nørretranders, T.: *Mærk Verden. En beretning om bevidsthed*, København 1991
- Olsen, E.O.: *Psykologi*, København 1985
- Ottesen, C.: *Teorien om arbejdsmotivation*, København 1991
- P.R.A. Personnel Research Associates for the Department of National Defence Mobile Command Headquarters: *Mixed Gender Service in Army Field-units: Leader's Considerations*, Victoria, B.C., 1988
- Pavlov, I.: *Conditioned Reflexes*, London 1927
- Pervin, L.A.: *Handbook of Personality. Theory and Research*, New York 1990
- Pervin, L.A.: *Personality. Theory and Research*, New York 1993
- Peter, L.J. & Hull, R.: *The Peter Principle*, New York 1969
- Peters, T.J. & Waterman, R.H.: *In Search of Excellence*, New York 1982
- Petersen, J. S. (red.): *Artikler til organisationsteori, Bind 2*, København 1990
- Petersen, J.B.: *De ældre som målgruppe*, København 1986
- Petersen, J.S.: *Organizational Cultures in Information Technology Firms: Reflections on Schein's Model of Culture*, I Petersen, J.S. (red.), 1990
- Pipping, K.: *Kompaniet som samhälle. Iakttagelser i et finskt frontförband 1941-44*, Åbo 1947
- Presthus, R.V.: *Authority in Organizations*, I Mailick & Van Ness (ed.), 1962
- Psychology Today *Stress. It's Worse than you think.*, Psychology Today, USA 1996
- Psychology Today *Happily Ever Laughter*, Psychology Today, USA 1996

- Rasborg, F., Mylov, P. & Jørgensen, P.S.: *Pædagogiske mål*, København 1973
- Rasborg, F., Mylov, P. & Jørgensen, P.S.: *Pædagogiske modeller*, København 1977
- Relster, E.: *Grundbog i psykologi*, København 1981
- Rieneck, B.: *Ledelsesfilosofi og virksomhedskultur - en tankegang og et værktøj*, København 1984
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L.: *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, London 1968
- Ry Nielsen, J.C.: *Tanker om ledelse - fra hierarki til kollektiv ledelse*, København 1987
- Sabroe, K.-E.: *Socialpsykologiske problemstillinger i undervisningssituationen*, I Handal, G. ea., 1973
- Sandahl, F.P.: *Military training in stress perspective*, Flygvapnet, Stockholm 1989
- Sandemose, A.: *En flygtning krydser sit spor*, København 1933
- Sandner, K.: *Maslows og Herzbergs motivationsteorier*, Harvard Børsen nr. 15, København 1985
- Sanna, L.J.: *Defensive Pessimism, Optimism, and Simulating Alternatives*, Journal of Personality and Social Psychology, 1966
- Saperstein, R. & Saperstein, D.: *The Emotional Wounds of War*, Military Review, Januar 1992
- Sargant, W.: *Battle for the Mind*, London 1957
- Schanck, R.L.: *A Study of a Community and its Groups and Institutions Conceived of as Behaviors of Individuals*, Psychological Monographs, 1939
- Schein, E.H.: *Organisationskultur og ledelse*, København 1994
- Schein, E.H.: *Organisationspsykologi*, København 1971
- Schein, E.H.: *The Chinese Indoctrination Program for Prisoners of War*, American Journal of Psychiatry, 1954
- Schlenker, B.R.: *Translating actions into attitudes: An Identity-analytic approach to the explanation of human conduct*, I Berkowitz, L. (ed.), 1982
- Schlüter, S.: *Kvinder i forsvaret*, Stencil, Forsvarets Center for Lederskab 1986
- Schnack, K. (red.): *Psykologisk opslagsbog*, København 1994
- Schultz, D.P.: *An Experimental Approach to Panic Behavior*, Virginia 1966
- Schutz, W.C.: *FIRO, A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*, USA 1958
- Scurfield, R.M.: *Posttraumatic Stress Disorder in Vietnam Veterans*, I Wilson, J.P. & Raphael, B. (eds.), 1993
- Seashore, S.F.: *Group Cohesiveness in the Industrial Work Group*, Michigan 1954
- Seligman, M.E.P.: *Helplessness: On Depression, Development and Death*, San Francisco 1975
- Selye, H.: *History and Present Status of the Stress Concept*, I Monat, A. & Lazarus, R.S. (eds.), 1991
- Sherif, M.: *A Study of Some Social Factors in Perception*, Archives of Psychology, 187, 1935
- Sherman, S.J.: *On the Self-Erasing Nature of Errors of Prediction*, Journal of Personality and Social Psychology, 1980
- Siegel, A.E. & Siegel, S.: *Reference Groups, Membership Groups and Attitude Changes*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1957
- Simon, H.: *Administrative Behavior*, New York 1957
- Sjølund, A.: *Gruppesykologi*, København 1965
- Smelser (ed.): *Readings on Economic Sociology*, New York 1965
- Smyth, M.M, Collins, A.F., Morris, P.E. & Levy, P.: *Cognition in Action*, Hillsdale 1994

