

FÖRSVARSMAKTEN



Handbok
Utbildningsmetodik

2024

Handbok Utbildningsmetodik

H UTBM

© Försvarmakten har upphovsrätt till detta verk.

Förrådsbeteckning: M7739-352053
Omslag: Foto: Alexander Gustavsson/Försvarmakten
Handläggare: Mikael Gudmundsson, MSHS/FMLOPE
Publikationsklass: A
Ansvarskod: 88103 FST GEN PUBL
Tillgängliggörande: Försvarmaktens intranät, www.forsvarmakten.se
Beslutsfattare: Generalmajor Michael Cherinet, C FST GEN
Produktionsformat: Indesign, G5
Tryck: Försvarmakten, FMLOG 2024

Versionshistorik

OBSERVERA

Om du läser denna publikation i pappersform kontrollera att du har den senaste versionen. Fastställd och gällande version finns alltid publicerad på Forsvarsmaktens intranät.

Version	Best. kod	Datum för när versionen börjar gälla/ska tillämpas	Vidarhandling för beslut	Anmärkning
1.0	B	2013-04-19		HKV 19100:55947
1.1	B	2016-01-13	FM2015-9455:1	
2.0	B	2024-07-01	FM2022-23591:2	

Förslag på ändringar och förtydliganden etc. insänds linjevägen till info-fmlope@mil.se.

Förord

Denna handbok bygger på Lärobok Pedagogiska grunder (L PEDGR) och ger anvisningar för det praktiska genomförandet av utbildningen. Anvisningarna utgår ifrån det verksamhetsansvar som chefen för genomförandeenheten har enligt Försvarsmaktens arbetsordning.

Boken riktar sig i första hand till de som utbildas till – eller verkar som – instruktörer/lärare vid utbildning av krigsförband på lägre nivå (grupp, pluton och motsvarande enheter). Innehållet i boken är ofta generellt och kan användas i de flesta utbildningssammanhang.

Försvarsmaktens utbildningar ska bidra till att krigsförbanden över tid är personellt uppfyllda och med anbefalld förmåga. Krigsförbanden ska genom sin förmåga kunna verka i hela konfliktskalan, ytterst med väpnad strid. Att leda och delta i utbildning av dessa förband är ansvarsfyllt. Utbildningens resultat blir inte bara avgörande för enskildas liv, utan ytterst för krigsförbandens förmåga att försvara Sverige och allierade stater mot ett väpnat angrepp. Handbok Utbildningsmetodik (H UTBM) ska stödja genomförande av denna utbildning.

En grundläggande del i krigsförbandens förmåga är att kunna verka i en ledningsfilosofi som baseras på uppdragstaktik. Det uppdragstaktiska förhållningssättet bör därför vara en naturlig del i den militära praktiken, såväl i vardag, som i utbildningssammanhang och i övningar. Arbetssättet innebär att människor förbereds för att ta initiativ och lösa uppgifter under komplexa förutsättningar som i militära operationer. Vi får inte enbart fokusera på förberedelsen inför själva striden. Även metoderna vi använder i vardagen; på befälsrummet, i lektionssalen och på skjutfältet bör präglas av det förhållningssätt vi eftersträvar.

I Försvarsmaktens utbildningar ska deltagarna utveckla förmåga till effektiv handling i extrema situationer. Detta kräver särskild omsorg i utformningen av lärsituationen. Vår verksamhet måste vara – och av deltagarna uppfattas som – tydligt präglad av en människosyn, kunskapssyn och moral som står i samklang med vårt samhälles värderingar. Militära uppgifter och den miljö i vilken de ska kunna lösas, kräver så realistisk utbildning som möjligt. Genom ett pro-

fessionellt genomförande med tydliggjord etisk referensram, kan utbildningen också bidra till en acceptans i samhället för de särskilda krav som militära uppgifter ställer.

Förmåga som instruktör vilar på två ben. Det ena handlar om kunskap i det som eleverna ska lära, det andra handlar om kunskap i att organisera lärsituationer. Denna bok handlar om det andra benet och beskriver en generell instruktörsförmåga. Med denna förmåga som grund, kan instruktören sedan utveckla sig efter de förutsättningar som råder där hon eller han ska verka. Det är en styrka om denna utveckling sker tillsammans med kollegor.

Handboken gäller i fred och hela konfliktskalan.

Innehållet i denna publikation omfattas inte av sekretess.

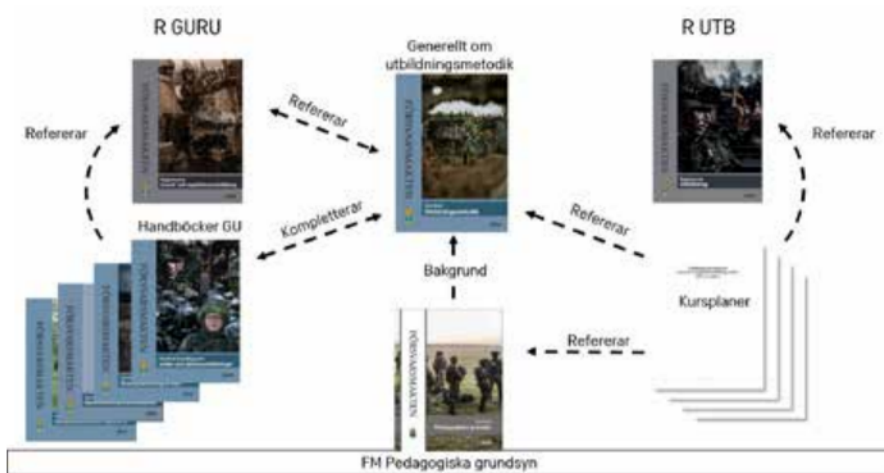
Läsanvisning

Handbok Utbildningsmetodik och Lärobok Pedagogiska grunder är stöd för Försvarsmaktens utbildningsverksamhet. Publikationerna har olika syften och därmed olika innehåll, vilka är tänkta att komplettera varandra.

I Lärobok Pedagogiska grunder återfinns Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn, bakomliggande teorier och resonemang kring utbildning i en militär kontext. Boken lämpar sig som stöd för de som utbildar instruktörer/lärare eller leder utbildning på kompani eller motsvarande kursnivå.

Denna handbok om utbildningsmetodik bygger på Lärobok Pedagogiska grunder och ger anvisningar för det praktiska genomförandet av utbildningen. Boken lämpar sig som stöd för de som utbildas till, eller verkar som, instruktörer/lärare.

Handboken utgör en referens och ett komplement till andra publikationer som berör utbildning av krigsförband och utveckling av instruktörsförmågan.



I texterna används generellt begreppet instruktör och elev där det inte av andra skäl används synonyma begrepp. Lärare betraktas som synonym med instruktör och elev med soldat, sjöman, och deltagare.

Den enhet i vilken soldaten eller sjömannen ingår i, benämns i denna bok som grupp/gruppen.

Handbok Utbildningsmetodik omfattar fem kapitel:

I kapitel 1 får läsaren genom sju avsnitt en kort bakgrund till de praktiska anvisningarna i denna handbok. Innehållet vilar på L PEDGR. Kapitlet kan läsas både som introduktion och som fördjupning. Det är inte nödvändigt att läsa kapitlet före kapitlen 2–5, det går utmärkt att gå direkt till dessa delar.

Första avsnittet beskriver den extrema situationen. Det är den miljö i vilken Försvarmaktens personal ska kunna lösa uppgifter. I *andra avsnittet* beskrivs begreppet förmåga genom fyra delområden. Delområdena kan användas vid beskrivning av vad som krävs hos individer som ska lösa uppgifter i extrema situationer men också vid värdering. *Tredje avsnittet* resonerar kring de förtroenden som krävs för att individen ska vilja och kunna kämpa. De två typerna av lärande, anpassningsinriktat- och utvecklingsinriktat redovisas i det *fjärde avsnittet*. Lärande sker i en lärsituation. I *femte avsnittet* redovisas handbokens utgångspunkter kring vad som bygger en god lärsituation. *Sjätte avsnittet* resonerar kring ”etisk referensram” och att det krävs ett gott omdöme hos instruktören för att kunna avgöra vad som är lämpligt att göra och vad som inte är det. Kapitlets avslutande *sjunde avsnitt* är en sammanfattning i fyra instruktörsuppgifter.

I kapitel 2 finns en relativt grundlig beskrivning av hur en övning kan planeras.

I kapitlet betonas inledningsvis att utgångspunkten för planering av utbildning är vad deltagarna ska kunna efter att ha genomfört den. Därefter beskrivs några centrala begrepp. Huvuddelen av kapitlet ägnas att beskriva planering genom tio moment. Det är generella beskrivningar som behöver anpassas till den specifika övningen.

Kapitel 3 handlar om genomförandet av en övning.

Texten tar utgångspunkt i de fyra övergripande instruktörsuppgifter som presenterades avslutningsvis i kapitel 1. Dessa uppgifter kan vägleda instruktören i

organiserandet av övningar. Genom 14 avsnitt ges perspektiv, tips och råd för hur dessa uppgifter kan lösas. De olika avsnitten är relativt fristående till varandra.

Kapitel 4 ger beskrivningar av olika utbildningsmetoder.

Kapitlet betonar att värdet av att skilja ut och sätta namn på metoder ligger främst i att vi lättare kan samtala om dem. Olika utbildningsmetoder har mycket gemensamt och en skarp gräns mellan dem är inte alltid möjlig eller ens lämplig att dra. En metod kan utgöra en del i en annan. Det är 19 avsnitt som beskriver olika metoder. De ger en grund som läsaren med stigande erfarenhet kan modifiera, kombinera och utveckla.

Kapitel 5 ger underlag kring hur utbildning till instruktör kan genomföras.

Inledningsvis ges råd kring utbildning vid GBU (gruppbefälsutbildning) och FGBU (fortsatt gruppbefälsutbildning). Därefter vid utbildning i generell instruktörsförmåga. Avslutningsvis resoneras kring hur instruktörens fortsatta utveckling efter utbildningen kan stödjas.

Innehåll

Versionshistorik	3
Läsanvisning	6
1 Bakgrund	13
1.1 Utbildning för den extrema situationen.....	13
1.2 Förmåga.....	15
1.3 Förtroenden	19
1.4 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande	21
1.5 Lärsituationen.....	22
1.5.1 Tre utgångspunkter för att stödja intentionen att lära.....	23
1.6 Etisk referensram.....	27
1.7 Fyra instruktörsuppgifter.....	28
2 Planering av övning	29
2.1 Utgångspunkten för planering.....	29
2.1.1 Uppgiften som utgångspunkt.....	29
2.1.2 Mål och syfte.....	29
2.1.3 PersQ utbildning	30
2.2 Planeringens tio moment.....	31
2.2.1 Utbildningsuppgiften	32
2.2.2 Formulera mål och syfte för övningen	33
2.2.3 Bestäm övningens innehåll.....	34
2.2.4 Välj metodik och organisera övningen	35
2.2.5 Materiel och utbildningshjälpmedel, bokningar	46
2.2.6 Rekognosering	47
2.2.7 Kontroll.....	48
2.2.8 Avslutning och efterarbete.....	48
2.2.9 Färdigställ övningsplanen.....	49
2.2.10 Genomgång, dukning, förövning	51
2.3 Korta tidsförhållanden.....	52

3	Genomförande och värdering av övning	55
3.1	Lärande är dynamiskt.....	55
3.2	Övningens inledning.....	56
3.3	Övningens organisering.....	57
3.4	Gruppering.....	58
3.5	Instruktörens förhållningssätt	61
3.5.1	Föregångsmannaskap	61
3.5.2	Stödja och styra.....	63
3.5.3	Kommunikation i lärsituationen	65
3.6	Instruktörens roller	68
3.6.1	Informationsgivare.....	68
3.6.2	Förevisare.....	69
3.6.3	Organisatör	69
3.6.4	Handledare	70
3.6.5	Uppföljare.....	74
3.6.6	Kontrollant.....	75
3.6.7	Dukare	76
3.6.8	Återkopplare.....	77
3.7	Tävling.....	77
3.8	Tiden.....	78
3.9	Vila och vänta.....	79
3.10	Att använda frågor.....	80
3.10.1	Exempel på frågor	82
3.10.2	Ytterligare exempel på användning av frågor.....	86
3.11	Reflektion.....	86
3.12	Värdering	87
3.12.1	Om värdering.....	87
3.12.2	Formativ värdering.....	89
3.12.3	Summativ värdering	90
3.12.4	Generell värderingsmodell.....	91
3.12.5	Förenklad värderingsmodell.....	92
3.12.6	Några tips.....	92
3.13	Avslutning av övning.....	93
3.14	Instruktörens reflektion efter övning	93

4	Utbildningsmetoder	95
4.1	Formella respektive tillämpade metoder.....	95
4.2	Målbildsövning.....	96
4.3	Enskild-, par- och samfälld övning.....	97
4.3.1	Enskild övning	97
4.3.2	Parövning	98
4.3.3	Samfälld övning	99
4.4	Visa, instruera, öva, öva, pröva	99
4.4.1	Visa	100
4.4.2	Instruera	100
4.4.3	Öva	100
4.4.4	Pröva.....	101
4.5	Drill	101
4.5.1	Mönster, utlösningssignal och element	101
4.5.2	Förutsättningar för automatisering	102
4.5.3	Planering	103
4.5.4	Genomförande	105
4.6	Föreläsning – Föredrag – Förevisning	107
4.6.1	Föreläsning.....	108
4.6.2	Föredrag	108
4.6.3	Förevisning	108
4.7	Nätbaserade metoder.....	109
4.8	Självstudier	111
4.9	Enskilt – par – alla	111
4.10	Bikupa.....	113
4.11	Grupparbete.....	113
4.12	Problemlösning	114
4.13	Upplevelsebaserad metod	115
4.14	Resiliensövningar.....	117
4.15	Studiebesök	118
4.16	Muntlig stridsövning	119
4.17	Kaderövning.....	119
4.18	Spika, Måla, Reka	120
4.19	Utbildning av grupp.....	121

4.19.1	Förstegsutbildning.....	122
4.19.2	Utbildning för tillämpade situationer	123
5	Utbildning till instruktör	125
5.1	Göra först – samtala sedan.....	125
5.2	GBU och FGBU.....	125
5.3	Instruktörsutbildning.....	126
5.3.1	Handledning vid instruktörsutbildning.....	127
5.4	Instruktörens fortsatta utveckling.....	131
5.4.1	Utveckling genom egen reflektion.....	131
5.4.2	Utveckling genom samtal med kollegor.....	132
	Begrepp.....	134
	Redaktionell information	135
	Bildförteckning	139
	Källförteckning	140

1 Bakgrund

I detta kapitel presenteras en kort bakgrund till denna handboks praktiska anvisningar. Innehållet vilar på Lärobok Pedagogiska grunder (L PEDGR). Kapitlet kan läsas både som introduktion och som fördjupning. Det fungerar även att hoppa över kapitlet och gå direkt till bokens praktiska anvisningar.

Kapitlet inleds med en beskrivning av den extrema situationen, som är den miljö där vi ska kunna lösa våra uppgifter. För att lösa uppgifter krävs det vi kallar förmåga, som vi beskriver genom fyra delområden. Dessa kan användas vid samtal och beskrivning kring mål och värdering i utbildningen. En grundläggande del i förmågan är viljan att kämpa och då är förtroende en viktig del för viljan.

Förmåga utvecklar vi genom lärande. I kapitlet beskrivs två olika typer, anpassningsinriktat- och utvecklingsinriktat lärande. Lärandet sker i en lärsituation och i handboken redovisas några utgångspunkter som bygger en god lärsituation.

I lärsituationen krävs ett gott omdöme hos instruktören för att kunna avgöra vad som är lämpligt att göra och vad som inte är det. I avsnittet om etisk referensram resonerar vi kring detta.

Kapitlet avslutas med en sammanfattning i fyra instruktörsuppgifter.

1.1 Utbildning för den extrema situationen

Försvarsmaktens utbildningar syftar ytterst till att soldater och sjömän utvecklar sin förmåga att tillsammans med andra lösa uppgifter i extrema situationer.

En extrem situation skiljer sig avsevärt från vardagslivets situationer. Vardagen är någorlunda förutsägbar och det mesta är stabilt och välkänt. I den extrema situationen är en del av det stabila borta och många mönster är upplösta. Våra rutiner kan då vara mindre lämpliga eller olämpliga. Till detta kommer det som är oklart och även okänt.

Det är inte möjligt att helt förbereda sig för det oförutsägbara. Det ligger i den extrema situationens natur. Den första striden kommer aldrig se ut exakt som

fredstida övningar. Men med många olika övningar och en hög grad av realism så ökar vår möjlighet att använda vår förmåga i nya situationer.

Ett sätt att möta och hantera extrema situationer är genom att tänka, verka och leda enligt uppdragstaktik. Därför blir uppdragstaktik en naturlig del i den militära praktiken, såväl i vardag, som i utbildningssammanhang och i övningar. Detta innebär att människor förbereds för att ta initiativ och lösa uppgifter under extrema situationer.

Uppdragstaktik grundar sig på att förutsättningarna för planen eller beslutet snabbt kan komma att ändras, eller helt upphöra. I en sådan situation har ofta de som är närmast genomförandet bäst möjlighet att bedöma vad som behöver göras utifrån det nya läget. Detta förutsätter att chefer och soldater kan agera aktivt utifrån rådande förutsättningar. Det beskrivs ibland som att handla i chefsens anda.

För att improvisera och handla självständigt i extrema situationer krävs samtränade förband. Chefer och soldater i förbandet måste vara välutbildade och kunna tänka självständigt. Detta ställer krav på att utbildningen leder till att individer utvecklar en sådan förmåga. Uppdragstaktik ska genomsyra hela Försvarens organisation och därmed även vår utbildning.

Vår utbildning syftar till att kunna verka i väpnad strid. Väpnad strid innebär att du riskerar att skadas eller dödas, men också att vi förvaltar det statliga våldsmonopolet att vid behov döda någon annan. Om utbildningen utelämnar eller förskönar detta grundläggande faktum är den ofullständig och missvisande. Att verka i väpnad strid är en oerhörd påfrestning som inte lämnar någon oberörd. Men erfarenheter visar gång på gång att en bra och realistisk utbildning gör även den mest extrema situationen hanterbar.

I utbildningen behövs en helhetssyn på den förmåga som krävs hos individer och grupper för att verka i extrema situationer. Nära till hands ligger ofta utbildningsmål som handlar om att kunna något teoretiskt eller praktiskt. Men den förmåga som krävs måste också innehålla engagemang och vilja samt att kunna använda sin kreativitet och sitt mod för att vid behov gå utanför vedertagna gränser. Det innebär att kunna avväga risker men också att ha omdöme kring hur realistisk en övning kan göras. Vid planering, genomförande och vär-

dering av utbildning ska vi påminna oss om hela bredden på den efterfrågade förmågan.

Handbok Samarbete och befälsföring (H SAMBEF) ger flera ingångsvärden till den förmåga som krävs och avhandlar människan i den extrema situationen, samarbete i gruppen och god befälsföring.

I nästa avsnitt ska vi titta närmare på begreppet förmåga och hur den kan beskrivas med hjälp av fyra delområden.

1.2 Förmåga

I denna handbok avser begreppet förmåga allt individen har och kan använda i form av kunskap, erfarenhet, engagemang samt förståelse för sammanhang. När individen använder sin förmåga sker det genom att välja handlingar utifrån den aktuella uppgiften.

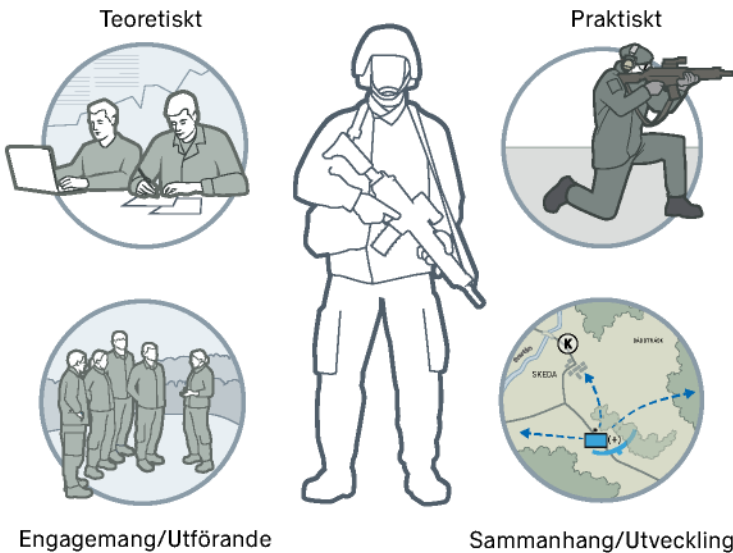


Bild 1.1 Individens handlingar uttrycks som kunnande inom fyra delområden. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

En individs handlingar kan ses och/eller höras av andra. Exempel på handlingar är att: kontrollera att utrustningen ombord är sjösäkrad, beskriva åtgärder vid eldavsrott eller ladda flygplanets automatkanon. Vi behöver kunna kommunicera handlingar och utveckla förenliga bilder av dem. Detta för att beskriva mål i utbildningen och värdera handlingar i förhållande till dessa mål.

För att kunna beskriva handlingar delar vi upp förmågan i fyra delområden. Dessa innebär övergripande att; *teoretiskt kunna*, *praktiskt kunna*, *engagemang och utförande* respektive *sammanhang och utveckling*.

Förmågans delområden kan användas bland annat vid analys och beskrivning av mål samt vid värdering av utbildningens resultat. Vi återkommer till detta längre fram i handboken.

Gränserna mellan de olika delområdena är flytande och ibland osynliga. Men gränserna gör det möjligt att fånga särdrag i handlingen och det går därmed att samtala om den.

Teoretiskt kunna (delområde 1)

Att teoretiskt kunna något innebär att veta något men också att förstå. Förståelse innebär att ha insikt i och uppfattning om samband, mening och innebörd i fenomen som vi upptäcker eller tänker på. I lösandet av uppgiften finns ofta regler och rutiner som jag ska följa och som jag därför måste känna till. I handling kan jag uttrycka vad jag vet och förstår genom att redovisa detta muntligt eller skriftligt.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Vet att ... (Fakta).
- Vet varför ... (Förståelse).
- Känna till regler och rutiner.

Praktiskt kunna (delområde 2)

Det praktiska kunnandet innebär att utföra något, du kan *visa* men även *förklara* hur det görs. En individ med stor erfarenhet kan utveckla förtrogenhet. Det innebär att se vad en situation handlar om och veta vad olika handlingar kan få för konsekvenser. Att praktiskt kunna något omfattar även att utföra tankemässiga operationer.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Vet hur och kan utföra ... (Färdighet).
- Vet vad ... (Förtrogenhet).
- Reaktionsmönster/handgrepp som drillats in.
- Tankemässiga färdigheter; exempelvis analysera, planera och bedöma.

Engagemang och utförande (delområde 3)

Detta delområde beskriver vilket engagemang uppgiften eller situationen kräver av mig och hur jag ska fungera tillsammans med andra för att uppgiften ska bli löst. I handling visar jag min inställning genom mitt engagemang i och utförande av uppgiften. Förmågan kan också visas genom hur jag uttrycker mig eller bemöter andra.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Attityd.
- Ansvarstagande.
- Vilja.
- Engagemang.
- Kommunikation.
- Samarbete.
- Uthållighet.
- Noggrannhet.
- Självständighet.

Sammanhang och utveckling (delområde 4)

Att se sina handlingar i ett större sammanhang innebär att förstå hur de samspelar med andra individer och situationer. Därigenom kan individen ta nödvändiga initiativ i lösandet av den egna uppgiften, till exempel genom att uppnå överraskning eller att undvika förutsägbarhet. Ett annat exempel är att kunna anpassa handlingar med hänsyn till händelseutvecklingen. Delområdet handlar också om att reflektera och tänka i alternativa banor, utveckla hur uppgiften kan lösas samt att använda nya tillvägagångssätt.

Delområdet omfattar till exempel följande:

- Hänsynstagande till ett större sammanhang vid lösandet av uppgiften.
- Uppnå överraskning.
- Undvika förutsägbarhet.
- Kreativitet.
- Initiativ.
- Att utveckla uppgiftens innebörd med hänsyn till situationen.
- Att utveckla rutiner, tillvägagångssätt, egna rollen med mera.
- Visa gott omdöme vid val av handlingar.
- Reflektera över eget tänkande och handlande.

TIPS

Stanna gärna upp här en stund och fundera kring punkterna i de fyra delområdena. Tänk på en övning du haft eller ska ha. Formulera de handlingar individer ska utföra och som motsvarar olika punkter i delområdena.

I kapitel 2 ges exempel på hur delområdena kan användas när du tar fram övningens innehåll och anger mål för olika övningsmoment.

I delområde 3 ingår *vilja*. I nästa avsnitt resonerar vi kring de förtroenden som bygger viljan att kämpa.

1.3 Förtroenden

För att vilja och kunna kämpa i extrema situationer behöver individen känna sig bemött med förtroende från sin omgivning och själv känna förtroende för denna. Tvång, manipulation och liknande kan i extrema situationer snabbt bryta ner förtroendet mellan individer.

Förtroenderelationer är en starkare grund och har därför mycket bättre förutsättningar att hålla i längden. De delar som ingår i förtroenderelationerna och påverkar viljan att kämpa kan sammanfattas i tre grupper:

- Socialt förtroende.
- Självförtroende.
- Förtroende för organisation och utrustning.

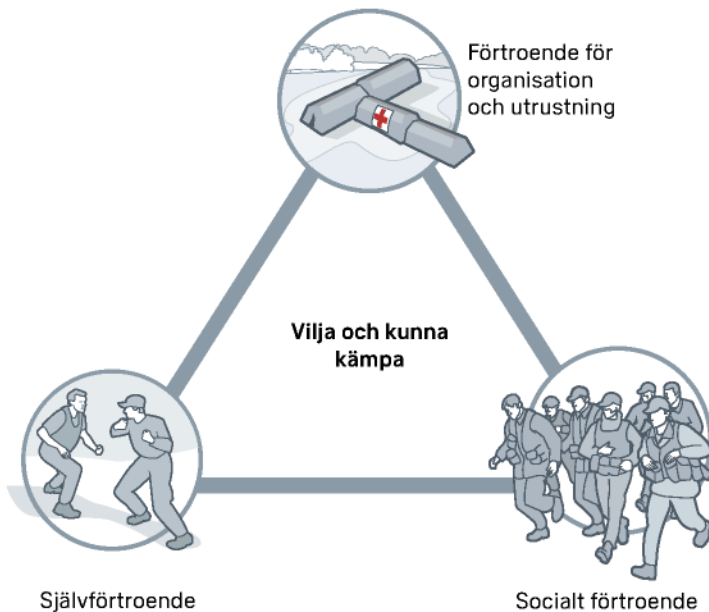


Bild 1.2 Förtroende påverkar viljan att kämpa.
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Socialt förtroende består av förtroende för gruppmedlemmarna och för ledningen.

En bra grupp kännetecknas bland annat av att den på bästa sätt tar sig igenom svårigheter för att nå ett gemensamt mål. I en sådan grupp finns det många positiva relationer. Gruppmedlemmarna känner förtroende för varandra och uppfattar gruppens uppgift som viktig. Det finns i gruppen en vilja och förmåga att samarbeta samt hög beredskap att handla effektivt när uppgiften ska lösas.

Att föra befäl innebär bland annat att bidra till att alla i enheten uppfattar uppgiften som ett gemensamt ansvar. Gruppen ger förtroende till de befäl som har social och fackmässig förmåga att leda enheten till bästa resultat. Befäl som visar en tydlig vilja att stödja individerna och kan förmedla en känsla av skydd i en utsatt situation, blir ett stöd som minskar individens rädsla och stress. Detta kräver att befälet har förmåga att föra utvecklande samtal, ge användbar information på ett trovärdigt sätt, förebygga och lösa konflikter samt hantera sin egen stress.

Soldatens *självförtroende* påverkas bland annat av personlighet, förmåga och fysisk form.

