



Försvarshögskolan

Självständigt arbete (30 hp)

Författare		Program/Kurs
Henrik Hasselström		HOP SA 2026
Handledare		
Ulrik Bennerstedt		Antal ord: 9983 (Bilagor 974)
		Kurskod
		2UK045
Pedagogiska praktiker i militära stabsövningar		
<i>Realtidsreglaget som modell för lärande i realtid</i>		

ABSTRACT:

This thesis examines how learning conditions are produced in real time during military staff exercises when formal learning objectives meet time pressure, method requirements, and command routines. Using an interpretive case design with document analysis, non-participant observations from two Swedish battalion staff exercises, and semi-structured interviews, the analysis identifies four patterns: translation of goals into method compliance, regulation of participation and speaking time, whether friction is held for collective examination or passed to protect tempo, and how reflection is positioned and legitimised in the workflow. Drawing on Ellström, Schön, and Edmondson, the study shows how these micro-practices regulate scope for action, shaping whether learning tends toward adaptive or developmental directions. It contributes the model “the real-time-control-knob” (realtidsreglaget), framing facilitation practices as an operational capability that shifts learning direction.

Nyckelord:

Stabsövningar, Lärandevillkor, Officersutbildning

Innehåll

1. INLEDNING.....	5
1.1 BAKGRUND: UPPDRAGSTAKTIKEN SOM LEDNINGSFILOSOFI	5
1.1.1 Stabsövningar	6
1.2 TIDIGARE FORSKNING	6
1.3 FORSKNINGSLUCKA	8
1.4 PROBLEMFÖRMULERING	8
1.5 STUDIENS SYFTE OCH BIDRAG	9
1.6 FORSKNINGSPRÅG	10
2. TEORI.....	11
2.1 KAPITELÖVERSIKT OCH ANALYTISKT ANGREPPSSÄTT.....	11
2.2 PROFESSIONELLT LÄRANDE OCH HANDLINGSUTRYMME	11
2.3 REFLEKTION UNDER OCH EFTER GENOMFÖRANDE	13
2.4 PSYKOLOGISK TRYGGHET SOM VILLKOR FÖR DELTAGANDE	13
2.5 ANALYTISK ANVÄNDNING OCH OPERATIONALISERING: PEDAGOGISKA PRAKTIKER, VILLKOR OCH HANDLINGSUTRYMME	13
3. METOD OCH FORSKNINGSDSIGN	14
3.1 FORSKNINGSAKSATS OCH DESIGN.....	14
3.2 TEXTANALYS: DOKUMENT SOM KONTEXT OCH ANALYTISK KONTRAST.....	15
3.3 OBSERVATIONER: FRÅN FOKUSOMRÅDEN TILL NYCKELSCENER	15
3.4 INTERVJUER: SYFTE OCH GENOMFÖRANDE	16
3.5 ANALYTISKT TILLVÄGÅNGSSÄTT, TROVÄRDIGHET OCH REFLEXIVITET	17
3.6 FORSKNINGSETISKA ASPEKTER.....	19
4. ANALYS: PEDAGOGISKA PRAKTIKER SOM VILLKOR.....	20
4.1 NYCKELSCEN 1. METODTROHET OCH MÅLFOKUSERING: UPPDRAGSTAKTIKEN PEDAGOGISKA GLAPP	21
4.2 NYCKELSCEN 2. TALUTRYMME OCH TYSTNAD: INVÄNDNINGAR UNDER TIDSPRESS.....	22
4.3 NYCKELSCEN 3. SPEL PÅ PLAN: TEMPO, FRIKTION OCH MISSLYCKANDETS DUBBELHET.....	23
4.4 NYCKELSCEN 4. REFLEKTION: UTTALAT IDEAL MEN MARGINALISERAD PRAKTIK.....	24
4.5 SAMLAD ANALYS: PEDAGOGISKA PRAKTIKER SOM VILLKOR FÖR LÄRANDE.....	25
5. DISKUSSION	27
5.1 SAMMANFATTNING AV HUVUDFYND	27
5.2 SYNTES: REALTIDSREGLAGET OCH KEDJELOGIKEN.....	28
5.3 TEORETISKA IMPLIKATIONER.....	30
5.4 PROFESSIONELLA IMPLIKATIONER.....	32
5.5 METODOLOGISKA BEGRÄNSNINGAR, PROFESSIONSETISKA IMPLIKATIONER OCH FORTSATT FORSKNING.....	33
5.6 SLUTSATSER, AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH SAMHÄLLELIGA IMPLIKATIONER.....	35

LITTERATURFÖRTECKNING	37
BILAGA A – OBSERVATIONSGUIDE	39
BILAGA B INTERVJUGUIDE.....	42
TABEL 1.....	18
FIGUR 1.....	29

1. Inledning

1.1 Bakgrund: Uppdragstaktiken som ledningsfilosofi

Uppdragstaktik utgör en central ledningsfilosofi inom Försvarmakten och betonar delegering, initiativ och professionellt omdöme (Försvarmakten, 2023, s. 18). Chefer förväntas fatta självständiga beslut inom ramen för sin uppgift, vilket förutsätter både tillit och handlingsfrihet. Samtidigt tillämpas uppdragstaktiken inom organisationer präglade av hierarkier och krav på kontroll, vilket skapar en inneboende spänning mellan frihet och styrning. Samtida analyser framhåller att den moderna stridsmiljön skärper kravet på omställning i realtid (Jonsson, 2026, ss. 1, 6) Professionskritik pekar samtidigt på att övningskultur kan premiera metodtrohet framför omdömesprövning under tidspress (Palmquist, 2026).

Spänningen blir tydlig i utbildnings- och övningsammanhang, där professionellt omdöme ska utvecklas under strukturerade former. Svenska stabsövningar genomförs ofta under krav på metodtrohet, tempo och leverans. Professionsmässigt påverkar detta hur stabsmetoder och tidspress påverkar besluts kvalitet och omställningsförmåga under friktion, och där stabsövningar samtidigt kan förstås som en arena för att öva flexibilitet: omtag när plan och doktrin inte räcker (Finkel, 2011, ss. 99-100).

Försvarmaktens styrdokument skiljer mellan anpassningsinriktat lärande; befästa arbetssätt och samordning, och utvecklingsinriktat lärande; omtolkning och reflektion (Försvarmakten, 2022, ss. 15, 27). I stabsövningar uppstår dessa villkor dock inte enbart genom doktrin eller upplägg, utan genom återkommande pedagogiska praktiker och professionella avvägningar i genomförandet som instruktörer, spelledare och övningsledare gör.

Trots att uppdragstaktik förutsätter ett aktivt och reflekterande kollektivt lärande finns begränsad empirisk kunskap om hur instruktörers pedagogiska agerande faktiskt tar form under militära stabsövningar. Särskilt lite är känt om hur olika tolkningar av övningens syfte, exempelvis utbildning, prövning eller certifiering, påverkar vilket handlingsutrymme som öppnas och stängs och därmed vilka lärandevillkor som uppstår i realtid.

1.1.1 Stabsövningar

Stabsövningar beskrivs i svensk och internationell doktrin som övningar för att träna kollektiva lednings- och beslutsprocesser under osäkerhet och tidspress (Försvarsmakten, 2016, s. 80; NATO, 2015, s. 67). De rymmer samtidigt certifiering, professionellt lärande och analytisk prövning av metoder och organisatoriska lösningar, vilket speglar distinktionen mellan pedagogiska och analytiska krigsspel (Elg, 2025, ss. 31–33). I praktiken sammanfaller logikerna ofta, vilket skapar spänningar när metodtrohet, tempo och standardisering möter behov av reflektion, omprövning och professionellt omdöme.

1.2 Tidigare forskning

Forskning om krisledningsövningar och krigsspel visar att dessa övningsformer delar flera strukturella kännetecken med stabsövningar: scenariobaserat arbete, tidsbegränsning och simulering av osäkerhet. Forskningen om krigsspel skiljer ofta mellan pedagogiska och analytiska krigsspel. Pedagogiska krigsspel används i utbildningssammanhang för att utveckla deltagarnas omdöme, förståelse och kollektiva beslutsförmåga, där dialog, reflektion och gemensamt meningsskapande är centrala inslag (Northcote & Reynaud, 2015, s. 364; Fowler, 2024, ss. 165-167). Ett återkommande resultat är att lärande inte uppstår per automatik genom deltagande, utan påverkas av hur handling, reflektion och interaktion organiseras i konkreta övningssituationer (Combe, 2021, ss. 127-131).

I studierna framträder debriefing och strukturerade utvärderingar som en särskilt viktig komponent. Utvärderingar kan göra erfarenheter begripliga, synliggöra antaganden och skapa koppling mellan prestation och lärdomar. Forskning visar att utvärderingar kan stärka såväl individuell som kollektiv prestation och lärande, särskilt när de fokuserar på både framgångar och misslyckanden och när de hålls nära i tid till genomförandet (Ellis & Davidi, 2005, s. 869; Tannenbaum & Cerasoli, 2013, s. 231).

Analytiska krigsspel har i stället utvecklats som verktyg för militär analys och konceptutveckling, med fokus på metodologisk kontroll, transparens och reproducerbarhet snarare än på deltagarnas lärande (Perla & McGrady, 2011, s. 122; Downes-Martin, 2014, s.

38). Enligt Elg rör sig gränsen mellan analytiska och utbildande krigsspel i genomförandet, samma krigsspel kan samtidigt drivas av krav på metod och av ambitioner om lärande (Elg, 2025, s. 39). När analytiska krav dominerar kan deltagarnas handlingsutrymme krympa, och reflektion tenderar att förläggas till separata moment efter genomförandet.

I militär stabsutbildning samexisterar dessa logiker ofta. Stabsövningar ska utveckla stabens kollektiva beslutsförmåga över tid, men genomförs samtidigt under krav på tempo, metodtrohet och leverans. Därmed blir instruktörens och övningsledares reelltidsavvägningar centrala: vilka avvikelser tolereras, vilka frågor uppmuntras, och när stoppas eller tillåts omprövning? Forskningen pekar på att lärandepotentialen i sådana övningar är starkt beroende av pedagogiska praktiker och hur instruktörer hanterar relationen mellan struktur, tempo och reflektion under genomförandet (Hvidsten & Alme, 2022, ss. 278-279; Kuehn, 2021, ss. 147, 151; Lymer & Sjöblom, 2024, s. 9). De praktiker som utvecklas under genomförandet blir viktiga för om övningar leder till professionellt lärande eller till metodtillämpning. I utbildningssammanhang handlar detta typiskt om en balans mellan styrning och handlingsutrymme, men under analytiskt orienterade övningar i högre grad inriktas mot neutralitet, tempo och metodtrohet (Keiser & Arthur, 2021, s. 1011; Mayer, 2009, s. 830).