- Spelling, K.: *Intelligens og miljø*, København 1972
- Spiegel, H.X.: *Psychiatric Observations in The Tunesian Campaign*, American Journal of Orthopsychiatry, 1944
- Stern, W.: *General Psychology*, New York 1938
- Sternberg, R.J.: *Towards a Triarchic Theory of Human Intelligence*, Behavioral and Brain Sciences, 7, 1984
- Stewart, N.K.: *South Atlantic Conflict of 1982: A Case Study in Military Cohesion*, U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1988
- Stouffer, S.A. ea.: *The American Soldier*, New York 1949
- Sund, A.: *Psykiatri og stress under kriser, katastrofer og krig*, Oslo 1976
- Sundhedsstyrelsen *Danskernes brug af rusmidler*, København 1991
- Svensson, P.: *Psykologisk krigsførelse*, Militært Tidsskrift, Oktober 1973
- Swanson, Newcomb & Harley: *Readings in Social Psychology*, New York 1960
- Sørensen, N.B.: *Organisationens form og funktion*, København 1991
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H.: *How to Choose a Leadership Pattern*, Harvard Business Review, March-April 1957
- Taylor, F.W.: *The Principles of Scientific Management*, New York 1911
- Taylor, S.: *Health Psychology*, I Monat, A. & Lazarus, R.S. (eds.), 1991
- Teasdale, T. & Owen, D.R.: *Thirtyyear secular trends in the cognitive abilities of Danish male school-leavers at a high educational level*, Scandinavian Journal of Psychology, 35, 1994
- Thorndike, E.: *Animal Intelligence*, Psychological Review Monographs, 8, 1898
- Trist, E.: *Organizational Choice*, London 1963
- Undén, A.-L.: *Social support at work and its relationship to absenteeism*, Work & Stress, 10, 1996
- Volmerg, U.: *Zum Verhältnis von Produktion und Sozialisation am Beispiel industrieller Lohnarbeit*, I T. Leithäuser e.a., 1976
- Watson, J.B. & Rayner, R.: *Conditioned Emotional Reactions*, Journal of Experimental Psychology, 1920
- Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen 1972
- Weber, M.: *Economy and Society*, New York 1972
- Weight, Quincy *A Study of War*. 2. udgave, Chicago 1965
- Weisæth, L. & Mehlum, L.: *Mennesker, traumer og kriser*, Oslo 1993
- Weisæth, L.: *Stress of UN Military Peace-Keeping*, WISMIC Newsletter, Oslo 1990
- Wertheimer, M.(ed.): *Confrontation, Psychology and the Problems of Today*, Glenview 1970
- Wertheimer, M.: *Productive Thinking*, New York 1954
- Whyte, W.F.: *Money and Motivation. An Analysis of Incentives in Industry*, New York 1955
- Wilson, J.P. & Raphael, B. (eds.): *Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, New York 1993
- Wolfe, J. & Mark, W.: *Preliminary Report of a Reunion Survey on Desert Storm Returnees*, Proceedings, Eighth User's Stress Workshop, Consultation Report 92.003, Texas 1992
- Åagaard, K.: *Kortfattet vejledning i beskrivelse af undervisningsmål*, København 1972

Stikordsregister

- 1. Verdenskrig 276
- 2. Verdenskrig 277
- 3. udgave, om 10

- Abstinenser 164
- Abstinenssymptomer 83, 161, 162, 166, 168, 172
- Ackoff, R.L. 356
- Action learning 313
- Adizes, I. 319
- Administrative system, det 364
- Administratorrollen 319
- Adrenalin 110
- Adrenalinjunkies 140
- Affekter 109
- Afhængighed, af stoffer 161
- Afledte behov 83
- Afviselser, sociale 143
- Afviselser 141
- Aktiv lytning 223
- Aktivitetsmotiver 85
- Alkohol og forsvaret 166
- Alkohol 163
- Alkoholafhængighed 165
- Alkoholforgiftning 164
- Alkoholisme 165
- Alkoholmisbrug 164
- Allport, F. 178
- Amfetamin 174
- Angst 111
- Antagonisme 22
- Antisemitisme 90
- Apparatfejlantagelsen 142
- Arbejde, psykosociale kvaliteter i 39
- Arbejdsdeling 315
- Arbejdsfordeling 314
- Arbejdsformer 103
- Arbejdsmotivation 95, 97
- Arbejdsræssige system, det 364
- Arbejdsvilkår 371
- ARDO 9
- Arousal 123
- Asch, S.E. 182
- Assessment center 79