De individer som är bäst lämpade för sin uppgift är i stort sett helt vanliga människor: vitala, balanserade, sunt självmedvetna, humoristiska och med god förmåga att fungera i grupp.

Förmågan att handla effektivt i en extrem situation är beroende av hur tidigare utbildning genomförts. Om individen har upplevt realistisk utbildning och klarat den bra, kommer många stressfaktorer i stridssituationen att kunna hanteras eftersom de delvis är kända. Vid extrem stress fungerar bara väl inövade handlingar.

Den militära utbildningen ska medverka till att individer kan utveckla sin självständighet, ansvarskänsla och förmåga att driva igenom sin vilja gentemot motståndaren.

En människa har bättre förutsättningar att handla framgångsrikt om de grundläggande behoven är tillfredsställda. Till exempel att äta, sova och dricka. Tillgodoses inte dessa behov påverkas individen starkt, såväl fysiskt som psykiskt, vilket minskar uthålligheten.

Individens *förtroende för organisation och utrustning* beror exempelvis på faktorer som förbandets förmåga och utrustning. Graden av förtroende för dessa faktorer har vanligen en mer logisk än känslomässig grund.

I strid gör varje individ en kritisk jämförelse mellan egna och motståndarens resurser. Då används all tillgänglig information. Individen vill ytterst bedöma det egna förbandets möjligheter att lyckas. Om jämförelsen leder till bedömningen att det egna förbandet är underlägset, försämras förutsättningarna för en god sammanhållning.

Utbildningsmiljön i stort och enskilda övningar mer konkret, ska bidra till att individer i Försvarmakten kan utveckla dessa tre förtroenden. Förtroendena beskrivs närmare i Handbok Samarbete och befälsföring samt fördjupas i Lärobok Pedagogiska grunder.

1.4 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande

Den extrema situationen innehåller som tidigare beskrivits både det stabila och förutsägbara men också det oklara och det okända. Mot denna bakgrund resonerar vi kring anpassningsinriktat respektive utvecklingsinriktat lärande. Båda dessa typer av lärande behöver därför uppmärksammas.

I en situation där uppgifter, mål, rutiner, regler och andra förhållanden finns givna, är ett anpassningsinriktat lärande det mest lämpliga. I detta lärande betonas individens anpassning och hantering av givna förutsättningar. Det anpassningsinriktade lärandet är viktigt för att klara det rutinmässiga handlandet i vardagen. Det ger trygghet och stabilitet, både för individen och för gruppen.

Ett utvecklingsinriktat lärande krävs för att i uppdragstaktisk anda kunna hantera extrema situationer. Det första steget är då inte att utforma och föreslå en färdig lösning. I stället handlar det om att identifiera och definiera situationen, uppgiften eller problemet. Frågorna: Vad är detta och varför? blir då viktigare än frågan: Hur ska vi göra? Hos individen kräver detta ett mer kreativt och reflekterande förhållningssätt.

Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande är två ”samexisterande” och kompletterande typer av lärande. Det ena eller andra lärandet kan dominera eller vara mindre framträdande, beroende på vilka förutsättningar som råder i övningen. I Försvarsmaktens utbildning är det viktigt att upprätthålla en avvägning mellan ett anpassningsinriktat och ett utvecklingsinriktat lärande.

Vi återkommer längre fram i boken till dessa två typer av lärande. I Lärobok Pedagogiska grunder hittar du fördjupande resonemang kring dem.

1.5 Lärsituationen

Den förmåga som utbildningen ska ge utvecklas i lärsituationen. I den situationen möts instruktör, elev och det som ska läras – uppgiften. Vi använder lärsituationen för att rama in våra resonemang om utbildningsmetodik. En mängd faktorer påverkar vilket resultat som en lärsituation leder fram till.

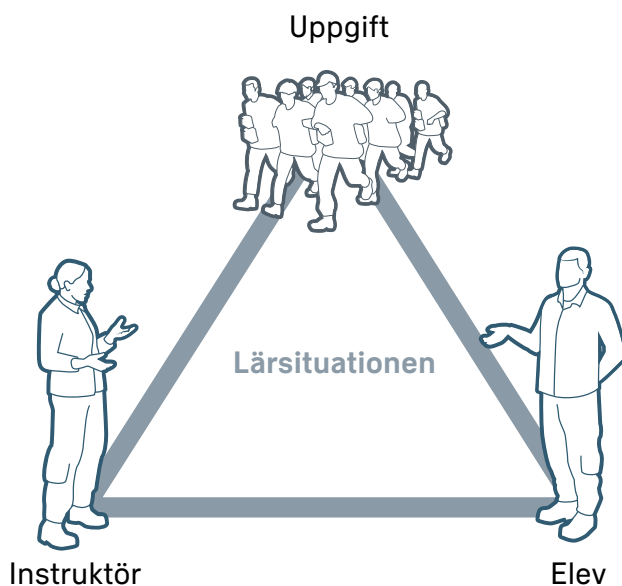


Bild 1.3 Lärsituationen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

I lärsituationen har elevens drivkraft i lärandet – *intentionen* – en avgörande betydelse. Intentionen uppstår när uppgiften upplevs som meningsfull. Upp-

gifter kan uppfattas som meningsfulla när de handlar om något som en elev är genuint intresserad av, oavsett varför. En annan anledning är att eleven uppfattar uppgiften som meningsfull i det större sammanhang hon eller han befinner sig i. Vi sammanfattar detta med begreppen *mening* och *sammanhang*. Genom målbilder tydliggörs sammanhanget så att enskilda övningar och moment får sin mening genom att de knyts till detta sammanhang.

Mot detta kan vi ställa ett lärande där eleven tar fasta på de yttre kraven: Vad kommer på provet? Hur kan jag göra instruktören nöjd? Vad säger boken? I ett sådant lärande utvecklar inte eleven egna tankar om hur saker hänger ihop.

Är eleverna aktivt engagerade i uppgifter de uppfattar som meningsfulla – då kommer de att lära! Vad behöver jag då tänka på för att som instruktör kunna stödja intentionen att lära?

KOMMENTAR

Sällan är instruktörens uppgift så tacksam som när eleven gjort målet till sitt!

1.5.1 Tre utgångspunkter för att stödja intentionen att lära

Vi beskriver här tre utgångspunkter för att skapa en god lärsituation. Den första handlar om att den som ska lära behöver se meningen med det som ska läras. Den andra utgångspunkten handlar om att det behövs ett begripligt sammanhang kring det som ska läras och den tredje om hur individer själva konstruerar och utvecklar sin kunskap.

1. Den som ska lära sig behöver se meningen/funktionen med det som ska läras

Mening handlar om att eleven ser att det som ska läras fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. När eleven själv inser vad han eller hon behöver lära sig har det en positiv påverkan på intentionen att lära.

Om eleverna inte kan se meningen med det som ska läras, är risken att lärandet uteblir. Intentionen kan i stället bli att lösa uppgiften med den minsta möjliga ansträngning som krävs för att göra instruktören nöjd.

TIPS

Fundera på hur vi förstår det som ska läras? När du organiserar övningar kan det vara bra att påminna om att det vi upplever förstår vi på olika sätt. Elevens förståelse skiljer sig från instruktörens. Om eleven inte förstår det du som instruktör förklarar eller visar behöver du göra på något annat sätt. Det hjälper sällan eller aldrig att höja rösten eller repetera samma sak.

2. För att eleven ska uppleva mening med lärandet är det viktigt att det som ska läras kopplas till ett sammanhang

Som tidigare sagts behöver eleven kunna koppla det som ska läras till ett sammanhang. Precis som när vi lägger ett pussel: vi behöver ha bilden på kartongen (sammanhang) för att förstå var en bit passar in eller vilken bit vi saknar. Utbildningens målbilder motsvarar kartongens bild.

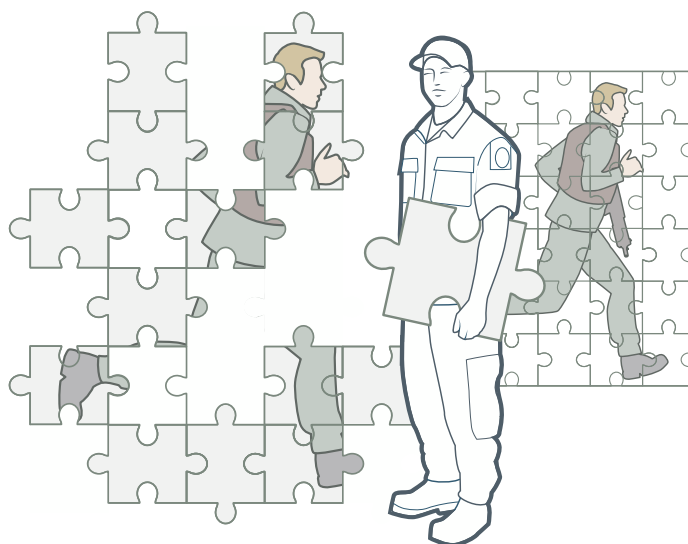


Bild 1.4 Mening och sammanhang. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Det finns naturligtvis många sammanhang som kan ge mening till lärandet, bland annat kan vi skilja mellan fysiskt och socialt sammanhang.

Med *fysiskt sammanhang* menar vi den fysiska omgivningen som eleven befinner sig i. Ska eleven lära sig att vara infartspost vid en stabsplats lärs det bäst vid infarten till en stabsplats. Det fysiska sammanhanget blir tydligt i övningar med simulatorer. Simulatorsystemet måste efterlikna det sammanhanget som utbildningen ska förbereda för. Om det inte gör det, är risken att eleven endast utvecklar en förmåga som är användbar med simulatoren.

Det sociala sammanhanget handlar om elevens samarbete med andra. Det är en styrka om lärandet sker i ett sammanhang där den enskilde känner sig trygg, får hjälp och kan se vilket kunnande andra har. Det handlar också om att lära tillsammans med dem jag senare ska lösa uppgifter med. Genom samarbete och samtal byggs det upp ett gemensamt kunnande. Detta blir något mer eller något annat än summan av de enskilda individernas kunnande. Gruppen skapar förutsättningar, språk, regler och verktyg som blir en grund för gott samarbete i framtida uppgifter.

3. Lärandet är en skapande process hos den enskilda människan

Individens lärande är lite som att bygga hus. Nya delar behöver fästas i något som redan finns. Vi får nya insikter och modifierar det vi redan byggt. Jag behöver växelvis tänka i helheten respektive i detaljerna. Vi behöver pröva det vi gjort och se om det fungerar för olika syften. Det är en viktig hjälp att se hur andra gör, att få råd och tips. Men, det någon annan visat eller sagt gör inte per automatik min egen hand skicklig. Jag måste själv få känna, öva, pröva och ompröva.

Lite tillspetsat kan vi säga att ingen människa kan lära någon annan någonting. Kunskap överförs inte från instruktör till elev, den konstrueras och utvecklas genom individens lärande. Därför pratar vi inte i denna bok om att lära ut och lära in, utan bara om lärande. Instruktörens uppgift är att organisera lärsituationer som stödjer elevens lärande.

Individens lärande kan ses som att kunskap utvecklas genom att information bearbetas. Informationen kan utgöras av fakta, beskrivningar eller erfarenheter. I bearbetningen är eleverna aktivt engagerade i att praktiskt prova eller att tankemässigt reflektera. Sker ingen bearbetning utvecklas ingen kunskap!

I lärsituationen bidrar instruktören till att det som lärs kan knytas till det eleven redan förstår. Låt eleverna fundera eller öva och pröva enskilt och därefter förklara eller visa. Det kan göras två och två eller i mindre grupper. Med återkommande korta sådana uppgifter, får elevernas kunnande möta det nya och en utvecklad förståelse eller färdighet konstrueras. Som instruktör jobbar du mycket med frågor och uppgifter. I kommunikationen frågar du *inte*: ”Har du förstått?”, utan ber i stället eleven: ”Berätta hur du förstår detta”.

Drivkraften i lärandet kan beskrivas som den ”obalans” vilken uppstår i skillnaden mellan vad jag vill kunna göra, och vad jag kan göra med den förmåga jag har just nu. Det jag vill kunna göra men just nu inte kan göra, kan ses som ”frågor” jag lever med. Ett exempel: Jag vill träffa ett litet mål på långt avstånd med min automatkarbin, men vet inte hur mycket jag måste rikta upp mot den starka sidvind som nu blåser.

Vi kan jämföra detta med att en person blir hungrig, en obalans uppkommer, men ett intag av föda kan återställa jämvikten. På samma sätt kan en individ uppleva bristande förmågan som en obalans i förhållande till det hon eller han vill kunna. Genom att inhämta och bearbeta information utvecklas kunnandet och individen kan nå sitt mål. Jämvikten återställs.

Om individen själv förstått vad han eller hon behöver kunna, har lärandet redan startat! Då ligger förutsättningarna på plats och instruktören kan fokusera på att stödja lärandet.

Initiativet till vad som ska läras kan också komma från andra. Det kan till exempel vara ett lärarlag som planerar vad eleverna ska lära sig under en viss övning. I detta fall måste instruktören först bidra till att eleven upplever den ”obalans” vi tidigare talat om. Det kan ske genom att eleverna till exempel får uppleva vad de ska kunna eller se det förevisat.

Om du undan för undan utvecklar övningen genom att skapa nya obalanser, det vill säga introducerar nya saker eleverna måste kunna hantera, drivs lärandet mot målet. Utmaningen måste vara hanterbar. För stor obalans gör att eleven kan tappa sugen: Det där klarar jag aldrig! För liten utmaning kan leda till att eleven aldrig kopplar på sin intention att lära, utan ägnar sin kraft åt något annat.

1.6 Etisk referensram

Som instruktör leder du utbildning vilken ytterst syftar till att eleverna ska utveckla förmåga att lösa uppgifter i extrema situationer. Det är omöjligt att träna exakt de krav som kommer att ställas. Vi kan inte utsätta individer för skarp strid, men samtidigt är det just den situationen som vi måste förbereda oss för. Detta gör att vi måste simulera skarp strid med så realistisk utbildning som möjligt. Du behöver därför ett väl utvecklat omdöme för att avgöra vad som är lämpligt i en utbildningssituation och vad som inte är det. Vi kallar det för en *etisk referensram*. Det är en ram vilken omfattar det som är acceptabelt i utbildningen och utesluter det som inte är det.

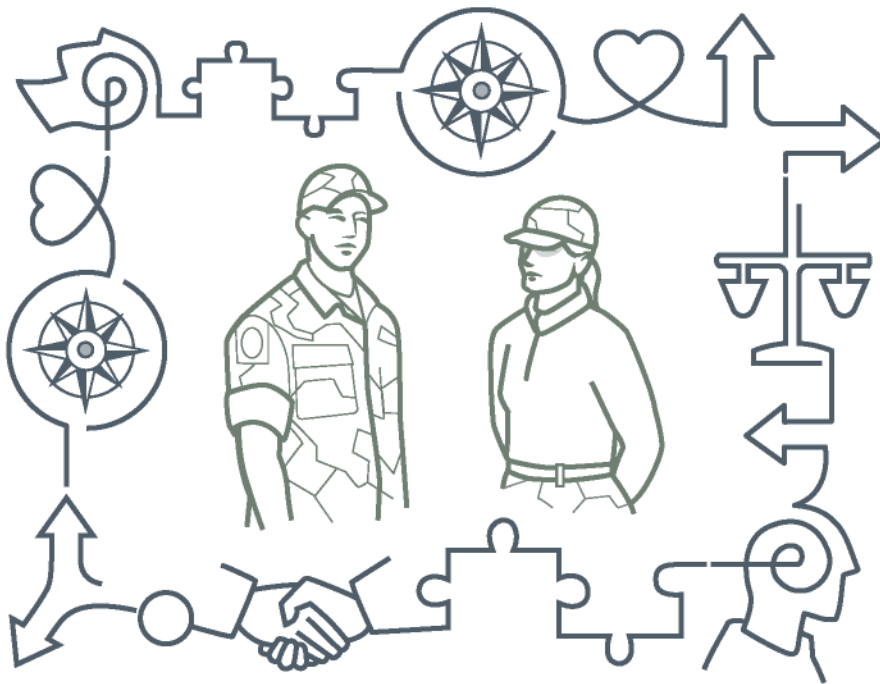


Bild 1.5 Etisk referensram. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Förutsättningarna för vår utbildning förändras över tid och som instruktörer gör vi också erfarenheter efterhand. Viktigt är därför att återkommande – enskilt och tillsammans – reflektera över min egen och den gemensamma etiska referensramen.

De med stor erfarenhet ska stödja dem med mindre. Samtalandet ska också motverka utveckling av tystnadskultur. Det vill säga när normen gör att man inte får eller vågar uttala åsikter som är relevanta för verksamheten. Ser och upplever du händelser som ligger utanför referensramen så är du skyldig att ingripa och ta upp händelsen i samtal med de berörda. Det är också en trygghet i befälslaget att i förväg ha klarlagt hur händelser som rör den etiska referensramen ska hanteras. Till detta hör också att bestämma till vem en instruktör vänder sig om det av något skäl inte fungerar att samtala i arbetslaget.

Notera också att även om vi utbildar förband för den extrema situationen så lever och verkar vi huvuddelen av tiden i en normal vardag. Där är militära förband en del av det fredsmässiga samhället. De lagar, förordningar, regler och normer som finns för att skapa en positiv och hälsosam arbetsmiljö, påverkar även den etiska referensramen i utbildningssituationen.

1.7 Fyra instruktörsuppgifter

I detta kapitel har vi beskrivit några förutsättningar för elevers lärande. Vi har också sagt att instruktören ska organisera goda situationer för detta lärande. Vi kan dela upp organiserandet i fyra övergripande uppgifter:

- Den första instruktörsuppgiften är att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla relevanta (mål)bilder av vad de ska kunna.
- Den andra är att få eleverna att uppleva avståndet mellan vad de kan nu och dessa (mål)bilder. När de ser avståndet kan instruktören hjälpa dem att förstå sina lärbehov.
- En tredje uppgift är att skapa förutsättningar för eleverna att öva och tillgodose sina lärbehov.
- Den fjärde uppgiften är att låta eleverna pröva sitt kunnande i nya situationer.

I nästa kapitel beskriver vi planering av övning. Det sker i tio moment som beskrivs utförligt.

2 Planering av övning

I detta kapitel beskrivs *en* modell för planering av övning. Det finns naturligtvis andra modeller och med stigande erfarenhet utvecklar du förmodligen en egen variant.

Varje övning ingår i ett större sammanhang som bestämmer övningens *vad*, det vill säga målet. Sammanhanget ger också mening åt övningen genom att svara på *varför* den genomförs.

Inledningsvis beskrivs några centrala begrepp. Därefter ägnas huvuddelen av kapitlet till att beskriva planering genom tio moment. Det är generella beskrivningar som behöver anpassas till just den övning du planerar.

2.1 Utgångspunkten för planering

Utgångspunkten för planering av all utbildning är vad deltagarna ska kunna efter att ha genomfört den.

2.1.1 Uppgiften som utgångspunkt

I en militär kontext syftar individers handlingar till att få något gjort: Att få uppgifter lösta! Innehåll i och resultat av en utbildning kan bedömas mot bakgrund av hur den bidrar till att individer kan handla och lösa angivna uppgifter.

2.1.2 Mål och syfte

När vi planerar och genomför övningar är två begrepp centrala, nämligen mål och syfte. Instruktören måste klargöra dessa för att planeringen ska kunna genomföras.

- *Mål* formuleras så det framgår vad eleverna ska kunna, vanligen formulerat som en uppgift och i vilken situation de ska kunna detta.
- *Syfte* formuleras så det framgår varför eleverna ska kunna detta.

2.1.3 PersQ utbildning

En del av målet är att det beskriver i vilken typ av situation individen ska kunna utföra handlingar och lösa uppgifter. För att göra denna beskrivning används bland annat begreppet PersQ utbildning¹. Det är en nivåindelning från 1 till 5 som används dels när mål anges för en utbildningsinsats, dels vid värdering av individens handlingar i relation till angivna mål. Nivåerna ska bidra till att våra målsättningar varken leder till över- eller underutbildning.

PersQ UTB Individ	Område
5	Individen har framgångsrikt löst sina uppgifter enligt målkatalog befattning, i samarbete med andra i en enhet. Enheten löser uppgift under krigsförhållanden.
4	Individen kan lösa sina uppgifter enligt målkatalog befattning, i samarbete med andra i en enhet. Enheten löser uppgift i tillämpade situationer
3	Individen kan lösa sina uppgifter enligt målkatalog befattning, i samarbete med andra i en enhet. Enheten löser uppgift i formella situationer.
2	Individen kan lösa sina uppgifter enligt målkatalog befattning, enskilt och i formella situationer.
1	Individen kan lösa enstaka uppgift enligt målkatalog befattning, enskilt och i formella situationer.

Tabell 2.1 PersQ utbildning individ

I formella situationer är förutsättning och händelseförlopp kända för deltagarna, det finns tid att föröva och rekognosera. I tillämpade situationer är händelseförloppet okänt. Det finns ingen, eller mycket begränsad tid att föröva och rekognosera.

Nivåerna ett och fem ligger utanför det som omfattar utbildning, eftersom ingen utbildning i praktiken ansätts mot lägre förmåga än nivå två. Högre förmåga än nivå fyra kan inte nås med utbildningsinsatser då det handlar om erfarenheter av ”skarpa” insatser. Det gör att nivå två till fyra anger vilken förmåga som utbildningen ska riktas och värderas mot.

1 Hämtad från Reglemente Grund- och repetitionsutbildning (R GURU).

I nivåerna är två beskrivningar centrala. Den ena anger om förmågan innebär att lösa uppgifter enskilt eller tillsammans med andra. Den andra beskrivningen anger om uppgiften ska lösas i formella eller tillämpade situationer.

2.2 Planeringens tio moment

Vid övningsplanering används riskhantering som ett verktyg för att göra övningen säkrare och för att ge hög kvalitet i genomförandet². Riskhantering är en process som genomförs kontinuerligt under planeringen och börjar när chef utser övningsledare och avslutas med en värdering av genomförd övning. Vid övning med omfattande riskhantering kan skyddsombud/assistent medverka och inbjuds då tidigt i processen. Riskhantering finns därför i modellens mitt.



Bild 2.1 Planeringens olika moment. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

Parallellt med planeringen dokumenteras denna och sammanställs i en övningsplan. Den är sedan ett stöd i genomförandet. Övningsplanen beskriver vad som ska övas och hur det ska ske. Ett ”Övnings PM” beskriver vanligen endast vad som ska övas. Hur en övningsplan *kan* struktureras beskrivs längre fram i detta kapitel.

² Metodik för riskhantering vid övningsplanering beskrivs bland annat i SäkR G med bilaga 5.

KOMMENTAR

Planen har inget egenvärde, den är ett resultat eller konsekvens av planeringen. Det är planeringen som är det viktiga!

2.2.1 Utbildningsuppgiften

Som instruktör får du en utbildningsuppgift. Mål och syfte som framgår i denna uppgift kommer ur ett större sammanhang i verksamheten.

Logiken bakom målen kan kort beskrivas enligt följande. Målen för vad en individ ska kunna är en konsekvens av att individen ska lösa en uppgift i en enhet, här kallad grupp. Det är uppgiften gruppen ska lösa som generar mål för vad olika befattningshavare ska kunna och därmed målen för deras utbildning.

Målen för gruppens utbildning är i sin tur en konsekvens av att gruppen ska kunna lösa uppgifter i en högre enhet, till exempel en pluton.

I kapitel 1 resonerade vi kring ”mening och sammanhang”. Mål och syfte är en grund för att förstå i vilket *sammanhang* olika delar i utbildningen får sin *mening*. När du som instruktör får en utbildningsuppgift ska du alltså göra klart för dig vad eleverna ska kunna efter övningen och vad eleverna ska kunna använda detta till, det vill säga syftet. Du och den som ställt uppgiften ska ha förenlig uppfattning om detta.

EXEMPEL

Under nästa vecka kommer vår pluton gruppera i fält under tre dygn. Sista dygnet ska vi formellt öva bevakning, stridsberedskapsgraderna och grupps strid från stridsställning i plutons ram. Under de första två dyggen genomför vi ett stationssystem i syfte att soldaterna ska ha den förmåga som krävs för den avslutande övningen. Du ska ansvara för en station i posttjänst under fyra timmar med en grupp åt gången.

Efter övningen ska eleverna kunna lösa uppgift som post vid bevakningsobjekt enligt Sold F. Situationen är dagtid och en motståndare till fots.

Nu kan du fundera kring vad eleverna redan kan av målet eller om allt är nytt. Det brukar kallas för att klarlägga elevernas *utbildningsståndpunkt*.

Vad som krävs
– Vad jag kan
= lärbehov

Bild 2.2 Lärbehov. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

2.2.2 Formulera mål och syfte för övningen

Oftast får du målet för övningen given i utbildningsuppgiften, ibland får du formulera det själv. Det är viktigt hur målet formuleras, därför att varje moment övningen innehåller är en konsekvens av målet. Som vi tidigare beskrivit formuleras mål vanligen som den uppgift vilken ska kunna lösas och i vilken situation. Syfte formuleras så det framgår varför det övas.

EXEMPEL

Eleverna ska kunna lösa uppgift som post vid bevakningsobjekt enligt Sold F. Situationen är dagtid och en motståndare till fots. Syftet med övningen är att eleverna ska ha tillräcklig förmåga för att kunna öva i grupp och i pluton.

Få mål talar för sig själva, de måste kommuniceras på olika sätt för att de ska kunna bli förenliga, inte bara för eleverna utan även inom instruktörslaget. Att uppleva eller att få målet förevisat är en bra grund för att förstå dess innebörd.

Situationsbeskrivningen innehåller viktig information om sammanhang och förutsättningar för det som eleverna ska kunna, här bör det framgå till vilken PersQ-nivå övningen ska drivas. Beskrivningen kan också ange typ av motståndare, formell eller tillämpad situation, väder, terräng, etc.

2.2.3 Bestäm övningens innehåll

Innehållet får du genom att analysera målet för övningen. Du behöver bryta ner målet i vad som kommer att bli övningens olika moment. Här kan du använda förmågans fyra delområden som presenterades i kapitel 1. Med hjälp av delområdena kan du se att innehållet täcker hela den bredd av förmåga som krävs för att individen ska nå målet. De delar analysen ger, organiseras så att de blir ”lagom stora” för att kunna vara övningsmoment i den fortsatta planeringen.

- Vilka olika delar/moment består målet av?
- Hur påverkar situationsbeskrivningen innehållet? Finns det en grundversion av det man ska kunna? Ska den sedan kunna utföras under olika former av friktioner?
- Vilka krav behöver formuleras? Krav anger hur man ska kunna något. Kravet ska också vara möjligt att bedömas och/eller mätas. Till exempel antal träff, inom vilken tid eller visa förmåga att samarbeta. Tänk på vilken nivå du lägger kraven på. För låga eller för höga krav kan göra att elevens intention att lära uteblir.

EXEMPEL PÅ ÖVNINGSMOMENT

- Postens generella uppgifter: skydda, varna och rapportera.
- Kriterier på ett bra postställe.
- Utrustning i poststället.
- Uppträdande som post.
- Uthållighet och noggrannhet som post.

Det är också bra att arbeta fram innehållet i övningen genom att ange de handlingar eleven ska kunna utföra. Om du formulerar handlingar får du många gånger målet på köpet och ofta även kraven.

EXEMPEL PÅ HANDLINGAR

- Anger kriterier på ett bra postställe.
- Ger i terrängen förslag på lämpliga platser för ett postställe.
- Inreder postställe med rätt utrustning enligt SoldF.
- Observerar uthålligt och noggrant.

Nu tittar du på för vilka moment du behöver formulera:

- Mål.
- Syfte.
- Krav.

Du ska göra detta utifrån den helhet som övningen utgör.

Att det sker under planeringen av övningen innebär *inte* att du måste kommunicera detta till eleverna i genomförandet. I en övning med flyt kan – för eleverna – mål och syfte för enskilda moment vara självklara. De kan till exempel vara en uppenbar konsekvens av föregående moment eller tidigare målbildsövning.