Liknande slutsatser återfinns i forskning om civila kris- och samverkansövningar, där lärande visats bero på hur interaktion, tempo och strukturerad reflektion hanteras i genomförandet. Forskning betonar att design, genomförande och utvärdering behöver förstås tillsammans, eftersom ledning och uppföljning styr vad som blir synligt, diskuterat och lärbart under övningen (Chambers, o.a., 2025, s. 8; Elvegård & Andreassen, 2024, s. 12). Dessa studier används här som analytisk kontrast snarare än som direkta likheter.

Sammantaget pekar forskningen på hög lärandepotential, men att den i praktiken är villkorad av hur struktur, tempo och reflektion hanteras under genomförandet. Spänningen mellan olika genomförandelogiker framträder särskilt i miljöer präglade av tidspress och metodkrav, där utrymmet för reflektion och omprövning riskerar att begränsas. Litteraturen kan grovt samlas i tre återkommande kluster: övningar som pedagogisk praktik där lärande beror på hur interaktion och reflektion organiseras, debriefing/utvärdering där timing och struktur påverkar lärandeeffekt, och analytiska logiker där krav på metod och spårbarhet kan tränga undan

omdömesprövning. Det är i mötet mellan dessa kluster, när övningen både ska leverera och lära, som instruktörers realtidspraktiker blir avgörande men fortfarande empiriskt underbelysta.

1.3 Forskningslucka

Tidigare forskning om utbildande krigsspel och övningar visar att de kan stödja professionellt omdöme och kollektivt beslutsfattande, men att lärande inte uppstår av deltagande i sig utan formas av hur genomförandet kopplar handling till reflektion och utvärdering (Northcote & Reynaud, 2015; Kuehn, 2021). Samtidigt är de pedagogiska mikroprocesser genom vilka instruktörer i stunden håller lärandemål levande, genom återkoppling, frågor, pauser och samtalsstyrning, fortfarande mindre systematiskt följda än studier av design och efterhandsmoment, där debriefing ofta står i centrum (Lymer & Sjöblom, 2024; Kuehn, 2021). Det saknas därmed fördjupad kunskap om hur återkommande ingripanden i genomförandet vidgar eller krymper deltagarnas handlingsutrymme, möjlighet till omprövning i realtid, och vilken riktning lärandet får.

Denna studie undersöker forskningsluckan genom att analysera återkommande pedagogiska handlingsmönster i genomförandet och de villkor under vilka de reglerar deltagarnas handlingsutrymme, delaktighet och lärandets karaktär. Studien prövar inte övningarnas effekter på prestation eller besluts kvalitet och jämför inte övningsdesign eller metoder; fokus ligger på genomförandets pedagogiska mikropraktiker.

1.4 Problemformulering

Militära stabsövningar är en viktig arena för att utveckla officersprofessionens kunnande, där deltagare förväntas stärka sin förmåga i beslutsfattande, samverkan och omdöme under komplexa och tidskritiska situationer (Försvarmakten, 2016; Försvarmakten, 2023). Samtidigt präglas övningar av tidspress, friktioner och organisatoriska krav som inte fullt ut kan förutses eller inrymmas i formella mallar och metoder.

Detta skapar spänningen mellan det som i övningsdesign och styrdokument formuleras som lärandemål och det som i praktiken blir möjligt att pröva, diskutera och ompröva under

genomförandet. När fokus hamnar på leverans och metodtrogenhet riskerar reflektion att marginaliseras och lärandet att bli anpassningsinriktat, trots att övningens syfte samtidigt är att utveckla omdöme och alternativtänkade.

Instruktörer och övningsledare har därför en nyckelroll: genom avbrott, återkoppling, samtalsstyrning och val av när friktion ska passera eller bli föremål för gemensam prövning påverkar de vad som framstår som legitimt att ifrågasätta, vilket handlingsutrymme som används och när omprövning blir möjlig. Därmed blir deras mikropraktiker bryggan mellan "genomförd övning" och faktisk kompetensutveckling, men denna brygga är fortfarande begränsat empiriskt belyst.

1.5 Studiens syfte och bidrag

Studiens syfte är att analysera hur instruktörer och övningsledning, genom pedagogiska praktiker i realtid, formar lärandevillkor under militära stabsövningar. Fokus ligger på genomförandet, inte på val av metod eller övningsdesign, och på hur spänningen mellan formella lärandemål och faktiska lärandesituationer hanteras i en hierarkisk och tidspressad kontext.

Studien bidrar med en tolkande, praktikhärla analys av mikropraktiker i genomförandet: hur avbrott, återkoppling, samtalsstyrning och prioriteringar i stunden reglerar vad som blir möjligt att pröva, ifrågasätta och ompröva under övningens gång. Till skillnad från mycket tidigare forskning som betonar övningens lärandearkitektur (spel-utvärdering) (Hvidsten & Alme, 2022; Lymer & Sjöblom, 2024), undersöker studien var i genomförandet lärandets riktning typiskt skiftar, när tempo skyddas, talutrymme koncentreras, friktion neutraliseras eller hålls kvar, och när reflektion ges, eller förlorar, legitimitet. Bidraget är därmed en spårbar konkretisering av hur lärande produceras i realtid, snarare än en generell uppmaning om "mer reflektion".

För professionen synliggörs centrala realtidsavvägningar där leveranskrav behöver balanseras mot legitim omprövning. För övningspraktiken ger studien ett underlag för att leda genomförandet så att både processträning och omdömesprövning kan rymmas inom befintliga ramar, utan att övningsdesignen nödvändigtvis behöver förändras.

1.6 Forskningsfrågan

Utifrån studiens syfte formuleras följande forskningsfråga:

Hur hanterar instruktörer och övningsledning i realtid spänningen mellan formella lärandemål och faktiska lärandesituationer i bataljonsstabsövningar?

Delfråga 1

Vilka återkommande pedagogiska praktiker kan identifieras i genomförandet, och hur aktiveras de av villkor som tempo/leverans, metodkrav, hierarki och bedömning?

Delfråga 2

Hur reglerar dessa praktiker vilket handlingsutrymme som faktiskt tas i anspråk, och hur påverkar det om lärandet tenderar mot anpassnings- respektive utvecklingsinriktade inslag?

2. Teori

2.1 Kapitelöversikt och analytiskt angreppssätt

Kapitlet presenterar studiens teoretiska ramverk för att analysera hur lärandevillkor formas under militära stabsövningar. Ramverket bygger på tre perspektiv. Ellström är huvudram och används för att förstå handlingsutrymme och länderiktning. Schön används för att synliggöra reflektion i och efter genomförande. Edmondson används för att analysera psykologisk trygghet som villkor för att osäkerhet, invändningar och frågor faktiskt uttrycks. Tillsammans möjliggör de analys av hur övningsledningens agerande påverkar vad som blir legitimt att pröva i stunden.

Sensemaking hade kunnat belysa meningsskapande generellt, men hade flyttat fokus från realtidspraktikerna (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005, ss. 409–410). Ellström, Schön och Edmondson valdes eftersom de tillsammans belyser länderiktning under krav, reflektion i/efter genomförande och villkor för att invändningar blir legitima, vilket svarar mot studiens forskningsfråga.

2.2 Professionellt lärande och handlingsutrymme

Professionellt lärande avser här inte enbart inhämtning av etablerad kunskap, utan utveckling av omdöme och kollektiv handlingsförmåga i situationer där komplexitet och osäkerhet gör att rutiner inte räcker. Lärande i arbetslivet formas i samspelet mellan aktörer och praktikens villkor (Illeris, 2004, s. 433). I professionella verksamheter sammanfaller lärande ofta med socialisation, vilket innebär att lärande både kan reproducera etablerade arbetssätt och öppna för förändring när roller och normer kan omförhandlas (Billett, 2001, ss. 209–210; Thunborg & Ohlsson, 2026, ss. 49–50). I denna studie avser professionellt lärande främst hur omdöme och kollektiv handlingsförmåga utvecklas i genomförandet.

Mot denna bakgrund används Ellström som huvudram för att förstå varför vissa former av lärande blir mer eller mindre sannolika i en praktik. Centralt är begreppet handlingsutrymme, förstått som arbetets frihetsgrader: utrymme att tolka uppgiften, välja arbetssätt och värdera resultat (Ellström, 1992, s. 21). I praktiker där “rätt svar” sällan är givet blir frihetsgraderna

avgörande, eftersom de anger om arbetet reduceras till korrekt genomförande eller kräver omdömesprövning och alternativövertäganden.

Handlingsutrymme förstås här både objektivt och subjektivt. Objektivt handlingsutrymme avser ramar som följer av regler, resurser, tid och organisationsform, medan subjektivt handlingsutrymme avser hur individer och grupper uppfattar vad som är möjligt och legitimt i situationen (Ellström, 1992, ss. 28–29). Under stabsövningar handlar detta ofta om legitimitet att uttrycka osäkerhet, invända och föreslå alternativ under tid och hierarki. Ellström kopplar autonomi och kontroll till förmågan att utnyttja och vid behov överskrida objektiva gränser i handling, där de subjektiva gränserna för vad som upplevs möjligt blir centrala (Ellström, 1992, s. 82).

Utifrån relationen mellan uppgiftens karaktär och handlingsutrymme skiljer Ellström mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande. När mål, uppgift och arbetsätt behandlas som givna och frihetsgraderna är små tenderar lärandet att bli anpassningsinriktat, med betoning på korrekthet, metoduppfyllelse och leverans. När tolknings-, handlings- och värderingsutrymmet ökar och uppgift eller mål kan omformuleras ökar sannolikheten för utvecklingsinriktade inslag, där antaganden prövas och återkoppling riktas mot omdöme och konsekvenser (Ellström, 1992, s. 71).

För att precisera distinktionen används även Ellströms fyrdelning av lärandetyper beroende på vad som behandlas som givet (uppgift/mål, metod, resultat). När uppgift och metod är givna dominerar *reproduktivt lärande* eller *regelstyrt produktivt lärande*; när metodval och värdering öppnas blir *målstyrt produktivt lärande* mer sannolikt; och när även problemformuleringen blir förhandlingsbar närmar man sig *kreativt lärande* (Ellström, 1992, ss. 71–72). I studien används anpassnings-/utvecklingsinriktning som övergripande riktning, medan fyrdelningen preciserar vilken frihetsgrad som faktiskt aktiveras.

På villkorssidan används Ellströms resonemang om komplexitet i relation till kontroll/autonomi: hög komplexitet utan motsvarande frihetsgrader riskerar stress och sämre prestation, medan komplexitet med frihetsgrader ökar sannolikheten för prövning, återkoppling och lärande (Ellström, 1992, ss. 81–82; Kock & Ellström, 2010, s. 75). Utvecklingsinriktade inslag påverkas dessutom av praktikens kultur och sociala klimat, det vill säga normer och

föreställningar som formar vad som framstår som möjliga och önskvärda sätt att uppfatta och agera (Ellström, 1992, s. 98).

