

FÖRSVARSMAKTEN



Handbok Utbildningsmetodik

2013

Handbok Utbildningsmetodik

H UTBM

© **Försvarmakten**

Omslagsbild och illustrationer: Anna-Kajsa Karlsson, FMV FSV Grafisk produktion

Fotografier: Försvarmakten

Grafisk bearbetning: FMV FSV Grafisk produktion

Produktionsid: 151117-001

Produktionsformat: Indesign

Publikationsområde: UTB

Förrådsbeteckning: M7739-352053 Handbok Utbildningsmetodik

Tryck: Elanders Sverige AB, 2016

Beslut om fastställande av ändring 1 och tilltryckning
Handbok utbildningsmetodik 2013.

Handbok Utbildningsmetodik 2013 fastställs att gälla från och med 2016-03-01 i dess ändrade lydelse. Publikationens registrerade M-nr är: M7739-352053.

Då publikationen ursprungligen fastställdes att gälla upphävdes ingenting.

Publikationen tillgängliggörs genom publicering på intranätet emilia, på www.forsvarsmakten.se, samt www.hemvarnet.se.

Publikationen lagerhålls efter tilltryckning vid FMCL/FBE.

Detta beslut är fattat av generallöjtnant Anders Silwer. I den slutliga handläggningen har som föredragande deltagit generalmajor Karl L E Engelbrektson.

Anders Silwer
C PROD

Karl L E Engelbrektson

Revidering - ändringslogg

Nr	Sida	Omfattning	Datum föredragning Beslut av	VIDAR ärende nr
0		Ursprunglig utgåva	2013-04-19, C FÖRBPROD	HKV 19 100:55947
1	4, 31, 51	Förtexen enligt H Publ 2015. Föregångarskap ändrat till föregångsmannaskap. Sidhänvisning på sidan 31.	2016-01-13 C PROD	FM2015-9455.1

Sida avser sidnummer i den rättade versionen.

Kom ihåg!

Om du läser denna publikation i pappersform – kontrollera att du har den senaste utgåvan. Fastställd och gällande utgåva finns alltid på Försvarsmaktens intranät.

Förord

Denna handbok, Utbildningsmetodik, är en av flera handböcker som stödjer och reglerar anvisningar och bestämmelser för Försvarens utbildning. Reglementet "Försvarens Utbildningsbestämmelser" är den del som övergripande reglerar området Utbildning.

Denna handbok skall användas vid planering, genomförande och utvärdering av den utbildning som Försvaret bedriver.

Denna handbok vänder sig i första hand till de som ansvarar för att utbilda våra krigsförband.

Innehåll

Revidering - ändringslogg	4
Förrord	5
Inledning	11
Om utbildning i Försvarmakten	11
Om att vara professionell – Ett perspektiv	12
Om denna bok	13
Om bokens begrepp	15
Kapitel 1 Kunskap, kompetens och lärande	17
Kunskap	17
Kunskap - fyra begrepp	17
Kunskapsformer - en sammanfattning	18
Kompetens	19
Kompetens har flera dimensioner	19
Att kunna	21
Lärande	21
Tre utgångspunkter för att stödja intentionen att lära	22
Fyra instruktörsuppgifter	26
Kapitel 2 Planering av övning	27
Utgångspunkten för planering	27
Mål och målbilder	27
Planeringens olika moment	28
1. Vad ska kunnas efter övningen	29
2. Formulera mål för övningen	29
3. Bestäm övningens innehåll	30
4. Välj metodik och organisera övningen	31
5. Materiel och utbildningshjälpmedel	37
6. Rekognosering	38
7. Kontrollera	39
8. Riskanalys	39
9. Avslutning och efterarbete	40
10. Färdigställ övningsplanen	40
11. Genomgång, dukning, förövning	41
Planering med korta tidsförhållanden	43
Kapitel 3 Genomförande och utvärdering av övning	45
Lärande är dynamiskt	45
Övningens inledning	46

Övningens organisation	47
Gruppering	48
Instruktörens uppträdande	51
Föregångsmannaskap	51
Språk och röst	52
Instruktörens roller	53
Informationsgivare	53
Förevisare	53
Organisatör	54
Handledare	55
Uppföljare	57
Kontrollant	57
Dukare	58
Kritiker	58
Värderare	59
Tävlingsmoment	59
Tiden	60
Vila och vänta	60
Att använda frågor	61
Allmänt om att ställa frågor	61
Exempel på frågor	62
Reflektion	65
Utvärdering	66
Om värdering	66
Underlag för värdering	67
Generell utvärderingsmodell	68
Förenklad utvärderingsmodell	68
Några tips	69
Avslutning av övning	69
Instruktörens reflektion efter övning	70
Kapitel 4 Utbildningsmetoder	71
Allmänt	71
Formella respektive tillämpade metoder	71
Målbildsövning	71
Förmedling	72
Visa, instruera, öva, öva, pröva	73
Visa	73
Instruera	73
Öva	73
Pröva	73

Drill	74
Mönster, utlösningssignal och element	74
Förutsättningar för automatisering	74
Planering	75
Genomförande	76
Föreläsning – Föredrag – Förevisning – Studiebesök	78
Föreläsning	78
Föredrag	78
Förevisning	79
Studiebesök	79
Lektion	79
Enskild övning	80
Parövning	80
Samfällid övning	81
Nätbaserade metoder	82
Självstudier	82
Bikupa	82
Grupparbete	83
Problemlösning	84
Muntlig stridsövning	85
Kaderövning	85
Spika, Måla, Reka ...	85
Spika	86
Måla	86
Reka	86
Förslag	86
Kontroll	86
Fastställ	86
Öva	86
Pröva	86
Stationsövning	87
Kombinerad metod	87
Kapitel 5 Utbildning till instruktör	89
Inledning	89
Tidsomfång	90
Organisation	90
Pedagogisk idé	90
Genomförande	90
Del 1	91
Del 2	93
Del 3	93

Exempel på genomförande av efterhandledning	94
Kapitel 6 Exempel	95
6.1 Övning i grupps strid GMU	95
Planering	95
Innehåll och metod	96
Rekognoscering	97
Materiel m.m.	98
Att skriva övningsplan	99
Dagen före övningen	100
Övningens genomförande	100
Avslutning av övningen	104
6.2 Övning i stridspars strid GMU	105
Planering	106
Innehåll och metod	108
Rekognoscering	108
Förövning	110
Organisering av övningsplatsen	110
Övningens genomförande	111
Utvärdering	113
Avslutning och efterarbete	114
Källor	115

Inledning

Om utbildning i Försvarsmakten

Utbildning är förberedelse för insats!

All utbildning i Försvarsmakten syftar ytterst till att stärka våra krigsförbands insatsförmåga. Att leda och delta i utbildning är ansvarsfyllt, då den verksamhet den förbereder för - insatsen - är så allvarlig. Utbildningens resultat blir inte bara avgörande för enskildas liv, utan ytterst för Försvarsmaktens förmåga att försvara Sverige, värna svenska intressen och främja säkerheten genom insatser på vårt eget territorium, i närområdet och globalt.

Vi vill tydliggöra att i en militär kontext syftar mänskliga handlingar till att få något gjort: att få *uppgifter* lösta. Militära enheter finns till för att lösa uppgifter, det är det som konstituerar dem. Utbildning och lärande kan alltså studeras med uppgiften som utgångspunkt. Innehåll i och resultat av en utbildning kan bedömas mot bakgrund av hur de bidrar till förmågan att lösa kommande uppgifter.

Uppgiften som utgångspunkt tydliggör kraven på att alla i ett förband är delaktiga i - och har ett ansvar för - att uppgiften blir löst. Alla förväntas alltså, efter sin förmåga, att bidra till att de förmågor som krävs också har utvecklats. Individens förväntas leva med frågan: vilken förmåga behöver jag ytterligare utveckla? Och aktivt verka för att den förmågan också utvecklas.

För att detta ska vara möjligt krävs att alla nivåer har en fördjupad och tidig förståelse för vad som ska åstadkommas. Att i ett förband återkommande genomföra realistiska övningar som så verklighetstroget som möjligt återskapar de skarpa förhållandena och sedan analysera genomförandet, ger en stabil utgångspunkt för att svara på frågan: Vad behöver vi fortsatt öva?