TIPS

Vill du ha fler exempel på målbeskrivningar kan du titta på målen för GMU. GMU är en förteckning över utbildningsmål som ska säkerställa grundläggande förmågor hos alla soldater och sjömän efter genomförd GU. De finns i Handbok Grundläggande soldat- och sjömansutbildningar (H GSSU).

2.2.4 Välj metodik och organisera övningen

När du bestämt innehållet funderar du en stund på om det består mest av slutna eller öppna problem, det vill säga sådant som har en på förhand given lösning respektive sådant som inte har det. Då kan du göra en avvägning mellan hur mycket anpassningsinriktat respektive utvecklingsinriktat lärande övningen ska innehålla. Den avvägningen ger dig en inriktning mot vilka utbildningsmeto-

der som blir lämpliga i övningen. Med detta som grund kan du också börja överväga ditt eget förhållningssätt i lärsituationen. Ska du vara mer styrande eller mer stödjande?

I en och samma övning blandas anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande likväl som ditt förhållningssätt, styrande respektive stödjande. Men du måste vara klar över *var* du lägger dig på skalan mellan dessa ”ytterligheter”, samt *när* du gör det och *varför*.

TIPS

Prata gärna med erfarna kollegor för att få tips och råd. Be någon med erfarenhet visa moment du känner dig osäker på och öva dem tillsammans!

Med det du nu klarlagt och de tankar du har om övningen är det dags att börja organisera den. De flesta övningar bör inledas med att klargöra mål och syfte. Detta presenteras med fördel i särskilda målbildsövningar. Med målbild menar vi hur en individ förstår innebörden i ett mål. Att ha en förenlig målbild innebär att en grupp individer tänker likartat om vad målet innehåller.

Målbilder är oftast det enklaste sättet att presentera mål och syfte med olika övningar och moment. Genom dessa tydliggörs mening och sammanhang samt vad deltagarna ska kunna efter utbildningsavsnittet. Eleven låter sitt eget kunskande möta denna bild och avståndet mellan dem blir vad som behöver läras: lärbehoven.

Vi kan betrakta målbilden som förenlig när:

- Elever och instruktörer uppfattar att de talar om samma sak.
- Eleverna uppfattar att de i utbildningen gör saker som leder till att de lär sig det som krävs för att nå målet.

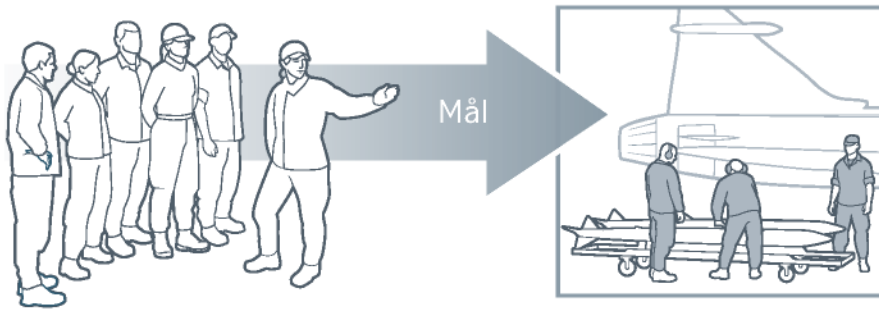


Bild 2.3 Förenlig målbild. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

En visualiserad målbild är enklare för eleven att förstå och komma ihåg, än när mål och syfte presenteras enbart muntligt eller med skriven text på exempelvis en plansch. Om det finns en förenlig målbild kring övningen kan mål och syften i olika moment vara uppenbara och behöver då inte kommuniceras i genomförandet.

Du kan läsa mer om målbildsövningar i kapitel 4.

TIPS

Om vi återgår till vårt exempel om posttjänst. Hur skulle du kunna göra en enkel målbildsövning för den övningen?

Som instruktör ska du organisera goda situationer för elevernas lärande. I kapitel 1 har vi beskrivit ”Tre utgångspunkter för att stödja intentionen att lära”. Nu är det lämpligt att fundera kring hur dessa tre punkter kan stödja organiserandet av de olika övningsmomenten. Punkterna innebär i sammanfattning att:

1. Det går att förstå meningen med det som lärs – bäst när eleven själv har kommit till insikten: ”detta behöver jag kunna!”.
2. Det finns ett sammanhang runt övningsmomentet – ”en bild på hur det ser ut när alla pusselbitarna fogats samman”.
3. Det är eleverna själva som lär – stimulera till elevaktivitet och försök inte ”prata över kunskap” till eleven.

Du bestämmer också övningsmomentens ordningsföljd. Förutsätter något moment att ett annat först har genomförts?

Många andra faktorer påverkar hur övningen organiseras till exempel antalet elever, antalet instruktörer och deras förmåga samt tillgången till utbildningshjälpmedel.

Nu är det dags att planera övningen som ett sammanhang och hur den ska genomföras. Det kan då vara bra att ha en idé om en övergripande metodik för övningen. Nu följer några avsnitt (A–I) som på olika sätt kan vara till stöd när du utformar en sådan övergripande metodik.

Avsnitt	Beskrivning
A	Upp och ner i trappan
B	Loopen
C	Huvudövning, delövning och bakomövning
D	Parallellövning
E	Stationsövningar
F	Kombinerad metod
G	Hur tiden används
H	Graden av realism
I	Graden av konsekvens

Tabell 2.2 Förteckning över kommande avsnitt

A. Upp och ner i trappan

För att eleverna ska kunna uppleva mening och sammanhang i övningen är det bra om övningsförloppet växlar mellan del och helhet. I våra tankar om utbildning utgår vi ibland från föreställningar om att lärande sker stegvis: från lätt till svårt; från känt till okänt; från enkelt till komplicerat; från del till helhet. Det brukar kallas för ”det stegvisa lärandet”; och illustreras med en bild av en trappa. Det vi beskrivit om de tre utgångspunkterna i kapitel I, visar att en individs lärande *snarare handlar om* att gå upp och ner i en sådan trappa.

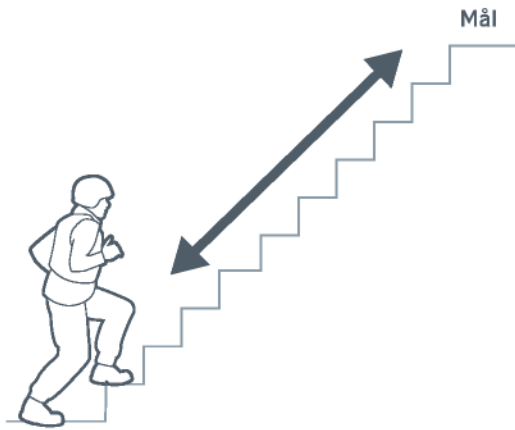


Bild 2.4 Upp och ner i "trappan". Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

Tidigt i lärandet är det lämpligt att gå upp i trappan för att se på sammanhanget (målbilden) och därefter gå ner och öva delar som får sin mening i detta sammanhang. Upp igen för att se hur delarna förhåller sig och passar i sammanhanget, ner igen för att komplettera, förändra och lära nya delar etc.

Längre fram i utbildningen går vi ner i trappan för att repetera delar.

B. Loopen

Ett sätt att gå upp och ner i trappan är att organisera övningen som en ström av loopar.

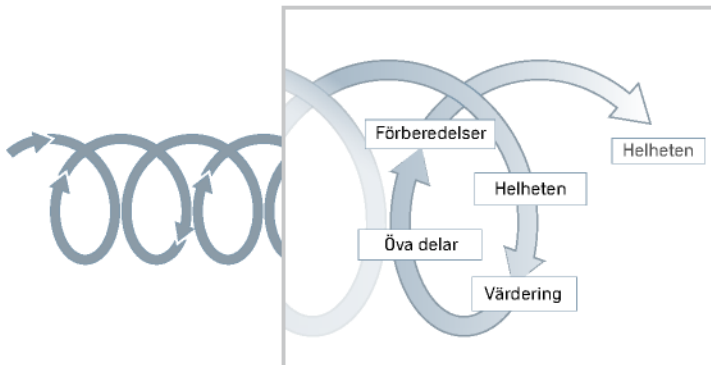


Bild 2.5 Loopen. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

En enskild loop består av följande delar:

1. Helheten

Här möter eleverna uppgiften och sammanhanget. Det kan exempelvis vara grupps strid från stridsställning eller stridspars framryckning. Första genomförandet är att visa grundbeteenden där inga särskilda friktioner förekommer.

2. Värdering

Eleverna värderar sitt genomförande med stöd av instruktören för att klarlägga vilka delar de behöver öva mer på innan nästa genomförande.

3. Öva delar

Eleverna övar delar. Det kan vara enskilt, i par eller hela gruppen tillsammans. Det kan vara med eller utan instruktör.

4. Förberedelser

Inta utgångsläge för ny helhet, fylla på ammunition med mera.

5. Ny helhet

I detta genomförande ska eleverna visa att de behärskar det som behövde övas efter förra genomförandet. Om instruktören ser att så sker, tillförs ett nytt moment. Till exempel att eleverna upptäcker en fiende.

Loopen fortsätter enligt tidigare. På detta sätt kan instruktören driva fram övningen genom att introducera nya moment. Denna princip uppfyller alla de fyra instruktörsuppgifter vi redovisade som avslutning i kapitel 1. I helheten får eleverna relevanta bilder av vad de behöver kunna. I värderingen definieras lärbeköven. De får sedan öva dessa behov och i nästa helhet pröva sitt nya kunnande.

Loopen kan även användas vid övning med förband. Ett inledande moment med exempelvis pluton värderas. Grupperna övar det som värderingen visat. Övandet värderas och ger underlag för vad individer (par, omgång) behöver öva. Helheten övas igen, antingen steg för steg (grupp, pluton) eller pluton direkt.

C. Huvudövning, delövning och bakomövning

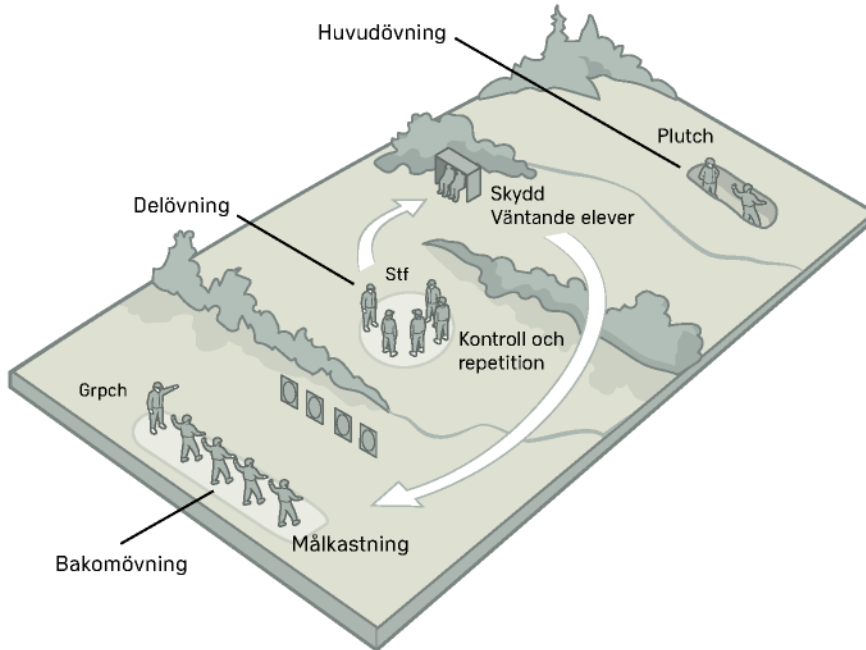


Bild 2.6 Övningsexempel. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

En huvudövning organiseras när utbildningsanordningar, antalet elever eller instruktörer inte gör det möjligt för alla att öva samtidigt mot målet för övningen. Ett exempel kan vara grundläggande kast med språnghandgranat. Det skarpa kastet är huvudövning. I delövningen sker direkt förberedelse för huvudövningen. I vårt exempel är det till exempel övningskast och repetition.

En bakomövning kan – men behöver inte – vara kopplad till huvudövningen. I vårt exempel kan bakomövningen omfatta precisions- och längdkast med blind handgranat. Men det skulle också kunna vara repetition av något annat som tidigare övats eller förberedelse för en kommande övning. En bakomövning är ett sätt att organisera bort risk för väntan. Dess innehåll ska svara mot lärbehov som finns hos eleverna och får inte bli ett sätt att fördriva tiden!

En övning kan också bestå av enbart huvudövning och bakomövning. Detta kan exempelvis ske vid övning med skarp ammunition där instruktören av olika skäl bara kan öva med en mindre del av enheten samtidigt. Resterande del får inte hamna i väntan! Därför organiseras bakomövningar som kan ledas av gruppchefer, genomförs som enskild- eller parövning etc. Instruktören behöver vara förtänksam och se var väntan kan uppstå för att kunna förbereda och organisera bakomövningar.

D. Parallellövning

I en parallellövning delar övningsledaren och en kvalificerad biträdare på övningen. De leder samma övning men på olika platser och har fördelat eleverna mellan sig.

E. Stationsövningar

I en stationsövning är utbildningen uppdelad i ett antal delar som genomförs på motsvarande antal stationer. Varje station har en fast bemanning av instruktörer och ett eget utbildningsmål. Eleverna byter station tills alla har genomfört samtliga stationer. Det är viktigt att stationerna har ett innehåll som är meningsfullt i ett övergripande sammanhang.

Stationsövning kan vara ett rationellt användande av tid och andra resurser. Eftersom instruktörerna är knutna till en station behöver inte alla enheter förbereda allt. Inte minst vid övningar med skarp ammunition och omfattande behov av dukning. Det är också ett alternativ när många ska öva med materiel som finns i begränsad mängd eller när vi ska använda ett begränsat antal instruktörer med specialkompetens.

Det finns många varianter på denna övningsform. Vi kan också se en modell av stationssystem där elever övar självständigt. Det kan vara en anpassning till individuella behov, en form av "bakomövning". Då kan exempelvis nätbaserade metoder användas.

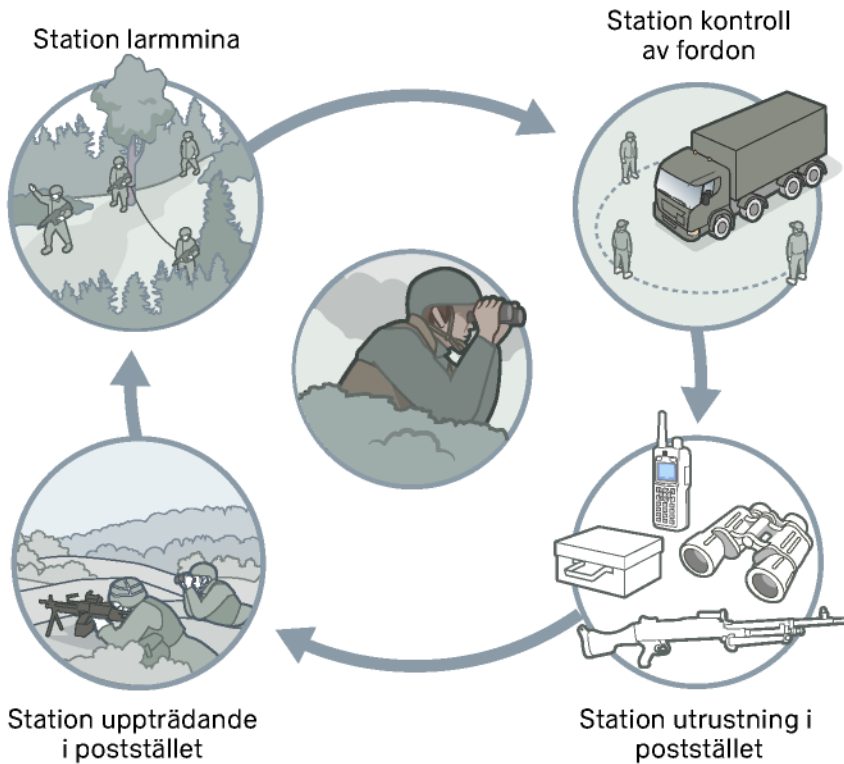


Bild 2.7 Stationsövning. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

F. Kombinerad metod

Kombinerad metod innebär att utbildning för att uppnå olika förmågor, sammanförs till tid och plats och inom en gemensam förutsättning eller läge. Övningen kan till exempel inledas med förevisning, upplevelse eller förklarad läge. De olika förmågorna presenteras och därefter sker olika övningar. Det kan till exempel ske i en form av stationssystem. Här kan alla elever passera samtliga stationer eller genomföra stationer beroende på befattning. Avslutningsvis kan hela sammanhanget övas i en följd.

Beroende på mål och syfte kan kombinerad metod användas under ett övningspass, heldagsövning eller flera dygn.

G. Hur tiden används

Är mängden innehåll ”lagom” i förhållande till tillgänglig tid? Det ska varken vara för lite eller för mycket, båda fallen kan ge problem i genomförandet.

Var uppmärksam på ”tidstjuvar”. Tänk igenom övningens flöde och eftersträva flyt: Var finns risk att övningen tappar flyt och tempo? Hur kan vi undvika detta? Om sådana situationer ändå uppstår, hur kan tiden användas effektivt? Planera för eventuella parallellövningar, bakomstationer, reservmoment etc. De måste innehålla verksamhet som är relevant och leder mot målen. Listor kan upprättas där deltagarna, enskilt eller i grupp, antecknar sådant som de upplever behöver repeteras och övas. När övningstid av något skäl ”uppstår” kan behov tas från listan och en övning omedelbart starta. Alla inblandade i övningen har ett ansvar för att all tid används väl.

Lägg in reflektionstid där det är lämpligt. Där kan eleverna med utgångspunkt i någon fråga, situation etc. tänka efter, fundera, formulera frågor och utveckla sin förståelse för det som övas. Jämför med vad som beskrevs i kapitel 1, under rubriken 1.5 ”Lärandet är en skapande process hos den enskilda människan”.

Planera tiden för:

- Förberedelser. Beställning och hämtning av materiel, genomgång med biträdande instruktörer, dukning, förövning etc.
- Förflyttningar – vad kan övas under dessa?
- Efterarbete. Städning, insamling, återlämning etc.
- Reservtid.

Blanda inte ihop vila med väntan!

H. Graden av realism

Överväg graden av realism i de olika övningsmomenten. Vi behöver beakta etiska, säkerhetsmässiga, faktiska (till exempel tid eller terräng) och ekonomiska förutsättningar. Hög grad av realism kräver oftast en kombination av olika metoder.

Ljud, bilder och film kan många gånger vara tillräcklig grad av realism för att åskådliggöra något. Modeller av terräng kan användas för att visa hur olika uppgifter kan lösas. I sådana modeller kan också muntliga stridsövningar genomföras. Att höra ljudet av ett stridsfordon är betydligt mer realistiskt än att instruktören ropar ”ni kan nu höra ...”. Men i ett givet sammanhang kan beskrivningen ”Fientliga patruller kan vara i den här terrängen om 20 minuter” vara tillräckligt realistiskt i förutsättning och läge.

Du börjar med att tydliggöra vad du vill åstadkomma för realism i din övning, därefter ser du vad du kan åstadkomma med de förutsättningar som du har.

Graden av realism innebär att du behöver ett väl utvecklat omdöme för att avgöra vad som är lämpligt och vad som inte är det. Den etiska referensramen omfattar det som är acceptabelt och utesluter det som inte är det. Samtala om detta i instruktörsgruppen före, under och efter övning.



Bild 2.8 Öva realism och stridens konsekvenser. Foto: Alexander Gustavsson/Försvarsmakten

I. Graden av konsekvens

Med konsekvens menar vi att i en övning dra konsekvenserna av utfallet. Om du dömer ut en skadad i gruppen måste du ha klart för dig hur långt du drar konsekvenserna av detta och hur det påverkar övningen. Den skadade ska tas om hand och transporteras av ett antal gruppmedlemmar som blir borta en viss tid. Detta påverkar hur gruppen kan lösa sin uppgift etc. Vilken grad av konsekvens du väljer beror på målet för övningen.

Tidigt i utbildningen bör inte konsekvenserna dras för långt i övningen, då ska fokus vara på att lära grunderna. Efterhand som utbildningen går framåt kan konsekvenserna dras längre.

2.2.5 Materiel och utbildningshjälpmedel, bokningar

Klargör vilka bokningar, beställningar, utbildningshjälpmedel och vilken materiel som krävs för att genomföra övningen.

Vid övning används i första hand elevens och förbandets egen utrustning. Ge order om vad som ska medföras av vem! Planera tid för att förbereda materielen (skottställning, kalibrering etc.).

Utbildningshjälpmedel kan till exempel vara:

- Anläggningar och anordningar (skjutplatser, målspel, provkammare).
- Utbildningsmateriel (simulatorer, ammunition, övningsmateriel).
- Publikationer (reglementen och handböcker).
- Läromedel (nätbaserade produkter, filmer och planscher).

TIPS

Om du som instruktör upplever brist på resurser innebär det att gå tillbaka i planeringen. Kan du låna materiel av någon annan? Kan övningen organiseras om utifrån de resurser som disponeras nu? Först när dessa möjligheter är uttömda funderar du kring ändring av målet. Ändrat mål måste kommuniceras med den som ställt utbildningsuppgiften.

2.2.6 Rekognosering

Rekognosering av övningsplatsen sker för att kontrollera om planen kan genomföras som tänkt. Vi skiljer på översiktsrekognosering och detaljrekognosering. I vardagsspråk uttrycks rekognosering och rekognoscera som ”rek” eller att ”reka”.

Översiktsrekognosering genomförs för att:

- hitta lämplig terräng, lokal eller utbildningsanordning
- kontrollera att de är disponibla
- se deras möjligheter.

Översiktsrekognosering genomförs tidigt i planeringen.

Detaljrekognosering genomförs för att klarlägga:

- om terräng, lokal eller utbildningsanordning passar dina övningsmoment
- om förändringar kan ske i miljön så att den bättre passar din övning
- om moment och deras mål behöver förändras med hänsyn till förutsättningarna
- platser för övningsledare, elever, materiel etc.
- hur utbildningshjälpmedel kan och ska användas samt deras status och funktion
- vilken tid som kommer att krävas för dukning med mera före övningens start
- riskhantering.

För fortsatt planering är det bra om du under detaljrekognoseringen antecknar, ritar skisser, tar foto, filmar etc.

TIPS

Rekognosering av övningsplatser, terräng och utbildningsanordningar är alltid en viktig förberedelse. Känner du väl till dessa kanske inte över-
siktarekognosering är nödvändig. Detaljrekognosering ska alltid göras!

2.2.7 Kontroll

Detaljrekognoseringen kan behöva kompletteras med kontroll inför genomförandet. Här följer några exempel på kontrollpunkter inför en lektion i lektionssal:

- Hur är belysningen?
- Var tänder och släcker jag?
- Hur syns tavlor och blädderblock från olika delar av lokalen?
- Finns det fungerande tuschpennor och vilka får användas på tavlan?
- Fungerar dator, uppkopplingar och projektor?
- Hur får jag ner filmduken?
- Hur mörklägger jag lokalen?
- Hur fungerar den tekniska utrustningen? Och vem kan hjälpa mig med den om det skulle behövas?
- Hur många är eleverna och hur mycket platser finns det i salen?
- Hur dukas salen eller anläggningen och hur grupperas eleverna?
- Kontrollera din uniform och utrustning!
- Vilka platser kan användas vid rast?

2.2.8 Avslutning och efterarbete

Bestäm hur du vill avsluta övningen. Det kan till exempel ske genom ett avslutande tillämpningsmoment eller alla moment i ett sammanhang. Återknyt till inledningen/målbilden och till den eventuella fortsättning som följer efter

denna övning. Deltagarna bör lämna övningen som vinnare och känna utmaning i det som ska komma.

Värdering av övningen planeras. Hur kommunicerar du värderingen av resultatet i övningens delar och i sin helhet med deltagarna? Vad har vi gjort? Hur har det gått? Vad vi lärt? Vad tar vi med oss? Hur går vi vidare?

Planera vilket efterarbete som ska genomföras. Till exempel insamling av övningsmateriel, städning, återställa utbildningsanordning, vård och återlämning av materiel.

2.2.9 Färdigställ övningsplanen

Planen behöver inte vara skriven i dator, det går också bra med papper och penna! När du utbildas till – eller är relativt ny som – instruktör är det bra att noggrant dokumentera din planering. Erfarna instruktörer kan sammanfatta planeringen i skisser, PM, punktlister etc.

Övningsplanen *kan* innehålla:

1. **Sidhuvud eller överskrift.** Där det framgår vem som gjort planen och när, samt rubrik ”Plan för övning i ...”.
2. **Omfattning.** På enkel svenska beskriver du vad övningen omfattar.
3. **Övningsledare.** Namn och uppgifter under övningen.
4. **Deltagare.** Ange vilka som ska öva.
Till exempel 1. pluton vid 121.komp.
5. **Mål och syfte.** Ange övningens mål och syfte (vad, varför).
Kan vara flera.
6. **Utbildningsståndpunkt.** Beskriv vad deltagarna redan kan inom det som ska övas. Här kan du också ange eventuella kontroller och repetitioner som ska ske före övningen.

7. **Utrustning.** Vilken utrustning deltagarna ska bära och medföra.
8. **Materiel.** Materiel som övningsledarna medför. Ange vem som ansvarar för vad.
9. **Tid och övningsplats.** Ange datum och tid för när övningen ska ske och plats/platser.
10. **Förberedelser.** Här anger du vilka förberedelser som ska ske i anslutning till övningen och vem som ansvarar för vad. Det kan till exempel vara uthämtning av ammunition och dukning.
11. **Riskhantering.** Enligt SäkR G.
12. **Detaljplan:** Här beskrivs övningens vad, varför och hur. Ett sätt är att dela in planen i spalter. Rubriker i dessa kan vara:
 - Moment. Övningen struktureras i ett antal genomförandemoment. (Beräknad tid anges).
 - Omfattning. Mål, syfte och krav.
 - Genomförande. Säkerhetsbestämmelser och övningsbestämmelser.
 - Anmärkning. Här anger du det som särskilt ska uppmärksammas, till exempel konsekvenser av riskhantering.

Exempel på utformning av detaljplan:

Moment	Omfattning	Genomförande	Anmärkning
1/10 min	Avlämning och visitation.	Övningsledaren visiterar truppen, biträdande övningsledare kontrollerar medförd materiel.	Även kontroll av fordon och vem som gör det.
2/10 min	Inledning.	Uppställning på linje vända mot bevakningsområdet.	OBS. Kontroll att alla har hörselskydd.

Nu läser du igenom hela övningsplanen. Försök att se framför dig den verksamhet som motsvaras av planens text – ”spela filmen”. Var kritisk och sök efter oklarheter, brister, tidstjuvar, svagheter och risker. Gör nödvändiga ändringar.

Vid mer omfattande övningar beskriver planen det grova genomförandet och gemensamma bestämmelser. Den kompletteras med bilagor som reglerar övningens olika delar.

2.2.10 Genomgång, dukning, förövning

Har du biträdande instruktörer under övningen är det bra om de kan delta redan under planeringen. Då växer en förenlig bild fram kring övningens vad och hur, vilket underlättar genomförandet. Arbetsglädje, samhörighet och inte minst kompetensutveckling stöds.

Oavsett om alla instruktörer deltagit i planeringen bör en gemensam genomgång – eller muntlig stridsövning – av övningen ske där den ska genomföras. Klarlägg där:

- vad eleverna ska kunna efter övningen: den uppgift som de ska kunna lösa
- hur situationen ser ut när de ska kunna detta
- hur övningen ska genomföras
- vem som ansvarar för vad
- riskhantering
- kritiska moment, till exempel moment som måste genomföras för att övningen ska kunna fullföljas
- risker för att tappa flyt och där väntan kan uppstå samt hur det ska hanteras.