2.3 Reflektion under och efter genomförande

Schön skiljer mellan reflektion under genomförande och efter genomförande. Reflektion under genomförande avser omtolkning och justering av agerande i realtid, medan reflektion efter genomförande innebär tillbakablickande analys av erfarenheter (Schön, 1983, s. 55). Studien använder distinktionen instrumentellt som ett tids- och statusmått: sker omprövning under genomförandet eller skjuts den till efterhand, och behandlas friktion som relevant prövningsmaterial i stunden.

2.4 Psykologisk trygghet som villkor för deltagande

Psykologisk trygghet definieras som en gemensam upplevelse av möjligheten att uttrycka osäkerhet, ställa frågor och påpeka misstag utan rädsla för negativa sociala konsekvenser (Edmondson, 1999, ss. 351–355). Bristande psykologisk trygghet har visats leda till tystnad, konformitet och begränsat lärande, även i organisationer med uttalade utvecklingsambitioner (Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan, & Vrache, 2017, s. 148). Studien använder begreppet som ett mått på den sociala kostnaden att tala i hierarkiska och prestationsorienterade sammanhang.

2.5 Analytisk användning och operationalisering: pedagogiska praktiker, villkor och handlingsutrymme

Analysen använder Ellström som teoretisk ryggrad för att tolka hur uppgiftens krav och övningens villkor formar deltagarnas handlingsutrymme och därmed gör anpassningsinriktade respektive utvecklingsinriktade inslag mer sannolika (Ellström, 1992, s. 21). Ellströms fyrdelning används vid behov för att precisera vilken frihetsgrad som faktiskt står öppen i en given situation, uppgift/mål, metod eller resultat (Ellström, 1992, ss. 71–72). Handlingsutrymme förstås som situationsbundet och rymmer både objektiva ramar (vad som

faktiskt är möjligt) och subjektivt utrymme (upplevd legitimitet att agera), vilka tolkas i relation till länderiktning och lärandetyp (Ellström, 1992, s. 21; Ellström, 1992, ss. 71–72).

För begreppslig precision används pedagogiska praktiker som ett övergripande analytiskt begrepp för återkommande sätt att styra övningen i realtid, exempelvis hur instruktörer hanterar tempo och avbrott, ger återkoppling, bemöter osäkerhet samt fördelar tid och talutrymme. Begreppet används här tolkande, inte normativt: för att beskriva hur villkor omsätts i mikrohandlingar som kan snäva in eller vidga möjligheten till prövning och omprövning under tidspress (Hvidsten & Alme, 2022, ss. 278–279; Lymer & Sjöblom, 2024, ss. 2, 6).

Schön och Edmondson används kompletterande för att precisera två trösklar under genomförandet: om friktion bearbetas under genomförandet eller hänvisas till efterhand (Schön, 1983, s. 55), samt om frågor och invändningar kan uttryckas utan negativ social respons, det vill säga när den sociala kostnaden att tala är lägre (Edmondson, 1999, ss. 351–355; Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan, & Vrache, 2017, s. 148). Sammantaget används ramverket i kapitel 4 för att tolka hur återkommande pedagogiska praktiker i genomförandet reglerar frihetsgrader, reflektionens timing och invändningars sociala villkor (Ellström, 1992, ss. 21, 29; Schön, 1983, s. 55; Edmondson, 1999, ss. 351–355).

3. Metod och forskningsdesign

3.1 Forskningsansats och design

Studien genomförs med en kvalitativ, tolkande ansats för att undersöka hur lärandevillkor produceras i stunden i militära stabsövningar genom instruktörers och övningsledares pedagogiska praktiker. Ansatsen motiveras av att forskningsfrågan rör tolkningar, interaktion och processer snarare än mätbara utfall (Bryman, 2021, ss. 463–466). Designen är fallstudiebaserad och omfattar två bataljonsstabsövningar, vilket möjliggör en kontextnära analys av hur pedagogiska spänningar hanteras under tidspress (Yin, 2018, ss. 171–174). Analysen fokuserar på nyckelscener: återkommande mikrosituationer där villkor och pedagogiska praktiker blir särskilt synliga.

Studien syftar inte till att pröva hypoteser utan att utveckla förståelse för pedagogiska praktiker i genomförandet (Alvesson & Sköldeberg, 2008, ss. 193–195). Arbetssättet är abduktivt, där empiri och teori växelverkar genom analysprocessen (David & Sutton, 2016, s. 33; Bryman, 2021, s. 478). Tre datakällor kombineras: kurs- och övningsdokument (kontext/kontrast), observationer (nyckelscener) och intervjuer (instruktörers avvägningar). Dokumenten riktade observationsfokus, observationerna avgränsade nyckelscener och intervjuerna prövade och fördjupade tolkningar kopplade till specifika episoder.

Alternativt hade ett WPR-angreppssätt kunnat synliggöra hur policydokument konstituerar problem genom att “arbeta baklänges” från föreslagna åtgärder till utsagda problemrepresentationer (Bacchi, 2014, s. 3). I studien hade det dock förskjutit fokus från genomförandets mikropraktiker i realtid till dokumentens meningsskapande.

3.2 Textanalys: dokument som kontext och analytisk kontrast

Inledningsvis genomfördes en textanalys av styrande dokument (LvSS, 2025), utvärderingar (LvSS, 2024) och övningsplaner (LvSS, 2025) kopplade till tidigare (Lv 6, 2024) och aktuella stabsövningar. Syftet var att kartlägga hur lärandemål, pedagogiska intentioner och antaganden om lärande formuleras på organisatorisk nivå. Dokumenten lästes systematiskt med fokus på återkommande formuleringar om lärande, genomförande, tempo och utvärdering.

Textanalysen ringade in preliminära fokusområden (struktur/styrning, reflektion, klimat/trygghet, instruktörsroll) som därefter riktade observationer och intervjuguiden. Dokumenten behandlas som kontext (mål/ramsättning) och analytisk kontrast (avsett vs. faktiskt genomförande), inte som ett självständigt resultatmaterial.

3.3 Observationer: från fokusområden till nyckelscener

Med stöd av textanalysens fokusområden genomfördes strukturerade icke-deltagande observationer (Bryman, 2021, s. 340) under två bataljonsstabsövningar. Observationerna omfattade nio förlängda dagpass (85 timmar). Fokus låg på mikrosituationer där formella lärandemål, tidspress och organisatoriska krav mötte faktiska lärandesituationer:

initiativtagande, avbrott och återkoppling, reglering av talutrymme samt när reflektion uppstod eller uteblev.

Fältanteckningar fördes löpande och kompletterades med reflexiva noteringar för att synliggöra forskarens insiderposition och hantera dess konsekvenser (Alvesson & Sköldeberg, 2008, ss. 246–248; Guillemin & Gillam, 2004, ss. 268, 275). Återkommande situationer där villkor och pedagogiska praktiker blev särskilt synliga (t.ex. stopp/avbrott, inramningar från övningsledning, reglering av deltagande, hantering av osäkerhet och invändningar) avgränsades som nyckelscener.

Utifrån observationsmaterialet identifierades fyra nyckelscener som utgör studiens centrala analysenheter:

1. metodtrohet och målöversättning: uppdragstaktikens pedagogiska glapp,
2. talutrymme och tystnad: invändningar under tidspress,
3. spel på plan: tempo, friktion och misslyckandets dubbelhet,
4. reflektion: uttalat ideal men marginaliserad praktik.

Nyckelscenerna valdes för att synliggöra återkommande villkor som är analytiskt centrala för forskningsfrågan. Numreringen följer kapitel 4 för spårbarhet mellan metod och analys. Nyckelscenerna definieras här som återkommande mikrosituationer där villkor och pedagogiska praktiker blir särskilt synliga och där handlingsutrymme och lärandeorientering typiskt kan skifta.

3.4 Intervjuer: syfte och genomförande

Med utgångspunkt i nyckelscenerna genomfördes semistrukturerade intervjuer med sex övningsledare och instruktörer med lång erfarenhet av stabsutbildning och övningsledning. Urvalet var strategiskt och syftade till att fånga variation i hur instruktörsrollen och pedagogiska avvägningar förstås och praktiseras (Esaiasson, o.a., 2024, ss. 158–161). Intervjuerna utformades enligt rekommendationer för kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale, 2007, ss. 12–14) och fokuserade på ansvar för lärande, spänningar mellan struktur och reflektion samt hantering av lärandesituationer i realtid.

Intervjuerna knöts till konkreta episoder från övningarna, nyckelscenerna, för att pröva och fördjupa tolkningar. Intervjuerna spelades in, transkriberades och analyserades i nära koppling till observationsmaterialet. De avslutades när materialet i huvudsak stabiliserade de identifierade mönstren, och nya intervjuer bedömdes ge begränsat analytiskt tillskott.

3.5 Analytiskt tillvägagångssätt, trovärdighet och reflexivitet

Arbetet genomfördes som reflexiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2006, ss. 87–93) med fokus på spårbarhet (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017, ss. 3–5). Analysen följde de centrala faserna i tematisk analys: bekantgörande, kodning, temabildning, temagranskning, temadefiniering och rapportering (Braun & Clarke, 2006, ss. 87–93). Spårbarheten säkrades genom att koder/teman hela tiden bands till konkreta utdrag och nyckelscener och redovisades via en spårbarhetskedja (audit trail) (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017, ss. 3–5). Detta tydliggör hur tolkningar successivt prövades i växelspelet mellan empiri och teori (Bryman, 2021, s. 478).

Arbetsättet var abduktivt (Bryman, 2021, s. 478). Fältanteckningar och intervjutranskriptioner lästes upprepade gånger och kodades utifrån mönster i hur lärandevillkor möjliggörs, begränsas eller omförhandlas i de fyra nyckelscenerna. Begreppen handlingsutrymme, psykologisk trygghet och reflektion användes som analytiska raster, medan teorin fungerade som tolkningsram snarare än kodschema.

Operationalisering i analysen: triaden praktiker–villkor–handlingsutrymme/lärande

Ramverket operationaliserades i analysen av nyckelscener genom en triad:

1. Pedagogiska praktiker: vilka återkommande sätt att styra, återkoppla, omdirigera eller öppna samtal framträder?
2. Villkor: vilka situativa och organisatoriska villkor dominerar (t.ex. tidspress, metodkrav, bedömning/leverans)?
3. Handlingsutrymme och lärande: vilket objektiva respektive subjektiva handlingsutrymme skapas i realtid, och vilken länderiktning/lärandetyp blir sannolik?

Triaden fungerade även som kontroll: varje tolkning prövades mot om den kunde visas i praktik (observationsutdrag), i villkor och i teoretisk innebörd, samt faktiska frihetsgrader.

I detta steg användes Edmondson för att tolka indikatorer på psykologisk trygghet och Schön för att analysera om friktion bearbetas under genomförandet eller senareläggs samt vilken status reflektion ges i relation till tempo- och leveranskrav.