Om att vara professionell – Ett perspektiv

Utbildning ska främja professionalism!

Professionalism är inget en individ en gång för alla erövrar - Den måste erövras varje dag.

I våra minsta enheter formas den gemenskap där individens professionalism utvecklas och vårdas. Här skapas också nödvändig tilltro till den egna och kamraternas professionalism. I den professionella gemenskapen tydliggörs och förstås den gemensamma plattformen för samarbete och uppgiftslösning. Här måste också finnas det moraliska föredöme och överblick som krävs för att professionen ska utvecklas i en positiv riktning.

Den professionelle har bland annat kunnande, vilja och uthållighet att varje dag följa reglementen, regler, checklistor, stående order etc. Sådana strukturer och rutiner bidrar till den grund och stadga vilken krävs för att förbandet ska ha handlingsberedskap inför det oväntade.

Medvetenhet om personalens, materielens och utrustningens aktuella kvalité möjliggör rimliga riskbedömningar i övning och insats. Genom visitationer och kontroller kan vi visa varandra att vi är redo, förtroendet mellan individer stärks liksom förtroendet till förbandets förmåga att lösa uppgiften.

Den värdegrund, attityd, hållning och vilja som krävs och visas under insats ska grundläggas i Försvarmaktens dagliga verksamhet. För att kunna uppfylla yrkets och samhällets krav har varje individ en skyldighet att kontinuerligt utveckla sitt eget yrkeskunnande, sin förmåga till ansvarstagande och sin moral.

Den professionelle identifierar sig med det ovanstående, det blir en yrkesidentitet. Att dela en gemensam yrkesidentitet är av fundamental betydelse och den stärker samhörighet i den lilla gruppen såväl som i Försvarmakten som helhet. Sammantaget innebär detta en god disciplin.

Om individer ställer sig över det gemensamma genom att göra undantag för sig själva, ta genvägar i rutiner och i handling lämna den gemensamma grund som uttrycks i våra styrdokument: då börjar professionalismen och därmed disciplinen att brytas upp.

Om denna bok

Förmåga som instruktör vilar på två ben. Det ena handlar om kunskap i det som ska läras, det andra handlar om kunskap kring hur lärandet kan organiseras. Denna bok handlar om det andra benet och beskriver en *generell instruktörsförmåga*. Nivån på denna förmåga är vad som krävs av en instruktör på GMU. Eftersom GMU är gemensam för hela Försvarmakten har vi även valt att hämta de flesta exempel och foton härifrån. Med denna förmåga som grund, kan instruktören sedan utveckla sig efter de förutsättningar som råder där hon eller han ska verka. Vi förutsätter att en sådan utveckling stöds av handledning i någon form.

Denna bok har en praktisk inriktning. Den praktiska erfarenhet boken vilar på kommer i första hand från två källor, dels studier av tidigare publikationer kring utbildningsmetodik och dels erfarna utbildare som bidragit med sitt kunskande.

Handbok i utbildningsmetodik vilar på Försvarmaktens pedagogiska grundsyn så som den uttrycks i *Pedagogiska grunder* (2006). Alla teoretiska utgångspunkter i denna bok kommer från *Pedagogiska grunder*, därför finns ingen förlöpande källhänvisning. Den läsare som vill ha en teoretisk fördjupning av denna boks resonemang hänvisas i första hand till *Pedagogiska grunder*.

I bokens *inledning* ges en bakgrund till utbildning i Försvarmakten.

Kapitel 1 ger en kort beskrivning av vilken syn på begreppen kunskap, kompetens och lärande boken vilar på. Kapitlet beskriver hur denna bok ”hakar i” *Pedagogiska grunder*.

I *kapitel 2* beskrivs planering av övning. Kapitlets struktur ska kunna användas som struktur i planeringsarbete.

Kapitel 3 handlar om genomförande och utvärdering av övning. Kapitlet är uppbyggt kring ett antal kortare avsnitt vilka ger perspektiv på, tips och råd för hur genomförandet av övningen kan ske. De olika avsnitten är relativt fristående till varandra. Vi har valt att betrakta utvärdering som en del av genomförandet.

Exempel på olika utbildningsmetoder och hur dessa kan användas finns i *kapitel 4*.

I *kapitel 5* finns ett exempel på hur utbildning av blivande instruktörer kan organiseras. Exemplet är lämpligt att användas vid t ex gruppchefsutbildningar.

Boken avslutas med *kapitel 6*. I detta har vi samlat ett antal exempel på planering, genomförande och uppföljning av övning. Exempelen är utformade som berättelser och syftar till att ge ett sammanhang kring den enskilda övningen. De är främst riktade till den som saknar erfarenhet av att arbeta som instruktör.

Om bokens begrepp

Boken uttrycker en praktisk syn på **kunskap**. Kunskap fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. Kunskap fungerar som ett redskap.

Med uttrycket ”**kunna**” menar vi att framgångsrikt handla och utföra. Det visar att individen äger nödvändig kunskap, men också har vilja, engagemang och förståelse för att praktiskt handla.

Kompetens definierar vi här som ”En individs - eller en grups - förmåga i förhållande till en viss uppgift eller situation”.

Med **lärande** menar vi att individer (grupper) utvecklar kunskap.

Metodik eller **utbildningsmetodik** står i denna bok för instruktörers och elevers tillvägagångssätt i stort vid planläggning, genomförande och uppföljning av utbildning och träning. Med **metod** eller **utbildningsmetod** menar vi instruktörers och elevers sätt att organisera en begränsad del av planläggnings-, genomförande- eller uppföljningsaktiviteter i ett visst syfte. Begreppet utbildningsmetod fokuserar främst på aktiviteter i genomförandeskedet.

Vi använder begreppet **övning** i vid bemärkelse; det kan stå för lektion inomhus lika väl som för färdighetsträning utomhus. **Träning** är synonymt med övning.

Med **utvärdering** av en övning menar vi en sammanvägd **värdering** av övningens utfall och vägen fram till detta utfall. Med värdering menas de **bedömningar** och **mätningar** vilka görs för att vara underlag i utvärderingen.

Lärare och **instruktör** är synonyma. Vi använder som regel begreppet **elev** för den som deltar i en övning. **Deltagare**, **rekryt**, **soldat** och **sjöman** är synonyma med elev.

Kapitel 1 Kunskap, kompetens och lärande

Vi övar, tränar och utbildar oss för att utveckla ny förmåga eller för att bibehålla nivån på vår förmåga. I dessa aktiviteter är tre begrepp centrala. Kunskap, kompetens och lärande. Vi ska här kort redogöra för bokens syn på dessa begrepp.

Kunskap

Frågan om kunskapens natur är en av de eviga filosofiska frågorna. Någon entydig definition av kunskap finns inte.

I denna bok har vi en praktisk och handlingsinriktad syn på kunskap. Kunskap fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. Kunskap fungerar som ett redskap. Genom kunskaper ökar vår förmåga att arbeta med världen runt oss, vår förståelse av denna värld växer.

Med kunskap ökar vår förmåga att handla framgångsrikt. Om vi också väljer att i en situation handla - och dessutom gör det framgångsrikt - är en fråga om kompetens. Mer om det längre fram.

Kunskap - fyra begrepp

Begreppen kunskaper och färdigheter används ibland som skilda storheter. I denna bok används kunskap som ett sammanfattande begrepp för fyra olika former av kunskap. *Fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet*. De fyra samspelar med varandra utan inbördes rangordning, men betoningen kan variera beroende på situation och individ.

Faktakunskap är vetande om sakförhållanden. Att ha faktakunskap är att veta att något finns och förhåller sig på ett visst sätt.

Svarar på frågor som:

- Hur många patroner rymmer magasinet?
- Vad heter flottiljchefen?

Förståelse är att begripa. Jag förstår meningen med saker och ting och begriper hur de hänger samman och beror av varandra.

Svarar på frågor som:

- Varför ska posttvåan hela tiden vara eldberedd?
- Beskriv hur avfyrningsmekanismen fungerar!

Fakta och förståelse är en grund för vidare kunskapsutveckling.

När vår kunskap består i en **färdighet**, vet vi hur något ska göras och vi kan också göra det. Medan förståelse är en teoretisk kunskapsform är färdighet en praktisk som kan beskrivas med ord och demonstreras. Det finns också intellektuella färdigheter. I exempelvis ett taktiskt bedömning krävs färdighet i att utföra tankeoperationer inom området taktik.