Sträva efter att övningsplatsen är dukad när eleverna anländer. En dukad övningsplats utomhus innebär exempelvis att:

- övningsmaterielen är kontrollerad och finns på plats
- anläggningar och anordningar är klara och provade
- eventuell mål- eller B-styrka är instruerad, förövad och grupperad
- samband är upprättat

- biträden är instruerade och finns på plats
- säkerheten är klar.

Om övningen innehåller moment med mål- eller B-styrka bör förövning genomföras med dessa.



Bild 2.9 Dukning och målspel. Foto: Astrid Amtén Skage/Försvarsmakten

2.3 Korta tidsförhållanden

Ibland är tiden mellan att ett lärbehov identifieras och att det ska övas mycket kort. Ett exempel: förbandet är på övning, ett genomförande värderas och brister upptäcks. Dessa måste åtgärdas innan förbandet fortsätter övningen.

Fundera över vilken metod som passar dig bäst när förberedelseiden är kort. Gör gärna några minnesanteckningar kring metoden, då kortar du startsträckan när det kommer till genomförande.

Två metoder som ofta är användbara under dessa förutsättningar är ”visa, instruera, öva, öva, pröva” och ”spika, måla, reka ...”. Du måste modifiera dessa med hänsyn till förutsättningarna. Båda metoderna beskrivs i kapitel 4.

Ibland uppkommer väntan på grund av friktioner i verksamheten. Det är då en fördel om du har förberett några övningar på sådant som av erfarenhet ”alltid behöver repeteras”. Utan särskilda förberedelser omvandlas då väntan till övningstid!

Oavsett hur kort förberedelsetiden är måste du alltid minst klargöra:

- vad eleverna ska kunna efter övningen och
- riskhantering.

Nästa kapitel handlar om genomförande av övning. Det är uppbyggt som fristående avsnitt vilka ger perspektiv, tips och råd för hur olika aspekter av en övning kan hanteras. Tips och råd är baserade på erfarenhet av utbildning i Försvarsmakten.

3 Genomförande och värdering av övning

I kapitel 1 har vi sagt att instruktörer ska organisera goda situationer för elevernas lärande. Vi delar upp organiserandet i fyra övergripande instruktörsuppgifter:

- Den *första* instruktörsuppgiften är att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla relevanta (mål)bilder av vad de ska kunna.
- Den *andra* är att få eleverna att uppleva avståndet mellan vad de kan nu och dessa (mål)bilder. När de ser avståndet kan instruktören hjälpa dem att förstå sina lärbehov.
- Den *tredje* uppgiften är att skapa förutsättningar för eleverna att öva och tillgodose sina lärbehov.
- Den *fjärde* uppgiften är att låta eleverna pröva sitt kunnande i nya situationer.

I detta kapitel ger vi i korta avsnitt perspektiv, tips och råd för hur dessa uppgifter kan lösas. De olika avsnitten är relativt fristående till varandra.

3.1 Lärande är dynamiskt

Elevernas lärande är en dynamisk process. Det som lärs måste knyta an till det eleverna redan kan. Du måste vara beredd på att elevernas lärande inte alltid följer det du planerat. Följ efter hand upp hur lärandet går: kontrollera, fråga och organisera tillämpningsmoment. Anpassa takten i övningen. Det viktiga är inte att du hinner med alla planerade moment, utan vad eleverna faktiskt lär.

Genomförandet av övningen kan ske enligt en undan-för-undan-planering. Hur övning och lärande utvecklar sig ger information för instruktörens val av handlingar. Att ”läsa av” rådande situation och agera därefter är syftet med undan-för-undan-planering. Att kunna läsa situationen är en nyckelförmåga i både trupp utbildning och truppföring.

Vissa lärbehov är kända i förväg eller kan förutses uppstå. Därför kan motsvarande övningsmoment förberedas. Andra lärbehov kommer att synliggöras först under övningen utifrån en efterhand utvecklad förståelse och de måste då mötas på plats. Generellt är det viktigare att en övning eller övningsmoment kommer rätt i förhållande till ett aktuellt lärbehov än att den kommer rätt i förhållande till en mer eller mindre detaljerad planering.

3.2 Övningens inledning

Du börjar med att ta befälet! När du gjort detta är du förman för de som deltar i övningen, oavsett vilken grad deltagarna har. Det innebär att de är skyldiga att följa dina order, instruktioner etc. som berör övningen. Klargör vem som är övningsledare.

Övningsledaren ansvarar för att visitation och kontroll av utrustning och materiel genomförs. Det innebär bland annat kontroll av att den materiel som är beordrad är med och är i funktionsdugligt skick. Övningsledaren ska också klargöra deltagarnas stridsvärde och utbildningsståndpunkt, detta bör göras före det att övningen inleds.

Övningens start är mycket viktig för hur hela övningen kommer att förlöpa. Förbered denna noggrant. Om inledningen kännetecknas av strul, tveksamhet, oklara besked etc. kan det ta lång tid att återföra övningen till att fokusera på lärande.

Välj plats för inledningen så att eleverna om möjligt kan se de platser du pratar om. Beordra utrustning, klädsel och gruppering så eleverna kan fokusera på vad som sägs.

- Börja med att ge en bild av vad eleverna ska kunna efter övningen. Det kan till exempel ske genom att anknyta till var ni slutade senast eller med en enkel målbildsövning.
- Förklara övningens upplägg i stort, tider, platser etc.
- Ange övergripande mål och krav om de inte framgått av målbilden.
- Ge nödvändig information för att övningen ska kunna starta, bland annat säkerhets- och övningsbestämmelser.

KOMMENTAR

Inledningen ska vara kort, koncis och ge de förutsättningar som krävs för att komma igång med det viktiga: ÖVANDET!

3.3 Övningens organisering

Eleverna kommer alltid att ha olika behov av övning för att nå det aktuella målet.

Hänsyn till dessa olikheter kan komma till uttryck genom att:

- Det förekommer flera olika övningsaktiviteter samtidigt. Detta är ett organiseringsproblem kring frågor som: Vem ska öva vad? Var ska instruktörerna sättas in? Var kan eleverna vara kontrollanter eller vara biträdande instruktörer?
- Eleverna har olika fokus i en och samma övning. Jämför skjutning med eldhandvapen på skjutbana. För en yttre betraktare gör alla samma sak, det vill säga skjuter. I verkligheten skiljer sig individernas fokus starkt. Några fokuserar på att utveckla avfyrningstekniken, andra på att få tillräckligt noggrann siktbild. Någon får instruktörens hjälp att fokusera på rekylkontroll och några lägger sitt fokus på "timing" i avfyrningen.

Om alla elever ska öva samma sak krävs en annan typ av organisering. Jämför exempelvis med 4.3.2 "Parövning" och 4.3.3 "Samfällad övning".

TIPS

Fundera på vilka bra eller mindre bra organiseringar du har upplevt?

Färdighetsträning organiseras i kortare pass över längre tid. Träningen är ofta krävande och koncentration är nödvändig. Trötthet leder till sämre effekt i övandet. Motmedlet är återkommande pauser som används för andra övningsaktiviteter eller vila.

En utmaning kan vara att avgöra vilken svårighetsgrad ett moment ska börja på. Oftast är det bättre att börja på en lägre nivå, då kan individen eller gruppen komma i gång och visa att man behärskar grunderna. Går det bra, gör du momentet mer komplext genom att till exempel tillföra ytterligare en friktion som ska hanteras. Jämför med loopen som presenterades i kapitel 2, avsnitt 2.2.4. En friktion kan vara vilken personlig utrustning som ska bäras i momentet. Är eleverna ovana vid denna kan fokus bli att hantera den. Då kan du lägga till utrustning efterhand som eleverna behärskar det som ska läras.

Om övningen startar på en för hög nivå är risken att eleverna börjar med ett misslyckande eller inte förstår vad de ska göra. Då krävs det kraft för att åter få flyt i övningsförloppet.

KOMMENTAR

I alla övningar ska strävan vara att eleverna avslutar som vinnare!

3.4 Gruppering

Vid visning och instruktion ska eleverna grupperas så att *alla* kan uppfatta *allt* som visas och sägs. Halvcirkel och öppen fyrkant är ofta bra grupperingar. Den som visar eller instruerar befinner sig då i centrum. Riktningssangivelser, terrängbeskrivningar med mera görs rättvända från eleverna sett. Använd reglerade kommandon när du grupperar deltagarna!

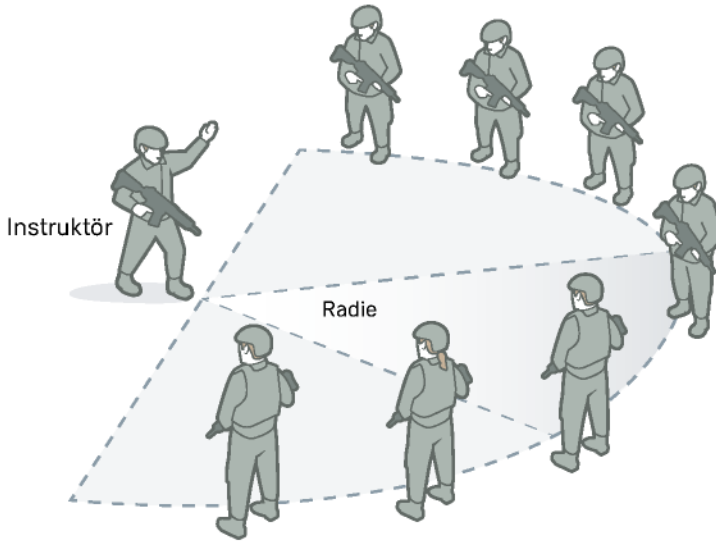


Bild 3.1 "1. grupp, Vid stenen, mot mig, halvcirkel – på stället!"
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

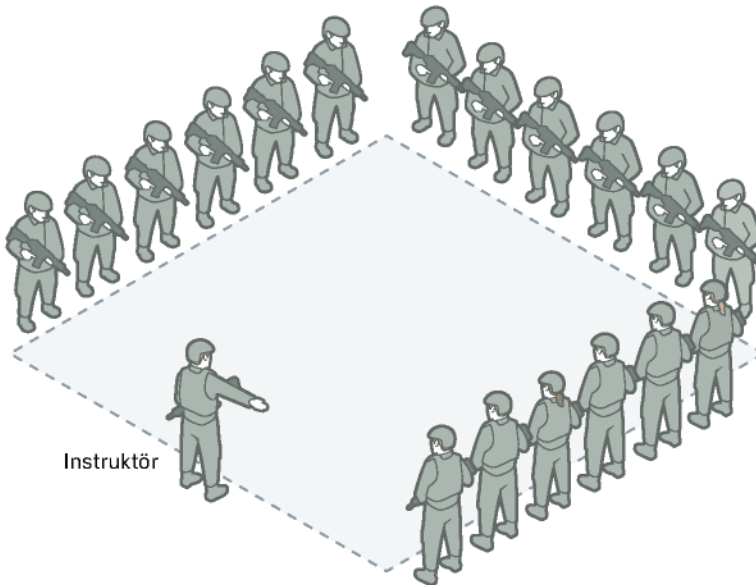


Bild 3.2 "1. pluton, Vid stenen, mot mig, öppen fyrkant – på stället!"
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

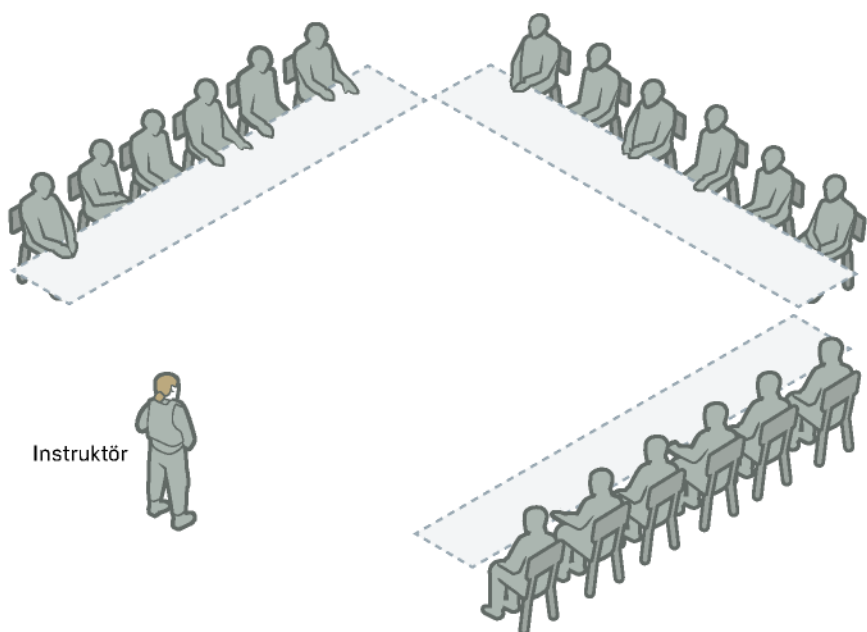


Bild 3.3 Öppen fyrkant inomhus vid bord. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

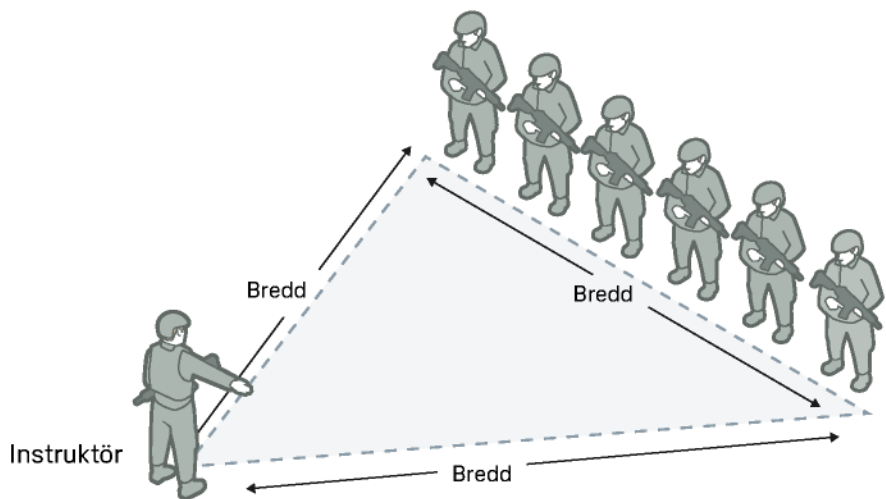


Bild 3.4 "1. grupp, Vid stenen, mot mig, (med språng) linje – på stället!". Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

Ordna trupp och utrustning så att det underlättar flyt i övningen. Lägg till exempel av ryggsäckar före visitation.

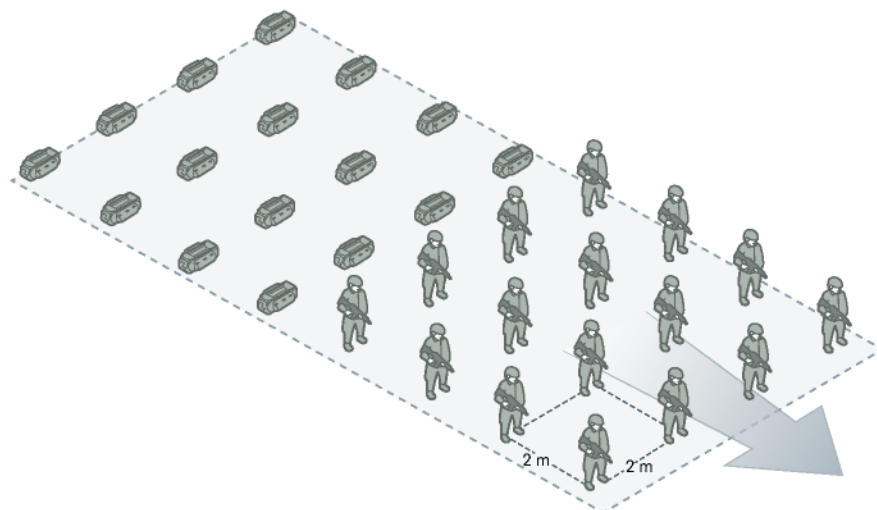


Bild 3.5 Visitation. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarmakten

Gruppera därefter eleverna så att det finns utrymme att röra sig för den som visiterar.

3.5 Instruktörens förhållningsätt

3.5.1 Föregångsmannaskap

Föregångsmannaskap – att föregå med gott exempel – är starkt kopplat till förtroende. Det som eleverna ska känna förtroende för måste vara gediget och ärligt. Ju besvärligare förhållandena är desto viktigare är föregångsmannaskap. ”Följ mig!” är i det militära sammanhanget ett tydligt uttryck för detta.



Bild 3.6 Föregångsmannaskap. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Ditt yrkeskunnande är grundläggande för elevernas förtroende. I instruktörsrollen består detta av att både kunna det som eleverna ska lära och att ha en god idé om hur lärandet bör organiseras.

Tänk också på att:

- Omvårdnad av truppen är en av befälsföringens grundbultar, bidra till att de du för befälet över har ett gott stridsvärde.
- Ett ärligt uppträdande där du inte åsidosätter någon individ och är rättvis i dina bedömningar är också en grund till förtroende för din person.
- Ingripa mot missförhållanden, kränkande handlingar, felaktigheter samt när order, instruktioner och rutiner inte följs!
- Aldrig hota eller muta!
- Inte hänga ut någon enskild inför övriga. Avhandla inte heller meningskiljaktigheter mellan instruktörer inför eleverna.
- Undvika att skapa låsta situationer genom att slå fast: ”om inte ...så ...!” När ”så” inte inträffar, till exempel för att du glömt eller blivit på ett annat humör, minskar förtroendet för dig.

- Undvika att lova – säg hellre vilken din avsikt är. Löftesbrott undergräver alltid förtroendet, oavsett orsaken till att du blev tvungen att bryta löftet.
- Vara dig själv som instruktör, chef och människa. Försök inte spela teater eller utge dig för att vara någon annan än den du är. Det är bara en tidsfråga innan du blir genomskådad och fallet kan bli stort.
- Den militäre instruktören ska föregå med gott exempel och behöver därför reflektera över sitt formella uppträdande, sitt språkval, sin hållning och personliga utrustning.
- Du bör stå i samma plan som eleverna, om alla bekvämt kan se dig och inte visning eller kontroll kräver en upphöjd placering. Stå stilla men inte stelt. Rör dig naturligt när du behöver flytta på dig.
- Se på den eller de du talar med.
- Undvika olater som att dra dig i näsan, ofta säga ”alltså”, ”va”, ”lik-som”, skramla med nyckelknippan, upprepat och resultatlöst känna efter i fickan eller inleda meningar med oartikulerade ljud (”öhh”, ”ähh”, ”mmm”).
- Passa överenskomna tider.
- Prata i ”vi-termer”. ”Vi ska ...”, ”Vi har ...”, ”Vårt förband ...”.
- Uppmuntra initiativ och engagemang.
- Då och då ägna en stund åt frågorna: för vem är jag här? Vilka värderingar kommer till uttryck i mitt sätt att vara? Vilket ansvar har jag i min uppgift? Hur förvaltar jag det förtroende elever, kollegor och organisation har gett mig?

3.5.2 Stödja och styra

Ditt förhållningssätt som instruktör är inte statiskt. Under en och samma övning kan du behöva vara mer *stödjande* i en situation för att i nästa situation gå in och vara mer *styrande*. Det handlar om en avvägning baserad på exempelvis elevens förmåga vid ett visst tillfälle, uppgiftens komplexitet, risker och vilket lärande som skall uppnås.

EXEMPEL

Under en tillämpad övning ska plutonen omgruppera till ny plats. Syftet är att eleverna ska utveckla sin förmåga att tillsammans lösa problem som uppstår, anpassa sig till ny terräng och ta beslut på osäkra underlag. I elevernas planering kan det vara lämpligt att handleda genom att stödja för att de själva ska identifiera problem, överväga olika alternativ och ta beslut. Instruktören använder sin erfarenhet och sitt kunnande genom att ställa frågor som uppmärksammar eleverna på viktiga punkter som exempelvis riskbedömning, trafiksäkerhet, vägalternativ, underhåll etc. Vid handledningen upptäcks brister rörande trafiksäkerhet och instruktören övergår till att styra genom att instruera hur lastsäkring ska genomföras. Eleverna rättar till enligt instruktionerna och fortsätter sedan.

Som instruktör kan du alltså välja att vara mer stödjande eller styrande och det ska ses som två ytterligheter på en skala.

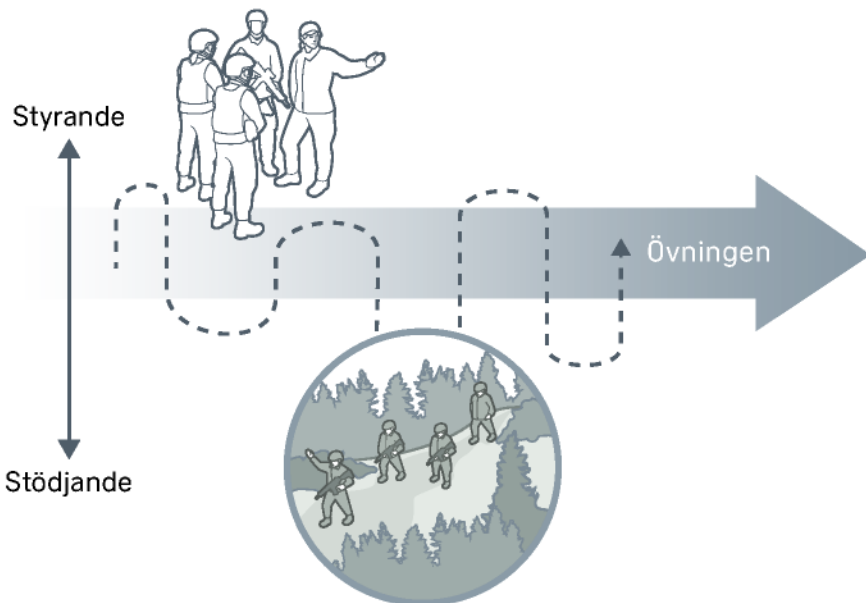


Bild 3.7 Instruktörens val att stödja eller styra varierar under övningen.
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Instruktörens avvägning på skalan mellan att stödja och styra kan också ta sin utgångspunkt i ett utvecklings- eller ett anpassningsinriktat lärande.

I lärsituationer som handlar om ett utvecklingsinriktat lärande ska eleverna lära sig att identifiera och formulera problem, lösa problem, överväga alternativ, kritiskt granska lösningar etc. För instruktören innebär det att stödja ett reflekterat handlande utifrån vad som är ”lämpligt” eller ”minde lämpligt”. Det kan du göra genom att följa, bidra med erfarenheter, ge nya eller andra perspektiv och bidrar till elevens reflektion över egna handlingar.

Ett anpassningsinriktat lärande bygger på att eleven ska lära sig handla utifrån regler, anvisningar och instruktioner som styr handlandet. Instruktören kan styra utifrån ett handlande där det finns ett ”rätt” eller ”fel” sätt att göra. Det kan då uppstå behov där du måste styra genom att exempelvis visa, instruera och öva moment.

3.5.3 Kommunikation i lärsituationen

När vi sagt något utgår vi ofta från att mottagaren uppfattat och förstått budskapet på det sätt vi avser. Om så inte är fallet kan vi ibland snabbt anta att det beror på mottagaren. Det sända budskapet är alltså inte nödvändigtvis det mottagna. Även om en mottagare hört vad du sagt är det inte säkert att denne tolkat budskapet på det sätt du avsett. Elevens förförståelse, det vill säga vad eleven just nu kan och förstår, påverkar starkt hur han eller hon mottar och tolkar det sända budskapet. Även känsloläge, samtalsklimatet och eventuellt beroendeförhållande kan påverka.

Det sker alltid en kodning och avkodning hos sändare och mottagare i en kommunikation. Sändaren måste sätta ord eller andra uttryck på vad denne vill framföra (kodning), och en mottagare måste tolka vad det är sändaren vill säga med sitt budskap (avkodning).

Som sändare behöver jag tänka på att formulera mig begripligt för mottagaren. Använd ett språk som eleverna förstår. Vilka begrepp, förkortningar etc. är eleverna bekanta med? För att få kvittens på hur mottagaren förstått budskapet behövs återkoppling. Kommunikationen mellan sändare och mottagare kan behöva ske ett antal gånger för att uppnå en förenlig uppfattning. I lärsituatio-

nen kan denna typ av kommunikation exempelvis förekomma när vi vill förstå hur elever förstått en information.

I ett instruktörsperspektiv är användningen av frågor ett verktyg för att kommunicera med återkoppling. Svaret på instruktörens fråga ger information om hur eleven förstår. Genom en serie av frågor kan du handleda eleven genom lärandet.

TIPS

Fråga aldrig: ”Har du förstått?”, fråga i stället:
”Kan du förklara hur du förstår?”.

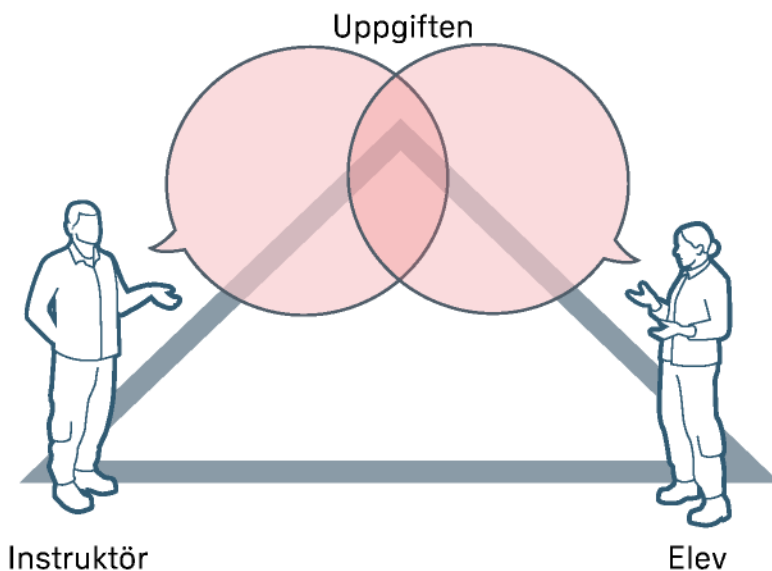


Bild 3.8 Dialog mellan instruktör och elev för att skapa en förenlig bild.
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

När du väljer ett mer styrande förhållningssätt i lärsituationen arbetar du ofta med instruktioner och att ge information. Då blir din röst viktig. Vi ger därför lite tips och tankar kring hur rösten kan användas i lärsituationen.

- Anpassa rösten efter de omständigheter som ramar in lärsituationen. Utomhus bör du placera dig så att du talar i medvind. Rum kan ha olika akustik och ekoeffekter. Om möjligt kontrollera hur din röst når fram från olika platser.
- Spara rösten – undvik lägen där du behöver skrika.
- Det är bättre att tala ”djupt” än högt uppe i halsen. Tänk på din andningsteknik och använd buken som stöd när du talar.
- Att tala stående är bättre än att tala sittande.
- Det är oftast bättre att tala tydligare och långsammare eller att samla eleverna runt dig, än att höja rösten.
- Variera talet genom att öka och minska tempot, ändra klangfärgen, sänka och höja rösten. Ibland kan det vara effektivare att sänka rösten än att höja den, ibland kan en relativt markerad paus öka intresset.

Eftersom du inte alltid är medveten om ditt uppträdande är det lämpligt att du tar kolleger till hjälp och i din tur själv hjälper dem med återkoppling, om de så önskar. Ett alternativ är att du gör en video- eller ljudinspelning av dig själv och reflektera över den.

3.6 Instruktörens roller

Under genomförandet av en övning kommer instruktören ha många olika roller. Nedan kommer vi att peka på några av dessa.