- Autisme 148
- Automatisering 52
- Autoritet, formel 263, 264
- Autoritet, normativ 368
- Autoritet, nyttebetonet 368
- Autoritet og accept 331
- Autoritet, personlig 78, 257, 332
- Autoritet 185, 322, 331, 332, 343, 368
- Autoritetsformer 369
- Autoritær lederstil 325
- Autoritær personlighedsstruktur 332

- Balvig, F. 157
- Bandekriminalitet 158
- Barnes, P. 16
- Baron, J. 62
- Basic trust 29
- Basisorganisationen 355
- Bavelas 189
- Bay, J. 158, 159
- Bearbejdningsfasen 137
- Befolkningens Forsvarsvilje 14
- Behov 30, 41, 42, 45, 47, 50, 58, 78, 82, 83, 85, 86, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 106, 173, 245
- Belastningen, i kamp 229
- Belenky 84, 85
- Belønning og straf 93
- Bendix, R. 332
- Benægten 91
- Benzodiazepin 176
- Berelson, B. 211
- Berkeley, G. 49
- Beslutningsstruktur 353
- Binet 64
- Birdwhistell, R.L. 222
- Blanchard, K.H. 324
- Blandingsmisbrug 176
- Blau, P. 331
- Borderline-tilstande 154
- Borell, K. 255, 323
- Bourne, P.G. 243, 252, 257, 276, 291, 292
- BPP, normtabel 70

- BPP 70
 Buddy-relations 251
 Budskabet 216

 Cannabis Sativa 166
 Cellulosefortynder 176
 Certificering 377
 Clausewitz, C.v. 229
 Cocaplanten 173
 Cocktailpartyfænomenet 51
 Combat exhaustion 279, 292
 Coping 113, 120
 Copingstrategier 121
 Coser, L. 362
 Crack 174

 Darley, J.M. 180
 Dashiell, J.F. 179
 Decentralisering af information 341
 Del-og-hersk ledelse 210
 Delegerende lederstil 324
 Delegering 341
 Delirium tremens 166
 Demokratiske lederstil 325
 Den administrative skole 350
 Den bureaukratiske organisation 349
 Den gode forms lov 44
 Den strukturalistiske skole 362
 Den systemteoretiske skole 363
 Depression, ved tilfangetagelse 303
 Depression 88, 149
 Det sociale behov 321
 Differentialpsykologi 77
 Dikotom tænkning 64
 Dinter, E. 247, 323, 343
 Dirigerende lederstil 324
 Dixon, N.F. 322
 Drømmesøvn 84
 Du-budskaber 224
 Duncker, K. 61
 Dynamisk psykologi 83
 Dyr og andre organismer 236
 Dyregrov, A. 111, 128, 135, 136, 138

 Ecstasy 175
 Efterkampsyndromet 283
 Efterkassationer 212
 Efterreaktioner på skræk og angst 112
 Efterreaktioner 122, 137
 Egenskaber 20
 Ekman, P. 221
 Eksogene depressioner 150
 Ekspertise 315
 Emotionel stabilitet 22
 Emotionelle motiver 85
 Emotioner 106
 Én ledelse 348
 Endogene depressioner 150
 Engangsopgaver 354
 Ensidig kommunikation 216
 Entreprenørrollen 319
 Epigenese 29
 Erfaringsbaseret læring 313
 Erik Erikson 27, 28
 Erstatningstilfredsstillelse 88
 Etzioni, A. 362, 368
 Eysenck, H.J. 20, 52

 Fairchild, L.S. 275
 Falklandskrigen 269, 280, 282
 Farvekonstans 42
 Fayol, H. 331, 337, 339, 350, 351, 365
 FCL 9, 33, 62, 73, 80, 81, 122
 Feedback 217
 Femfaktor-model 21
 Fenemal 176
 Figur og grund 44
 Fiksering 62
 Filtre 218
 Fjenden og våbenvirkningen 230
 FKI 9
 Flashback 287
 Flervejskommunikation 216
 Flokmentalitet 192
 Fly, A-K. 221
 Flying fatigue 292
 Flyvevåbnet, særlige forhold i 290
 Fobiske reaktioner 151
 Follower readiness 325
 Fordomme 207
 Formel autoritet_XE 332
 Formel gruppe 194
 Formelle normer 143
 Formkonstans 42
 FORPUBS 73, 318, 371
 Forskydning 90, 92