Svarar t.ex. på kommandot:

- Byt magasin!
- Gör fast i pollaren med dubbelt halvslag!

Förtrogenhet är förmåga att handskas med ett visst fenomen så att vi utan hjälp ser vad det är fråga om och vet vilka konsekvenser som olika åtgärder kan medföra. Förtrogenhet kan gälla kunskapsområden, metoder, sociala situationer, teknisk utrustning m m. Förtrogenhet utvecklas i handling. Vi kan besitta förtrogenhetskunskap utan att vi kan beskriva den med ord.

Med förtrogenhet kan man hantera situationer som,

- Ska vi avvakta eller ta kontakt med byborna direkt?
- Lyssna på pumpen, är det dags att byta den?
- Vinden verkar tillta och sikten försämras, ska vi avbryta?

Kunskapsformer - en sammanfattning

	Innebörd	Man får genom att
Fakta	Veta att	Information	Memorera
Förståelse	Veta varför	Mening/Innebörd	Tolka/analysera
Färdighet	Veta hur	Förmåga	Öva/göra
Förtrogenhet	Veta vad	Omdöme	Delta/få erfarenhet

Kompetens

Kompetens definierar vi här som: ”En individs - eller en grupp - förmåga i förhållande till en viss uppgift eller situation”. Förmågan består dels av

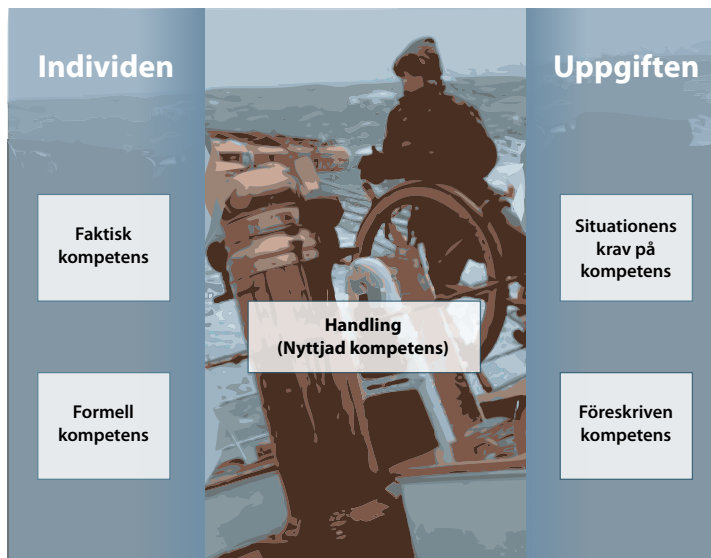
- all min kunskap
- min vilja och mitt engagemang
- min förståelse av sammanhanget.

Till detta kan läggas tillfälle. Jag kanske aldrig får tillfälle att visa min kompetens, skälen till det kan vara många.

Hur kan du bidra till att människor faktiskt får visa vad de kan?

Kompetens har flera dimensioner

Det finns några dimensioner av kompetens vilka vi kan använda när vi diskuterar utbildning och lärande. Vi tar nedanstående figur till hjälp.



Att hantera en uppgift eller *situationen* ställer alltid *krav på kompetens*. Vi kommer aldrig att helt säkert veta vilken, men vår ambition måste alltid vara att försöka begripa vad som kommer att krävas av oss. Det får inte utgå från allmänt tyckande, vi ska vara sakliga, konkreta och så säkra som förutsättningarna medger. Det vi inte är säkra på är antaganden.

På vilka sätt kan du ta reda på vad kommande uppgifter kräver av dig och din enhet?

Med *föreskriven kompetens* menas den som vi officiellt säger kommer att behövas. Den uttrycks i t.ex. utbildningsplaner, befattningskrav etc. I den bästa av världar är föreskriven kompetens minst lika med vad situationen kommer att kräva.

Med *formell kompetens* menar vi den kompetens en individ förvärvat genom olika typer av formell utbildning och som kan dokumenteras med betyg, intyg, certifikat, diplom eller liknande. Formell kompetens är alltså det som kan utläsas om en individ ”på papperet”.

En individs *faktiska kompetens* står för hennes eller hans samlade förmåga. I denna ingår den formella kompetensen, men också allt annat som han eller hon lärt i livet, såväl i arbete som på fritiden, i föreningslivet, i vänkretsen och familjen.

Men: **Det är endast i handling som individens förmåga möter uppgiften.** Handlandet i den konkreta situationen kallar vi *nyttjad kompetens*. Det är den förmåga som personen använder vid utförandet av en uppgift.

Alltså: Våra utbildningsinsatser ska förbereda för de uppgifter vi har att lösa. Ju bättre kunskap vi har om dessa uppgifter - och de situationer i vilka de ska lösas - desto bättre utbildning och desto bättre förberedda är vi. Håll i sär vad vi vet och vad vi antar om dessa uppgifter och situationer. Vad måste vi kunna och vad kan vara bra att kunna? Prioritera utbildning mot det vi vet kommer att krävas.

En viktig slutsats för organisering av utbildning är: Genom att få uppleva uppgiften så verklighetsnära som möjligt kan jag få en uppfattning om min faktiska kompetens. En utbildning bör alltså vara upplagd så att individer och förband får lösa aktuella uppgifter i relevanta situationer och sedan analysera

- vad som krävs av dem,
- vilken förmåga de visat och

- vilken förmåga som behöver utvecklas.

Ett sätt att göra detta är att använda ”loopen” som pedagogisk idé. Den beskriver vi i kapitel 2.

Vad som krävs
- Vad jag kan
= Lärbehov

Att kunna

Fortsättningsvis i boken används ofta uttrycket ”kunna”. Uttrycket sammanfattar det som ovan sagts om kunskap och kompetens. Att *kunna* något står i denna bok för att framgångsrikt handla och utföra. Det visar att individen äger nödvändig kunskap, men också har *vilja*, *engagemang* och *förståelse* för att praktiskt handla.

Det individen ska kunna ska också vara möjligt att betrakta. Vi ska alltså i handling se att individen kan det hon eller han ska kunna. Om en elev ska ha förståelse för något är vi intresserade av vad eleven ska kunna göra med förståelsen, inte av förståelsen i sig.

Lärande

Med lärande menar vi att individer (grupper) utvecklar kunskap.

För att ett effektivt lärande ska ske är individens avsikt - intention - att lära avgörande. Intentionen uppstår antingen därför att innehållet upplevs som intressant eller därför att eleven förstår dess betydelse för sammanhanget.

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 några egna föreställningar om innehållet och försöker heller inte formulera egna tankar om hur saker hänger samman. Då spelar det heller ingen roll hur mycket tid vi använder, vilka metoder vi valt eller hur många instruktörer som deltar.

Är eleverna aktivt engagerade i uppgifter de uppfattar som meningsfulla: då kommer de att lära. Vad behöver vi då förstå för att som instruktör kunna stödja intentionen att lära?

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

Tre utgångspunkter för att stödja intentionen att lära

Vi beskriver här tre utgångspunkter för bokens resonemang om lärande. Den *första* handlar om att det är den enskilda människan som själv konstruerar kunskap. Den *andra* handlar om att det behövs ett begripligt sammanhang kring det som ska läras och den *tredje* om att den som ska lära behöver förstå meningen med det som ska läras.

1. Utveckling av kunskap är en aktiv och 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 stort respektive i detaljer. 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 med automatik min egen hand skicklig. Jag måste själv få känna, pröva och öva.

Lite tillspetsat kan vi säga att ingen människa kan lära någon annan någonting. Kunskap överförs inte från instruktör till elev, den konstrueras hos den lärande individen. Därför pratar vi inte i denna bok om att lära ut och lära in, utan bara om lärande. Instruktörens uppgift är att organisera goda situationer för elevens lärande.

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 kunskap 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 uppnå att träffa mitt i prick 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 motsvarande sätt kan en individ uppleva kunskapsbrist som en obalans i förhållande till det hon eller han vill kunna. Genom att inhämta saknad information och utveckla nödvändig kunskap kan individen nå sitt mål. Jämvikten återställs.



Obalans och jämvikt.

Om individen själv identifierat vad han eller hon behöver kunna har lärandet redan startat. Instruktören kan fokusera på att stödja lärandet.