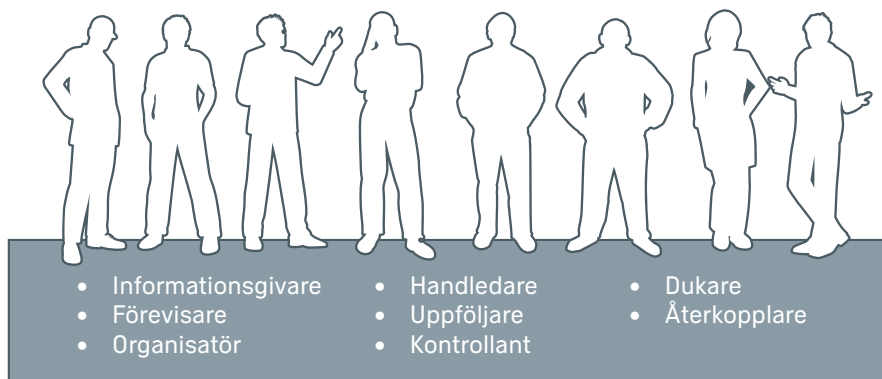


Bild 3.9 Instruktörens roller. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

3.6.1 Informationsgivare

Eleverna behöver information för att gå vidare i sitt lärande. Informationen ges vanligen för att eleverna ska reagera på den – instruktörens initiativ – eller för att den är ett svar på elevernas frågor. Instruktören kan använda olika sätt att göra den tillgänglig.

Den talade informationen är vanlig, den kan gärna kompletteras med modeller, bilder och föreläsningsobjekt. Eleverna kan också hänvisas till böcker, reglementen, instruktioner etc. Mer omfattande information kan ges i form av till exempel förevisning, digitala produktioner, studiebesök, föreläsning och film.

Tänk på att:

- Mängden information inte ska vara större än vad eleven kan hantera. Vi har en begränsad förmåga att ta till oss information, hur motiverade och uppmärksamma vi än är. Var uppmärksam på att det i lärsituationen finns en risk att det ges för mycket information och för snabbt.

- Du som instruktör har ofta en vidare förståelse inom området som avhandlas än vad eleven har. Därför måste du anpassa förklaringar efter hur eleven förstår det som ska läras. Eleven kan bara tolka informationen utifrån sin egen förståelse, inte utifrån hur du förstår.
- Lärandet stöds om vi kan hänga upp informationen på något vi redan kan eller ett sammanhang vi intuitivt kan förstå. Ju bättre eleven förstår syftet med varför något kommuniceras, desto mer uppmärksamhet kommer att ges till att tolka informationen. Målbildsövningar eller att instruktören förevisar något är därför mycket kraftfulla verktyg.
- Eleverna behöver ges möjlighet att bearbeta informationen för att kunna lära.

3.6.2 Förevisare

En visning görs oftast för att eleverna sedan ska göra efter, ”härma det visade”. En visning sker lämpligen i två steg:

1. Först ges en verklighetsnära bild så fulländad som möjligt och i realistiskt tempo. Det ska gärna ske i sitt rätta sammanhang och utan kommentarer. Sträva efter att den som visar bär samma utrustning som eleverna.
2. I andra steget visas hela förloppet moment för moment. Det sker i ett lägre tempo och momenten kommenteras genom att instruktionen ges, detaljer påpekas samt skäl anges för att det görs på ena eller andra sättet. Instruktören kan stödja instruerandet med att ställa frågor för att se hur eleverna förstår. Elevernas frågor besvaras. Är det många moment kan de delas upp så att eleverna får pröva efterhand.

Som avslutning är det lämpligt att återigen visa hela förloppet. Därefter startar elevernas träning. Vid förevisning kan instruktören även använda filmer, simulatorer, digitala produktioner med mera som stöd.

3.6.3 Organisatör

Organisatören har fokus på att organisera aktiviteter för elevernas lärande. De fyra instruktörsuppgifterna är en viktig utgångspunkt. Meningsfulla uppgifter

åt alla är målet, undan-för-undan-planering är medlet. Organisatören ska ständigt ha blick på flytet i övningen: förändrar, lägger till och tar bort moment för att återställa flyt.

Förtänksamhet är en annan av organisatörens uppgifter. Vad kan inträffa senare i övningen som kan äventyra flyt i genomförandet? Vad kan göras nu som säkrar flyt senare?

TIPS

Organisatörens måtto är att ”göra först och prata sen”, för han eller hon vet att det är bättre att lära av något man faktiskt gjort än att prata sönder något som ska göras.

”Det jag hör glömmar jag – det jag ser minns jag – det jag gör kan jag”!

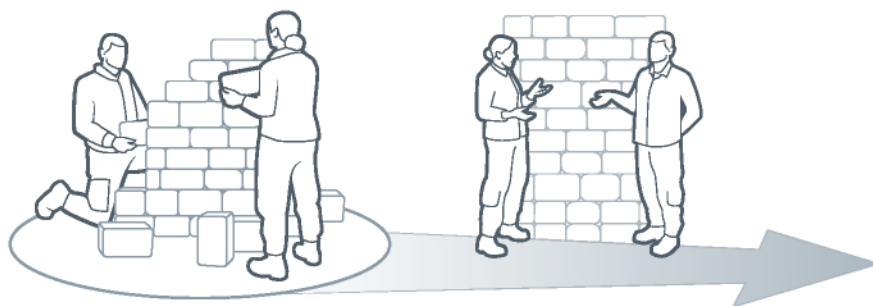


Bild 3.10 Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

3.6.4 Handledare

Som instruktör kan du välja förhållningssätt som utgår från att stödja elevers lärande – att handleda. Rollen att handleda innebär att eleverna är engagerade i uppgifter där deras egen drivkraft är motorn i lärandet. Precis som ordet *handleda* beskriver finns du som instruktör tillhands för att eleverna slutligen ska kunna klara av det helt på *egen hand*.

Som vi tidigare pekat på är en viktig förutsättning för inre drivkraft (intentionen att lära) att eleverna utvecklat en egen förståelse av uppgiften – det som ska läras. En annan förutsättning bygger på synsättet att det är eleven själv som

konstruerar sin kunskap och lär.Handledarens främsta uppgifter mot denna bakgrund handlar därför om att eleverna:

- utvecklar relevanta bilder av uppgiften – vad de ska kunna göra
- får beskriva vad de redan kan och vad de behöver lära sig
- ges möjlighet och uppmuntras att ta ansvar för det egna lärandet
- får reflektera över olika alternativ och konsekvenser av olika val
- utveckla förmågan att reflektera över gjorda erfarenheter samt
- ges möjlighet att följa upp och värdera sin förmåga i relation till uppgiften.

En handledare använder frågor för att förstå hur eleverna ser på uppgifter (mål) och sina lärbehov, vad de ser som egna styrkor och utvecklingsområden. Med detta som grund organiseras aktiviteter som stödjer fortsatt lärande.

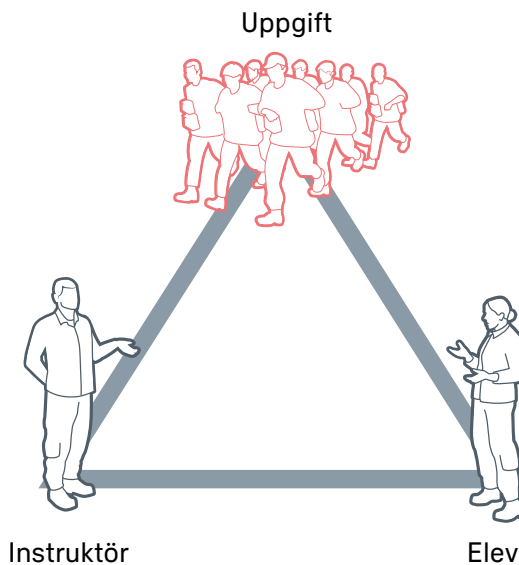


Bild 3.11 Uppgiften som utgångspunkt. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Strukturerad handledning

Vid mer tillämpade utbildningsmoment kan handledningen ske strukturerat i tre steg; *Förhandledning*, *handledning i genomförandet* och *efterhandledning*. Under de tre delarna har handledningen olika karaktär.

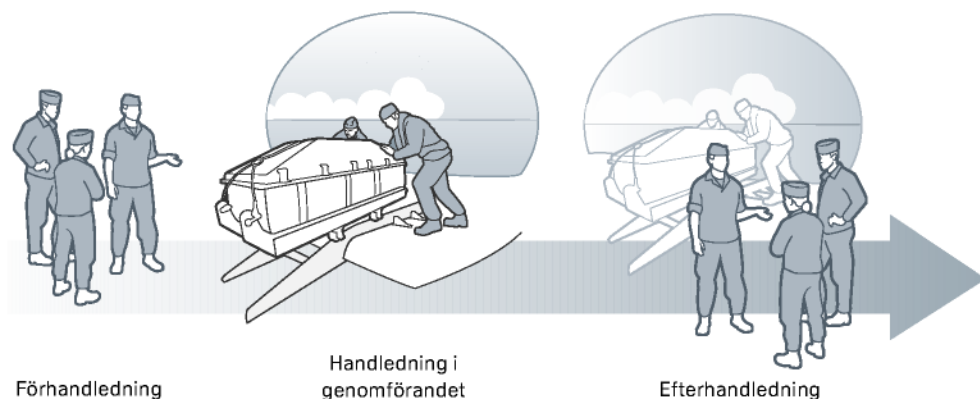


Bild 3.12 Handledningens olika faser. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Förhandledningen ska bidra till att eleven utvecklar sin förståelse för den kommande uppgiften. Under förhandledningen är handledarens roll att hjälpa eleven att utveckla förståelse för de problemområden hon eller han ser, och de föreställningar som ligger bakom hennes eller hans syn på uppgiften.

Det kan handledaren göra genom att ställa frågor om:

- hur eleven har tänkt och varför hon eller han har tänkt så
- eleven har sett några alternativ och vilka styrkor och svagheter dessa har
- vilka tidigare erfarenheter som ligger till grund för de val som gjorts.

När du som handledare förstår elevens syn på uppgiften kan du lägga fram dina egna erfarenheter och synpunkter. Men bara om du bedömer att de kan bidra till att eleven vidgar sina perspektiv. Du måste också vara observant på att eleven utvecklar sin egen syn på uppgiften och inte övertar dina perspektiv.

Under förhandledningen har eleven valt sin lösning och gjort sig beredd på problem som kan uppstå. En överenskommelse har även skett kring hur handledningen sker i genomförandet.

Handledning i genomförandet innebär vanligtvis att den som handleder har en tillbakadragen position som ger god överblick på det som sker. Men är samtidigt beredd att ingripa vid de tillfällen och på det sätt som bestämts vid förhandledningen. Det ger en trygghet för eleven och minskar risken att det uppstår osäkerhet om vem som ansvarar för genomförandet.

Efterhandledningen är främst en jämförelse mellan det som hände under genomförandet och det eleven under förhandledningen föreställde sig skulle komma att hända. Syftet med jämförelsen är att eleven ska tydliggöra gjorda erfarenheter, dra slutsatser och se konsekvenser för sitt framtida handlande. I efterhandledningen kan eleven också tydliggöra vad som lärts utöver det som var planerat.

Handledaren kan hjälpa eleven genom att ställa frågor om:

- vad som hände och hur det upplevdes
- det blev som hon eller han trodde att det skulle bli
- varför eller varför inte det blev som det var tänkt
- vilka erfarenheter hon eller han tycker sig ha fått och hur de kan användas i liknande situationer.

Handledaren kan ibland bidra med ett annat perspektiv på vad som hände genom att fråga: ”Jag uppfattade att följande hände ... Hur stämmer det med din uppfattning?”



Bild 3.13 Handledning. Foto: Axel Öberg/Försvarmakten

3.6.5 Uppföljare

Uppföljaren följer upp hur lärandet utvecklas och funderar kring vad eleverna lär sig och hur de lär sig. Rollen är särskilt viktig när det som lärs har ett rätt eller felaktigt utförande. Är det rätt handhavande och åtgärder som visas, behöver det övas mera eller repeteras, ska momentet göras om eller ska vi gå vidare, ska någon elev träna enskilt med särskilt instruktörsstöd?

Om elevernas utbildningsståndpunkt är felaktigt bedömd eller nivån på målet inte är rimligt ser uppföljaren att målet inte kan nås. Detta måste då hanteras. Viktigt är också att lära av det inträffade och dra slutsatser för att undvika att det inträffar igen.

Uppföljaren är positiv och stödjande, men måste kommunicera och korrigera upptäckta felaktigheter. I inledningen av övandet är det ofta lätt att se vad som görs rätt och vad som görs fel. Senare när förloppen blir snabbare kan uppföljaren fokusera på några saker i taget.

Uppföljaren lämnar också underlag till värdering. En värdering består av bedömning och/eller mätning. I övningsplanen framgår de punkter/krav som uppföljaren bedömer och/eller mäter. För utveckling av vårt yrkeskunnande är det viktigt att ofta göra bedömningar av insatser och kommunicera dem med kollegor. På så sätt växer det fram en praxis av vad som är ett godkänt resultat. Det finns en risk att använda mätbara krav som kanske ingen vet var de kommer ifrån eller varför de är som de är.

På samma sätt är det viktigt att den övande individen eller gruppen utvecklar sitt kunnande i att värdera de egna insatserna. Och bör alltid ges i uppgift att presentera sin värdering. Uppföljaren antingen fastställer den eller förändrar den med förklaring.

3.6.6 Kontrollant

Kontrollanten kan ha olika uppgifter, till exempel att ha koll på:

- säkerhet och risk
- att bestämmelser följs
- att materiel och utrustning hanteras på avsett sätt.

Du är också skyldig att ingripa mot missförhållanden och olämpligt beteende. När enskilda eller grupper agerar fel, tillrättavisas dessa på ett korrekt sätt. Eleverna ska kunna förstå vad de har gjort fel, hur man bör göra i stället och viktigast av allt – varför det är så. Som instruktör och kontrollant ska du upplevas som rättvis och transparent i dina handlingar. Undvik att tjata, din grundinställning är positiv.



Bild 3.14 Kontrollant vid övning. Foto: Christian Lövgren/Försvarsmakten

KOMMENTAR

Kontrollanten är alltid beredd att ingripa!

3.6.7 Dukare

I rollen som dukare ramar instruktören in övningen, gör den realistisk och förser den med det stöd och de hjälpmedel som krävs.

Dukningen är en stor del i planläggningen. Terräng, förutsättning och läge, utrustning samt materiel väljs så att det talar för sig självt. Vid övningar i materielkunskap kan elevplatserna vara dukade med materiel som kan vara isärtaggen, preparerad med ”fel” som ska hanteras etc. På väggen finns planscher eller andra möjligheter att visa bilder på detaljer. Nödvändiga publikationer finns tillgängliga.

Vid övning med skarp ammunition handlar dukningen till stor del om målspel, placering och utseende, ljud, ljus och rök. Men också förutsättning och läge för att göra en realistisk och intressant inramning.

TIPS

Fundera på en övning du varit med om där dukningen (filmer, måspel, miljö, statister med mera) skapat en atmosfär och inramning som gjort dig engagerad i övningen. Vad kan du lära av det du upplevt?

3.6.8 Återkopplare

Återkoppling i lärsituationen görs för att stödja elevernas lärande.

Instruktören värderar fortlöpande elevernas prestationer. Återkopplingen är framåtriktad och ska uppmuntra och förstärka lärandet. Uppmärksamma också förmågans delområde 3 (Engagemang och utförande) och 4 (Sammanhang och utveckling), återkoppla och förstärk när eleverna visar engagemang och initiativförmåga.

En grundregel är att förstärka goda ansatser med beröm. Tänk dock på att ett för ofta utropat ”bra” snart förlorar sitt värde. Beröm kan också urholkas när det ges för något som är självklart. Exempel: *”Alla är i tid och har rätt utrustning med sig, Bra!”*.

”Beröm ger mer effekt än klander” är en gammal sanning i utbildningssammanhang. Klander är dock bättre än att inte reagera alls på gjorda prestationer. Ignorerade individer och grupper presterar som regel sämre än de som får beröm eller klander.

Ett särskilt ansvar har instruktören när det gäller frågor kring professionalism och disciplin. Om du upptäcker att enskilda ställer sig över det gemensamma, gör undantag för sig själva, tar genvägar i rutiner och i handling lämnar den gemensamma grund som uttrycks i våra styrdokument: Då ska du ingripa!

3.7 Tävling

Tävlingsmoment kan ha såväl fördelar som nackdelar.

Tävling kan användas för att skapa utmaningar och engagemang i lärandet. Inslag av tävling kan också bidra med spänning och glädje. Det kan vara ett

moment i övningen eller vara det som avslutar den. En tävling kan också pågå under längre tid med olika moment och grenar.

Grupptävlingar – där man tävlar i ordinarie grupper – stödjer sammanhållningen i gruppen. Utforma tävlingsmomenten så att de som samarbetat bäst och löst uppgiften vinner.

Tävling kan också ha en mer individuell prägel, där varje individ har egna mål att nå. Individer kan också tävla mot sina egna tidigare resultat, det blir också ett sätt att värdera och se förbättringar.

Tänker du genomföra tävlingsmoment ska du väga dessa mot de nackdelar som finns. Dessa kan vara:

- Konkurrens och att den långsiktiga samarbetsförmågan försämras.
- Större fokus på att vinna än att lära sig.
- Att det alltid är samma elever/grupper som är bäst respektive sämst. Båda riskerar att tappa viljan och intresset.
- Slarv som i sin tur leder till felaktigt handhavande, materielslitage och risker.

Tävlingsmoment med vapen och ammunition kan genomföras, men kräver väl avvägd analys av övningsledaren.

3.8 Tiden

KOMMENTAR

Den viktigaste delen av övningen är ÖVANDET. Den absoluta huvuddelen av tillgänglig tid ska användas till detta. Det är ett gemensamt ansvar för alla inblandade i övningen.

Under planeringen sker en bedömning av hur övningstiden ska användas. Vissa saker går fortare, vissa tar längre tid än planerat. Fundera på varför det blir som

det blir och vad du kan lära av detta. En regel är att det är bättre att göra färre saker ordentligt och komma i mål med något än att hasta igenom alla planerade moment utan att nå målen. Om övningen har en officiell sluttid ska du inte senarelägga den för att hinna med det som var tänkt i en tidsoptimistisk övningsplan.

Det är bra att ständigt leva med frågan vad som ytterligare behöver övas och repeteras. Om detta fortlöpande antecknas, finns det framöver en lista att använda när tid för övande uppstår.

3.9 Vila och vänta

Uthållighet förutsätter avvägning mellan vila och ansträngning. Vila lägger du in för att balansera ansträngning. Därmed sørjer du för elevernas uthållighet att delta i övningen. Vid vila vet eleverna hur lång tid den är och de kan disponera tiden efter egna behov. Säkerställ att *alla* elever har tillräcklig med tid för att gå på ”toaletten”, hantera menstruation, dricka, byta strumpor, slumra etc.

Eleverna ska inte ha några andra uppgifter att lösa under vila.

Vila bör normalt vara minst tio minuter.

Att vänta är resultat av bristfällig organisering men kan också vara brist på initiativ att öva hos de väntande. Väntan är en dyr verksamhet utan effekt.

KOMMENTAR

Ingen övning blir bättre av att rasten kortas – Alla övningar blir sämre av väntan.



Bild 3.15 Vila. Foto: Alexander Gustavsson/Försvarmakten

3.10 Att använda frågor

I kapitel 1 beskrev vi att lärandet är en aktiv och skapande process hos den enskilda människan. Vidare att kunskap inte överförs från instruktör till elev utan att den konstrueras och utvecklas genom individens lärande. Ett kraftfullt verktyg instruktören kan använda för att stödja detta lärande är att använda frågor. Med frågor kan du bidra till att det som lärs kan knytas till det eleven redan kan och förstår. Vi konstaterade också i kapitel 1 att instruktören inte ska fråga en elev: ”Har du förstått?”, utan i stället be eleven: ”Berätta hur du förstår detta!”. I det senare fallet får du information som du kan använda till att ställa frågor på ett sätt som stödjer elevens lärande.

Man brukar prata om *öppna* respektive *slutna* frågor. En fråga anses vara öppen om den inte har ett på förhand givet svar. Ju fler rimliga svar det finns på frågan desto öppnare är den. En fråga anses vara sluten om den har *endast ett* givet svar.

Att ställa frågor kan ha olika syften. Bland annat beroende på vilken uppgift du har – till exempel kontrollant, handledare, föreläsare eller informationsgivare. Formulera frågorna så de stöder ditt syfte. Allmänt kan vi säga att *öppna frågor*

associeras till lärsituationer med mera av öppna problem, utvecklingsinriktat lärande och stödjande förhållningssätt från instruktören. Medan *slutna frågor* blir vanligare i lärsituationer med mera av slutna problem, anpassningsinriktat lärande och styrande instruktör.

Allmänt om att ställa frågor.

1. Som man frågar får man svar, lyder ett gammalt ordspråk.
Formulera frågan klart och tydligt!

Mindre bra	Bättre
"Vad gör du?"	"Vilken uppgift har du?"
Möjliga svar: "Väntar på mat", "Tittar på flygplanet", "Tänker igenom postinstruktionen".	

2. Använd ordet "inte" i frågan om du vill få reda på om alla uppnått samma läge.

Mindre bra	Bättre
"Har alla tagit bort framföringsfjädersn?"	"Är det någon som inte tagit bort framföringsfjädersn?"
Du kommer inte att uppfatta ett enstaka "nej" bland alla "ja".	

3. Formulera frågan så att eleven behöver tänka och själv formulera svaret.

Mindre bra	Bättre
"Behöver du inte förbättra skottfältet?"	"Vilken elduppgift har du?" – "Eld mellan..och.." "Kan du observera och verka med ditt vapen i hela det området?" – "Nej, inte mot huset." Vad behöver du göra för att kunna verka i hela området?" – "Ta bort småbjörkarna".

4. Formulera som regel inte frågor så de kan besvaras med ja eller nej. Det kräver för lite av eleven, 50 % möjlighet att en chansning blir rätt svar. Undantag är när svaret är utgångspunkt för en eller flera följdfrågor, till exempel "varför?".

5. Det finns många sätt att svara på en fråga. Utöver att muntligt svara går det att skriva, rita en skiss, peka, hålla upp en viss del, visa hur något ska göras etc. Eleverna kan också svara på frågan i par eller grupp, alla svar behöver inte redovisas inför alla.
6. Förändra läget eller lägg till en information och formulera en ny fråga:
 - ”Om gruppen inte hade haft någon kulspruta, vad ...”.
 - ”Ingen fiende är grupperad i gula huset, hur ...”.
7. Frågor om en färdighet innehåller två delar. Med färdighet menas att vi vet hur något kan eller ska göras och vi kan också göra det. Det innebär att frågan ”Hur sker magasinbyte på denna automatkarbin?” kan besvaras muntligt men även genom att visa.
8. Ge tillräcklig tid för att alla ska kunna förbereda ett svar.
9. Uppmuntra eleverna att ställa frågor. En frågeställare är aktiv och intresserad. Du kan svara på olika sätt. Med ett rakt svar på frågan om du vet, om du inte vet svaret kan du be att få återkomma. Du kan också använda frågan som uppstart till en dialog som aktiverar flera elever. ”Någon som vill svara?”, ”Har du själv någon uppfattning/idé om svaret?”
10. Frågor är, som tidigare sagts, ett viktigt och mycket kraftfullt hjälpmedel. Fundera över hur du använder frågor: Vilket syfte har du med dina frågor? Uppfylls ditt syfte? Hur blir elevernas reaktion vid olika sätt att fråga? Varierar du ditt sätt att ställa frågor? Hur kan du utveckla ditt sätt att arbeta med frågor?

3.10.1 Exempel på frågor

Frågor som fångar uppmärksamheten

Denna typ av frågor används för att väcka nyfikenhet och starta upp ett moment eller uppgift:

- Har du sett att pipan är fylld med snö?

- Har ni noterat att det hörs ända hit när eldposten lägger ved i kaminen?
- Har ni lagt märke till att det luktar annorlunda i motorrummet?

Elevernas svar leder till nya frågor som kan följas av enskilt funderande eller i mindre grupper.

Frågor om fakta (veta att)

- Vilken är detta fartygs huvuduppgift?
- Vilka andra fartyg i flottan har till huvuduppgift att bekämpa sjömål?
- Räkna upp alla vapen med vilket fartyget kan bekämpa sjömål!
- Hur många ubåtstyper har vi?
- Vad är definitionen på en korvett?

Frågor som får eleverna att resonera, fundera och generera idéer

Dessa frågor börjar ofta med ”Hur ...” eller ”Varför ...”. Det är lämpligt att eleverna får tänka och samtala i en mindre grupp kring möjliga svar:

- Hur kan gruppen, dolt, ta sig till gula huset?
- Varför blev gruppen beskjuten när ni passerade över gatan?
- Hur skulle ni kunna sköta hygien i skyddsrummet?
- Varför var maten kall när den kom fram till posteringen?

Frågor för att jämföra

Frågor för att jämföra bidrar till att skapa struktur, överblick och underlag för val:

- Hur skiljer sig observationsmöjligheterna vid de tre föreslagna postställena?

- Om ni får plats med en till, vilken väljer ni då?
- Vad är lika i funktionen hos dessa vapen?
- I vilken ordning bör plutonerna omgruppera? Varför?

Frågor för att få en bild av hur eleven förstår

- Vad har ubåtar och korvetter gemensamt?
- När ni ser vilken beväpning detta fartyg har, vilken huvuduppgift tror ni då det har?
- På vilket sätt skiljer sig fartygen som är på örlogsbesök från våra egna?
- Vilka fördelar ser ni med denna gruppering av underhållet?
- Hur bör den här informationen om åtgärder vid brand ordnas i en checklista för VB?

Utvecklingsfrågor (sammanhang och utveckling)

Detta är frågor som stödjer utveckling av förmågans delområde 4, sammanhang och utveckling (jämför kapitel 1). Att se sina handlingar i ett större sammanhang betyder att kunna reflektera över dessa handlingar och förstå hur de påverkas av och påverkar andra. Ett annat exempel är att kunna anpassa handlingar med hänsyn till händelseutvecklingen. Frågorna ska stimulera till att tänka i alternativa banor, utveckla lösandet av uppgiften samt att använda nya förfaringssätt:

- Hur skulle användningen av denna mörkermateriel kunna förändra ert sätt att patrullera?
- Vad skulle det innebära om alla i gruppen hade samma kunskap om fordonet som du?
- Hur skulle ni vid kommande patrullering kunna använda dessa satellitfoton?
- Med hänsyn till detta nya uppträdande hos fienden, hur bör vi förändra vårt sätt att patrullera?

- På vilka andra sätt skulle du kunna presentera denna information för gruppen?
- Utifrån hur du nu förstår din uppgift, finns det något du gör för att lösa uppgiften som du kan göra annorlunda?

Frågeserier – dialog

I en frågeserie kan olika sorters frågor kombineras och bli till ett verktyg för att stödja elevens lärande. Vi exemplifierar från en övning i posttjänst där instruktören stödjer elevens eget konstruerande av insikt och kunskap.



Bild 3.16 Exempel på frågeserie. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

3.10.2 Ytterligare exempel på användning av frågor

Uppstart/repetition

EXEMPEL

När du startar övningen kan du skriva upp några begrepp (eller visa bild, peka på några detaljer i ett fordon eller på ett vapen etc.) som är aktuella i det ni håller på med. Använd whiteboard, blädderblock eller låt eleverna anteckna. Låt sedan eleverna två och två förklara ”begreppen” för varandra eller tillsammans. Finns det tid kan paret redovisa för ett annat par. Du kan sedan ge några allmänna tankar om begreppen. Detta blir en anknytning till det ni gjorde senast, en liten repetition. OBS att redovisning inför alla innehåller lite elevaktivitet: En presenterar – alla andra lyssnar. Mer aktivitet sker med redovisning i smågrupper.

Frågesport

EXEMPEL

Låt varje elev eller grupp skapa några frågor inom ett område ni hållit på med. Det kan vara teoretiskt eller praktiskt. Svaret kan ges muntligt, som text eller genom att visa. Du kan precisera delområden för att det inte ska bli samma frågor från flera. I detta frågekonstruerande sker naturligtvis ett lärande. Sedan låter du eleven eller gruppen läsa sina frågor och övriga svara. Skriftligt eller muntligt. När alla fått svara går ni igenom de rätta svaren, dela ut poäng till den eller de som svarar rätt. Räkna ihop och utse vinnare. Detta är tävling och repetition i ett som går att variera i det oändliga.