- Forsvaret og befolkningen 13
 Forsvaret som magtapparat 16
 Forsvarets Center for Lederskab 9, 14, 62, 73, 313
 Forsvarets interesser 12
 Forsvarets Kursusinstitution 9
 Forsvarets og dets omverden 11
 Forsvarets særpræg 15
 Forsvarsmekanismer 90
 Forsvarsviljen 14
 Fortrængning 90
 Forvaltning 310
 FOUSHIP 211
 Fratemisering 84
 Freedman, M. 196
 Fremmedgørelsen 362
 Friesen, W.V. 221
 Friktion, krigens 229
 Frivillighedsundersøgelse 14, 33
 Frustration, reaktioner på 88
 Frustration 82, 86
 Frustrationstolerance 87
 Frygt 110
 Fundamental tillid 29
 Funktionelle princip, det 352
 Funktionsbetingelser 371
 Funktionsbetingelser og arbejdsvilkår 371
 Fysiognomiske egenskaber 47
 Fysiologisk tilvænningsproces 83
 Fysiologiske behov 83, 97
 Fysisk afhængighed 162
 Fysisk styrke og udholdenhed 240
 Fysisk træning 265
 Følelser 106
 Følelsernes funktion 108
 Følelsescirklen 107
 Førings i krig - psykologisk set 258
 Førings 310
 Førkampsyndromet 283

 Galbraith, J. 354
 Gardner 65
 General intelligence 65
 Genoplevelser 123, 287
 Gensidig kommunikation 216
 Gestaltning 45
 Gifford, R.K. 274

 Glemsel, aktiv 91
 Glemsel, passiv 91
 Golfkrigen 272, 282
 Gradvis accept, af fangenskab 304
 Granatchok 277
 Gruffefaktorer og ledelse 248
 Gruffekundskab 177
 Gruffen som socialt system 199
 Gruffens psykologi 193
 Gruffepres 205
 Gruffers udvikling 208
 Gruffesammenhold 209, 243
 Grænsepsykoset 154
 Guildford, J.P. 20

 Hage, M.B. 221
 Hall, E.T. 222
 Hallucinationer 148
 Hallucinogener 174
 Harlow, H.F. 106
 Hash og "hårde stoffer" 169
 Hash og lovgivningen 171
 Hash 166
 Hashafhængighed 168
 Hasholie 167
 Hashrygning i forsvaret 170
 Hashudløste psykoset 167
 Havaleschka, F. 318
 Hawthorne-effekten 96
 Hawthorne-undersøgelserne 96, 366
 Heroin 171
 Hersey, P. 324
 Herzberg, F. 367
 Herzbergs tofaktorteori 99
 Hierarki 346
 Hjælpeløshed, tillært 126
 Hofstede, G. 103, 333, 342, 372
 Holdninger, definition 206
 Holdninger 243
 Holdningsmålinger 102
 Homoseksuel adfærd 84
 Horizontal binding 269
 Human Relations-skolen 96, 101, 102, 324, 342, 359, 360, 362
 Hygiejnefaktorer 99
 Hypervagtksomhed, ved tilfangetagelse 301
 Hypokondri 152