Spårbarhetskedja: från material till nyckelscener:

För spårbarhet dokumenterades hur nyckelscenerna växte fram ur materialet: (1) kritiska händelser markerades i fältanteckningar, (2) utdrag kodades nära materialet, (3) koder klustrades till preliminära teman, och (4) teman bands samman till fyra nyckelscener som användes som analysenheter i kapitel 4. Tabellen illustrerar kopplingen mellan empiri, kod, tema, nyckelscen och analytisk tolkning (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017, s. 3).

Empiri	Kod	Preliminärt tema	Nyckelscen	Analytisk tolkning
“Viktigast är metod... inte smartaste lösningen.” (LTÖ2)	Metod före omdöme	Metod som mål	1	Ellström: givna mål/metod → anpassningsinriktning (snävt utrymme).
“Släpp fram de oerfarna.” (LTÖ2)	Talutrymme styrs	Reglerat deltagande	2	Edmondson/Ellström: lägre social risk → vidare subjektivt handlingsutrymme.
“Diskutera, men inte i evighet.” (LTÖ2)	Tempo prioriteras	Tempo/leveranslogik	3	Schön: tempo förskjuter prövning → mindre reflektion under genomförande.
“Hotwash...inte med i planeringen.” (LvÖ25)	Reflektion saknar plats	Reflektion marginaliseras	4	Schön/Ellström: reflektion hänvisas till efterhand → omprövning mindre sannolik.

Tabell 1. Exempel på spårbarhetskedja från empiri till nyckelscener och analytisk tolkning

Fallstudiedesignen med dokument, observationer och semistrukturerade intervjuer möjliggör en fördjupad analys och stärker trovärdigheten genom triangulering (Yin, 2018, s. 181). Ambitionen är analytisk snarare än statistisk generalisering. Begränsningar hanterades genom episodanknutna frågor, kontinuerlig jämförelse mellan utsagor, observationer och dokument samt spårbar redovisning via spårbarhetskedjor (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017, s. 3).

Insiderpositionen hanterades genom reflexiva fältanteckningar och aktivt sökande efter variation och kontraster i materialet, samt genom diskussioner under seminarier (Alvesson & Sköldeberg, 2008, ss. 246–248), och tolkningar prövades successivt i dialog mellan teori och empiri (David & Sutton, 2016, s. 33).

3.6 Forskningsetiska aspekter

Studien genomfördes i enlighet med grundläggande forskningsetiska principer om tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar (Vetenskapsrådet, 2024, s. 11). Deltagarna informerades skriftligt om studiens syfte, frivillighet, rätten att avbryta samt hur data skulle samlas in, lagras och användas (Esaiasson, o.a., 2024, s. 343). Fokus låg på lärandesituationer och pedagogiska praktiker snarare än på värdering av enskilda individer, vilket minskade risken för upplevd granskning. Materialet hanterades i enlighet med Försvarshögskolans riktlinjer, och citat anonymiserades för att förhindra identifiering (Försvarshögskolan, 2023, s. 5).

Etik förstås här som relationell och situationsbunden snarare än enbart administrativ (Guillemin & Gillam, 2004, s. 268). Forskarens insiderposition gav kontextförståelse men innebar också risk för blinda fläckar och reproduktion av etablerade antaganden. Detta hanterades genom fortlöpande reflexivitet och dokumentation av forskarens antaganden i en logg. Exempel ur reflexivitetslogg: Under övningen noterades en återkommande tendens att vilja ingripa under genomgångar, med risk att påverka forumets dynamik; åtgärd: avstå från ingripande, markera episoden i anteckningarna och pröva tolkningen mot intervjuer och kontrasterande episoder (Guillemin & Gillam, 2004, s. 275). Studiens trovärdighet vilar därmed på transparens kring forskarrollen och hur etiska avvägningar gjorts under datainsamling och analys (Bal, 1997, s. 52).

4. Analys: Pedagogiska praktiker som villkor

Kapitlet analyserar hur lärandevillkor formas under militära stabsövningar genom instruktörers och övningsledares pedagogiska praktiker i genomförandet. Analysen bygger på två bataljonsstabsövningar som både skulle utveckla stabens ledningsförmåga under tidspress och bidra till metod- och taktikutveckling (LvSS, 2025, s. 2). Den första övningen (fyra dagar) fokuserade framtagande av operationsplan; den andra (fem dagar) fokuserade på ledning och genomförande av operationen. Empirin inhämtades via observationer och efterföljande intervjuer.

Övningarna var scenario- och processbaserade med återkommande planerings- och beslutscykler, parallella uppgifter och krav på tempo. Detta skapade återkommande konkurrens om tid mellan produktion och gemensam bearbetning, där omprövning och reflektion i perioder trängdes undan av leveranser och metodtrohet.

Instruktörer och övningsledare hade mandat att reglera genomförandet i realtid: initiera och avbryta moment, justera tempo, ge återkoppling, omdirigera arbetsprocesser och avgöra om friktion skulle passera eller bli föremål för gemensam bearbetning. Analysen fokuserar på vad sådana ingripanden gör med lärandets villkor: vilka frågor som blir legitima, vilka röster som får utrymme och om friktion blir något som snabbt neutraliseras eller något som tillfälligt hålls kvar för omprövning.

Kapitlet är strukturerat i fyra nyckelscener som synliggör återkommande mikrosituationer i genomförandet. Varje scen visar; vilket villkor som dominerar, hur villkoret omsätts i pedagogiska praktiker och hur detta påverkar handlingsutrymme och länderiktning. Ellström utgör den analytiska huvudramen; Schön och Edmondson används selektivt för att precisera reflektionens timing/status respektive mellanmännisklig risk när osäkerhet och invändningar hanteras. I avsnitt 4.5 sammanfattas därefter de återkommande påverkanspunkter som framträder när scenerna läses tillsammans.

4.1 Nyckelscen 1. Metodtrohet och målfokusering: uppdragstaktikens pedagogiska glapp

Nyckelscenen synliggör ett återkommande glapp mellan stabsövningens metodstyrda form och uppdragstaktikens krav på självständighet och omdöme. Observationerna visar hur struktur, mallar och tidsramar ofta styr arbetet mot korrekt genomförande snarare än omprövning. Under planeringsmoment prioriteras mall- och metodtrohet för att hinna leverera, vilket gör att alternativprövning tenderar att passera när tempot är högt. Detta sammanfattas i en instruktionserfarenhet: *”I vissa fall handlar det mer om att visa att man kan, än att faktiskt pröva.”* (Respondent 6, stabsinstruktör). I Ellströms termer framstår mål och arbetssätt därmed som givna, vilket snävar frihetsgraderna, särskilt tolknings- och värderingsutrymmet, och gör anpassningsinriktade inslag mer sannolika. Som lärandetyp innebär detta ofta reproduktivt eller regelstyrt produktivt lärande, där uppgift och metod i praktiken låses.

Här framträder en tids- och leveransdimension: när leveranskrav och metodtrohet dominerar förskjuts lärandet från prövning av antaganden till prövning av ”rätt utförande”. Intervjuerna visar en ambivalens: *”Vi vill att de ska tänka själva, men samtidigt finns det ganska tydliga ramar för hur det ska se ut.”* (Respondent 1, stabsinstruktör). Att övningen bar flera syften synliggörs också: *”Utvecklingsavdelningen vill ha ut vissa grejer, förbandet vill ha ut andra. Det handlar om vad man utvärderar och varför.”* (Respondent 5, övningsledare). När konkurrerande syften inte tydliggörs tenderar det verifierbara att bli norm, vilket kan stabilisera en reproduktiv riktning även där omdöme och prövning efterfrågas.

Dokumentens fokus på metod, process och genomförande förstärker denna logik samtidigt som ambitioner om utveckling finns (LvSS, 2025, ss. 2–3). Sammantaget kan detta bidra till en ”dold läroplan” där korrekthet, tempo och metodföljsamhet blir styrande referenspunkter för vad som räknas i stunden. Poängen är inte att processträning saknar värde, utan att lärandets riktning förändras när metodlogiken blir överordnad även där uppgiften behöver omformuleras.

I denna scen aktiverar villkoren metodkrav/leverans och implicit bedömning genom praktiker som mallstyrning, korrigerande återkoppling och tidssättning, ett krympt tolknings- och värderingsutrymme, vilket gör reproduktiva/reglerstyrda lärandetyper mer sannolika än alternativprövning. Vid flera planeringsmoment avbröts alternativa spår tidigt och samtalet

fördes tillbaka till formatkrav och tidslinje med hänvisning till att “få produkten rätt”, vilket gjorde antagandeprövning mindre synlig i forumet.

4.2 Nyckelscen 2. Talutrymme och tystnad: invändningar under tidspress

Observationerna visar planeringsmoment där samtalet snabbt koncentreras till ett fåtal erfarna officerare som driver processen framåt kring kartan. Andra blir tysta eller avbryter när mer seniora tar ordet, vilket gör att möjligheter till gemensam problemlösning passerar. I intervjuerna beskrivs en forumlogik där invändningar ofta flyttas från det gemensamma till enskilda spår: *”Det är inte alltid läge att ta det i gruppen. Vissa säger ingenting då. Då får man ta det enskilt i stället.”* (Respondent 1, stabsinstruktör). Detta kan minska exponering, men gör samtidigt att antaganden prövas smalare i stunden.

En parallell effektiviseringslogik framkommer: *”Alla behöver inte prata hela tiden. Det finns ett värde i att hålla fokus och låta de som kan området driva.”* (Respondent 4, spelcell). Materialet visar dock att tystnad inte enbart kan förstås som arbetsdelning utan också riskhantering: *”Det finns alltid en risk att säga fel i ett forum där alla hör. Det är lättare att hålla tillbaka då.”* (Respondent 2, övningsledare). När tempo och senioritet samverkar blir avvikelser “dyra”, och subjektivt handlingsutrymme krymper även om objektivet utrymme formellt finns. I Ellströms termer drar lärandet då mot anpassningsinriktning: att följa etablerad linje snarare än att pröva alternativ eller synliggöra osäkerhet.

Med Edmondson kan scenen förstås som mellanmänsklig risk: respons på invändningar, turordning och format avgör vad som blir prövbart under tidspress. Scenen aktiverar tempo och hierarki genom turordning och sidospår: subjektivt handlingsutrymme krymper, och alternativprövning uteblir i forumet trots att objektiva alternativ finns.

Vid ett tillfälle avbröts en invändning med hänvisning till tid och fördes till sidospår, varpå antagandet blev otestat i forumet.