Initiativet till vad som ska läras kan också komma från andra. Det kan t.ex. vara ett lärarlag som planerar vad eleverna ska lära 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 t.ex. får uppleva vad de ska kunna eller se det förevisat. När eleven gjort behovet till sitt, då har lärandet startat.

Om du undan för undan utvecklar övningen genom att skapa nya obalanser, dvs 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.

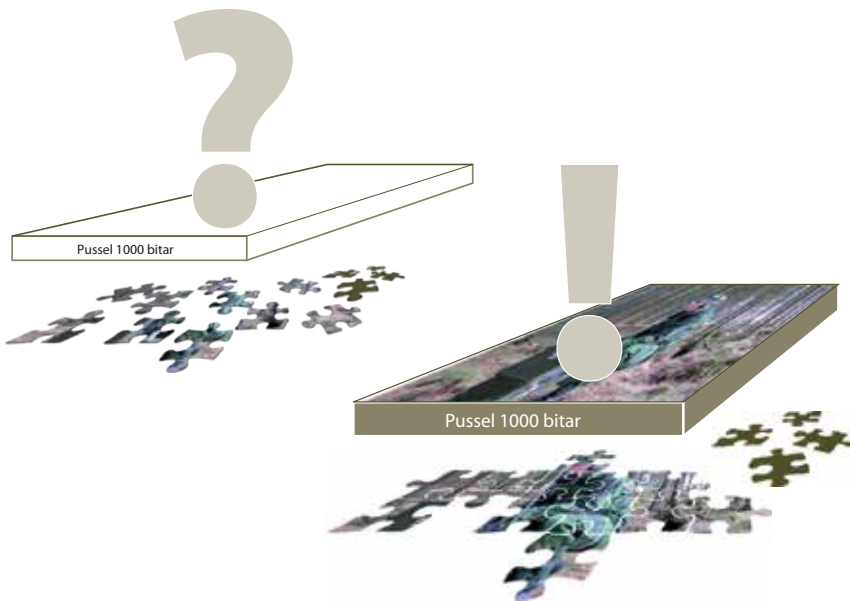
Hur förstå det som ska läras?

När instruktören organiserar övningar och på olika sätt stödjer elevernas lärande är det bra att påminna sig om att vi människor förstår samma saker på olika sätt. Eleverna förstår det som ska läras utifrån sin egen förståelse: inte utifrån hur instruktören förstår det. För en instruktör är det intressant att veta vad eleverna redan kan och hur de förstår detta. Har du som instruktör förklarat något på ett sätt och eleverna inte förstår: då har du lärt att det sättet inte var framgångsrikt i denna situation. Att höja rösten och ge samma förklaring en gång till hjälper inte, det krävs ett nytt sätt att förklara, instruera eller visa.

2. För att meningsfull kunskap ska utvecklas är det viktigt att det som ska läras kopplas till ett sammanhang

Det som ska läras behöver kopplas till ett sammanhang för att meningsfull kunskap ska utvecklas hos individen. Precis som vi i husbygget behöver ha ett sammanhang - en bild av hur det färdiga huset ska se ut - för att kunna göra ett meningsfullt arbete där vi är nu.

Jämför med att lägga ett pussel bestående av flera hundra bitar utan en bild på kartongen. Hur ska det se ut när det är färdigt?



Vi kan skilja mellan *fysiskt* och *socialt sammanhang*.

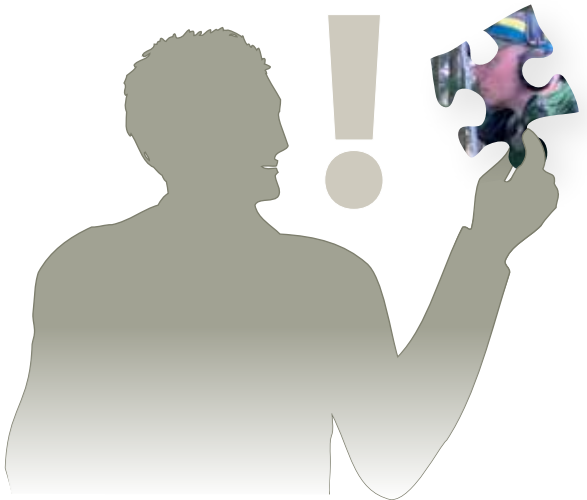
Med *fysiskt sammanhang* menar vi den fysiska omgivningen som eleven befinner sig i. Ska jag lära mig att vara infartspost vid en stabsplats lärs det bäst vid infarten till en stabsplats. Det fysiska sammanhanget blir tydligt i övningar med simulatorer. Simulatorsystemet måste efterlikna det sammanhang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

Det *sociala sammanhanget* handlar om elevens samspel med andra. Om lärandet sker i ett sammanhang där den enskilde får hjälp, känner sig trygg eller kan se hur andra använder kunskapen är det positivt. Det handlar också om att lära tillsammans med dem jag sedan ska lösa uppgifter tillsammans med. Genom samarbete och samtal byggs det upp en gemensam kunskap. I ett gott samarbete blir denna kunskap något mer eller något annat än summan av de enskilda individernas kunnande. Gruppen skapar förutsättningar, regler och verktyg som blir en grund för effektivt samarbete i framtida uppgifter.

3. Den som ska lära sig behöver förstå meningen/funktionen med det som ska läras

Vi har tidigare beskrivit att vi ser kunskap som redskap vilka fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. Kunskap hjälper oss att åstadkomma någonting. Om eleven inte ser att det som ska läras har någon funktion, inte löser något problem, inte underlättar verksamheten eller hjälper henne eller honom att åstadkomma något: då utbildar vi antingen på fel saker eller har vi inte organiserat lärandet tillräckligt bra.

Kunskapens mening är nära kopplad till sammanhanget: utan sammanhang kan kunskapen knappast få någon mening. Inför och under en övning är det alltså inte bara viktigt att förstå sammanhanget, utan även vilken kunskap som kan användas – få en mening – i detta sammanhang. I en utbildningssituation handlar det ofta om att själv kunna identifiera vad det är jag behöver lära mig. Ser jag meningen, påverkar detta positivt min intention att lära.



"en sån behöver jag"

Om eleverna inte kan förstå vad det som ska läras kan användas till, är risken att lärandet för framtida uppgifter uteblir. Intentionen kan istället bli att lösa övningsuppgiften med minsta möjliga ansträngning som krävs för att göra instruktören nöjd.

Vi kan exemplifiera de tre utgångspunkterna genom barnets naturliga språkutveckling.

- *Aktiv skapande process*: barnen upptäcker själva de grammatiska reglerna när de använder sitt språk.
- *Sammanhanget*: språkutvecklingen sker i ett fysiskt och socialt sammanhang, dvs att lyssna på och samtala med andra.
- *Mening/funktion*: barnen utvecklar språket för att kunna kommunicera och lösa problem.

Fyra instruktörsuppgifter

I detta kapitel har vi beskrivit 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 bilder av vad som ska kunna.
- Den *andra* är att få eleverna att uppleva avståndet mellan dessa bilder och vad de kan nu. När de ser avståndet kan de definiera sina lärbehov.
- En *tredje* uppgift att skapa förutsättningar för eleverna att öva och fylla lärbehoven.
- Den *fjärde* uppgiften är att låta eleverna pröva sitt kunnande i nya situationer.

Kapitel 2 Planering av övning

Utgångspunkten för planering

Utgångspunkten för planering av utbildning är vad deltagarna ska kunna efter denna: målet.

Mål och målbilder

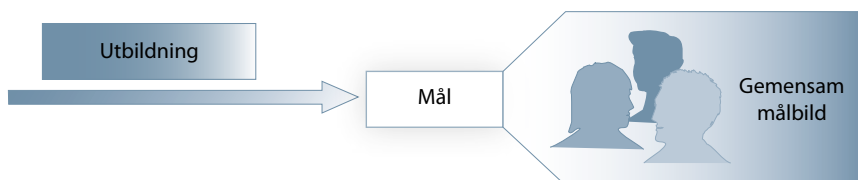
Mål kommunicerar *vad* som ska kunna.
Syfte kommunicerar *varför* det ska kunna.