- Hærkommandoens pædagogiske Arbejdsgruppe 9
- Højrup, T. 103, 336
- Håndelagsprøver 78
- Identifikation med aggressoren 92
- Identifikation 91
- Identitet 25, 27, 28, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 48, 207
- Identitetskrise 32
- Image 375
- Imødekommenhed 22
- Incitamenter 83, 360
- Indadvendthed 22
- Individualistiske dimension, den 333
- Individualitet 192
- Indkapsling, af følelser 140
- Indlæring 382
- Indrepsykiske konflikter 87
- Indstilling, i perceptionen 47
- Integratorrollen 320
- Integreret uddannelse 104
- Intelligens, kønsforskelle 67
- Intelligens 64
- Intelligensdefekter 147
- Intelligensfordelingen hos unge danske mænd 146
- Intelligensforskelle 68
- Intelligensforskelle, racemæssige 66
- Intelligenskvotient 68
- Intelligensopfattelse, den triarkiske 66
- Intelligensprøver 77
- Intelligenstestning 67
- Intelligenstestning, militær 69
- Internaliserede normer 201
- IQ 68
- Jantelov 200
- Jaques, E. 340, 341
- Jastrow, J. 188
- Jegbudskaber 224
- Jobberigelse 100, 367
- Jobkrav 76
- Jobmodenhed 325
- John, O.P. 21
- Joints 167
- Judson, A.S. 368
- Junge-Jensen, F. 351
- Junikrigen 241
- Just in time 378
- Kahn, R.L. 370
- Kampens psykologi 227
- Kampens vilkår 228
- Kampkraften 240
- Kampmoral 245, 266
- Kampmotivation 245
- Kamppladsens normalitetsbegreb 282
- Kamppsykiatri 276
- Kampstress, behandling af 262, 296
- Kampstress, forebyggelse af 296
- Kampstress 258
- Kampstressreaktioner 283
- Kampsyndromet 283
- Kampræthed 279
- Kampvilje 245
- KAPS 24, 26
- Karrierelivsformen 104, 336
- Katastrofetænkning 63
- Kerne- og periferiydelser 375
- Klassifikation 146
- Klassiske organisationsformer 352
- Klassiske organisationsteorier 348
- Klaustrofobi 151
- Klimaudvalget 9
- Knox-Seith, B. 211
- Koffein 161
- Kognition 41, 58, 64, 390, 406, 407
- Kognitiv-affektiv systemteori 23
- Kognitiv terapi 64
- Kognitive motiver 85
- Kokain 173
- Kollektivitet 192
- Kommandovejen 217
- Kommunikation og følelser 223
- Kommunikation 215
- Kommunikationens kvalitet 218
- Kommunikationsprocessen 216
- Kompensation 88
- Konflikt mellem ledelseskrav og gruppenormer 255
- Konflikt 87
- Konfliktanalyse 61
- Konformitet 182
- Konstansfænomener 42
- Kontaktmotiv 85

- 500 Kontrafaktuel tænkning 63
 Kontrol 337
 Kontrolspændvidden 340
 Konversion 92
 Konversionshysteri 288
 Koontz, H. 340
 Koordination 337
 Koreakrigen 279
 Kotter, J.P. 338
 Krav til lederen 256
 Kravprofil 76
 Kreativitet 69
 Krigsfangepsykologi 298
 Krigspsykiatri 276
 Kriminalitet i forsvaret 158
 Kriminalitet 156
 Krise 132
 Krisefaser og -reaktioner 134
 Kritisk periode 29
 Kultur 375
 Kulturel binding 269
 Kulturelle motiver 245
 Kumulativt stress 117
 Kundesegmentering 375
 Kundskabsprøver 77
 Kvalitetsstyring 376
 Kvinder i forsvaret 329
 Kyvsgaard 156, 157, 158
 Køn som en faktor i ledelse 328
- Laissez-faire ledelsesstil 325
 Larsen, B. 312, 376
 Larsen, H.H. 313
 Lauridsen, P. 19
 Leadership 311
 Ledelse, civil og militær 311
 Ledelse gennem undtagelse 348
 Ledelse og andre styringsbetegnelser 310
 Ledelse og kultur 333
 Ledelse og uddannelse 9
 Ledelse 310
 Ledelsesfunktioner 351
 Ledelsesprincipper for forsvaret 9
 Ledelsestyper 319
 Lederens personlighedstræk 317
 Lederes aktiviteter 337
 Lederinterventioner i krig 258
 Lederskab 243, 311
- Lederstil 324, 325, 336
 Ledertyper 319
 Lefkowitz, M. 178
 Legitimering ved ekspertise 331
 Legitimering ved formel rolle 331
 Legitimering ved generaliseret agtelse for autoritet 332
 Legitimering ved sympatiske forbindelser 332
 Leion, I. 241
 Lightergas 176
 Likert, R. 97, 360, 361
 Likerts organisationsstruktur 360
 Linie-stabsorganisationen 352
 Livsformer 103, 336
 Livsstadier 28
 Lov om forsvarets personel 329
 Lov om ligebehandling 329
 LSD 174
 Luthans, F. 338
 Lydighed 185
 Lysergsyrediæthylamid 174
 Lysforholdene 235
 Lønarbejderlivsformen 104, 336
- Madsen, J.P. 337
 Magtbehovet 320
 Magtdistancedimensionen 333
 Magtmotivet 85, 94
 Management by Objectives 335
 Management 310
 Mangelmotiver 98
 Mani 109, 149
 Maniodepressive psykose, den 149
 Marginalkonflikt 198
 Marihuana 167
 Mark, W. 273
 Marlowe, D.H. 274
 Martin, J.A. 273, 275
 Martini, S. 14
 Maskuline dimension, den 333
 Maslow, A.H. 266
 Maslow 97
 Materialanalyse 61
 Matrixorganisation 357
 Mayo, E. 96, 199, 323, 359, 360, 366
 MBO 335
 McClelland, D. 94, 320