3.11 Reflektion

I kapitel 1 beskrev vi att kunskap inte överförs från instruktör till elev, utan att den konstrueras och utvecklas av den individ som lär sig. En del i konstruerandet är att bearbeta den nya erfarenheten eller informationen med hjälp av den kunskap individen redan har. Reflektion är ett sätt att bearbeta.

Med reflektion menas mer allmänt att återspegla, tänka efter och begrunda. Reflektion kopplat till lärande är inte allmänna funderingar, utan är mer struk-

turerad och har också koppling till målen för lärandet. Den är ofta riktad bakåt med syftet att ge vägledning framåt.

Reflektion kan vara enskild eller i grupp. Om gruppen ska reflektera tillsammans är det bra om individerna först får fundera enskilt en stund. Bredden i gruppens samtal blir då större och när individen får pröva sin uppfattning gentemot andras blir lärandet påtagligt. Genom reflektionen ska individen/gruppen komma fram till något! Detta kan formuleras med ord eller visas i handling.

Reflektion förutsätter överblick och lugn, det är svårt att reflektera när vi är upptagna med att göra något eller är stressade. Som instruktör behöver du alltså skapa utrymme för reflektion och eftertanke. Det kan vara korta avbrott i pågående moment eller övningar: reflektion i det som pågår. Eller efter att något är genomfört: reflektion över det vi gjort.

Du kan också avdela en reflektionsstund av typen ”eftersnack”, ”backspegel”, ”återblick”, ”sammanfattning” eller något annat. Att börja dagen med en backspegel mot föregående utbildningsdag stödjer lärande. Det blir repetition, tillfälle för frågor, nya insikter och en möjlighet att knyta det vi gjort till det vi ska göra.

Instruktören kan skapa förutsättningar till reflektion genom att bistå med reflektionsfrågor. Det kan finnas olika nivåer på dessa frågor beroende på elevernas vana och förmåga till att reflektera. Generellt gäller dock att reflektionsfrågor inte ska ha ett ”rätt” och ett ”fel”, utan ska inspirera till olika perspektiv, ett vändande och vridande samt till kreativitet.

I avsnitt 3.10 ”Att använda frågor”, får du stöd kring att formulera frågor.

3.12 Värdering

3.12.1 Om värdering

En värdering grundar sig på bedömningar och/eller mätningar.

En bedömning utgår från de bedömandes kunskande, erfarenhet och omdömesförmåga. Den förutsätter att bedömare har en förenlig bild av handlingar som

är bra, respektive mindre bra, i det aktuella sammanhanget. Det är denna för-
enliga – och professionella – förståelse som gör att bedömningen inte är god-
tycklig.

I *bedömningen* jämförs den observerade handlingen med bilden av den efter-
frågade handlingen. Som stöd för bedömningen finns normalt ett antal krite-
rier. Bedömningen växer vanligen fram genom ett samtal. När vi samtalar om
en bedömning utvecklas både vårt yrkeskunnande och vår praxis om vad som
är godkända resultat.

När vi *mäter* i utbildningssammanhang jämförs en prestation med ett givet
krav. Mätningen kan till exempel ske genom att räkna, avläsa klocka eller linjal.

Vid mätning är begreppen giltighet (validitet) och tillförlitlighet (reliabilitet)
centrala. När vi mäter det vi önskar mäta anses mätningen ha hög giltighet. När
vi oavsett giltighet mäter exakt, anses mätningen ha hög tillförlitlighet.

Observera att det i mätningssammanhang finns en fälla: att vi mäter det som är
enkelt att mäta utan att ha riktigt klart för oss *vad* det är som mäts. Låg giltighet
kan inte uppvägas av hög tillförlitlighet! Om vi ska baka en sockerkaka måste vi
veta vad vi håller i skålen – det räcker inte att veta att det är exakt tusen gram.

Värdering av om målet med övningen är nått, eller ej, anges vanligen som God-
känd (G) eller Icke Godkänd (IG). Alternativt sker ett fortsatt lärande mot ett
utbildningsmål, detta med anledning av att eleven eller gruppen ännu inte är
godkänd. Aktuell utbildningsståndpunkt anges vid behov genom att beskriva
komplexiteten i den situation där uppgiften för närvarande kan lösas.

EXEMPEL

Eleverna kan fullgöra uppgiften infartspost enligt målbeskrivningen,
utom under friktionen mörker.

Vi kommer i detta avsnitt att prata om två olika typer av värdering:

- Formativ värdering som är framåtriktad och sker i den pågående lärsituationen.
- Summativ värdering som är bakåtriktad och sker när övningen är klar.



Bild 3.17 Värdering. Foto: Christian Lövgren/Försvarmakten

3.12.2 Formativ värdering

Formativ värdering handlar om att använda erfarenheter från det som genomförs för att stödja det fortsatta lärandet. Den är alltså framåtriktad. Instruktorer följer elevernas lärande och anpassar utbildningens innehåll (vad) respektive tillvägagångssätt (hur) efter detta.

Ett sätt att synliggöra och tydliggöra vad som lärs är moment där eleverna får tillämpa sin förmåga i nya situationer. Det kan vara nya friktioner eller ett större sammanhang, det vill säga att "gå upp och ner" i trappan. Ett annat sätt är frågor från instruktören där eleverna får pröva sin förståelse genom att själva förklara.

Instruktörerna ser också hur deras olika val av handlingar påverkar elevernas lärande, till exempel avvägningen mellan att vara styrande eller stödjande. Korta samtal instruktörer emellan – spontana som planerade – kring erfarenheter av utbildningens genomförande är en viktig formativ värdering.

Instruktörernas samtal kan ta utgångspunkt i frågorna:

- Vart är vi på väg?
- Hur går det?
- Vad är nästa steg?

När det gäller eleverna handlar formativ värdering om deras förmåga att själva värdera sitt lärande. Det blir ett sätt att också stödja deras engagemang och aktivitet i lärsituationen. Om det finns förenliga bilder kring målet kan eleverna orientera sig mellan ”vad jag kan nu” och ”vad som krävs”. Då har de också en uppfattning om vad de behöver lära sig.

Tre frågor bör vara levande för eleverna i lärsituationen:

- Vart är jag på väg?
- Hur går det för mig?
- Vad är nästa steg?

Detta är samtidigt en träning i att förhålla sig till ett uppdragstaktiskt förhållningssätt i skarpa situationer. I lärsituationen blir elevernas svar på dessa frågor värdefull information för instruktörens vägval framåt.

3.12.3 Summativ värdering

Summativ värdering är bakåtblickande och sammanfattande. Här värderar vi övningens resultat i förhållande till de uppsatta målen. Vi sammanfattar och kan formulera måluppfyllnaden. För eleverna presenteras ofta den summativa värderingen genom någon form av betyg (G/IG) eller någon annan typ av skriftligt eller muntligt omdöme.

För instruktörsgruppen innebär den summativa värderingen också frågor kring förutsättningar för elevernas lärande. Här kan det handla om instruktörernas antal och förmåga, utbildningsanordningar, materiel, ekonomi etc.

I övningsplanen anges de punkter som ska bedömas och/eller mätas. Ofta uttrycks dessa som ”krav”. Där framgår också vem som gör detta. Dessa punkter är grund för den summativa värderingen.

För att få ytterligare underlag till värderingen kan övningen avslutas genom att:

- genomföra tillämpningsmoment under delvis nya förhållanden
- genomföra ett prov
- diskutera resultatet med eleverna, inte minst för att de ska kunna utveckla sin värderingsförmåga.

3.12.4 Generell värderingsmodell



Bild 3.18 Generell modell för formativ och summativ värdering.
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Värdering enligt modellen ovan kan genomföras av eleverna själva, instruktör och elever tillsammans eller ledas av instruktörerna. Om det har varit fysiskt ansträngande och eleverna är trötta rekommenderas att instruktörerna leder. De bedömningar och/eller mätningar som gjorts under övningen är nu underlag i värderingen.

Avslutas med sammanfattning vilken leder fram till värderingen G eller IG.

Säkerställ att resultatet av värderingen kommer med i fortsatt planering för enheten. Det är inte ovanligt att värderingen pekar på lärbbehov som behöver hanteras. Eftersom modellen är generell kan den även användas vid värdering i andra sammanhang.

3.12.5 Förenklad värderingsmodell

En förenklad värdering kan genomföras med följande punkter som grund:

- **VAD** hände/vad gjorde vi? styrkor/svagheter?
- **VARFÖR** hände det/varför gjorde vi just så?
- **HUR** går vi vidare?

3.12.6 Några tips

- Använd orden ”styrkor och svagheter” i stället för ”bra och dåligt”.
- Fastställ ”fel eller rätt” endast om det finns bestämmelser för ”rätt förfarande”. Samtala annars om vad som är lämpligare än det andra.
- Om övningen innehåller många krav kan du dela upp dem och koppla dem till de olika momenten i övningen. Det är lättare för eleven att ta till sig tre krav tydligt kopplade till det som övas nu, än tolv krav som ska vara uppfyllda vid övningens slut.
- Det är en styrka om eleverna själva kan vara med och värdera resultatet för att se vad som kan bibehållas eller förbättras i nästa genomförande.
- En värdering av ett enskilt genomförande i övningen, till exempel när loopen (avsnitt 2.2.4) används, ska ge underlag för vad som ska övas

inför nästa genomförande. Värderaren sammanfattar därför aldrig med ”till nästa genomförande ska ni tänka på”. Det eleven skulle tänka på glöms bort, det som övats har eleven lärt sig!

- Om värderingen leder fram till många punkter väljer du de (tre) viktigaste. För många punkter kan bli övermäktigt.
- Vid din avslutande sammanfattning börjar du med att påtala svagheter. Ägna sedan huvuddelen av tiden åt de styrkor som är identifierade. Vid ett mindre väl utfört genomförande gör du tvärtom.
- Avsluta med att fråga eleverna hur de uppfattat övningen. Ur deras upplevelse får du underlag bland annat till din självvärdering.

3.13 Avslutning av övning

Du avslutar övningen:

- när målet är nått
- så att ni hinner med värdering
- så tid finns för avdukning, avstädning, insamling av materiel etc.
- genom att göra kontroller av materiel, antal och skick
- så eleverna kommer i tid till nästa aktivitet eller avslutar dagen i rätt tid
- genom att återlämna befälet om du tagit detta enbart för att genomföra övningen.

Glöm ej att avrapportera! Hur avrapporteringen ska gå till och vad den ska innehålla beskrivs av den som ger dig utbildningsuppgiften att leda övningen.

3.14 Instruktörens reflektion efter övning

För att du ska utvecklas som instruktör måste du reflektera över de övningar du deltagit i. Har du en handledare som kan hjälpa dig med detta är det utmärkt. Är ni flera kollegor som genomfört övningen, bör ni ägna en gemensam stund åt reflektion. Fråga också eleverna hur de uppfattat övningen.

Utgå från några frågeställningar, kanske har ni tagit fram dem redan i planeringen. Här följer några exempel:

- Var målet rätt?
- Nåddes målet?
- Hur hanterade vi risker?
- Nivån på övningen, för lätt – för svår?
- Momentindelningen, lämplig?
- Övningens inledning, hur blev den?
- Var den valda metodiken lämplig?
- Hur användes tiden?
- Platser, terräng, lokaler anläggningar etc., var de lämpliga?
- Dukningen, hur var den?
- Hur använde vi tillgängliga resurser, instruktörer? Materiel?
- Var eleverna med, eller var de tveksamma? Varför?
- Vila och väntan?
- Mitt/vårt eget förhållningssätt?
- Var något olämpligt utifrån vår etiska referensram?
- Hur tillrättavisade vi de som inte gjorde rätt?
- Kan vi gå vidare i utbildningen, eller ...?
- Slutsatser inför nästa övning?

Då har vi gett ett antal råd och tips kring hur instruktörsuppgifterna kan hanteras i genomförande. Resonemangen bygger i allt väsentligt på erfarenheter gjorda i Försvarmaktens utbildningsverksamhet.

I nästa kapitel kommer vi att beskriva ett antal utbildningsmetoder.

4 Utbildningsmetoder

I detta kapitel presenterar vi ett antal utbildningsmetoder som används i Försvarsmakten.

Som framgår av kapitlet om planering av övning ska du innan valet av utbildningsmetod/er:

- klarlägga vad eleverna ska kunna efter övningen och varför de ska kunna detta
- formulera mål för övningen
- bestämma övningens innehåll.

Det finns naturligtvis fler metoder än de som presenteras i detta kapitel. Värdet av att skilja ut och sätta namn på metoder ligger främst i att vi lättare kan samtala om dem. Utbildningsmetoder har mycket gemensamt och en skarp gräns mellan dem är inte alltid möjlig eller ens lämplig att dra. En metod kan utgöra en del i en annan. I ett utbildningsförlopp kan metoderna nästan omärkligt växla och flyta in i varandra. Du kan med stigande erfarenhet också modifiera och utveckla din tillämpning av olika utbildningsmetoder.

4.1 Formella respektive tillämpade metoder

Formella och tillämpade metoder anknyter till slutna respektive öppna problem. Med formella metoder skapas förutsättningar för att lära ett exakt och riktigt handlande i en klart definierad situation, det vill säga ett slutet problem. Elevernas lärande är mer anpassningsinriktat och instruktörens förhållningsätt ofta mer styrande.

Med tillämpade metoder skapas förutsättningar för att utveckla förmåga till effektiv handling i oklara situationer, det vill säga öppna problem. I utbildning med tillämpade metoder kan individer och grupper påverka händelseutvecklingen och fortlöpande få återkoppling på sitt handlande. Elevernas lärande är mer utvecklingsinriktat och instruktörens förhållningsätt ofta mer stödjande.

Formella och tillämpade metoder kan användas växelvis i samma övning. Övningen kan vara formell i början för att efter hand bli mer tillämpad, på samma sätt som en tillämpad inledning kan övergå i ett formellt avsnitt. En övning kan vara formell för några deltagare medan den är tillämpad för andra.

4.2 Målbildsövning

Mål kan presenteras i målbildsövningar. I en målbildsövning skapas förutsättningar för eleverna att:

- utveckla förenliga bilder av vad de ska kunna efter övningen
- uppleva avståndet mellan bilderna och vad de kan nu
- tydliggöra vad var och en behöver lära sig för att nå målet med övningen.

Sammantaget bidrar detta till mening och sammanhang i övningen.

Exempel på momentindelning i en målbildsövning:

1. **Presentera.** Det första momentet handlar om att eleverna ska se eller uppleva vad de ska kunna efter övningen. Det ger ett sammanhang vilket i sin tur ger mening till övningens olika delar. Momentet kan byggas upp kring föreläsning, upplevelse, film, bilder, text, tal etc. Klarlägg förutsättning och läge för deltagarna! Berätta inte vad eleverna ska uppfatta – presentationen ska tala för sig själv, vara tydlig och tillräckligt rik på detaljer.
2. **Förenlig bild.** I det andra momentet ska vi säkerställa att alla deltagare har en förenlig bild av det som presenterats, det vill säga målet för övningen. Instruktören kan gå igenom presentationen genom att använda frågor. Vad var det första som hände? Vilka saker togs ut från bilen? Vad gjorde posten som stod vid björken? Varför? Frågandet fortsätter tills en förenlig bild är uppnådd. Presentationen kan också upprepas, men moment för moment. Instruktören jobbar även här med frågor efter varje moment.
3. **Tydliggöra lärbehov.** Detta moment ska bidra till att alla elever kan förklara vad de behöver kunna göra för att klara av samma uppgift som pre-

senterades i första momentet. Här kan instruktören välja att vara mer stödjande. Eleverna kan då arbeta i par eller i grupp och anteckna vad de behöver kunna. Det jag själv identifierat att jag behöver kunna ger engagemang i kommande övning. Om instruktören väljer att vara mer styrande handlar momentet om att tydliggöra övningens olika delar och var de får mening i sammanhanget som presenterats.

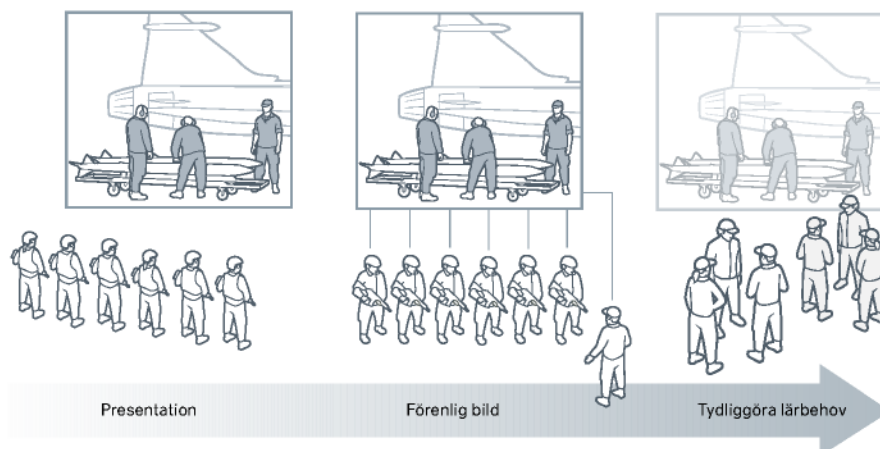


Bild 4.1 Momentindelning vid målbildsövning.
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Använd gärna möjligheten att sammanfatta målbild och lärbehov på exempelvis en plansch, gärna som enkla bilder. Den kan användas för att bibehålla mening och sammanhang under övningen. Inför ett övningsmoment kan du peka på var det som nu ska övas återfinns i målbilden. Efter ett övningsmoment peka på vad vi gjort och dess plats i målbilden. Du kan också med planschen tydliggöra hur långt vi kommit och vad vi har framför oss.

4.3 Enskild-, par- och samfärd övning

4.3.1 Enskild övning

Enskild övning kan användas för att tillgodose enskilda individers särskilda behov av förmågeutveckling. Det handlar om att eleven själv övar för att efteråt till exempel kunna lösa en uppgift i sin grupp.

Om flera elever har liknande mål för sina enskilda övningar kan det vara lämpligt med övning i samverkan. Eleverna kan kontrollera och hjälpa varandra och i dialog bearbeta information. I en professionell verksamhet är det en självklarhet att individer tar eget initiativ till enskilda övningar för att säkra den egna förmågan. Det som säkerhetsmässigt kan övas enskilt eller i par, frigör dessutom instruktörsresursen för andra ändamål.

4.3.2 Parövning

Används för att många ska få öva samtidigt. Två exempel:

- Instruktören har gett punkter att kontrollera, en elev kontrollerar en annan. Kan användas bland annat vid materielövning eller färdighetsträning.
- Eleverna är indelade i ettor och tvåor. När ettan lärt sig lägga förband på tvåan byter de roller. Den som blir omhändertagen kan ge den andre återkoppling.

I båda exemplen rör sig instruktören mellan paren för att följa upp och stödja.



Bild 4.2 Elever övar tillsammans. Foto: Astrid Amtén Skage/Försvarmakten

4.3.3 Samfällid övning

Metoden innebär att flera samtidigt övar samma saker. Grunden är oftast formella metoder och en instruktör kan öva många. Vid en övning i materielkunskap inomhus kan eleverna vara grupperade vid olika bord, utomhus vid respektive fordon eller spridda på annat sätt.

Det kan också vara färdighetsträning, exempelvis åtgärder i eldställning eller åtgärder på kommando ”förflyttning”. Eleverna är då utspridda i terrängen.

Övningen bör inledas med att det som ska läras visas. Därefter sker instruktion, ofta av ett moment i taget. Eleverna gör de åtgärder som instrueras.

Instruktörens ambition är alltid att organisera övningen så att elever inte behöver vänta utan kan komma i gång med att öva.

TVå exempel på hur övningen kan organiseras för att undvika väntan:

- Vid materielkunskap där det är en grupp som hanterar materielen kan en elev per enhet samlas till instruktören som visar momentet. Dessa elever går därefter ut till sin enhet och visar övriga. Alla grupper kommer i gång och instruktören kan sedan förflytta sig och stödja grupperna.
- Vid åtgärder i eldställning kan instruktören visa för alla. Därefter används parövning och instruktören kan förflytta sig mellan de olika eldställningarna och efterhand kontrollera.

När alla moment instruerats övar eleverna allt i en följd. För att pröva att målet är nått kan instruktören gå runt och kontrollera, eller låta eleverna anmäla efterhand när de känner ”att de kan” och är beredda på kontroll. Det går också att anordna en provplats, dit kommer eleverna efterhand. Om de inte är godkända bör de själva kunna identifiera vad de behöver fortsätta att öva alternativt styr eller stödjer instruktören.

4.4 Visa, instruera, öva, öva, pröva

Detta är den militära utbildningens grundmetod. Med stigande erfarenhet hos instruktören kan den utvecklas och användas i en mängd olika sammanhang.



Bild 4.3 Instruktionen visar och instruerar. Foto: Astrid Amtén Skage/Försvarsmakten

4.4.1 Visa

Inled med att visa momentet i rätt hastighet – detta utgör målbilden. Därefter visas exakt samma moment långsamt, helst i olika vinklar så att eleverna kan fokusera på rörelser och detaljer. Själva visningen är fri från pratande.

4.4.2 Instruera

Nu sker visning med instruktion. Detta sker långsamt med fokus på nyckelord, till exempel: fatta, ryck, tryck, dra, skruva, vänd, framåt, bakåt etc. Viktigt i det här skedet är att inte fastna i långa förklaringar – håll det enkelt! Skulle du som instruktör göra fel under ”visa” och ”instruera” avbryter du omedelbart, förklarar att det blev fel och börjar om.

Momenten ”visa” och ”instruera” kan genomföras med stöd av film, bild etc.

4.4.3 Öva

Övandet av olika tekniker och handgrepp sker inledningsvis fritt från störning. Dela upp komplexa moment och sätt efterhand ihop dem till helheter.

Moment som sker efter varandra övas i kronologisk ordning. Är övningen psykiskt eller fysiskt påfrestande så glöm inte lägga in vila. Trötthet kan äventyra säkerheten i övandet men kan också göra att eleven förlorar fokus. Huvuddelen av övningsstiden ska ägnas åt att eleverna är aktiva och övar.

4.4.4 Pröva

Sätt ihop delarna till en helhet där eleverna ställs inför ett problem som ska lösas mot ett tydligt krav eller slutläge. Tydlighet gör att eleven kan värdera den egna förmågan i relation till det som förväntas. Se till att eleverna har fått öva tillräckligt och har förutsättningar att klara provandet.

4.5 Drill

Om vi flera gånger försätts i identiska situationer, där vi måste handla på ett givet sätt, dröjer det inte länge förrän våra handlingar löper ”av sig själva”. Automatiserade handlingar bildas i situationer som upprepas. Detta gäller både vid separata handlingar, som att trycka på strömbrytaren för att få ljus i rummet, eller serier av handlingar som att starta och påbörja körning med bil.

Drill är en utbildningsmetod som syftar till att individen automatiserar handlingar. Syftet är vanligen att handlingarna ska:

- kunna utföras säkert även i extrema situationer (livsfara, stark press och stress)
- frigöra medvetande för annan verksamhet än att styra handlingen.

4.5.1 Mönster, utlösningssignal och element

Exempel på ett mönster är att byta magasin på en automatkarbin. Den överordnade utlösningssignalen (kommando, tecken etc.) är: ”Magasin!”. Denna signal ska eleven sedan kunna ge sig själv och därmed utlösa handlingen. Ett av mönstrets element är att sätta in ett nytt magasin. Elementets utlösningssignal är: ”Magasin i!”. Ett mönster måste bestå av en sluten kedja av element. Ett mönster bör inte bestå av fler än fem element. Är det flera görs ytterligare en kedja med egen övergripande utlösningssignal. På ställen där ett val mellan

alternativ måste göras, beslutspunkter, bör ingen automatisering förekomma. Sådana val måste ske medvetet.

4.5.2 Förutsättningar för automatisering

Drill är ansträngande och kräver koncentration, det är en fördel att dela upp drillen i kortare pass blandat med annan verksamhet eller vila.

Långsamma rörelser är till sitt innehåll annorlunda än samma rörelser utförda snabbt. Koordinationen, kraften och känslan för rörelsen förändras, när en långsam rörelse görs till en snabb. Tänk därför på att:

- Om en handling ska kännetecknas av både snabbhet och noggrannhet, ska du klargöra om störst vikt ska läggas vid en av faktorerna eller om lika vikt ska läggas vid båda.
- När snabbhet är den dominerande faktorn, bör lärandet tidigt inriktas på snabbhet. När noggrannhet är den dominerande faktorn, är tidig inriktning på noggrannhet bäst.
- Om uppmärksamheten inriktas enbart på noggrannhet, kommer snabbheten gradvis att tillta. Om uppmärksamheten inriktas enbart på snabbhet, tenderar noggrannheten att minska.

Tidskrav ska vara stabila. Om prov sker med ett skärpt tidskrav, kan den uppvisade rörelsen bli annorlunda än den efterfrågade. Verktyg, tillbehör, instrument, personal etc. bör ha en fast placering. Ordna dessa så att de är lätta att se och greppa men också logiskt tillgängliga i den ordning handlingens element ska ske. Den en gång valda ordningsstrukturen måste behållas, eftersom den är en del av den automatiserade handlingen.

Stress vid lärandet inverkar störande på det som ska automatiseras. Risken är att felaktiga beteenden lärs eller att lärandet helt uteblir. Först när den automatiserade handlingen är säker och stabil kan den användas i alltmer pressade situationer.

För att se om handlingen är automatiserad till en sådan nivå att den inte längre behöver medveten styrning, ges en tilläggsuppgift. Till exempel att svara på en fråga samtidigt som magasinet byts.



Bild 4.4 Byte av magasin. Foto: Jesper Moldvik/Försvarmakten

4.5.3 Planering

Klarlägg:

- Vad ska eleverna kunna och varför?
- Är det lämpligt att automatiseras?
- I vilka olika situationer ska de kunna detta?

- Vilken är grundversionen?
- Kan det automatiseras? Antal element? Beslutspunkter?
- Hur bra ska eleven bli?
- Hur länge ska hela truppen fortsätta öva när enskilda elever inte är godkända?
- Vad gör övriga truppen medan enskilda elever fortsätter öva?
- Vilka olika tilläggsuppgifter är realistiska?

I planen ska finnas en noggrann förteckning av:

- den övergripande utlösningssignalen
- alla ingående element med deras utlösningssignal.

Fastställ målet, det vill säga vad eleven ska kunna när handlingen är automatiserad och varför man ska kunna detta.

Målet bör innehålla en beskrivning av handlingen, utlösningssignal, vad som karakteriserar den situation i vilken handlingen ska utföras samt hur kontroll sker av att medvetandet är tillgängligt för annat.

Exempel på mål vid magasinbyte automatkarbin 5.

EXEMPEL

Omladdningen ska utföras enligt Manual Automatkarbin 5 och vara utförd så snart som möjligt. Handlingen utlöses genom behovet av omladdning, mekanismen hakas upp. Eleven ger sig själv utlösningssignalen "Magasin!". Situationen är att eleven har eldställning i ett fönster och handlingen ska kunna utföras samtidigt som observation behålls mot eldområdet. Under utförandet hörs eldgivning. Vid utförandet av handlingen ska eleven kunna målange ett nytt mål som blir synligt i eldområdet.

4.5.4 Genomförande

Drillövningen består av tre delar:

- Mönsteruppbyggnad.
- Automatisering.
- Anpassning.

Därefter nyttjas den automatiserade handlingen i olika sammanhang.

Mönsteruppbyggnad

Vid mönsteruppbyggnad lär sig eleven de enskilda elementen. Använd här visa, instruera, öva, pröva.