Utbildning är förberedelse för kommande uppgifter och måste ”haka i” den verksamhet den förbereder för. Vi kallar detta ”uppgiften som utgångspunkt”. Det innebär att vi i planering och förberedelser ska utgå från de uppgifter vi har att lösa i kommande verksamhet. Vad ställer uppgiften för krav på kunnande för att bli löst?

Alltså: Målet för utbildningen ska kommunicera med, och passa in i, det som kommer efter.



Vid planering av utbildning tas utgångspunkten i målet. Varje åtgärd som vidtas i utbildningen, varje moment den innehåller, är en konsekvens av målet. Precis som i skarpa uppgifter, måste i en utbildning instruktörer och elever ha en gemensam uppfattning om vad som ska åstadkommas: en målbild.



Med **målbild** menar vi hur en individ tänker om innebörden i ett mål. Att ha en **gemensam målbild** innebär att en grupp individer tänker likartat om vad målet innehåller. Exakt lika kommer de aldrig att tänka!

Vi kan betrakta målbilden som gemensam när:

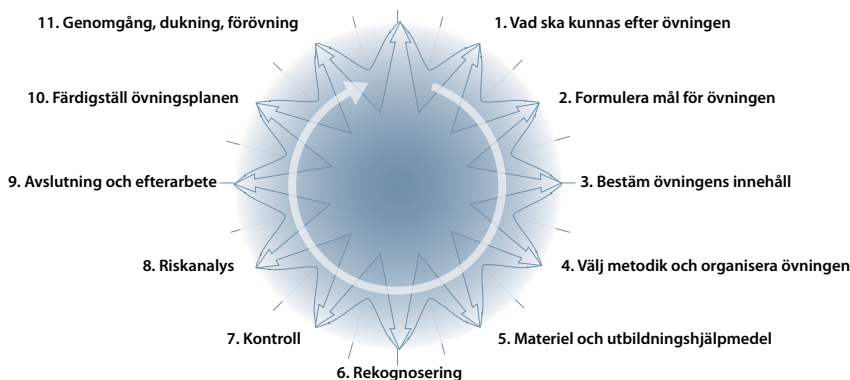
- elever och instruktörer uppfattar att de talar om samma sak.
- eleverna uppfattar att de i utbildningen gör saker som leder till att de lär sig det som krävs för att nå målet.

Vid ett förband presenterar sig målbilder ofta av sig själva. När förbandet övar blir det tydligt vilket kunnande som saknas eller är bristfällig hos individer och grupper. När enheter utvärderar sina insatser ska alltid upptäckta lärbehov antecknas. Upplevelsen av övningen > utvärderingen av genomförandet > resultatet i form av lärbehov, ger utmärkta möjligheter att skapa gemensamma målbilder. Att öva mot dessa mål blir för individen relevant och meningsfullt.

Vid formell utbildning, t.ex. GMU, presenteras mål för projekt i särskilda målbildsövningar. Genom dessa presenteras sammanhanget och vad som ska kunna efter utbildningsavsnittet. Eleven låter sitt eget kunnande möta denna bild, och mellanskillnaden blir vad som behöver läras: lärbehoven.

Målbild är oftast det enklaste sättet att presentera syftet med olika övningar. Målbilden tydliggör mening och sammanhang, samt svarar på frågan varför något ska övas.

Planeringens olika moment



Parallellt med planeringsprocessen dokumenteras planeringen i en övningsplan. Denna är sedan stöd i genomförandet. Övningsplanen beskriver vad som ska övas och hur det ska ske. Ett Övnings PM beskriver oftast endast vad som ska övas.

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

1. Vad ska kunnas efter övningen

Klarlägg,

- vad som ska kunnas efter övningen och
- vad eleverna redan kan av detta.

Vad som krävs

- Vad jag kan

= Lärbehov

Mellanskillnaden är det som ska övas.

Det är en fördel om detta kan ske genom aktivt deltagande av eleverna. Då är förutsättningarna goda för hög intention att lära i den kommande övningen.

2. Formulera mål för övningen

Mål formuleras för att vi ska kunna kommunicera vad som ska kunnas efter en utbildningsinsats. Få mål talar för sig själva, de måste kommuniceras på olika sätt för att de ska kunna uppfattas likartat hos flera personer. Använd *vanlig svenska* och låt gärna formuleringen växa fram i en dialog kring vilken förmåga som krävs för att lösa en uppgift. Att uppleva eller få målet förevisat är en bra grund för att förstå dess innebörd.

Mål används på olika nivåer

Slutmål anger vad som ska kunnas efter en längre utbildning, t.ex. GMU eller en befattningsutbildning.

Delmål anger vad som ska kunnas efter en del av slutmålet. T.ex. efter ett av projekten i GMU.

Mål för enskild övning.

Mål formuleras så det framgår

- *vad* som ska kunnas, i första hand formulerat som vilken uppgift jag ska kunna lösa
- i vilken *situation* det ska kunnas
- *hur* det ska kunnas, vilket också definierar de *krav* som visar om jag är godkänd.

Situationsbeskrivningen innehåller viktig information om sammanhang och förutsättningar för det som ska kunnas. T.ex. typ av motståndare eller parter i en konflikt, samverkansparter, väder, terräng m.m. Dessa olika faktorer som påverkar när vi ska lösa uppgiften brukar kallas friktioner.

Krav formuleras som de punkter vilka ska bedömas och/eller mätas för att få underlag till utvärderingen av övningen. Kraven beskriver alltså hur jag ska kunna det som målet har beskrivit (*vad*). Det bör i planen framgå vem som ska göra värderingen, d.v.s. bedömningen och/eller mätningen.

Exempel:

Krav	Värderas av
Att alla repeterar utgångspunkter för målangivning...	Sergeant A:son
Minst två träff i varje figur...	1:e sergeant B:son
Att stridsparet nyttjar terrängens möjlighet till skydd och skyl under framryckningen...	Fanjunkare C:son
Hela gruppen ska kunna verka från alternativ stridsställning senast 2 minuter efter order om omgruppering...	Förvaltare D:son

Exempel på formulering av mål finns i styrdokumentet för GMU.

3. Bestäm övningens innehåll

Innehållet får du genom att analysera målet för övningen.

- Vilka olika delar består det av?
- Hur påverkar situationsbeskrivningen. Finns det en grundversion av det som ska kunnas? Ska den sedan kunnas under olika former av friktioner?

Organisera dessa delar så att de blir ”lagom stora” för att kunna vara övningsmoment i den fortsatta planeringen.

- Förutsätter något övningsmoment att ett annat först behärskas?
- Är det några övningsmoment som bäst övas enskilt? I grupp? Etc
- Vilka krav är kopplade till de olika momenten.

Bestäm ordningsföljden och beskriv mål och krav för de olika övningsmomenten. Krav kopplade till olika övningsmoment är lättare att ta till sig för eleven än en lång lista som ska vara uppfylld vid övningens slut. Se till att du har utrymme för att anpassa planen till hur övningen utvecklar sig.

Glöm ej att prata med erfarna kollegor för att få tips och råd!
Be någon erfaren kollega visa moment du känner dig osäker på,
öva dem tillsammans med kollegan!

4. Välj metodik och organisera övningen

Som instruktör ska du organisera goda situationer för elevernas lärande. Din förståelse för hur individer lär är den viktigaste utgångspunkten. I kapitel 1 har vi beskrivit grundläggande utgångspunkter kring kunskap och lärande.

Fundera över vilken typ av kunskap som eleverna ska utveckla. I tabellen ”kunskapsformer - en sammanfattning” på sidan 18 får du stöd för den analysen.

Därefter funderar du kring hur de tre utgångspunkterna på sidan 22-26 kan stödja organiserandet av de olika övningsmomenten. Dvs,

1. att det är eleverna själva som lär > se till att det blir elevaktivitet och att du inte försöker prata över kunskap till eleven.
2. att det finns ett sammanhang runt övningsmomentet > ”en bild hur det ser ut när alla pusselbitarna fogats samman”.
3. att det går att förstå meningen med det som lärts > bäst när eleven själv har konstaterat ”detta måste jag kunna!”