- McGregor, D. 101, 317, 366, 367
 Meddelelsesniveauer i kommunikationen 217
 Mediet 216
 Medlemsgruppe 195
 Mellemløstiden 277
 Mellemløstiden 198
 Mellemløstiden 280
 Menneskekundskab 17
 Meskalin 174
 Metadon 172
 Metakognition 64
 Metakommunikation 217
 Milgram, S. 185, 186, 187, 190, 331
 Militær ledelse 343
 Mimik 106, 108
 Mintzberg, H. 337, 365
 Misbrug 140
 Mischel, W. 20, 23
 Mitchell, J. 129
 Mobning 145
 Modstand/føjelighed, ved tilfangetagelse 301
 Modtageren 216
 Moralske afvigelser 144
 Moratorium, psykosocialt 33
 Morfin 171
 Moskos, C.C. 247, 250, 251
 Motivation og personlighed 94
 Motivation 41, 69, 82, 90, 93, 94, 95, 97, 99, 103, 104, 105, 176, 223, 241, 247, 248, 250, 283, 286, 289, 295, 313, 323, 362, 366, 367, 383, 386, 402, 413, 414, 415, 416, 418, 424, 441, 447, 456, 466, 469, 474, 485
 Motivationspsykologi 82
 Motiverende indstillinger 85
 Målanalyse 61

 Narkotika 171
 Neuroser 151
 Neuroticitet 22
 Neurotiske træk 92
 Newcomb, T. 196
 Nikotin 161
 Nonverbal kommunikation 220
 Normalforløb, kampræthed 293

 Normalitet og psykiske sammenbrud 282
 Normalitetsbegreb, det medicinske 142
 Normalitet 141
 Normalitetsbegreb, det statistiske 141
 Normalitetsbegreber, sammenblanding af 145
 Normalitetsbegreber 141
 Normann, R. 374
 Normer 199
 Normområder 201
 Nyere organisationsteorier 359
 Nyorienteringsfasen 137
 Nysgerrighed 85, 93
 Nærhedsloven 44

 O'Donnell, C. 340
 Omsorgsmotiver 84
 Omsorgssvigt, og psykopati 153
 Omstrukturering 45, 61
 Operationsanalyse 356
 Opgaveaccept 85
 Opgavemotivation 93
 Opgavemotivering 86
 Opgaveorienteret lederstil 324
 Opgaveusikkerhed 354
 Opiater 171
 Oplevelsen af andre 54
 Opløsningsmidler 176
 Opmærksomhed 50
 Ordregivning 337
 Organisation, behov for 316
 Organisation 337, 345
 Organisationsproblemets kompleksitet 364
 Organisationsteoretiske indfaldsvinkler 347
 Organisationsteori og menneskesyn 365
 Organisationsteori 346
 Organisatorisk binding 269
 Overkompensation 89
 Overreaktioner 136

 P-undersøgelsen 211
 Panik 110
 Perception 41, 42, 48, 50, 55, 84, 182, 400, 401, 420, 421
 Perceptuel organisation 42