4.3 Nyckelscen 3. Spel på plan: tempo, friktion och misslyckandets dubbelhet

Observationerna visar att spel på plan ofta används för att visualisera planerade moment innan beslut fattas: delmoment prövas, kartan fylls och processen drivs vidare. Alternativa handlingsvägar diskuteras dock sällan och frågor blir ofta bekräftande, vilket gör avbrott och alternativprövning kostsamma. Intervjuerna kopplar detta till tempo: *"Det viktiga är att de får öva processen. Det är lätt att fastna i diskussion annars."* (Respondent 6, stabsinstruktör) och *"Man hinner inte alltid stanna upp. Det finns en förväntan att man ska komma vidare."* (Respondent 2, övningsledare). I Ellströms termer snävar detta frihetsgraderna, särskilt tolknings- och värderingsutrymmet, och stödjer en anpassningsinriktad logik där processföljsamhet och korrekt genomförande blir centrala.

Samtidigt visar observationerna situationer där planen fallerar och korta pauser uppstår där antaganden omprövas. Genom Schön kan detta förstås som reflektion under genomförandet. En respondent beskriver dubbelheten: *"Det är egentligen där det finns mest att hämta, men det är också där man ofta går vidare för att hinna."* (Respondent 1, stabsinstruktör). I dessa lägen blir praktikerna kring avbrott och återkoppling avgörande: om friktion hålls kvar och ges frågor blir den arbetsmaterial; om den snabbt "rättas" passeras den för att återställa tempo.

Här framträder en friktionsdimension: misslyckande vidgar handlingsutrymme först när friktion görs gemensamt analyserbar, inte när den neutraliseras för att återställa framdriften. En respondent beskriver en medveten återhållsamhet: *"Jag tog ett steg tillbaka och höll mig borta, trots att jag ville bryta in. Risker annars var att det hade hämmat dem."* (Respondent 5, stabsinstruktör). Avgörande blir därför inte att friktion uppstår, utan om den ges ett legitimt omprövningsfönster innan framdrift stänger det.

I nyckelscenen aktiverar villkoren tempo/framdrift genom praktiker som snabb visualisering, bekräftande frågor och begränsade spelstopp ett snävare tolknings- och värderingsutrymme, vilket gör alternativprövning kostsam och gynnar anpassningsinriktade inslag om inte friktion medvetet hålls kvar som prövningsmaterial i forumet. Vid ett spelmoment noterades ett avvikande utfall, men diskussionen avbröts efter en kort markering och fördes vidare för att hålla tempo, utan att antaganden bakom avvikelsen gjordes till gemensamt prövningsunderlag i stunden.

4.4 Nyckelscen 4. Reflektion: uttalat ideal men marginaliserad praktik

Observationerna synliggör att reflektion ofta är formellt inplanerad men i praktiken tenderar att trängas undan. Reflektionsmoment infaller sent, är korta och saknar tydlig struktur. Deltagare fortsätter ibland att arbeta parallellt, vilket signalerar att reflektion inte alltid uppfattas som legitim del av stabsarbetet utan som något vid sidan av produktionen. Intervjuerna visar att detta inte beror på bristande förståelse för reflektionens värde: *”När man ligger efter i tid är det svårt att prioritera reflektion, även om man vet att den är viktig.”* (Respondent 4, spelcell) och *”Man säger att reflektion är viktig, men det finns inget utrymme för det.”* (Respondent 2, övningsledare). Reflektion framträder därmed som villkorad av tempo och leveranskrav.

Med Schön blir poängen att reflektion kräver organisatoriska villkor som möjliggör paus, omtolkning och gemensam bearbetning. När sådan praktik uteblir riskerar reflektion att reduceras till ett symboliskt inslag, mer avrapportering än lärande, med begränsad påverkan på pågående beslutsfattande. En alternativ tolkning är att reflektion “finns” i planeringsarbetet; utan legitimitet i flödet blir den dock privat och svår att omsätta kollektivt.

Här framträder en reflektionsdimension: när reflektion ges låg legitimitet i flödet förskjuts lärandet från omprövning till avrapportering och tappar koppling till beslut. Skillnaden blir om reflektion görs kort, situerad och kopplad till en konkret friktion eller ett beslut, eller om den skjuts till efterhand och tappar verkan. I Ellströms termer förskjuts då värderingsutrymmet från omprövning till genomförande, vilket gör att lärandet riskerar att bli bekräftande snarare än prövande. I denna scen aktiverar villkoren tempo/leverans genom praktiker som förkortade och sent placerade reflektionspass ett krympt värderingsutrymme, vilket förskjuter lärandet från omprövning till avrapportering. Vid ett reflektionspass fortsatte arbete parallellt och momentet avrundades snabbt för att hinna leveranser, vilket begränsade kollektiv omsättning i flödet.

4.5 Samlad analys: pedagogiska praktiker som villkor för lärande

De fyra nyckelscenerna visar hur lärandevillkor formas i genomförandets mikrosituationer: hur mål översätts till metodtrohet och leveranskrav, hur talutrymme koncentreras under tidspress och hierarki, hur friktion hanteras i spel på plan, samt vilken status reflektionen faktiskt ges. Lärande framträder därmed inte som en automatisk effekt av övningsdesignen, utan som något som produceras i interaktion när formella mål möter konkreta händelser och samtidigt krav.

För att hålla resultaten samman introduceras realtidsreglaget: fyra återkopplade påverkanspunkter, det vill säga dimensioner i genomförandet som övningsledning och instruktörer kan justera i stunden: tempo/leverans, talutrymme, friktionens inramning och reflektionens status. Genom avbrott, återkoppling, samtalsstyrning och prioriteringar kalibreras därigenom vad som framstår som möjligt och legitimt att pröva, och vilket handlingsutrymme som faktiskt tas i anspråk. Begreppet används analytiskt för att göra villkorens praktiska verkan spårbar i genomförandet; det är varken ett normativt ramverk eller ett mått på prestation.

Poängen är att läranderiktningen inte ligger fast i upplägget, utan uppstår genom hur påverkanspunkterna kopplas och prioriteras när övningen väl rullar.

Genom Ellström kan resultaten förstås som att dominanta praktiker gör olika läranderiktningar mer sannolika genom att snäva eller vidga övningens frihetsgrader. När mål och arbetssätt behandlas som givna krymper frihetsgraderna; när de görs prövbara vidgas tolknings-, handlings- och värderingsutrymmet (Ellström, 1992, s. 21). I materialet framträder samtidigt en återkommande skillnad mellan objektivt handlingsutrymme (vad som formellt är möjligt) och subjektivt handlingsutrymme (vad som upplevs legitimt att säga och göra): även när alternativ finns kan de bli socialt eller tidsmässigt "dyra", vilket gör att prövning passerar eller flyttas från forumet och därmed sker smalare eller senare.

Nyckelscenerna visar hur påverkanspunkterna kopplas ihop och formar en kedjelogik. I scen 1 binds mål och arbetssätt till verifierbara leveranser, vilket förstärker tempo/leverans och metodtrohet. Det gör vissa frågor "görbara" och andra kostsamma: omprövning riskerar att framstå som avvikelse snarare än som en del av uppgiften. I scen 2 blir talutrymme en funktion som avgör om kollektivet får kognitiv bredd: turordning, forumets logik och respons på invändningar påverkar om osäkerhet och alternativa tolkningar faktiskt artikuleras. Där

invändningar blir socialt kostsamma krymper det subjektiva handlingsutrymmet, vilket med Edmondson kan förstås som en ökad mellanmänsklig risk att tala och bryta konsensus (Edmondson, 1999, ss. 351–355).

I scen 3 framträder friktionens inramning som en tröskel: neutraliseras friktion för att återställa tempo, eller hålls den kvar som provningsmaterial i beslutets flöde? Med Schön kan skillnaden preciseras som en tidsfråga: om friktion görs analyserbar i handling eller hänvisas till efterhand (Schön, 1983, s. 55). Det är i detta fönster som reflektion-under-genomförande kan uppstå, men bara om praktikerna samtidigt skyddar samtalet och legitimerar omtag trots tempo.

I scen 4 synliggörs reflektionens status: ges reflektion tid, struktur och legitimitet i flödet, eller blir den ett sent, kort och lätt avgränsat moment som tappar koppling till de beslut som faktiskt togs? När reflektion skjuts framåt riskerar den att reduceras till avrapportering snarare än kollektiv omtolkning, vilket minskar värderingsutrymmet i stunden och därmed sannolikheten för utvecklingsinriktade inslag (Ellström, 1992, s. 21; Schön, 1983, s. 55).

En sammanhållande tolkning är att samma ingripande kan ha en dubbel funktion: det kan säkra samordning och tempo, men samtidigt minska utrymmet för provning om det gör osäkerhet och alternativa tolkningar mindre legitima i forumet. Variation i lärandevillkor uppstår därmed inte enbart mellan upplägg, utan i hur praktiker ramar in vad som räknas, vem som får bidra och om friktion ges ett omprövningsfönster innan framdrift stänger det. Två kontraster sammanfattar materialets logik: process som mål kontra process som medel, samt friktion som störning kontra friktion som underlag. De synliggör var länderiktningen typiskt kan skifta när tempo/leverans, talutrymme, friktionens inramning och reflektionens status justeras.

Figur 1 sammanfattar realtidsreglaget och dess koppling till handlingsutrymme och länderiktning. Nästa kapitel diskuterar vad denna syntes innebär för studiens bidrag, begränsningar och implikationer.

5. Diskussion

Den syntes som följer ska förstås som en tolkande analytisk konstruktion av återkommande mönster i materialet, inte som en kausal modell. Begreppen *realtidsreglaget* och *kedjelogiken* används för att göra genomförandets mikropraktiker spårbara: var i flödet länderiktningen typiskt kan skifta när tempo, talutrymme, friktion och reflektion samverkar under tidspress och hierarki.

5.1 Sammanfattning av huvudfynd

Studiens forskningsfråga har varit: Hur hanterar instruktörer och övningsledning i realtid spänningen mellan formella lärandemål och faktiska lärandesituationer i bataljonsstabsövningar? Studien visar att spänningen hanteras genom återkommande ingripanden i genomförandet som avgör vad som i stunden framstår som möjligt, relevant och legitimt att pröva.

Fyra påverkanspunkter, dimensioner i genomförandet som övningsledare kan justera i stunden, framträder i materialet. För det första regleras tempo och leveranskrav ofta så att metodtrohet och framdrift blir normerande, vilket minskar utrymmet för alternativprövning när tidsmarginalerna är små. För det andra regleras talutrymme genom turordning, forumlogik och respons på invändningar, vilket påverkar om osäkerhet och alternativa tolkningar faktiskt framkommer. För det tredje rammas friktion in antingen som avvikelser som snabbt korrigeras för att återställa framdrift, eller som provningsmaterial som tillfälligt hålls kvar i forumet. För det fjärde ges reflektion varierande status: den kan vara formellt uttalad men praktiskt nedprioriterad, eller ges sådan legitimitet att den påverkar hur arbetet fortsätter.