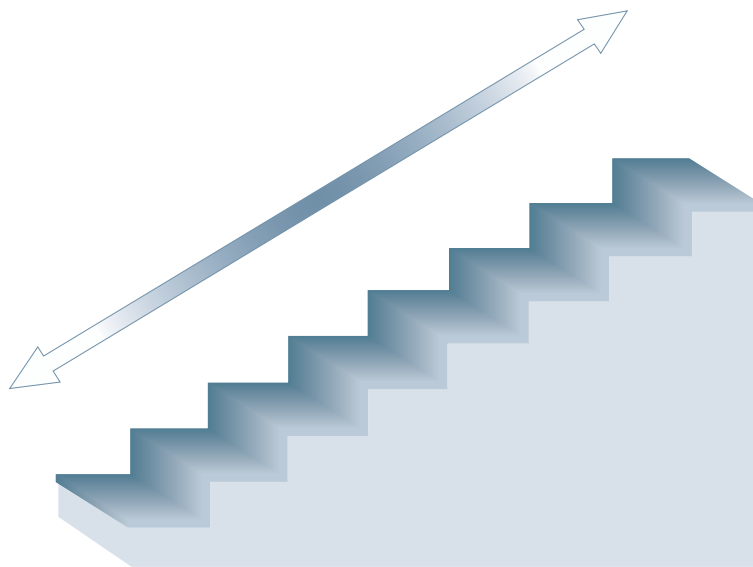
Många andra faktorer påverkar hur övningen organiseras t.ex.

- antalet elever
- antalet instruktörer och deras förmåga
- tillgången till utbildningshjälpmedel

Med stöd av punkterna A-F nedan kan du nu mer i detalj börja utveckla hur de olika övningsmomenten ska genomföras. Du bestämmer också momentens ordningsföljd.

A. Upp och ner i trappan

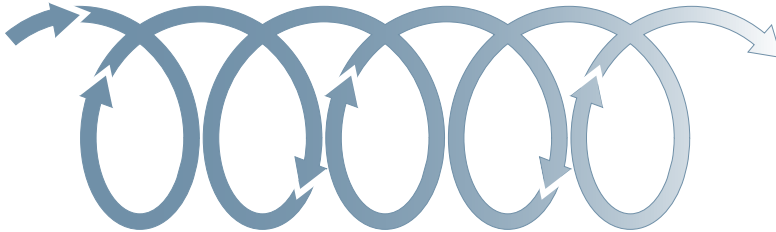
För att eleverna ska kunna uppleva mening och sammanhang i övningen är det bra om övningsförloppet växlar mellan del och helhet. I våra tankar om utbildning utgår vi ibland från föreställningar om att lärande sker stegvis: från lätt till svårt; från känt till okänt; från enkelt till komplicerat; från 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 1, visar att en individs lärande snarare handlar om att gå upp och ner i en sådan trappa.



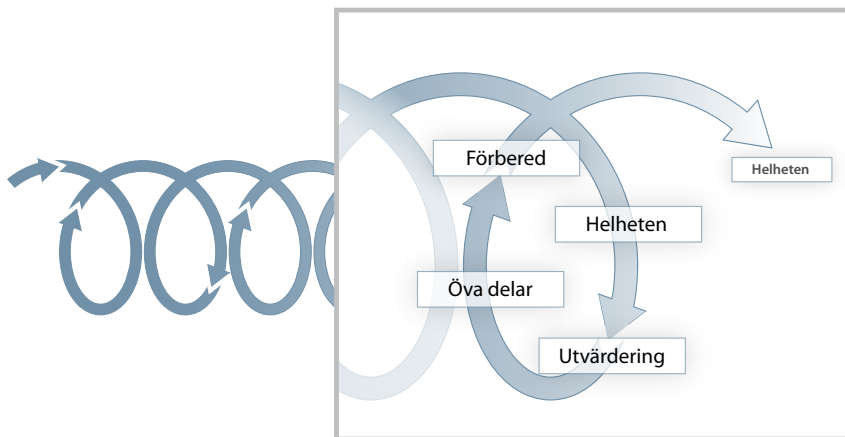
Tidigt i lärandet är det lämpligt att gå upp i trappan för att se på sammanhangen (slutmålet/helheten) och därefter går ner och öva delar som får sin mening i detta sammanhang. Upp igen för att se hur delarna förhåller sig och passar till sammanhanget, ner igen för att komplettera, förändra och lära nya delar osv. Längre fram i utbildningen går man 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.¹



En enskild loop består av följande delar:



1. Helheten

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

2. Utvärdering

Eleverna utvärderar sitt genomförande och klarlägger vilka delar de behöver öva mera på innan nästa genomförande.

¹ Loopen kan även användas vid övning med förband. Inledande moment med t.ex. kompani. Genomförandet utvärderas. Plutonerna övar det som utvärderingen visar. Utvärdering. Grupperna övar. Utvärdering. Ev individuella (par, omgång) övningar. Helheten övas igen, antingen steg för steg (grupp, pluton, kompani) eller kompani direkt.

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 m.m..

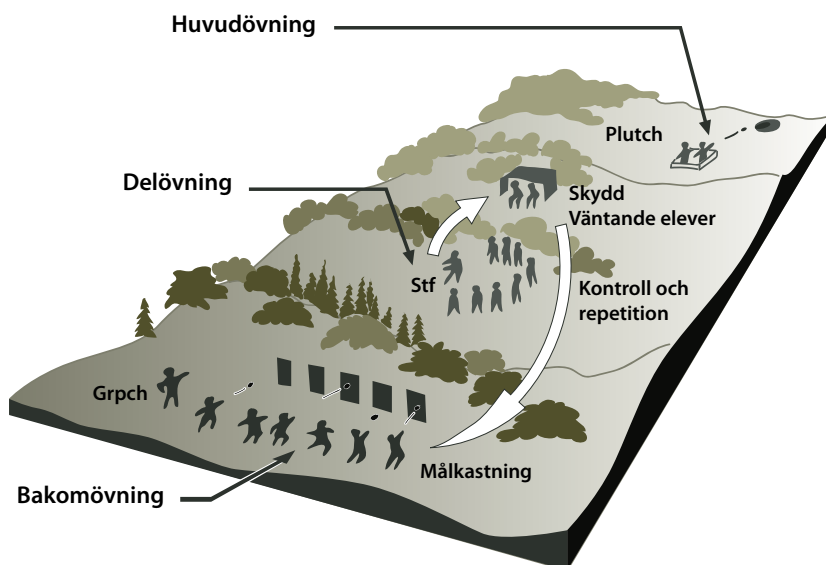
1. Helhet

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. T.ex. att man 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 läraruppgifter vi tidigare redovisat. I helheten får eleverna relevanta bilder av vad de behöver kunna. I utvärderingen får de definiera lärbehov. De får sedan öva dessa behov och i nästa helhet pröva sitt nya kunskande.

De olika momenten kan organiseras som stationer vilket innebär att alla deltagare är engagerade i övningsförloppet men på olika platser och positioner i loop. Om antalet instruktörer inte räcker till alla stationer prioriteras helhetsmomentet.

C. Huvudövning, delövning och bakomövning



En *huvudövning* organiseras när utbildningsanordningar, antalet elever eller instruktörer inte medger att alla kan öva samtidigt mot målet för övningen. Ett exempel kan vara formellt kast med språnghandgranat. Det skarpa kastet är huvudövning. I en *delövning* sker direkt förberedelse för huvudövningen. I handgranatsexemplet är det t.ex. 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 annat som övats. En bakomövning är ett sätt att organisera bort risk för väntan. Dess innehåll ska svara mot lärbbehov som finns hos eleverna, den får inte bli tidsfördriv!

D. Parallellövning

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

E. Stationsövningar

Denna form kan t.ex. användas när många ska öva med materiel som finns i begränsad mängd eller när det finns flera instruktörer med olika kvalifikationer.

F. Hur tiden nyttjas

Var uppmärksam på "tidstjuvar". Tänk igenom övningens flöde och eftersträva flyt! Var finns risk för "oflyt" och väntan? Hur kan vi undvika detta? Om sådana situationer ändå uppstår, hur kan den tiden användas effektivt? Kan flera öva parallellt? Bakomstationer, reservmoment osv 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.

Observera att du i vissa övningar behöver lägga in reflektionstid, där eleverna kan tänka efter, fundera, formulera frågor och utveckla sin förståelse för det som övas.

Blanda inte ihop väntan med vila!