- Personaleudvælgelse 72
 Personkrav 76
 Personlig autoritet 332
 Personlighed og stress 125
 Personlighed: arv 26
 Personlighed: dannelse og udvikling 26
 Personlighed: miljø 26
 Personlighed 18, 19, 20, 21, 26, 27, 318
 Personligheden: definition af 19
 Personlighedens struktur 21
 Personlighedens: struktur 21
 Personlighedsegenskaber 20
 Personlighedsstruktur 320
 Personlighedstest 21, 22, 77, 79, 318
 Personlighedstræk 20
 Personmiljø 212
 Pervin, L.A. 21, 26
 Peter, L.J. 339
 Peter-princippet 339
 Peters, T. 342
 Peters, T.J. 103
 Petersen, J.S. 373
 Pipping, K. 255
 Planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og kontrol 337
 Planlægning 337
 Pluralistisk uvidenhed 181
 Politiske motiver 245
 Positivt stress 114
 Post Traumatic Stress Disorder 286
 Posttraumatisk stress disorder (PTSD) 140
 Presthus, R.V. 331
 Prestige 199
 Prien, B. 70
 Primære behov 83
 Primære følelser 107
 Primærgevinst 152
 Primærgruppe 193, 248, 250
 Prisoner Of War Exercise (POWEX) 264
 Problembehandling i grupper 62
 Problembehandlingsmodel 62
 Problemløsning 45, 59, 61, 63, 66, 67, 84, 85, 86, 387, 391, 398, 407, 408, 409, 416, 454
 Producentrollen 319
 Produktivitetsfremmende lønsystemer 100
 Prognosefaktor 74
 Projektgruppe 354
 Projektion 91
 Projektorganisation 355
 Prostituerede 84
 Præfaktuel tænkning 63
 Præferencer 83
 Præstationsbehov 97, 320
 Præstationsmotiv 85, 94
 Pseudoneuroser 154
 Psilocybinsvampe 174
 Psykisk afhængighed 162
 Psykisk styrke og udholdenhed 241
 Psykisk tilpasning 212
 Psykiske kampskader 276
 Psykiske reaktioner på fangenskab 299
 Psykogene psykoser 151
 Psykologisk debriefing 129
 Psykologiske behov 85
 Psykologiske kontrakt, den 368
 Psykologiske tests 67
 Psykometri 77
 Psykomotoriske prøver 78
 Psykopati 152
 Psykoser 148
 Psykosociale faser 29
 Psykotisk reaktion 140
 PTSD 123, 286
 Pædagogisk miljø 212
 Pædagogiske principper for forsvaret 9
 Quality Management 376
 Rapid Eye Movements 84
 Rationalisering 91
 Reaktiv psykose 140
 Referencegruppe 195
 Regler 202
 Regression 92
 Relationsorienteret lederstil 324
 REM-søvn 84
 Restriktivitet, miljøets 212
 Restriktivitet og social tilpasning 212
 Rieneck, B. 374
 Rockerkriminalitet 158
 Roland, R.R. 275
 Rolledifferentiering 205
 Rolleforventninger 205

- Rollekonflikt 198, 205
 Roller 204
 Rosenthal-effekten 188
 Rosenthal, R. & Jacobsen, L. 188
 Rusmidler, misbrug af 160
 Ry Nielsen, J.C. 331, 351
 Rygeheroin 172
- Samvittighedsfuldhed 22
 Sandemose, A. 200
 Sanktioner 202
 Saperstein, R. 286
 Sasieni, M.W. 356
 Schanck, R.L. 181
 Schein, E.H. 298, 342, 373
 Schmidt, W.H. 327
 Schutz, W.C. 209
 Scientific Management 341, 348
 Scott, W.R. 331
 Scurfield, R.M. 123, 139
 Seashore, S.F. 210
 Seksualmotivet 83
 Sekundære behov 85
 Sekundærgevinst 152
 Sekundærgruppe 193
 Seligman, M. 126
 Selvaktualiseringsbeho 97
 Selvet 25
 Selvhjælp og kammerathjælp 128
 Selvhævdelsesmotiver 84
 Selvkontrol 201
 Selvmord 150, 160
 Selvopfyldende profetier 188
 Selvrefleksion 63
 Selvstændighedslivsformen 104, 336
 Selye, H. 118, 119
 Senderen 216
 Sensitivisering 119
 Senvirkninger 286
 Service management 374
 Serviceleverancesystemet 375
 Servicepakken 375
 Sessionsprøven 70
 Sherif, M. 182
 Sherman, S.J. 191
 Shoda, Y. 20, 23
 Sikkerheds- og tryghedsbehov 97
 Simon, H. 331
- Situationsanalyser 61
 Situationsbestemt ledelse 324
 Skizofreni 148
 Skræk 110
 Skygning 51
 Sluttethedens lov 46
 Snæversynethed 22
 Social afhængighed 162
 Social kontrol 143, 199, 203
 Social status 199
 Social tilpasning 211
 Sociale behov 97
 Sociale konflikter 362
 Sociale motiver 84, 85, 93
 Sociale system, det 364
 Socialpsykologi 178
 Socioteknik system 367
 Sovemedicin 176
 Sovjetunionen 254
 Span of control 340
 Specialiseringens princip 348
 Speed 174
 Standardiseringstabeller 67
 Standpunktsprøver 77
 Steiner, G.A. 211
 Stereotyper 208
 Stern 64, 65, 66, 432
 Sternberg 66
 Stesolid 176
 Stewart, N.K. 269, 344
 Stimulanser 173
 Stouffer, S.A. 209, 243
 Stress, definition af 114
 Stress, forebyggelse og imødegåelse af 128
 Stress management 128
 Stress, uddannelse og træning 127
 Stress 113
 Stressorer 113, 117
 Stressreaktioner 122
 Strukturering 45
 Struktureringsbehovsdimensionen 333
 Styling 310
 Størrelseskonstans 42
 Sublimering 89
 Subliminal perception 60
 Sund, A. 276
 Svagtbegavede 68