Sammanfattningsvis visar studien att lärandevillkor i bataljonsstabsövningar formas genom hur dessa fyra påverkanspunkter hanteras under genomförandet, snarare än att följa automatiskt av scenario eller metod. Nästa avsnitt visar hur påverkanspunkterna samspelar under övningens genomförande.

5.2 Syntes: Realtidsreglaget och kedjelogiken

Avsnittet sammanfogar resultaten till en processuell syntes. Analysen visar att tempo/leverans, talutrymme, friktionens inramning och reflektionens status ofta hänger samman så att prioriteringar i en mikrosituation formar villkoren i nästa. I denna syntes används realtidsreglaget för att beteckna hur fyra påverkanspunkterna, dimensioner i genomförandet som kan justeras i stunden; kedjelogiken för att visa följd effekter mellan mikrosituationer; och handlingsutrymme för att ange utfallet i objektivt/subjektivt utrymme och aktiverade frihetsgrader (Ellström, 1992, ss. 21, 28)

Kedjans första länkar: målöversättning, tempo och talutrymme. I nyckelscen 1 framträder hur övningens mål i praktiken kan översättas till metodtrohet och leveranskrav. När det verifierbara blir normerande etableras en orientering mot korrekt genomförande snarare än alternativprövning. Tempo fungerar därmed inte bara som en tidsram utan som en praktisk definition av vad som räknas som relevant aktivitet, där omprövning lätt framstår som en försening. I nyckelscen 2 får detta en social motsvarighet. Under framdrift och senioritet koncentreras talutrymmet ofta till de aktörer som snabbast kan föra processen vidare. Även när alternativa handlingsvägar formellt finns kan de i stunden upplevas som tidsmässigt eller socialt kostsamma att säga (Ellström, 1992, ss. 28-29). När invändningar innebär mellanmännisklig risk minskar sannolikheten att osäkerhet och alternativa tolkningar förs in i forumet (Edmondson, 1999, ss. 351–355). Kedjans stabiliserande rörelse kan därmed sammanfattas som: måltolkning → tempo → talutrymme.

Kedjans trösklar: friktion, reflektion och återkoppling. Mot denna bakgrund blir friktion i nyckelscen 3 en realtidströskel. Friktion kan neutraliseras för att återställa tempo eller hållas kvar som gemensamt provningsmaterial. När tempo och forumets provningsutrymme är begränsat tenderar friktion att rättas snarare än undersökas; när tempo tillfälligt sänks och friktion ges legitimitet kan ett avgränsat omprövningsfönster uppstå där reflektion får verkan i pågående arbete (Schön, 1983, s. 55). Återkoppling blir här en brytpunkt: den kan antingen stänga frågan genom korrigerande eller öppna den genom att göra antaganden explicita och prövbara. I nyckelscen 4 avgör reflektionens status hur kedjan fortsätter. När friktion neutraliseras förskjuts reflektion till efterhand och blir ett separat moment med begränsad påverkan på pågående beslut; när friktion integreras i forumet kan reflektion ske nära beslut

och konsekvenser och därmed påverka nästa steg i samma beslutscykel (Schön, 1983, s. 55). Kedjelogiken blir då: friktionens inramning → reflektionens status → nästa beslutscykel.

Här framträder också en återkommande risk: när omprövningsfönster uteblir kan arbetet bli snabbt och korrekt i metod och leverans, samtidigt som omtag vid förändrade premisser fördröjs, en praktisk risk för kognitiv kulmination. Kedjelogiken sammanfattas i figur 1 som en analytisk visualisering av hur påverkanspunkterna tenderar att kopplas samman i genomförandets flöde och därmed vidga eller krympa vad som faktiskt blir provat i forumet.



Figur 1. Realtidsreglaget och kedjelogiken. Analytisk sammanställning av hur tempo/leverans, talutrymme, friktionsinramning och reflektionens status kopplas samman i genomförandets flöde, baserad på studiens empiri.

Sammanfattningsvis visar syntesen hur fortlöpande prioriteringar av tempo, talutrymme, friktion och reflektion kan framstå som isolerade ingripanden men tillsammans etablera en stabil rytm i genomförandet. Den rytmen gör vissa bidrag mer sannolika och andra mindre legitima i stunden, vilket påverkar om friktion passerar som rättning eller blir provningsmaterial.

5.3 Teoretiska implikationer

Studien visar att Ellströms frihetsgrader inte enbart kan förstås som en effekt av upplägg eller formell struktur, utan som något som realtidsregleras i mikrosituationer där tempo/leverans, talutrymme, friktionens inramning och reflektionens status kopplas samman i genomförandets flöde. Frihetsgraderna framträder därmed som situationsbundna snarare än stabila: samma övning kan i vissa ögonblick premiera metodtrohet och framdrift och i andra öppna utrymme för omprövning, beroende på hur forumet organiseras och vilka avbrott, återkopplingar och prioriteringar som görs i stunden. Anpassnings- och utvecklingsinriktade inslag kan därför variera inom samma beslutscykel, beroende på om friktion görs analyserbar nära handling (Schön, 1983, s. 55) och om invändningar blir socialt möjliga att föra in i forumet (Edmondson, 1999, ss. 351–355). Läranderiktning i stabsövningar bör därmed förstås som processuell och kedjad: skillnaden mellan formellt möjliga alternativ och vad som i stunden upplevs legitimt att säga och göra blir en förklarande nyckel (Ellström, 1992, ss.28-29). Realtidsreglaget fångar denna samtida koppling i forumets mikropraktiker och gör skiften i läranderiktning spårbara i genomförandeflödet.

Realtidsreglaget kan därmed förstås som en teoretisk syntes och ett hypotesgenererande språk: när tempo/leverans görs normerande och talutrymme koncentreras bör omprövningsfönster minska och friktion oftare passeras; när talutrymme vidgas och friktion hålls kvar kort i forumet bör antaganden oftare bli prövbara inom samma beslutscykel. Mot denna bakgrund framträder tre teoretiska implikationer.

För det första synliggör studien handlingsutrymme som realtidsreglering av frihetsgrader. Ellström knyter läranderiktning till hur frihetsgrader aktiveras i uppgiften (Ellström, 1992, s. 21). Studiens bidrag är, att visa hur denna aktivering kan skifta inom samma beslutscykel: frihetsgraderna vidgas eller krymper när tempo, talutrymme och friktion hanteras i forumet. Därmed blir handlingsutrymme inte bara en funktion av uppgiftens karaktär och formella ramar, utan också av hur samtalet och arbetsrytmen organiseras i stunden. Även när alternativa handlingsvägar formellt finns kan de förbli oprövade om de framstår som tidsmässigt, hierarkiskt eller socialt "dyra" (Ellström, 1992, s. 28). Variation i läranderiktning kan därmed förstås som en konsekvens av hur handlingsutrymmet kalibreras i mikrosituationer, snarare än som en stabil egenskap hos övningstypen.

För det andra preciserar resultaten två realtidströsklar: friktionens analyserbarhet och invändningars möjlighet. En första tröskel gäller om friktion hålls kvar som provningsmaterial eller passeras för att återställa framdrift. När friktion neutraliseras och reflektion skjuts till efterhand minskar sannolikheten att antaganden omtolkas under pågående arbete; när friktion görs gemensamt analyserbar öppnas ett omprövningsfönster där reflektion kan påverka nästa steg (Schön, 1983, s. 55). En andra tröskel gäller om invändningar kan uttryckas utan oacceptabel mellanmännisklig risk (Edmondson, 1999, ss. 351–355). Psykologisk trygghet framträder därmed som omständighetsspecifik och knuten till de ögonblick där någon behöver bromsa, säga emot eller föreslå ett alternativ. Resultaten pekar mot att lärande beror mindre på friktion i sig och mer på om friktion och invändningar ges en legitim plats i flödet inom ramen för tempo och hierarki.

För det tredje tydliggör studien sitt bidrag i relation till forskning om krigsspel. Tidigare forskning visar att lärande i pedagogiska krigsspel och krisövningar villkoras av hur handling, interaktion och reflektion organiseras (Northcote & Reynaud, 2015, s. 364; Combe, 2021, ss. 127-131), och att debriefing kan stärka lärande särskilt när den ligger nära i tid och kopplas till antaganden och beslut (Tannenbaum & Cerasoli, 2013, s. 231). Samtidigt pekar forskning om analytiskt orienterade krigsspel på hur metodkrav kan flytta reflektion till separata moment och förstärka standardisering och metodtrohet (Elg, 2025, s. 38) medan gränsdragningen mellan utbildande och analytiska ambitioner ofta avgörs i genomförandet (Elg, 2025, s. 38-39). Studiens bidrag är att precisera var i flödet dessa villkor tar form och hur de kopplas samman: realtidsreglaget synliggör hur de fyra påverkanspunkterna kan göra omprövning mer eller mindre sannolik även i övningar som på ytan är likartade, och därmed ger en mer finmaskig förklaring än design-/metodnivån ensam.

Sammantaget gör studien Ellströms frihetsgrader spårbara som något som realtidsregleras i forumets mikropraktiker, konkretiserar Schöns reflektion-under-genomförande som avgränsade omprövningsfönster i genomförandet och positionerar Edmondsons psykologiska trygghet som en situativ tröskel för när invändningar blir möjliga under press (Ellström, 1992, ss. 21, 29; Schön, 1983, s. 55; Edmondson, 1999, ss. 351–355).

5.4 Professionella implikationer

Instruktörers och övningsledares agerande framträder i materialet som en praktisk kompetens som i realtid påverkar om stabsövningen främst tränar procedur och leverans, eller också öppnar utrymme för omdömesprovning under friktion och osäkerhet. Övningsledning kan därmed förstås som situationskänslig verksamhet som växlar mellan att stabilisera genomförandet och att skapa korta, legitima omprövningsfönster i forumet. I den meningen tränas inte bara “metoder”, utan även kognitiv och ledningsmässig flexibilitet: förmågan att fatta beslut i stunden och improvisera när planen spricker (Finkel, 2011, ss. 99–100). Detta får ökad vikt på ett stridsfält där omställning i realtid lyfts fram som ett grundvillkor (Jonsson, 2026). I linje med samtida kritik visar studiens resultat hur realtidspraktiker som reglerar tempo, talutrymme, friktion och reflektion kan förskjuta övningen mot metod- och leveranslogik snarare än utvecklingsinriktad omprövning (Palmquist, 2026).

I en operativ kontext kan friktion framkallas och exploateras genom överraskning, vilseledning och tempo-/informationsstress av en motståndare. Resultaten pekar därmed mot att realtidsval kring tempo, talutrymme, friktionens inramning och reflektionens status hänger samman med stabens omställningsförmåga när en motståndare försöker binda arbetet i metodtrohet och snäva tolkningsramar. Professionellt handlar detta mindre om “mer reflektion” i största allmänhet och mer om vilka villkor som i stunden gör osäkerhet hanterbar och antaganden prövbara i tid.