- **Visa** hela mönstren. ”Jag visar!”
- **Instruera.** Börja med att ge den övergripande utlösningssignalen ”Magasin!”, därefter varje element med utlösningssignal. Kommentera det du särskilt vill att eleverna uppmärksammar.
- **Öva.** Börja med den övergripande utlösningssignalen som repeteras. Därefter element för element. Eleven repeterar respektive utlösningssignal och utför elementet. Rätta efter varje element. Ingen korrigerings sker under utförandet av elementen. Korrigeringen kan inte uppfattas och inte heller bearbetas, eftersom medvetandet är upptaget med att styra handlingen. Här finns många alternativ till genomförande, om inga biträdande instruktörer finns kan eleverna jobba två och två, en genomför och en kontrollerar enligt instruktörens anvisning. Vi kan öva ett element i taget tills det behärskas, eller alla i en följd. Bedöm från fall till fall. Sakta och lugnt. Var uppmärksam på elevernas koncentration, hur länge orkar de öva effektivt? Lägg in korta vilopausar, bryt av med annan verksamhet. Det är bättre att öva i kortare pass än långa.
- **Pröva.** Mönsteruppbyggnaden är avslutad när individen på mönstrets utlösningssignal kan genomföra elementen felfritt och i en följd med avgivande av elementens utlösningssignal.

Automatisering

Automatisering omfattar lärande av hela mönstret, på utlösningssignal, till en sådan nivå att medvetandet åter fritt kan disponeras. Under denna fas ska lärsituationen vara så oförändrad som möjligt, samma instruktör, miljö, begrepp, materiel etc. Även här kan eleverna biträda.

- **Visa.** Lärandet inleds med att hela mönstret visas med utlösningssignal.
- **Öva.** Vid övning repeterar eleven den övergripande utlösningssignalen om den är ett talat kommando. Hon eller han genomför mönstret i en följd utan att verbalt ge elementens kommando högt, men inledningsvis tyst för sig själv.

När eleven utför mönstret, ska ingen felkorrigering eller återkoppling ges. Rättning ska ske när mönstret är genomfört. Om felen är flera, bör eleven återgå till mönsteruppbyggnad.

När mönstret utförts korrekt ett flertal gånger bör en kontroll ske att medvetandet disponeras samtidigt som handlingen utförs. Detta kan ske genom att införa en tilläggsuppgift som tar medvetandet i anspråk. Tilläggsuppgiften bör vara realistisk och omfatta varseblivning, tanke och beteende, till exempel en enkel fråga av faktakaraktär: ”Var finns posteringschefen?” Individens varseblir frågan, tankeprocessen förbereder svaret och beteendet blir att svara: ”Vid röda containern!”

Tilläggsuppgiften måste varieras, annars finns risk att även den automatiseras. Att pröva automatiseringen, till exempel av vapenhantering, genom att binda för ögonen visar inte att medvetandet har frigjorts.

- **Pröva.** Automatiseringen är avslutad när individen omedelbart utför mönstret felfritt på den övergripande utlösningssignalen samtidigt som hon eller han kan lösa en uppgift som tar medvetandet i anspråk.

Anpassning

Anpassning innebär att lära sig utföra den automatiserade handlingen under olika former av friktioner och situationer. Anpassningen får inte påbörjas förrän auto-

matiseringen är fullbordad. Det fria medvetandet behövs för att kunna anpassa och variera, vilket inte går om det är upptaget med att fullfölja automatiseringen. Risker finns också att mönstret, som är under uppbyggnad, störs eller sönderdelas vid för tidig anpassning. Anpassningen kan innebära krav på variation i utförandet av den automatiserade handlingen. Exempelvis blir armrörelsen en annan vid magasinbyte i ett stridsfordon än liggande i en skyddsgrop.

- **Pröva.** Lärandet inleds med grundsituationen. Till exempel för magasinbyte liggande på golvet eller sittande. Utlösningssignalen ges och individen utför handlingen. Efter ett antal korrekta utföranden tas tilläggsuppgiften med.

När grundsituationen behärskas, fortsätter lärandet med anpassning i övriga situationer.

- **Öva.** Nya situationen kan till exempel vara i ett stridsfordon. Övergripande utlösningssignalen ges och repeteras. Hela mönstret utförs. Om anpassningssituationen avviker mycket från grundsituationen kan eleverna vid de första genomförandena högt ange utlösningssignalen för de olika elementen.
- **Pröva.** Anpassningen är avslutad när handlingen utförs felfritt på utlösningssignalen i de olika definierade situationerna, samtidigt som individen löser en tilläggsuppgift vilken tar medvetandet i anspråk.

Nyttjande

Uppmärksamma om mönstret är tillräckligt stabilt i olika situationer eller om ytterligare övning krävs.

4.6 Föreläsning – Föredrag – Förevisning

Var och en av metoderna föreläsning, föredrag och förevisning kan användas i en målbildsövning eller för att göra eleverna bekanta med ett ämnesområde och nya begrepp. Metoderna kan också användas som stöd i andra sammanhang, då lärbehov uppmärksammas. Det är viktigt att alla deltagare får möjlighet att

uppfatta allt som presenteras. Alla tre metoder kan ske fysiskt eller digitalt. De som återkommer ofta kan finnas inspelade.

Genom att aktivera eleverna med exempelvis frågor eller uppgifter i dessa metoder minskar risken att de får en passiv roll. Bearbetning under eller direkt efter, till exempel i grupp, ger eleverna möjligheter att ta del av andras erfarenheter och uppfattningar kring det upplevda och samtidigt formulera sina egna slutsatser.

4.6.1 Föreläsning

En föreläsning syftar till att fördjupa resonemangen om viktiga delar av utbildningen, ge överblick eller visa på sammanhang. Den kan vara ett alternativ när ”experter” anlitas för att till exempel ge bakgrundsinformation. Ofta behöver föreläsningen innehålla moment där eleverna aktivt får bearbeta informationen. Till exempel genom att två och två få resonera och exemplifiera eller genom en fråge- och diskussionsstund.

Föreläsningens resultat kan gynnas av att eleverna har fått förberedelseuppgifter för att kunna ta till sig innehållet. Då kan föreläsningen och resonemangen höjas en nivå.

4.6.2 Föredrag

Föredraget är en längre, muntlig framställning av ett visst ämne till exempel en person som berättar om egna upplevelser under en insats. Ofta finns det uttalande eller outtalande förväntningar från de som lyssnar att föredraget ska vara originellt, ha en hög kvalitet i innehållet och vara aktuellt. Variera föredraget genom att använda film, ljud, bilder, kartor etc. Liksom i föreläsningen bör eleverna få tillfälle att aktivt bearbeta informationen, till exempel genom öppna frågor som ”Hur skulle ni agerat i denna situation?”.

4.6.3 Förevisning

En förevisning kan svara mot flera syften. Den kan visa något som eleverna senare ska lära sig. Förevisningen kan också ske i orienterande syfte, exempelvis för att visa materielens prestanda eller förbandets förmågor. Den kräver ofta omfattande förberedelser, till exempel en riktig stridsförevisning med skarp ammunition. Ett alternativ är att använda film. Eleverna bör ges möjlighet att

efteråt bearbeta samt redovisa vad de har uppfattat av förevisningen. En förevisning ska stå på egna ben, instruktören bör inte tala om vad eleverna ser, har sett eller borde ha sett.

4.7 Nätbaserade metoder

Nätbaserade metoder bygger på användning av digitala lärresurser som stöd för elevernas lärande. Med digitala lärresurser avses olika typer av utbildningsmaterial som publiceras digitalt exempelvis på Försvarsmaktens lärplattform. Det kan vara allt från avancerade produktioner som instruktionsfilmer, kurser eller interaktiva program, till filmer och instruktioner som på enkelt sätt spelats in med hjälp av mobiltelefon.

Via Försvarsmaktens lärplattform kan elever nå de flesta reglementen, handböcker och instruktionsböcker digitalt. Som instruktör finns även möjlighet att lägga upp eget utbildningsmaterial som exempelvis filmer, inspelade föreläsningar, självriktade frågor, reflektionsuppgifter, diskussionsforum etc. Eleverna kan ta del av utbildningsmaterialet via mobiltelefon, surfplatta eller annan hårdvara som tilldelats.

Bland de fördelar som finns med digitalt utbildningsmaterial är dess tillgänglighet, att det möjliggör ett individstyrt lärande och kan användas på distans. Nätbaserade metoder kan kombineras med andra metoder som beskrivs i detta kapitel.

Nedan följer några exempel på hur utbildning kan organiseras med stöd av digitalt utbildningsmaterial.

Som förberedelser inför exempelvis vinterutbildning kan eleverna genom självstudier använda sig av digitala utbildningsmaterialet "Kallt väder" för att lära sig teoretiska delar om hur kroppen reagerar i kyla, köldskador etc. Vid det praktiska genomförandet i vintermiljö kan tiden användas till att utveckla elevernas förmåga genom att repetera och öva praktiskt.

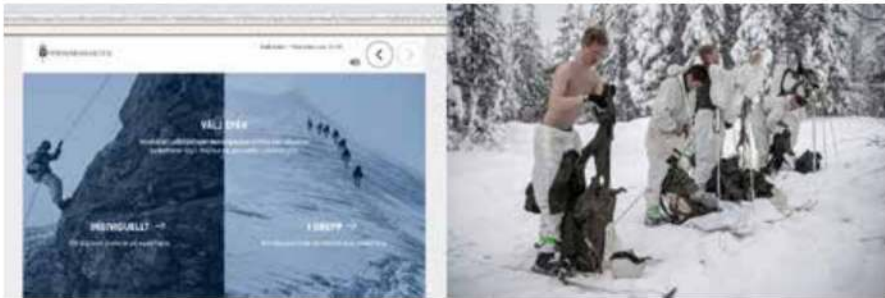


Bild 4.5 Digitalt utbildningsmaterial Kallt väder och praktisk vinterutbildning.
Foto: FMLOPE och Joel Thungren/Försvarmakten

I en annan situation kan digitala lärresurser användas för att ge en målbild inför kommande övning, exempelvis gruppens framryckning genom betäckt terräng vid dagsljus.

Målbilden kan innehålla olika moment och situationer där exempelvis korta filmer och instruktioner visar på den förmåga som eleverna behöver. Exempelvis framryckningsformer, tecken och signaler eller eldberedskap. Genom målbilden skaffar sig eleverna en bild över sammanhanget för övningen. Målbilden bidrar till att ge mening åt de moment som ska övas.

När sedan övningen genomförs kan instruktören kontrollera elevernas förståelse av övningen, deras förberedelser, repetera och använda tiden i övningsterängen till att öva.

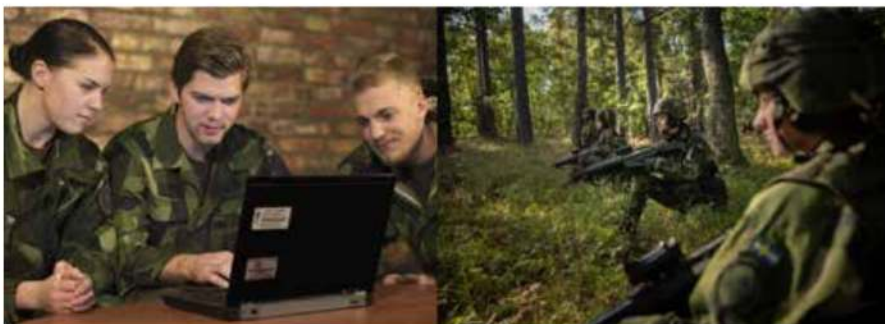


Bild 4.6 Målbild inför praktisk övning. Foto: Björn Mattiasson och Bezav Mahmood /Försvarmakten

Inför ett övningsmoment kan eleverna ges uppgiften att med stöd av digitalt underlag läsa in, repetera eller reflektera över ett bestämt innehåll som en direkt förberedelse inför det som ska övas.

4.8 Självstudier

Självstudier innebär att eleven har ett material som ska studeras självständigt. Tid för studierna och hur eventuella redovisningar etc. ska ske klaras ut innan studierna påbörjas. Ofta krävs också att eleverna har möjlighet att få kontakt med en handledare om han eller hon har behov av stöd. Vid självstudier kan nätbaserade kurser på Forsvarsmaktens lärplattform vara lämpliga. Självstudierna kan ske under kortare perioder men kan också utformas som självständigt arbete som pågår under längre tid.

4.9 Enskilt – par – alla

”Enskilt – par – alla” är en metod som bidrar till utveckling av individuellt tänkande, samarbete och presentation i grupp. Den möjliggör aktivitet hos många elever samtidigt och kan varieras och modifieras på många sätt efter de behov som finns i lärsituationen.

Eleverna svarar först på eller funderar kring en uppgift på egen hand. Sedan fortsätter de i par eller små grupper och därefter delas svar, förslag och tankar i en större grupp.

Genom att metoden börjar med individuell reflektion och bearbetning av ny information, kan eleven utveckla en egen uppfattning innan påverkan sker av andra elevers svar. I det andra steget utvecklar eleverna också sin förmåga att dels förklara hur de själva tänker kring något, dels att i samtal förstå hur andra tänker. Att ta del av andras tankar och frågor kring det eleven funderat kring ökar den egna bearbetningen och lärandet. Om det är avsikten i uppgiften att eleverna ska utveckla en förenlig bild kring något övas naturligtvis även detta.

Steg ett: Enskilt

Börja med en specifik uppgift och låt eleverna individuellt tänka på ett svar och dokumentera sina svar på egen hand, antingen skrivna eller i bilder. Ange den tid som disponeras.

Steg två: Par

Bestäm i förväg om du indelar par (tre/mindre grupp) eller låter eleverna välja själva vem de ska jobba med. Ange den tid som disponeras. Som instruktör har du här möjlighet att uppmuntra till nya konstellationer. Eleverna får berätta vad de kommit fram till för sin kamrat och därefter samtala. Samtalet bör vara nyfiket och utforskande, det ska vrida och vända på tankar. I samtalet stödjer eleverna varandra i lärandet. Genom att instruktören rör sig bland eleverna får hon eller han en uppfattning om hur de förstår och tänker kring det som avhandlas. Detta blir ett underlag för hur övningen ska drivas vidare.

Steg tre: Alla

I det tredje steget finns många variationer och möjligheter. Ett viktigt ingångsvärde är hur stor enheten är. Det går ju att dela upp den för att flera ska få redovisa. Här kan eleven A förklara hur denne resonerar. Men det går att variera så att A förklarar hur B resonerat och vice versa eller så presenteras en lösning de gemensamt kommit fram till. Det finns möjlighet att återgå till par och där samtala kring egna tankar när eleven nu tagit del av flera perspektiv och tankar.

Avslutning

”Enskilt – par – alla” kan användas när som helst i övningar och lektioner. Den kan vara ett sätt att öka engagemanget, stanna upp och bearbeta en viss information, fundera kring en presenterad lösning etc. Den är också lämplig vid värdering av genomförd övning eller moment. Metoden fungerar också väl vid fältövningar eller övningar där beslut och order ska presenteras.

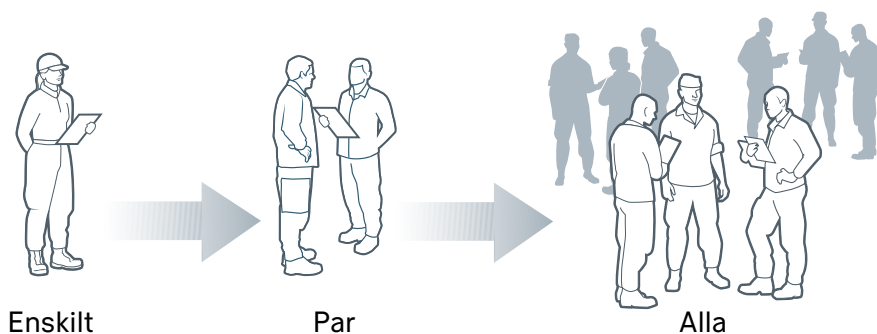


Bild 4.7 Enskilt – Par – Alla. Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

4.10 Bikupa

Med bikupa menas i pedagogiskt sammanhang att två till sex elever under en begränsad tid genomför ett samtal kring en upplevelse, ett problem, en information eller ett påstående. Bikupan griper tillfället i flykten och ger möjlighet till omedelbar bearbetning och kunskapsutveckling. Den är användbar i de flesta sammanhang.

4.11 Grupparbete

Grupparbete är att lära genom samarbete, individerna i gruppen kan ge olika perspektiv vilket bidrar till lärandet. Därmed ger också grupparbete träning av samarbetsförmåga. Ett grupparbete kan bestå av en uppgift att diskutera eller att lösa praktiskt tillsammans.

Instruktören ställer vanligen uppgiften till gruppen och kompletterar med anvisningar, till exempel kring allmänna förutsättningar, hänvisningar, material, tider, hur resultatet ska redovisas etc.

”Tillsammans” är ett nyckelord, eftersom alla måste känna ansvar för att allas sakkunskaper, synpunkter, frågor, invändningar etc. kommer fram och behandlas. Gruppens resultat bör vara en produkt av slutligt samförstånd trots inledande olikheter.

Instruktören, som initierar ett grupparbete, måste noga ha tänkt igenom uppgiftens lämplighet för grupparbete. Innebär uppgiften en utmaning som eleverna – med de förutsättningar som råder – kan klara?

4.12 Problemlösning

Med problemlösning menas att utveckla elevernas förmåga att lösa sådana uppgifter och problem de tidigare inte mött. Problemen ska vara verkliga, realistiska och kräva kreativitet, kritiskt granskande och en vilja att bidra med olika perspektiv. Det innebär bland annat att koppla samman tidigare erfarenheter och kunskaper i nya lösningar.

Problemlösning kan vara enskild eller i grupp.

Problemet kan presenteras under pågående övning genom att något inträffar, till exempel civila mellan oss och fienden. Eleverna får resonera fram en lösning. Övningen återupptas och eleverna får i handling visa sin lösning.

Problemet kan också presenteras som text, i tal, film eller liknande.

Används metoden rätt blir det ofta stimulerande för eleverna och de utvecklar sin förmåga att handla i oväntade situationer.



Bild 4.8 Tältresning av förläggningstålt 20. Foto: Jesper Moldvik/Försvarsmakten

4.13 Upplevelsebaserad metod

Upplevelsebaserad metod använder sig av den drivkraft för lärandet som uppstår när eleven får uppleva avståndet mellan det egna kunnandet och vad som krävs för en uppgift/situation. För att tillräckligt utmana elevens förmåga är det viktigt att svårighetsgraden varken är för hög eller för låg.

Upplevelsebaserad metod inleds med att ”jag är med om något”. Det kan vara en situation/händelse i vilken eleverna deltar, till exempel en stridssekvens. Kvaliteten i upplevelsen måste vara hög för att kunna vara avstamp och drivkraft för lärandet. Eleverna får uppleva situationen genom sina erfarenheter, sinnen och känslor.

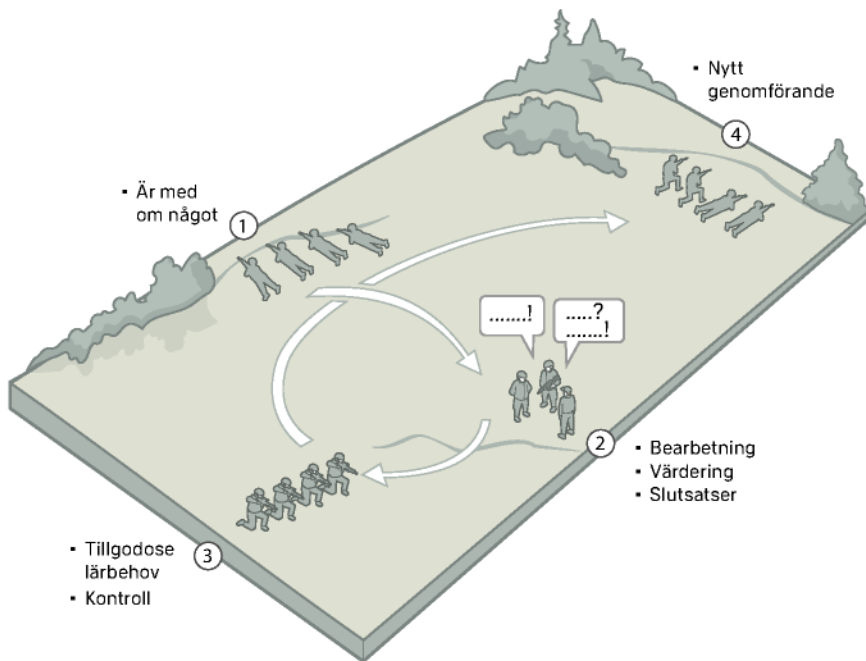


Bild 4.9 Exempel på upplevelsebaserad metod.
Illustration: Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten

Därefter följer:

- Bearbetning genom reflektion över det jag/vi varit med om. Exempel på frågor: Vad hände? Vad gjorde jag/vi? Vad gjordes inte? Om vi inte hade gjort ... hur hade det gått då? Hur kändes det?
- Värdering av förmågan: Vad kunde jag/vi respektive vad kunde jag/vi inte etc.?
- Slutsatser om lärbbehov: Vad behöver jag/vi kunna, hur kan det läras?
- Tillgodoser lärbbehov: Övningar och andra aktiviteter som motsvarar lärbbehov.
- Kontroll: Resultatet av övningarna värderas.

- Nytt genomförande: Möter en ny (eller delvis ny) situation där den nya förmågan kommer till användning. Detta steg kan ha ett sådant innehåll att det utöver att pröva också är första steget – ”jag är med om något” – i en ny lärsituation.

Människors handlande påverkas av hur de uppfattar och tolkar den situation de befinner sig i samt av vilka handlingsmöjligheter de tycker sig ha. ”Upplevelsen” är viktig och i utbildningssituationen måste det ges utrymme för ett fritt tankeutbyte kring den. Den måste få bearbetas.

Om eleverna styrs till att tänka det som instruktören redan tänkt eller att se det som instruktören redan sett, fråntas de en viktig del av sitt lärande. Det är alltså inte säkert eller ens sannolikt att eleven uppfattar och bedömer ”upplevelsen” på samma sätt som instruktören, eftersom referensramarna och förkunskaperna är så olika.

Den upplevelsebaserade metoden kan ge en förbättrad handlingsberedskap och ökad förståelse för sammanhangen bakom utbildningen. Metoden kan användas för ett längre utbildningsavsnitt eller för en specifik övning.

4.14 Resiliensövningar

Resiliensövningar drivs till en punkt där deltagarna utsätts för maximal stress. Vilka behöver genomföra sådana övningar? Varför? När? Etiska referensramen? Övningsledare? Det är exempel på de noggranna överväganden som behöver göras innan beslutet att genomföra. När beslutet är taget kräver övningsformen omsorgsfull planläggning, särskild noggrannhet under förberedelser, genomförande och efterarbete.

Även om vi alltid kommer att påverkas av akut stress kan vi – exempelvis med hjälp av träning – bli bättre på att snabbt anpassa oss till en extrem situation som uppstår samt att gå ner i välbehövlig vila och återhämtning när den är över. Denna förmåga att över tid anpassa sig till förändrade situationer med till exempel oförutsägbarhet, osäkerhet, stress och död kallas resiliens.

Med en hög resiliens kan individen bibehålla lugn och förmågan att fatta kloka beslut även under svåra förhållanden. Detta ger en bättre situationsmedvetenhet, beslutsfattning och agerande.

Resiliensövningar är tillämpade övningar, avgränsade i tid och rum, syftande till att höja individens tilltro till sin generella förmåga att fungera i extrema situationer. Att genomföra resiliensövningar handlar inte alltid om själva aktiviteten som övas, utan att utsätta individer för situationer som ökar deras självtillit.

I dessa övningar skapas så hög stress som möjligt inom etiska gränser. Att exempelvis utsätta människor för fysiskt ansträngande övningar eller till och med våld (närkampsovning) hade i alla andra situationer varit oacceptabelt, men kan genomföras för att simulera så extrem stress som möjligt. Exempel på resiliensövningar är isvaksbad, dykmoment eller fallskärmshoppning.

Genom att pressa sig själv utanför komfortzonen ökar individen sin resiliens, vilket gör det möjligt att bibehålla kognitiva funktioner och fatta rationella beslut även under andra påfrestande situationer. Tilltron till den egna förmågan i en viss påfrestande situation, leder till att andra extrema situationer där individen upplever liknande känslor och utmaningar kan hanteras. Inte en övertro eller ett övermod, utan en sunt grundad tilltro till vad jag kan uppnå med de resurser jag disponerar.

Instruktören har här ett särskilt ansvar att hjälpa eleverna till insikt om vad de lärt genom övningen och hur den erfarenheten kan stödja dem i extrema situationer.

Dessa typer av övningar utvecklas ytterligare i Lärobok Pedagogiska grunder, kapitel "Utbildning ur stressperspektiv". Det kapitlet innehåller också den teoretiska bakgrund som övningsledaren behöver ha insikt i.

4.15 Studiebesök

Ett studiebesök innebär att eleverna besöker en verksamhet som anknyter till deras egen eller som de av annan anledning behöver studera. Besöket kan förberedas genom att eleverna läser in sig på den aktuella verksamheten. Men besöket kan också genomföras som en upplevelse utan föregående förberedelser.

Syftet med besöket avgör. Efterbearbetningen är lika nödvändig som i de flesta andra ”upplevelsefallen”. Jämför med beskrivningen av målbildsövning.

4.16 Muntlig stridsövning

Muntlig stridsövning är en övning utan trupp, där vi med fantasins hjälp spelar som om trupp, motståndare, allierade, civila, samverkande enheter etc. skulle delta. Metoden bör användas i terrängen och eleverna beskriver det tänkta förloppet i landskapsavsnittet framför sig. Även inomhusvarianter med terrängmodeller, kartor med mera är möjliga. Metoden passar för övningar i taktik och stridsteknik. En form av muntlig stridsövning är spel. Nedan ges en grund för genomförande:

1. Fastställ läget.
2. Ställ uppgiften, fördela roller.
3. Ge eleverna tid att tänka, rekognosera, diskutera etc.
4. Låt eleverna presentera sina lösningar, gärna som de order de skulle ha gett.
5. Fastställ eventuellt en lösning till grund för vidare uppgifter.

En annan användning av muntlig stridsövning är för instruktörer under förberedelser för övningar. Det ger en möjlighet att spela igenom det tänkta händelseförloppet och redan under planeringen uppmärksamma, förändra och skapa handlingsberedskap för olika situationer i övningsförloppet.

4.17 Kaderövning

Kaderövning används vanligen i syfte att samöva en del av ett förbands personal i en viss tjänstegren. Övningen kan vara en förberedelse för en förbandsövning. Härigenom blir förbandsövningen formell för några och tillämpad för andra. I formen stabstjänstövning samövas chefer, stabspersonal, sambandspersonal och expeditiionspersonal. Kaderövning är lämplig vid utbildning av chefer och funktionsföreträdare. Metoden kan då vara formell eller tillämpad.

4.18 Spika, Måla, Reka ...

Denna metod brukar bland annat användas vid förstegsutbildning i strid. I vissa fall kan en variation mellan begreppen vara nödvändig, till exempel att måla kommer före spika. Metoden kan också modifieras och till exempel användas under avbrott i en förbandsövning där lägre enheter ska öva moment som fungerat mindre bra.

Spika

- Redovisa förutsättning och läge.
- Spika läget.

Måla

- Måla upp en situation utifrån det du vill öva.
- Kontrollera elevernas utbildningsståndpunkt.

Reka

- Stridsuppgift.
- Riskhantering.

Förslag

- Olika förslag till lösning.
- Orderexempel.

Kontroll

- Möjlighet till verkan och skydd, orderläge, tidsförhållanden.

Fastställ

- Bästa lösningen eller kombination av flera lösningar.

Öva

- Öva i kader, ordinarie eller tillfälligt sammansatt grupp.
- Rätta till felaktigheter.
- Klarlägg riskhantering.

Pröva

- Tillämpade moment, men med samma syfte som tidigare tränats.

4.19 Utbildning av grupp

Ett sätt att betrakta en grupp i utbildningssammanhanget är följande:

”En grupp som löser en uppgift består av ett antal individer som genom samarbete bidrar med sin förmåga till det gemensamma.”