- Svensson, P. 243
 Symbiose 28
 Syndebukkemekanismen 89
 Systemteori 21, 24
 Systemteoriens menneskesyn 370
 Systemteorier 19
 Sælgende lederstil 324
 Sørensen, N.B. 347
 Søvn-disciplin 274
 Søvn-mangel 274
 Søvn-motivet 84
 Søværnet, særlige forhold i 288
- Tankeforstyrrelser 148
 Tannenbaum, R. 327, 343
 Taylor, F.W. 95, 341, 348, 365
 Teasdale & Owen 71
 Tendens til helhed 43
 Tendens til mening 43
 Teori x 101, 366
 Teori y 101, 367
 Terman, L.M. 64
 Terrænet, havet og atmosfæren 233
 Testpsykologi 77
 Tetrahydrocannabinol 167
 THC 170
 The Army Mental Tests 70
 The old sergeant syndrom 286
 The short timer's syndrom 282
 Thematic Apperception Test 321
 Tilegnede fysiologiske behov 83
 Tilfangetagelseschok 299
 Tilknytningsmotivet 94
 Tilvænnning 161
 Tilvænningsøvelser 264
 Tolerance, i forhold til stoffer 161
 Traumatisk stress 117
 Traumatiske kriser 132
 Trist, E. 367
 Trodsalderen 31
 Trosprægede motiver 246
 Trækteorier 19
 Trænende lederstil 324
 Tænkning og intelligens 58
 Tænkning 23, 24, 41, 58, 60, 63, 64, 84, 108, 169, 332, 387, 391, 392, 398
- Ubevidste, det 25
 Ubevidste motiver 82
 Udadvendthed 22
 Uddannelse, mod fangenskab 306
 Uddannelse og modstandskraft 263
 Uddannelse 381
 Udvalget vedrørende Befalingsmands-uddannelsen og Arbejdsklimaet i Forsvaret 9
 Udvalget vedrørende Intensivering af Mandskabsuddannelsen 9
 Udviklingskrisen 132
 Udviklingsmodel, Eriksons 28
 Udvælgelsesopgaver i forsvaret 72
 Udvælgelsesprincipper 73
 Uformel gruppe 194
 Uformelle normer 143
 Underreaktioner 136
 Undgåelse 123
 Upålidelighed 22
- Valium 176
 Vantro, ved tilfangetagelse 300
 Variable i ledelsesproblemet 317
 Variationsbredden i menneskelig adfærd 145
 Ved, kan, vil, gør 62
 Vejret 234
 Vertikal binding 269
 Vietnam 280
 Virksomhedskultur 342, 372
 Vrangforestillinger 148
 Vrede 88
 Vækstmotiver 98
 Værdiledelse 342
 Våben og materiel 266
- War Office Selection Board 78
 Waterman, R.H. 103, 342
 Weber, M. 349
 Whyte, W.F. 200
 Wolfe, J. 273
 Wright, Q. 245
- Økonomiske motiver 246
- Åbenhed 21

Ledelse og uddannelse

Grundbog

Indhold

Forord

Indledning

Om 3. udgave

Ledelse, uddannelse og psykologi

Forsvarets og dets omverden

Menneskekundskab 17

Personlighed

Identitet

Perception og kognition

Tænkning og intelligens

Personaleudvælgelse

– principper og metode

Motivation

Arbejdsmotivation

Følelser

Stress og coping

Krise

Normalitet og afvigelser

Kriminalitet

Misbrug af rusmidler

Gruppekundskab 177

Elementær socialpsykologi

Konformitet

Autoritet og lydighed

Selvopfyldende profetier

Individualitet og kollektivitet

Gruppens psykologi

Gruppen som socialt system

Kommunikation

Kampens psykologi 227

Kampens vilkår

Kampens karakter

Kampkraften

Psykiske kampskader

Krigsfangepsykologi

Ledelse og organisation 309

Ledelse

Variable i ledelsesproblemet

Organisation

Klassiske organisationsteorier

Nutidig organisationsteori

De seneste års udvikling

Uddannelse 381

Indlæring

Indlæringsformer

Den kognitive model

Indlæringsområder

Betingelser for indlæring

Indlæringens forløb

Uddannelse

Formål og mål

Evaluerings og karaktergivning

Undervisning

Pædagogiske modeller

Litteratur

Indeks

ISBN 87-7479-030-7