Utifrån studiens påverkanspunkter kan de professionella implikationerna sammanfattas som villkor som i materialet tycks påverka sannolikheten för omprövning under genomförandet:

- **Tempo/leverans:** När framdrift blir måttstock för vad som räknas som relevant aktivitet tenderar alternativprovning att framstå som försening; när syftet i stunden klargörs (t.ex. “metod” respektive “alternativ”) tycks tröskeln för omprövning sänkas.
- **Talutrymme:** Samtalsreglering och senioritet påverkar om alternativa hypoteser prövas eller flyttas till sidospår; när invändningar blir tidsmässigt eller socialt “dyra” smalnar provningen även om utrymme formellt finns.
- **Friktionens inramning:** Friktion kan neutraliseras för att skydda tempo eller hållas kvar som provningsmaterial; avgörande tycks vara om den ges ett kort, avgränsat omprövningsfönster eller passerar som “rättning”.

- **Reflektionens status:** Reflektion får störst verkan när den kopplas nära en konkret friktion och ett beslut under genomförandet; när den systematiskt skjuts till efterhand får den mindre påverkan på pågående handlande.

I certifierande sammanhang (t.ex. NATO-övningar) förstärks ofta trycket mot verifierbarhet, standardisering och metodtrohet. Resultaten antyder att omprövningsfönster i sådana miljöer behöver rymmas inom ramen för det verifierbara, annars kan processförmåga stärkas samtidigt som sannolikheten att revidera antaganden under friktion minskar. Det centrala professionella dilemmat blir därmed inte “tempo eller lärande”, utan hur tempo kan hållas utan att omprövning blir praktiskt och socialt otillgänglig när läget faktiskt kräver omtag.

5.5 Metodologiska begränsningar, professionsetiska implikationer och fortsatt forskning

Studiens resultat är analytiskt överförbara snarare än statistiskt generaliserbara. Empirin bygger på två bataljonsstabsövningar och fångar hur lärandevillkor formas i realtid i dessa kontexter. Observationer synliggör interaktion och pedagogiska mikropraktiker men ger begränsad åtkomst till deltagarnas interna överväganden; intervjuer ger tillgång till resonemang men kan påverkas av efterhandskonstruktioner och professionsnormer. Trianguleringen mellan dokument, observation och intervju stärker tolkningarnas rimlighet, men eliminerar inte dessa avgränsningar. Resultaten bör därför läsas som villkorande mönster i genomförandet, inte som frekvensskattningar eller bedömningar av enskilda deltagares kompetens (Yin, 2018, ss. 73-76, 170-174). Därmed blir tolkningsposition och hanteringen av flertydiga indikatorer centrala för trovärdigheten.

Forskarens insiderposition gav både kontextförståelse och tolkningsrisker: större möjlighet att uppfatta vilka signaler som “räknas” i tempo och hierarki, men också risk att ta praktiker för givna eller läsa in stabilitet där flera tolkningar är rimliga. Förförståelsen behandlades därför som en hypotes att pröva: preliminära tolkningar markerades i reflexiva fältanteckningar, kontraster och undantag söktes systematiskt, och intervjuer knöts till konkreta episoder för att pröva alternativa förklaringar.

En metodologisk osäkerhet är att flera indikatorer i observationsmaterialet är flertydiga. Tystnad kan vara funktionell arbetsdelning men också riskhantering när invändningars sociala kostnad är hög, och avbrott kan både stabilisera framdrift och minska legitimiteten för alternativa tolkningar. Studiens styrka ligger därför i att beskriva villkor och trösklar för omprövning snarare än intentioner i enskilda episoder. Realtidsreglaget användes för att tolka episoder i relation till dominerande villkor och deras samverkan. En alternativ tolkning är att tystnad/avbrott främst speglar koordinering; detta prövades genom att söka episoder där tystnad sammanföll med aktiv alternativprövning utan social friktion, men i materialet följde tystnad oftare på senioritetsmarkeringar och tempopress, vilket stärker tolkningen om social/tidsmässig kostnad att invända.

Ett professionsetiskt dilemma rör gränsen mellan att skapa villkor för kognitiv självständighet och att styra mot önskade beslut. Tidiga korrigeringar kan stödja processträning men samtidigt minska öppen antagandeprovning när uppgiften kräver kognitiv bredd. När talutrymme koncentreras, friktion snabbt ramas in som "avvikelse" och reflektion skjuts framåt kan omprövning bli normativt "dyr", vilket riskerar att normera vilket omdöme som uppfattas legitimt i forumet. Denna etiska implikation torde även gälla civila krisledningsövningar. En central etisk forskningsfråga blir därför hur olika former av övningsledning påverkar både besluts kvalitet och upplevd möjlighet att invända under tidspress.

Fortsatt forskning bör vara mer komparativ och prövande. En riktning är att jämföra övningslogiker (utbildning, certifiering, metodutveckling) och analysera hur bedömnings- och leveranskrav påverkar möjligheten att etablera omprövningsfönster i flödet. En annan riktning gäller AI-baserade beslutsstöd: under tidspress kan automatiserade rekommendationer förstärka samstämmighet och metodtrohet, vilket gör avvikande bedömningar svårare att föra in och friktion mer benägen att "rättas" än prövas. Slutligen bör mikroreflektion studeras mer systematiskt: korta, strukturerade omprövningstillfällen efter nyckelfriktioner som gör misstag och oväntade utfall till gemensamt prövningsmaterial nära genomförandet (Northcote & Reynaud, 2015, ss. 353–354). En prövbar fråga är vilka former som stärker alternativprövning utan att underminera tempo, och vilka realtidspraktiker som krävs för att ge sådana fönster legitimitet i en hierarkisk och leveransorienterad miljö.

Sammantaget bidrar studien främst med en tolkande förståelse av hur lärandevillkor formas i realtid i en specifik utbildningskontext. Bidraget bör därför förstås som ett analytiskt verktyg för att synliggöra mikrosituationer där handlingsutrymme typiskt vidgas eller krymper, snarare än som grund för definitiva slutsatser om kausala samband eller universella mönster.

5.6 Slutsatser, avslutande reflektioner och samhällliga implikationer

Denna studie visar att lärandevillkor i bataljonsstabsövningar i hög grad formas i genomförandets mikrosituationer. Övningsledningens och instruktörers agerande reglerar i realtid vad som framstår som möjligt, relevant och legitimt att pröva, och därmed om arbetet främst stabiliserar etablerade arbetsätt eller öppnar för omprövning under friktion.

Studiens slutsatser kan sammanfattas i fyra punkter:

- **Lärandevillkor produceras i realtid.** Handlingsutrymmet formas genom hur tempo/leverans, talutrymme, friktionens inramning och reflektionens status prioriteras i stunden, snarare än att följa av scenario eller metod i sig.
- **Metod- och leveranslogik tenderar att bli normerande.** När mål översätts till metodtrohet och verifierbara leveranser, minskar sannolikheten för alternativprövning, och omtag blir mindre sannolikt när förutsättningarna förändras.
- **Talutrymme avgör om frihetsgrader aktiveras.** Fördelningen av ordet och responsen på invändningar påverkar om osäkerhet och alternativa tolkningar faktiskt artikuleras; när invändningar blir tidsmässigt eller socialt "dyra" smalnar antagandeprövningen även om alternativ formellt finns.
- **Friktion blir lärande först när den görs prövbar nära händelsen.** Reflektion får störst verkan när friktion ges ett kort, legitimt omprövningsfönster kopplat till beslut och konsekvenser; när friktion neutraliseras för att skydda framdrift blir reflektionens påverkan på pågående handlande begränsad.

En central konsekvens är risken för kognitiv kulmination: staben kan bli snabb och korrekt i metod och leverans samtidigt som omprövning blir mindre sannolik när invändningar och reflektion saknar legitim plats. Omtag fördröjs då när läget förändras, inte nödvändigtvis av brist på kompetens, utan för att prövning blir praktiskt och socialt otillgänglig. Ett närliggande problem är att återkommande ingripanden kan börja normera vilket omdöme som framstår som

legitimt, så att förväntade slutsatser blir lättare att uttrycka, än militärt kloka men avvikande alternativ. I väpnad konflikt får detta operativ innebörd: motståndaren förstärker friktion och osäkerhet, för att binda staben i metodtrohet och snäva tolkningsramar. När omprovning uteblir ökar risken att metoddisciplin upprätthålls samtidigt som flexibilitet fördröjs. Professionellt innebär detta att övningsledningens mikroval är mer än administrativa justeringar: de formar vilka former av omdömesprovning som faktiskt tränas och vilka som trängs undan, och därigenom förmågan att leda via uppdragstaktik.

På samhällelig nivå påverkar realtidsprioriteringar förbandets omställningsförmåga och därmed operativ effekt och försvarsförmåga. I ett totalförsvarsperspektiv innebär detta att om omprovning systematiskt blir "dyr" riskerar felaktiga antaganden att leva längre, vilket kan öka sårbarheten och i förlängningen risken för förluster.

Litteraturförteckning

- Alvesson, M., & Sköldeberg, K. (2008). *Tolkning och Reflektion*. Lund : Studentlitteratur.
- Bacchi, C. (2014). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson Education.
- Bal, M. (1997). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Billett, S. (2001). Learning through work. *Journal of Workplace Learning*, 209-214.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.
- Bryman, A. (2021). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Chambers, A., Khan, I., Repchuck, R., Muir, S., Hanson, H., & Khan, Y. (2025). Enhancing the design, conduct and evaluation of public health emergency preparedness exercises: a rapid review. *BMC Public Health*, 1-14.
- Combe, P. C. (2021). Educational Wargaming Design and Implementation into Professional Military Education. *Journal of Advanced Military Studies*, 115-138.
- David, M., & Sutton, C. E. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Downes-Martin, S. (2014). YOUR BOSS, PLAYERS, AND SPONSOR: The Three Witches of War Gaming. *Naval War College Review*, 31-40.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 350-383.
- Elg, J. (2025). Analytical vs Educational Wargames: A Dichotomy? *MORS Journal of Wargaming*, 31-40.
- Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-Event Reviews: Drawing Lessons From Successful and Failed Experience. *Journal of Applied Psychology*, 857-871.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (2010). Practice-based innovation: a learning perspective. *Journal of Workplace Learning*, 27-40.
- Elvegård, R., & Andreassen, N. (2024). Exercise design for interagency collaboration training: The case of maritime nuclear emergency management tabletop exercises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 1-13.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Sundell, A., Towns, A., & Wängnerud, L. (2024). *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Finkel, M. (2011). *On Flexibility*. Stanford: Stanford Security Studies.
- Fowler, M. (2024). Wargames as Pedagogical Tools: Using Wargames for Higher Education. *Journal of Political Science Education*, 163-168.
- Frazier, L. M., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vrache, V. (2017). Psychological Safety: A Meta-Analytic Review and Extension. *Personnel Psychology*, 113-165.
- Försvårshögskolan. (2023). *FHS regler för hantering av etik och personuppgifter i självständiga studentarbeten*. Stockholm: Försvårshögskolan.
- Försvårsmakten. (2016). *Handbok Armé - Ledning*. Stockholm: Försvårsmakten.
- Försvårsmakten. (2016). *Nomenklatur ledning*. Stockholm: Försvårsmakten.
- Försvårsmakten. (2022). *Pedagogiska Grunder*. Stockholm: Försvårsmakten.
- Försvårsmakten. (2023). *Armé Reglemente Taktik*. Stockholm: Försvårsmakten.
- Guillemain, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethnically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 261-280.