Här kan vi lägga några saker på minnet:

- Gruppens gemensamma förmåga bygger på de enskilda medlemmarnas förmåga.
- Att förstå gruppens uppgift – vad som gemensamt ska åstadkommas – blir viktigt om individen i gruppen ska kunna göra lämpliga val av handlingar.
- Förmåga till samarbete i gruppen är avgörande för kvalitén i det gemensamma handlandet.

Utbildning av grupp har alltså som fokus att skapa lärsituationer i vilka individer lär sig att samarbeta och bidra för att lösa en gemensam uppgift tillsammans med övriga i gruppen.

Gruppens handlingsmönster är olika beroende på uppgiften. En typ av uppgift kan kännetecknas av att arbetet sker i en sekvens, laddning, riktning och så vidare. I en annan uppgift sker arbetet samtidigt, kanske med samma eller med olika saker, och då använder medlemmarna sin specialisering. Hur det förhåller sig i den aktuella uppgiften bör instruktören ha en god bild av.

Gruppens utbildning kan beskrivas i några förenklade steg:

- Gruppen får en bild av hur uppgiftslösandet ska/kan se ut (visa).
- Individerna får göra sina olika moment tillsammans under instruktion (instruera).
- Gruppen får lösa uppgiften i en följd och i ett känt sammanhang, själva värdera och få återkoppling (öva).
- När det är flyt i lösandet av uppgiften lägger instruktören till friktioner så att individerna behöver anpassa sitt handlande till det gemensamma (öva).
- Gruppen får lösa uppgiften under delvis nya förutsättningar (pröva).

4.19.1 Förstegsutbildning

När gruppen ska börja öva tillsammans i formella situationer (PersQ 3: känt, förövat, rekat etc. Se avsnitt 2.1.3) är det ofta lämpligt att först genomföra förstegsutbildning med gruppcheferna. Det gör bland annat att vi snabbare kommer till övning med gruppen.

Förstegsutbildning med gruppchefer kan till exempel genomföras som:

- Övning i tillfälligt sammansatt grupp med instruktören som truppförande gruppchef.
- Övning i tillfälligt sammansatt grupp där eleverna växlar att vara gruppchef.
- Kaderövning där alla övar som gruppchef utan någon personal i gruppen.

- Parövning där en elev ger order samt vidtar åtgärder och den andra kontrollerar och ger återkoppling. Byte när momentet är genomfört.



Bild 4.10 Foto: Alexander Gustavsson/Försvarmakten

4.19.2 Utbildning för tillämpade situationer

När gruppen ska öva att lösa uppgiften i tillämpade situationer (PersQ 4: ej känt, ej förövat, ej rekat etc.) kan upplevelsebaserade metoder vara lämpliga. Vid övning mot PersQ 4 krävs ett mer utvecklingsinriktat lärande där förmågens delområde 3 (Engagemang och utförande) och delområde 4 (Sammanhang och utveckling) får större utrymme.

Upplevelsebaserade metoder övar också förmågan att värdera det egna genomförandet. Slutsatserna av värderingen genererar lärbehov i övningssituationen och alternativ för att kunna anpassa handlingar med hänsyn till händelseutvecklingen.

Bokens sista kapitel handlar om utbildning till instruktör. Vi resonerar även kring hur instruktören själv respektive tillsammans i arbetslaget kan arbeta med fortsatt utveckling i instruktörsuppgiften.

5 Utbildning till instruktör

Förmåga som instruktör vilar på två ben. Det ena handlar om kunskap i det som eleverna ska lära, det andra handlar om kunskap i att organisera lärsituationer.

Utbildningen till instruktör börjar med de intryck individen får under sin grundutbildning. Den utbildningstradition som individen upplever kan få ett djupare inflytande på hur hon eller han kommer att förhålla sig i instruktörsrollen, än kommande utbildning i metodik och pedagogik.

I detta kapitel ger vi lite underlag kring hur utbildning till instruktör kan genomföras och avslutningsvis något om hur instruktörens fortsatta utveckling efter utbildningen kan stödjas.

5.1 Göra först – samtala sedan

Hur blir man en duktig instruktör? Den pedagogiska idén är: Göra först och samtala sedan!

Lärandet börjar med att erfar något. I vårt fall att lösa praktiska instruktörsuppgifter.Handledning är ständigt närvarande och sker strukturerat med förhandledning, handledning i genomförande och efterhandledningen. Det är i efterhandledningens samtalande som mycket av elevens lärande sker. Här tydliggörs och förstås erfarenheten, slutsatser dras inför kommande uppgifter. Detta kompletteras med studier i denna bok. Den som leder instruktörsutbildning väljer vilka delar av boken som ska studeras av deltagarna, beroende på målsättningar och utbildningsståndpunkt. Boken kan också användas för självstudier.

5.2 GBU och FGBU

Nedanstående exempel kan användas även i andra sammanhang där individer ska utveckla en förmåga att leda enklare övningar.

Mål för Generell Gruppbefälsutbildning (GBU) och Fortsatt Generell Gruppbefälsutbildning (FGBU) återfinns i Handbok Grundläggande Soldat- och Sjömansutbildningar (H GSSU).

Fokus kan lämpligen ligga på förmåga att använda metoden ”visa, instruera, öva, öva, pröva”. Komplexiteten ska vara låg. Övningsuppgifter och situationer väljs efter det sammanhang där gruppbefälet ska tillämpa sin förmåga i trupp- utbildning under grund- och repetitionsutbildning.

Ett exempel på upplägg är att arbeta i tre steg:

1. Instruktören visar hur en viss övning kan genomföras.
2. Gruppbefälen övar på varandra.
3. De tillämpar sitt kunnande på ”skarp” trupp.

Efter den första utbildningen bör strävan vara att befälselever ges möjlighet att praktisera trupp utbildningsförmågan.

Under fortsatt utbildning i trupp utbildning (FGBU) kan fokus fortfarande vara metoden ”visa, instruera, öva, öva, pröva”. Men komplexitet i utbildningssituationerna ökas. Till exempel genom större elevvolym, alltmer avancerade uppgifter och/eller materiel eller genomförande med kortare förberedelse tid. Även här väljs övningsuppgifter och situationer efter det sammanhang där grupp befälet ska tillämpa sin förmåga i trupp utbildning.

Det är viktigt att övandet samt lärandet sker under handledning och att återkoppling ges och reflektion görs. Den etiska referensramen ska uppmärksammas vid alla övningar.

Handledning utvecklas i nästa avsnitt.

5.3 Instruktörsutbildning

Vid utbildning i generell instruktörsförmåga rekommenderar vi att övningsobjektet hämtas från målen för GMU. GMU är en förteckning över utbildnings-

mål som ska säkerställa grundläggande förmågor hos alla soldater och sjömän efter genomförd GU. Fördelarna med detta är:

- De allra flesta som ska utbildas till instruktör har också själva genomfört övningar mot GMU-målen och har därmed egna bilder kring hur det kan ske.
- De styrdokument, det utbildningsmaterial och de utbildningsanordningar som finns framtaget för utbildning mot GMU-målen kan användas i instruktörsutbildningen.
- Det ger en erfarenhet som är direkt användbar som instruktör i värnpliktsutbildningen.

Vid längre sammanhållna instruktörsutbildningar kan de organiseras för att efterlikna genomförandet i värnpliktsutbildning på en pluton eller kompani. Det ger eleverna värdefull erfarenhet inför kommande uppgifter.



Bild 5.1 Foto: Joel Thungren/Försvarsmakten

5.3.1Handledning vid instruktörsutbildning

Strävan är att lärarna vid instruktörsutbildning har gedigen erfarenhet av arbetet som instruktör och kan verka i rollen som handledare (jämför kapitel 3).

Nedan följer exempel på strukturerad handledning vid instruktörsutbildning.

Förberedelser

Under elevernas förberedelse fokuserar handledaren på:

- Hur eleverna förstått uppgiften. Vilken är er uppgift? Vad är det ni ska åstadkomma?
- Att eleverna strukturerar sitt förberedelsearbete efter kapitel 2 i denna bok och har en idé om hur förberedelsetiden ska användas.
- Att eleverna får stöd med information kring olika fysiska förutsättningar för övningens genomförande. Vad disponeras, till exempel terräng, lokaler, materiel, ammunition, anläggningar, personal med specialkompetens etc. Var detta finns och hur de kan få tillgång till detta.

Det är viktigt att handledaren inte tar över ansvaret för uppgiften. Jobba med frågor i handledningen. Hur frågor kan användas finns i avsnitt 3.10.

Förhandledning

När 50–75 % av förberedelsetiden har gått organiserar handledaren en strukturerad förhandledning. Denna kan ske tidigare om handledaren ser att förberedelserna går trögt, senare om de flyter väl. Förhandledningen kan med fördel ske samtidigt som eleverna genomför en gemensam genomgång – eller muntlig stridsövning – av övningen.

Den strukturerade förhandledningen sker som ett samtal under ledning av handledaren. Syftet är att:

- tydliggöra hur eleverna förstår uppgiften
- förstå vilka problemområden eleverna ser och vilka förslag till lösningar som finns
- vilka synsätt hos eleverna som ligger till grund för att de ser uppgiften på detta sätt

- förstå hur de tänker lösa uppgiften
- följa upp riskhanteringen
- göra överenskommelser om handledning i genomförandet.

Handledning i genomförandet

Under genomförandet bör handledaren inta en distanserad hållning och reflektera över det som sker. Härigenom har handledaren en genomtänkt uppfattning om genomförandet inför efterhandledningen. Låt eleverna så långt det är möjligt få genomföra sin plan och hantera de friktioner som uppkommer under övningen.

Ingripande görs:

- om riskhantering så kräver
- om överordnade värden äventyras
- efter förutsättningar som överenskommit med eleverna i förhandledningen
- om övningsledarna tappar greppet om händelseutvecklingen i övningen.

Efterhandledning

Efterhandledningen syftar till att jämföra det som hände under genomförandet med det eleven hade planerat och föreställt sig skulle hända. Erfarenheter ska tydliggöras och slutsatser dras.

Nedan beskrivs två sätt att genomföra efterhandledningen; upplevelsestyrd och frågestyrd. Metoderna kan anpassas till en enskild elev, par eller grupp.

Upplevelsestyrd

Låt eleverna enskilt fundera kring det de upplevt och därefter formulera vad de vill veta mer om eller förstå bättre i detta. Härigenom övar de att analysera

genomföranden. Varje elev formulerar sina funderingar som frågor vilka skrivs ner. Till exempel: Varför förstod inte eleverna instruktionen vid ladan? Vad bidrog till flytet i momentet med simulatorerna?

1. Varje elev redovisar sina frågor utan kommentarer från övriga. Om handledaren väljer att formulera frågor presenteras dessa sist.
2. Nu vidtar ett samtal om en fråga i taget. Gå varvet runt tills frågorna- eller avdelad tid, är slut. Detta bör ske som ett utvecklande samtal³ vilket kännetecknas av att det:
 - sker som dialog
 - präglas av nyfikenhet
 - tydliggör erfarenheter
 - bidrar till insikter och förståelse
 - dras slutsatser
 - bidrar till att eleven utvecklar ny kunskap.
3. Avslutningsvis får var och en sammanfatta vad de har lärt och tar med till nästa uppgift eller genomförande.

Frågestyrd

Ett annat sätt att genomföra efterhandledningen är att utgå från de frågor som finns i avsnitt 3.14, ”Instruktörens reflektion efter övning”. Med stöd i ett urval av dessa frågor kan efterhandledningen belysa olika vinklar av genomförandet som måluppfyllnad, riskhantering, etisk referensram etc. Frågorna kan anpassas i förhållande till den eller de som handleds och den övning som genomförts. Även här handlar det om att gemensamt lyfta fram viktiga och intressanta delar av genomförandet som bidrar till elevens utveckling.

Den etiska referensramen ska uppmärksammas vid alla övningar.

3 Du kan läsa mer om utvecklande samtal i Lärobok Pedagogiska grunder (2022), kapitel 5.

5.4 Instruktörens fortsatta utveckling

”De som arbetar med utbildning i Försvarsmakten förväntas dels ha en gedigen kunskap inom utbildningens sakområden, dels i att organisera och genomföra denna utbildning. För att vara professionell behöver individen över tid utveckla sin förmåga inom dessa två delar.”

L PEDGR 2022

Att organisera lärsituationer är en mycket stimulerande arbetsuppgift. Bland annat för att det alltid finns utrymme att utveckla sig som instruktör. Det är en fördel om denna utveckling kan ske tillsammans med kollegor. Vi avslutar detta kapitel med lite råd och tips kring instruktörens utveckling över tid.

Även här kan vi vägledas av idén att ”göra först – samtala sedan”. Är du själv får du föra ett inre samtal: reflektera. Med reflektion menas mer allmänt att återspegla, tänka efter och begrunda. Reflektionen underlättas om du har överblick, ett relativt lugn utan omedelbart krav på handling. Det bör även finnas ett avstånd till det som närmast ska göras.

5.4.1 Utveckling genom egen reflektion

Du kan med enkla medel bygga in utveckling i ditt eget instruktörsarbete. Det handlar mycket om att för dig själv medvetandegöra och reflektera över vad som sker i lärsituationen du organiserar och hur det sker. Vi ska resonera kring reflektion-i-handling respektive reflektion-över-handling.

Reflektion-i-handling kännetecknas av att den sker inom den tidsrymd då du kan välja handlingar som fortfarande förändrar situationen. I den pågående lärsituationen finns en stor dynamik. Varje sådan situation är därför unik. Detta gör att det krävs en uppmärksamhet hos dig som instruktör kring vad som händer här och nu. Denna förmåga kan utvecklas. Det kan till exempel ske genom att du mycket kort stannar upp i det som pågår och reflekterar kring det du uppmärksammar. Observera att det är lika viktigt att fundera kring saker du tycker hade brister som saker där det går riktigt bra. Till exempel:

- Vad var det jag såg/hörde och uppmärksammade?
- Vad var det jag inte såg/hörde och uppmärksammade?

- Varför förstod inte alla min instruktion?
- Vad var det som gjorde att uppstarten gick så mycket smidigare än jag antagit?
- Ska jag förändra min avvägning mellan att stödja respektive styra?
- Hur var avvägningen mellan anpassningsinriktat- och utvecklingsinriktat lärande?
- Vad bidrar till det flyt som nu finns i övningen?
- Varför hakar övningen upp sig?
- Den etiska referensramen!

Detta kan också beskrivas som en form av formativ värdering.

Reflektion-över-handling innebär att vi har en tidsmässig distans till det vi reflekterar över. Det kan ske på väg hem från övningen, en liten stund på befälsrummet innan arbetsdagen är slut, på ett möte du bokar med dig själv etc. En sådan reflektion kan byggas kring lite mer analyserande frågor. Till exempel:

- Vad var styrkorna i genomförandet?
- Vilka var svagheter i genomförandet?
- På vilket sätt kan övningen och mitt eget förhållningssätt utvecklas?
- Den etiska referensramen!

Detta kan också beskrivas som en form av summativ värdering.

5.4.2 Utveckling genom samtal med kollegor

Även när flera instruktörer arbetar tillsammans gäller det som ovan beskrevs under reflektion-i-handling. Skillnaden är att ni utöver enskild reflektion också för ett kontinuerligt samtal kring det som uppmärksammas i lärsituationen. Samtalen ska leda mot lärande och utveckling av er praktik, så kallad trädning.

Reflektion-över-handling kan ske på flera sätt. Ett sätt som ständigt bör vara närvarande är att instruktörslaget har som rutin att efter varje övning samtala

om det som genomförts. En enkel och kraftfull struktur är den i föregående avsnitt redovisade: styrkor, svagheter och utvecklingsmöjligheter. Den etiska referensramen uppmärksammas i alla samtal om övningar.

På en utbildningsenhet bör instruktörens fortsatta utveckling organiseras. Det finns många former för detta, endast fantasin sätter gränser. Exempel kan vara:

- Instruktör med mindre erfarenhet följer en erfaren (kallas även att auskultera).
- Erfarna handleder de med mindre erfarenhet.
- Återkommande tillfällen för samtal om utbildningsmetodik och lärande.
- Utbildningsdagar med olika innehåll.
- Instruktörer genomför övningar med varandra.

Kvalitén på samtalen avgör om de bidrar till utvecklig eller inte. Ett bra samtal kallar vi för ett ”utvecklande samtal”. Ett sådant samtal är ett samarbete mellan ett antal människor. Det handlar ofta om att antingen bättre förstå något som har hänt eller om att planera något som ska hända. Samtalet kräver bland annat ansträngning, medvetenhet, närvaro och förmåga att lyssna för att få tillräcklig kvalitet.

Samtal om något som hänt utgår från en helhet som ”plockas isär” för att göra dess delar synliga. I samtalet utvecklas en bild, som för var och en är förenlig med de övrigas bild. Med bilden som grund kan gruppen sen bestämma sig för att handla på ett nytt sätt.

Samtal om att planera något som ska hända initieras vanligen genom en uppgift. Med hjälp av deltagarnas olika perspektiv och reflektioner skapas en helhet. Samarbetet i samtalet är drivkraften och motorn i skapandet.

Utvecklande samtal kräver förmåga att föra samtal om något tredje, det vill säga ett fenomen eller företeelse som varken handlar om dig eller mig utan ligger ”utanför oss”. Vi synliggör och begripliggör genom att vrida och vända på det vi studerar.

Begrepp

I denna publikation definieras flera av begreppen i den löpande texten. Uppställningen är gjord i bokstavsordning.

Begrepp	Förklaring och exempel
Förmåga	I denna handbok avser begreppet förmåga allt individen har i form av kunskaper, erfarenhet, engagemang samt förståelse för sammanhang.
Kunskap	Boken har en praktisk syn på kunskap. Kunskap fungerar som ett "redskap" som konstrueras av individer för att lösa uppgifter i olika situationer.
Lärande	Med lärande avses i boken relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning. Används även i sammanhanget för grupp eller organisation.
Lärsituation	Den pedagogiska situation som inramas av mötet mellan instruktör, elev och det som ska läras.
Organisering	Omfattar de aktiviteter som sker och samordnas inom ramen för en organisation. Utbildning är en sådan aktivitet.
Pedagogik	Pedagogik används i denna bok som kunskapsområdet om utbildning, undervisning, individers utveckling och de processer som handlar om lärande.
Värdering (i och av utbildning)	Värdering kan göras formativt eller summativt och grundar sig på bedömningar och/eller mätningar. Bedömning utgår från kunnande, erfarenhet och omdömesförmåga. Mätning kan exempelvis ske genom att räkna, avläsa en klocka eller linjal.
Utbildningsmetodik	Används i denna bok för tillvägagångssätt att övergripande organisera utbildning med ett bibehållet sammanhang för planering, genomförande och värdering.
Utbildningsmetod	Med utbildningsmetod avses i boken en avgränsad del av utbildningen, främst genomförande eller värdering, som organiseras i ett visst syfte.

Redaktionell information

Den här versionen av Handbok Utbildningsmetodik är en revidering av version 1.1.

En revidering av handboken har aktualiserats av flera skäl. Ett skäl var att handboken delvis bygger på innehållet i Lärobok Pedagogiska grunder (L PEDGR) vilken reviderades 2022. Revidering av L PEDGR omfattade flera nya skrivningar som berör Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn (kapitel 1) men även helt nya kapitel som omfattar utbildning ur stressperspektiv (kapitel 4), kommunikation i lärsituationen (kapitel 5), instruktörens förhållningssätt (kapitel 6) samt organisering av utbildning (kapitel 7). Delar som har direkt koppling till handboken.

Ytterligare en anledning var att handboken från 2013 använde resonemang och exempel hämtade från dåvarande GMU (grundläggande militär utbildning) som idag omfattar andra styrningar i genomförandet.

Denna handbok ger anvisningar och förslag gällande utbildningsmetodik generellt och är framtagen för att användas vid utbildning till instruktör/lärare. Handboken ska även kunna användas som stöd och komplement till andra publikationer som styr specifika utbildningsområden. Exempelvis stridsutbildning eller fordonsutbildning samt vid utbildning av instruktörer inom frivilligorganisationer med flera som har anknytning till Försvarsmakten.

I samband med fastställandet av L PEDGR gav Försvarsmaktens utbildningschef i uppdrag till FMLOPE att göra en översyn och revidera handboken. Uppdraget formaliserades av Högkvarterets produktionsledning i publikationsdirektivet för 2022/2023.

Redaktionellt arbete och skrivarbetet har genomförts av förvaltare Mikael Gudmundsson och major Mikael Lindholm vid MHS H/FMLOPE.

Uppdraget innebar att inledningsvis göra en förstudie med syfte att inhämta underlag från förband, skolor och centrum inför revidering. Av de inkomna svaren framgick att handboken är uppskattad för det praktiska innehållet och

sin struktur. Innehållsmässigt pekade svaren på behov av att aktualisera referenser och exempel i handboken.

Synpunkter och förslag har begärts in löpande i arbetet med boken. Texter till de olika kapitlen har lästs och synpunkter har lämnats av enskilda eller arbetsgrupper vid Militärhögskolan i Halmstad, Luftvärnsregementet, Trängregementet, I 19, Försvarsmaktens tekniska skola, Sjöstridsskolan och Markstridsskolan.

Flera personer har bistått med bilder till boken och de namnges i bildförteckningen. Charlotte Pettersson, kommunikatör vid MHS H, har förmedlat kontakter och bistått med förslag i arbetet med bildsättningen. Ett omfattande arbete med illustrationer har genomförts med stöd av Anna-Karin Wetzig, (FMLOG Försörjning, Grafisk produktion).

Språkgranskning har inledningsvis utförts som en del av det redaktionella arbetet. Därefter har en språklig granskning utförts av Emilia Harmath Balla, bibliotekarie vid MHS H.

En version av publikationen färdigställdes för granskning inom Försvarsmakten. Granskningsversionen skickades ut i VIDAR (FM2022-23591:1) 240108 av publikationsområdesansvarig chef FST GEN, Benny Wahlberg, med begäran om svar senast 240223.

Inkomna svar från AST, AST/Marksäk, P7, P4, T2, Swedec, ArtSS, LedR, MS (1.UBFLJ, Amf1, SSS/AmfstriE UTB, SSS/UTBA), F 7, F 17, MHSK, FMTS, FömedC, MSS bereddes tillsammans med underlag från intern granskning vid FMLOPE. Synpunkter och förslag har bidragit till att bokens sakliga innehåll, begrepp och beskrivningar i vissa delar aktualiserats. Även en översyn har gjorts för att förenkla språket i texten.

Publikationen är tillgänglighetskontrollerad med MS Word 2016.

Formgivning av publikationen är genomförd i dialog med FMLOG försörjning, Grafisk produktion.

Granskning av Försvarsmaktens publikationssamordnare har utförts 2024-06-07.

Redovisning för C FST GEN UTB, kommendör Anna-Karin Broth, 2024-06-12. Samverkan med ATO vid C FST GEN ASU 2024-06-18. C FST GEN, genmj Michael Cherinet, fick den föredragen 2024-06-27.

Kommentarer om förändringar i denna version:

Innehållet i tidigare versionens inledning har skrivits om enligt gällande anvisningar i H PUBL och återfinns med ny skrivning i bokens läsanvisningar, begreppsförteckning och redaktionella information.

Kapitel 1. Kapitel ett heter nu "Bakgrund". Kapitlet har tillförts flera nya avsnitt. Ett avsnitt handlar om den extrema situationen som utbildningen ytterst ska förbereda eleven för. Där återfinns även ett avsnitt om förmåga och hur denna kan beskrivas i utbildning. Kapitlet har tillförts ett avsnitt som behandlar förtroende och hur det kan påverka eller påverkas i utbildning. Slutligen förklaras begreppet etisk referensram samt hur denna kan utvecklas.

Kapitel 2. "Planering av övning". I kapitlets inledning beskrivs PersQ utbildning då det utgör en viktig förutsättning för utbildningens planering. Begreppet "riskanalys" har ersatts av "riskhantering".

Kapitel 3. "Genomförande och värdering av övning". Begreppet "utvärdering" har delvis ersatts av "värdering" då värdering kan göras såväl under genomförande som i efterhand. "Organisering" av övning används i stället för organisation för att betona att det centrala är vad individer faktiskt gör, inte vilka de är. Instruktörens "förhållningssätt" har ersatt instruktörens uppträdande då det pekar på att instruktören aktivt väljer förhållningssätt till elever och det som ska läras. I kapitlet finns ett nytt avsnitt som handlar om hur kommunikation i lärsituationen kan bidra till att instruktör och elev får förenliga bilder i utbildningen. Avsnittet om instruktören som handledare har utvecklats.

Kapitel 4. "Utbildningsmetoder". Avsnittet om "nätbaserade metoder" har utvecklats samt att metoden "enskilt-par-alla" samt "upplevelsebaserad metod" har tillförts kapitlet. Ett nytt avsnitt handlar om "resiliensövningar" och vad

instruktörer bör förhålla sig till vid dessa övningar. Som avslutning finns ett nytt avsnitt om att utbilda grupper och vad som är utmärkande för detta.

Kapitel 5. ”Utbildning till instruktör”. Kapitlet är nyskrivet och ska kunna användas som underlag vid planering och genomförande av instruktörsutbildning. Minsta gemensamma beröringspunkt för all instruktörsutbildning är den utbildning som ges vid grundläggande utbildning av krigsförband. Generell gruppbefälsutbildning (GBU) är ett sådant exempel. Utveckling av instruktörsförmågan sker genom reflektion och kollegial handledning.

Bildförteckning

I den här publikationen förekommer följande bilder med verkshöjd:

Bild nr	Fotograf/illustratör	Hur FM säkrat rätten att använda bilden
1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.16, 3.18, 4.1, 4.7, 4.9	Anna-Karin Wetzig/Försvarsmakten	Illustratör på FMLOG Försörjning, Grafisk produktion. Försvarsmaktens bild
2.8, 3.15, 4.10	Alexander Gustavsson /Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild
2.9, 4.2, 4.3	Astrid Amtén Skage /Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild
3.13	Axel Öberg/Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild
3.14, 3.17	Christian Lövgren /Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild
4.4, 4.8	Jesper Moldvik /Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild
4.5	Digitalt utbildningsmaterial "Kallt väder" och Joel Thungren /Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild
4.6	Björn Mattiasson och Bezav Mahmod /Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild
5.1	Joel Thungren /Försvarsmakten	Försvarsmaktens bild

Källförteckning

Den här publikationen baseras på följande källor:

Dokumenttyp	Källor
Externa styrande dokument	-
Interna styrande dokument	Handbok <ul style="list-style-type: none">• Grundläggande soldat- och sjömansutbildningar, gällande från och med 2020-07-01• Handbok Samarbete och befälsföring, gällande från och med 2014-08-15 Reglemente <ul style="list-style-type: none">• Grund- och repetitionsutbildning, gällande från och med 2020-07-01
Externa övriga dokument	-
Interna övriga dokument	Kompendium <ul style="list-style-type: none">• Försvarsmakten. (2020). Nätbaserat lärande – en vägledning Lärobok <ul style="list-style-type: none">• Försvarsmakten. (2022). Lärobok Pedagogiska grunder. Gällande från och med 2022-05-01

Handboken riktar sig i första hand till de som utbildas till – eller verkar som – instruktörer/lärare vid utbildning av krigsförband på lägre nivå (grupp, pluton och motsvarande enheter). Innehållet i boken är ofta generellt och kan användas i de flesta utbildningssammanhang.

Förmåga som instruktör vilar på två ben. Det ena handlar om ett kunnande om det som ska läras, det andra handlar om ett kunnande i att organisera lärsituationer. Denna bok handlar om det andra benet och beskriver en generell instruktörsförmåga.

Handboken bygger på Lärobok Pedagogiska grunder och tillsammans med andra handböcker utgör denna ett stöd och ger anvisningar för hur man praktiskt kan planera, genomföra och värdera utbildning inom Försvarsmakten.



FÖRSVARSMAKTEN