Planera tiden för:

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

G. Graden av realism

Överväg graden av realism i de olika övningsmomenten. I utbildningen är som regel den högsta graden av realism vi kan åstadkomma en tillämpad övning med skarp ammunition. Fienden utgörs av olika typer av målmateriel. Därefter kommer sannolikt en dubbelsidig övning med lös ammunition och simulatorer.

Ljud, bilder och filmer 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 man också genomföra muntliga stridsövningar. 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.

Att agera i verkliga situationer är det mest konkreta och att höra någon prata om dessa är det mest abstrakta. Du börjar med att klara ut *vad du vill* åstadkomma för realism i din övning, därefter ser du *vad du kan* åstadkomma med de förutsättningar som du har.

Tänk på att du också har ett moraliskt ansvar för vilken realism du utsätter människor för i en övning.



H. 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, transporteras av ett antal gruppmedlemmar som blir borta en viss tid, vilket påverkar hur gruppen kan lösa sin uppgift etc. Vilken grad av konsekvens du väljer beror på målet för övningen dvs vad som ska kunna efter denna.

Tidigt i utbildningen bör inte konsekvenserna dras för långt i övningen, då ska fokus vara på att lära grunderna.

I. Kombinera olika metoder

Utbildningsmetoder presenteras i kapitel 4.

5. Materiel och utbildningshjälpmedel

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

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

Utbildningshjälpmedel kan vara

- anläggningar och anordningar: t.ex. skjutplatser, målspel, provkammare
- utbildningsmateriel: t.ex. ammunition, övningsmateriel
- publikationer: t.ex. reglementen och instruktioner
- läromedel: t.ex. nätbaserade produkter, filmer och planscher.

Om instruktören upplever brist på resurser får man gå tillbaka i planeringen. Kan jag låna materiel av någon enhet? På vilket annat sätt kan övningen organiseras med de resurser vi nu disponerar? Först när dessa möjligheter är uttömda funderar instruktören kring en ändring av målet. Ändrat mål måste kommuniceras med den som ställt utbildningsuppgiften.

6. Rekognosering

Översiktsrekognosering genomförs för att

- hitta lämplig terräng, lokal eller utbildningsanordning,
- kontrollera att de är disponibla och
- för att 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 m.m.
- hur utbildningshjälpmedel kan och ska användas samt deras status och funktion
- bedöm vilken tid som kommer att krävas för dukning m.m. före övningens start
- riskanalys, inklusive annan verksamhet som kan påverka övningen
- för fortsatt planering är det bra om du under detaljrekognoseringen antecknar, ritar skisser, tar foto, filmar etc.

Rekognosering av övningsplatser, terräng och utbildningsanordningar är alltid en viktig förberedelse. Om du känner väl till terräng och utbildningsanordningar behöver du kanske inte genomföra översiktsrekognosering. Detaljrekognosering ska alltid göras.

7. Kontrollera

Detaljrekognoseringen kan behöva kompletteras med kontroll inför genomförandet. Här följer några exempel på kontrollpunkter inför en lektion i lektionssal: Hur är belysningen? Var tändar och släcker jag? Hur syns tavlor och blädderblock från olika delar av lokalen? Finns det fungerande tuschpennor, vilka får användas på tavlan? Fungerar dator och projektor? Hur få ner filmduken? Hur mörklägger jag lokalen? Hur fungerar den tekniska utrustningen? Vem kan hjälpa mig med den om det skulle behövas? Hur många är eleverna – var bör de sitta om de inte fyller salen? Kontrollera din uniform och utrustning! Näsduk i fickan, vatten att dricka etc.

8. Riskanalys

Att bedöma risker är en förutsättning för att vi ska kunna lösa uppgiften, det gäller såväl vid övning som vid insats.

I SäkI finns exempel på hur en riskanalys kan göras. Även i GMU:s strimma D finns exempel på riskanalyser och hur man kan arbeta med att utveckla riskmedvetenhet. Övningsledare ska kunna redovisa gjord riskanalys. Riskanalysen ska vara levande eftersom förutsättningarna för övningen ändras, t. ex vädret, annan verksamhet eller att utbildningsståndpunkten var högre eller lägre än förutsatt.

Glöm inte att ta del av inrapporterade avvikelser. Där kan finnas viktig information, t.ex. om problem med olika system eller felaktigt handhavande.

9. Avslutning och efterarbete

Bestäm hur du vill avsluta övningen. Den kan t.ex. 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. Utvärdering av övningen planeras.

Planera vilket efterarbete som ska genomföras. T.ex. insamling av övningsmateriel, städning, återställa utbildningsanordning, vård, återlämning av materiel etc.

10. Färdigställ övningsplanen

Planen måste inte vara skriven i dator, det går också bra med papper och penna.

En övningsplan bör 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. T.ex. 1. pluton vid 121.komp.
5. **Mål:** Ange övningens mål. Kan vara flera.
6. **Utbildningsståndpunkt:** Beskriv vad deltagarna redan kan inom det som ska övas. Här kan du också ange ev kontroller och repetitioner som ska ske före övningen.
7. **Utrustning:** Vilken utrustning deltagarna ska bära och medföra.
8. **Materiel:** Materiel som övningsledarna medför. Vem som ansvarar för vad anges.

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 t.ex. vara uthämtning av ammunition, dukning, etc.
11. **Risakanalys:** En riskanalys ska genomföras för alla moment ingående i övningen. Riskanalysen ska i övningsplanen återges som *säkerhets- och övningsbestämmelser*.
12. **Detaljplan:** Här beskrivs detaljerat övningens vad och hur. Ett sätt är att dela in sidan i spalter. Rubriker i dessa kan vara:
- **Moment:** Övningen struktureras i ett antal genomförandemoment. Beräknad tid anges.
 - **Omfattning,** mål och krav. (Vad)
 - **Genomförande.** (Hur) Säkerhetsbestämmelser och övningsbestämmelser.
 - **Anmärkning.** Här anger du det som särskilt ska uppmärksammas, t.ex. risker från riskanalysen.

Moment	Omfattning	Genomförande	Anmärkning
1/10 min	Avlämning och visitation	Övnledaren visiterar truppen, biträdande övningsledare kontrollerar medförd materiel	Även kontroll fordon
2/10 min	Inledning	...	OBS. Kontroll att alla har hörselskydd. ...

Nu läser du igenom hela övningsplanen. Försök att se framför dig den verksamhet som motsvaras av planens text, d.v.s. ”spela filmen”. Var kritisk och sök efter oklarheter, brister, 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.

11. Genomgång, dukning, förövning

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

Oavsett om gemensam planering varit möjlig bör en gemensam *genomgång* - eller muntlig stridsövning - av övningen ske där den ska genomföras. Klarlägg i genomgången

- vad som ska kunnas efter övningen - målet
- hur situationen där det ska kunnas ser ut
- hur övningen ska genomföras
- vem som ansvarar för vad
- riskanalys
- kritiska moment, t.ex. moment som måste genomföras för att övningen ska kunna fullföljas
- om "oflyt" och väntan kan uppstå samt hur det ska hanteras.

Sträva efter att övningsplatsen är *dukad* när eleverna anländer. En dukad övningsplats innebär 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
- medhjälpare är instruerade och finns på plats
- säkerheten är klar.

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



Jämför hur dessa elva planeringsmoment kommer till uttryck i exemplen som finns i kapitel 6. Fundera också över de frågor som personerna i exemplet ställer sig i olika skeden av planeringen.

Planering med korta tidsförhållanden

Ibland är tiden mellan att ett lärbehov identifieras och att det ska övas mycket kort. Ett exempel kan vara när förbandet övar, ett genomförande utvärderas och brister upptäcks som måste åtgärdas innan förbandet fortsätter övningen.

Efterhand som din erfarenhet som instruktör ökar bör du fundera över vilken metod som passar dig bäst vid kort förberedelsetid. Anteckna så du har det tillgängligt när du ska genomföra övning under dessa förutsättningar.

Det är vanligen två olika typer av övning det handlar om

- materielkunskap och
- övning i egen uppgift (t.ex. grupps försvar).

Vid materielkunskap kan metoden ”visa, instruera, öva, öva, pröva” oftast användas. Vid övning i egen uppgift brukar metoden ”spika, måla, reka...” vara en bra grund, men du måste modifiera den med hänsyn till förutsättningarna. Båda metoderna beskrivs i kapitel 4.