- Hvidsten, A., & Alme, V. (2022). To Learn or not to Learn: On the Importance of Mode Switching in Educational Wargames. *Scandinavian Journal of Military Studies*, 269-281.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 431-444.
- Jonsson, O. (2026). *A new face of war - Russian military strategy post-Ukraine*. Rom: NATO Defense College.
- Keiser, N. L., & Arthur, W. J. (2021). A Meta-Analysis of the Effectiveness of the After-Action Review (or Debrief) and Factors That Influence Its Effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 1007-1032.
- Kock, H., & Ellström, P.-E. (den 25 01 2010). Formal and integrated strategies for competence development in SMEs. *Journal of European Industrial Training*, ss. 71-88.
- Kuehn, K. (2021). Assessment Strategies for Educational Wargames. *Journal of Advanced Military Studies*, 139-153.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Luftvärnets Stridsskola. (2024). *Utvärdering LvÖ 24*. Halmstad: LvSS.
- Luftvärnets Stridsskola. (2025). *LvSS KomplO LVÖ25*. Halmstad: LvSS.
- Luftvärnets Stridsskola. (2025). *LvSS Övningsbestämmelser LVÖ 25*. Halmstad: LvSS.
- Lv 6. (2024). *Lv 6 KomplO LvÖ24*. Halmstad: Luftvärnsregementet.
- Lymer, G., & Sjöblom, B. (2024). Interaction in post-simulation debriefing. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1-10.
- Mayer, I. S. (2009). The Gaming of Policy and the Politics of Gaming: A Review. *Simulation & Gaming*, 825-862.
- NATO. (2015). *NATO Glossary AAP-06*. NATO.
- Northcote, M., & Reynaud, D. (2015). The World Wars through tabletop wargaming: An innovative approach to university history teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 349-367.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-13.
- Palmquist, O. (den 04 02 2026). *Är svenska arméofficerare taktiska analfabeter?* Hämtat från Kungliga Krigsvetenskapakademien: <https://kkrva.se/>
- Perla, P. P., & McGrady, E. (2011). WHY WARGAMING WORKS. *Naval War College Review*, 111-130.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stridsskola, L. (2025). *LvSS KomplO LVÖ 25*. Halmstad: Luftvärnetsstridsskola.
- Tannenbaum, S. I., & Cerasoli, C. (2013). Do Team and Individual Debriefs Enhance Performance? A Meta-Analysis. *HUMAN FACTORS*, 231-245.
- Thunborg, C., & Ohlsson, J. (2026). Lärande i arbetsliv och organisationer. i T. Malm, *Organisationspedagogik* (ss. 45-72). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 409-421.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Bilaga A – Observationsguide

Syfte

Syftet med observationerna är att studera hur övningsledare verkar för att utveckla lärande och beslutsfattande i stabsövningar. Observationerna fokuserar på samspelet mellan struktur, reflektion, kommunikation och klimat i staben, samt hur dessa faktorer påverkar kollektivt beslutsfattande.

Observationens fokusområden

Observationerna utgår från de preliminära fokusområdena (struktur/styrning, reflektion, klimat/trygghet, instruktörsroll) som identifierats i textanalysen och utvecklats vidare i analyskapitlet. Varje tema kompletteras med centrala frågeställningar och exempel på indikatorer.

1. Struktur och styrning som lärandets ram

Syfte: Undersöka hur övningens struktur, rutiner och metoder påverkar handlingsutrymmet i staben.

Observera:

- Hur följs givna metoder, handböcker och ordermallar?
- När och hur bryts rutiner: sker det genom initiativ, eller genom tillåtelse uppifrån?
- Hur agerar övningsledaren i relation till formella ramar (styrande eller tolkande)?

Indikationer: Referenser till ”orderläge”, metodtrogenhet, eller uttryck för att något är ”enligt plan”.

2. Reflektion som bro mellan styrning och lärande

Syfte: Följa när och hur reflektion sker under pågående aktivitet.

Observera:

- Sker reflektion spontant vid ”spelstopp” eller som planerade moment?
- Vem initierar reflektion: övningsledare eller deltagare?
- Hur används reflektion: för att rätta fel, eller för att förstå processer?

Indikationer: Frågor, återkopplingar, pauser där situationen diskuteras, eller förändringar i planering efter samtal.

3. Psykologisk trygghet och klimat

Syfte: Undersöka det sociala klimatets betydelse för deltagarnas vilja att tala, ifrågasätta och ta risker.

Observera:

- Hur reagerar deltagare på fel eller osäkerhet?
- Förekommer skämt, humor, tystnad eller defensiva svar?
- Hur hanterar övningsledaren kritik och missförstånd?
- När uppstår gemensamma begrepp, metaforer eller ”vi”-uttalanden?

Indikationer: Öppenhet i samtal, hur snabbt misstag omhändertas, vem som får ordet, hur kritik tas emot.

4. Övningsledning och instruktörens pedagogisk praktik

Syfte: Undersöka hur övningsledaren används som verktyg för styrning och metodutveckling.

Observera:

- Hur planerar och leder övningsledaren spelmoment och reflektioner?
- Hur översätts erfarenheter till gemensamma slutsatser eller nya metoder?
- Hur dokumenteras lärande under övningen?
- Hur sker koordinering och dialog mellan funktioner?
- Hur bidrar övningsledaren till att knyta ihop olika perspektiv?

Indikationer: Whiteboard- eller utvärderingar korta sammanfattningar, referenser till ”ta med till nästa övning”.

Övergripande observationsram

Dimension	Centrala frågor	Möjliga fältanteckningar
Struktur	Hur organiseras beslutsfattandet?	Exempel: användning av mallar, ledningsvägar, formella roller
Kommunikation	Hur uttrycks reflektion, feedback, samverkan?	Exempel: tonfall, ordval, kroppsspråk
Övningsledare	Hur ingriper eller styr övningsledaren?	Exempel: frågor, sammanfattningar, rollväxling

Lärande	Hur synliggörs förändring i förståelse?	Exempel: nya formuleringar, revidering av bedömningar
Klimat	Hur upplevs öppenhet och trygghet?	Exempel: reaktioner på misstag, tystnad eller stödjande beteende

Genomförande och dokumentation

Observationsform: Strukturerade icke-deltagande observation.

Dokumentation: Löpande fältanteckningar med tidsangivelser, följt av analytiska memo.

Analys: Observationerna kodas enligt de teman i kapitel 4 för att skapa en tydlig kedja mellan teori, dokument och empiri.

Samtycke hanteras genom undertecknande av samtyckesblankett.

Bilaga B Intervjuguide

Syfte med intervjun

Att förstå hur övningsledare ser på de organisatoriska, interpersonella och praktiska villkor som påverkar lärande i stabsövningar, samt hur de själva tolkar sitt handlingsutrymme och sina intentioner när de stödjer staben. Intervjun är beräknad att pågå 45 minuter. Samtycke hanteras genom undertecknande av samtyckesblankett.

1. Bakgrund och övergripande syn

1. Kan du kort beskriva din roll och dina erfarenheter av stabsövningar?
2. Hur förstår du syftet med en stabsövning: vad ska deltagarna utveckla?
3. Hur tänker du själv kring lärande i stabsarbete?
4. När du går in i en övning: vilka lärandevillkor försöker du skapa?

2. Organisatoriska villkor

5. Hur påverkar övningens struktur (tid, upplägg, förberedelser, instruktioner) ditt handlingsutrymme som övningsledare?
6. Hur upplever du att stabens sammansättning påverkar vilka lärandeprocesser som är möjliga?
7. Vilka organisatoriska begränsningar brukar vara svårast att hantera i stabsövningar?
8. Finns det något i övningens upplägg som du ibland önskar vore annorlunda för att stödja lärande?

3. Interpersonella villkor: delaktighet, trygghet och gruppdynamik

9. Vad gör du för att skapa ett klimat där deltagare vågar bidra?
10. Vilka tecken letar du efter som indikerar att deltagare håller tillbaka?
11. Hur hanterar du situationer där samtalet domineras av vissa personer?
12. Vad gör du när du uppfattar att relationer eller erfarenhetsskillnader påverkar delaktigheten?

4. Praktiska villkor: moment, metoder och arbetssätt

4A. Scen: Tystnad och begränsad delaktighet

13. I de moment där få deltog i samtalet – hur tänkte du kring din roll där?

14. Vilka alternativ upplever du att du hade i stunden?

15. Hur brukar du normalt arbeta för att öppna upp samtal där få pratar?

4B. Scen: Spel på planen

16. När spelmomentet genomfördes ökade engagemanget tydligt. Hur förstår du spelets funktion i en stab?

17. Vilken lärandepotential ser du i visualisering och fysiska moment?

4C. Scen: Avbrott/reflektion

18. I vissa moment avbröt du/övningsledaren arbetet för att staben skulle reflektera. Hur resonerar du när du gör sådana avbrott?

19. Vilka faktorer avgör om ett avbrott blir stödjande eller störande?

20. När det blir "trångt" i genomförandet: vad prioriterar du först: att hålla tempo/leverans, att få fler att bidra i samtalet, att stanna upp vid avvikelser/friktion eller att skapa utrymme för reflektion.

21. När reflektion riskerar att trängas undan: vilka minsta möjliga former använder du för att ändå få reflektion nära i tid till händelsen? Vad krävs för att ett sådant stopp ska uppfattas som legitimt och användbart?

4D. Scen: Strukturella begränsningar

22. När tid, lokal, teknik eller bemanning skapar hinder under pågående moment: vad gör du konkret i stunden för att ändå stödja lärande? (t.ex. avbrott, omprioritering, ändrad samtalsform, kort återkoppling, flytta frågor) När tid, lokal eller bemanning skapar hinder: hur arbetar du för att skapa lärande ändå?

23. När förutsättningarna är begränsade: hur arbetar du med talutrymme så att inte bara några få driver, och så att invändningar inte blir "dyra" att uttrycka?

5. Reflekterande, öppna frågor

23. När under övningen upplevde du att lärande skedde som mest?

22. När var det svårast att få till lärande?

23. Finns det något du hade gjort annorlunda i efterhand?

24. Är det något annat du tycker är viktigt för mig att förstå om lärandevillkor i stabsövningar?