Ibland uppkommer väntan p.g.a. 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 klagöra

- vad som ska kunnas efter övningen och
- riskanalys.

Kapitel 3 Genomförande och utvärdering av övning

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

- Den *första* instruktörsuppgiften är att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla relevanta bilder av vad som ska kunna.
- Den *andra* är att få eleverna att uppleva avståndet mellan dessa bilder och vad de kan nu. När de ser avståndet kan de definiera sina lärbehov.
- En *tredje* uppgift att skapa förutsättningar för eleverna att öva och fylla lärbehoven.
- 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. Exempel på planering, genomförande och uppföljning av övning finns i kapitel 6.

Lärande är dynamiskt

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

Genomförandet av övningen kan ske efter en ”undan-förundan-planering”, dvs att varje steg i utbildningen bygger på resultatet av det föregående. 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 förhandsplanering.

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 de order, instruktioner m.m. som du ger och 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 kompetens.

Övningens start är mycket viktigt för hur hela övningen kommer att förlöpa. Förbered detta 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 som ska kunnas efter övningen. Det kan t.ex. ske genom att anknyta till var ni slutade senast eller med en enkel målbildsövning.
- Förklara övningens upplägg i stort, tider, platser m.m.
- Ange övergripande mål och krav.
- Ge nödvändig information för att övningen ska kunna starta, bland annat säkerhets- och övningsbestämmelser.

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

Övningens organisation

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

Hänsynen till dessa olikheter kan t.ex. komma till uttryck i att:

- det förekommer flera olika övningsaktiviteter samtidigt. Detta är ett organiseringsproblem kring frågor som: vem ska öva vad, var ska lärarna sättas in, var kan eleverna vara kontrollanter eller vara hjälpinstruktörer, hur ska vi öva?
- eleverna har olika fokus i en och samma övning. Jämför skjutning med eldhandvapen på skjutbana. För en yttre betraktare gör alla samma sak, dvs skjuter. I verkligheten skiljer sig individernas fokus starkt. Några fokuserar avfyrning, andra på andning. Någon får instruktörens hjälp att fokusera på skjutställning och några lägger sitt fokus på riktningen.

Om alla elever ska öva samma sak krävs en annan typ av organisering. Det är i praktiken en av de vanligaste utmaningarna vid organisering av övande. Fundera kring vad vi kan lära av följande exempel på en mindre bra organisering!

Fem eldledningsgrupper övar. En skjutande pjäs disponeras. Instruktören arbetar med en grupp i taget. Han ger gruppen en uppgift, gruppen redovisar sin lösning för instruktören, signalerar till skjutande förband och utvärderar skotten. Därefter förflyttar sig instruktören till nästa grupp. Detta upplägg innebär att fyra grupper ständigt väntar.

Hur hade man kunnat gjort istället? Ett alternativ är att ge uppgiften till alla grupper, låta dem förbereda sina lösningar, redovisa, instruktören bestämmer vilken grupp som får skjuta, alla grupper utvärderar skottet.

Överför exemplet till andra övningssituationer och ge exempel på lösning!
Vilka mindre bra respektive bättre organiseringar har du 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.

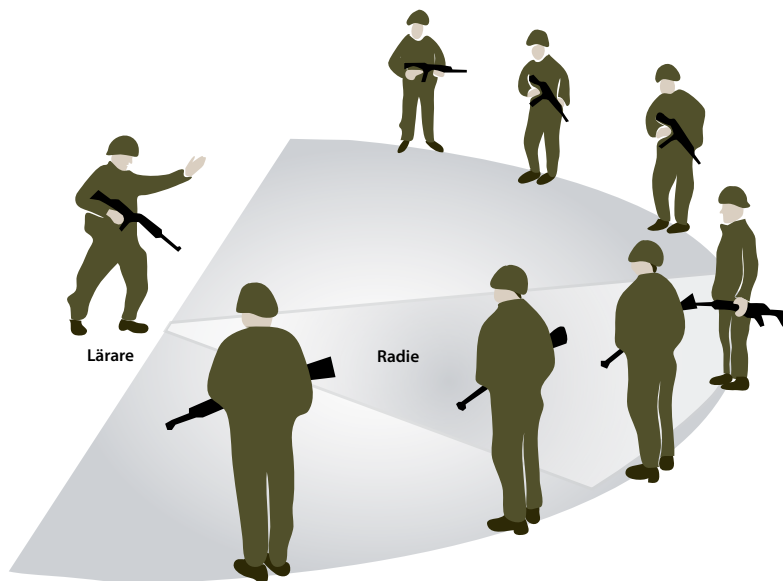
När du funderar över svårighetsgraden i övningsmomentets inledning kan följande vara en vägledning. Det är bättre att börja på en lägre nivå, då kan individen eller gruppen komma igång och visa att man behärskar grunderna. Går det bra, gör du direkt momentet mer komplex genom att t.ex. tillföra ytterligare en friktion som ska hanteras. Jämför med loopen som presenterades i kapitel 2.

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

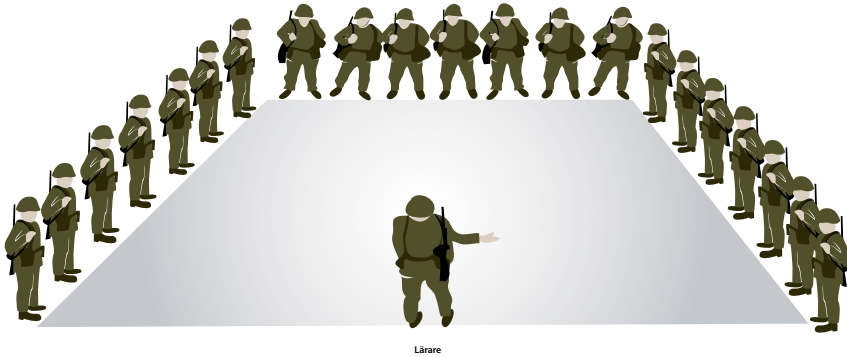
I alla övningar ska strävan vara att eleverna avslutar som vinnare.

Gruppering

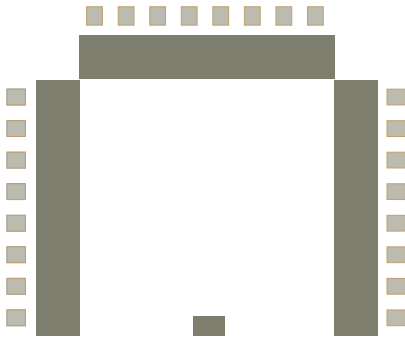
Vid visning och instruktion ska eleverna grupperas så att alla kan uppfatta allt som visas och sägs. Halvcirkeln eller öppen fyrkant är ofta en bra gruppering. Den som visar eller instruerar befinner sig då i centrum, lika nära alla elever. Riktningssangivelser, terrängbeskrivningar m m bör göras rättvända från eleverna sett. Använd reglementerade kommandon när du grupperar deltagarna!



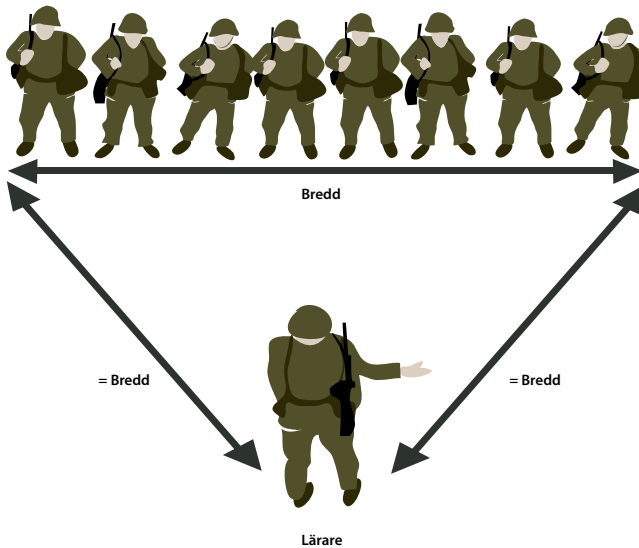
Halvcirkel "1. grp. Vid stenen, mot mig, halvcirkel - på stället!"



Öppen fyrkant "1. pluton, Vid stenen, mot mig, öppen fyrkant - på stället!"

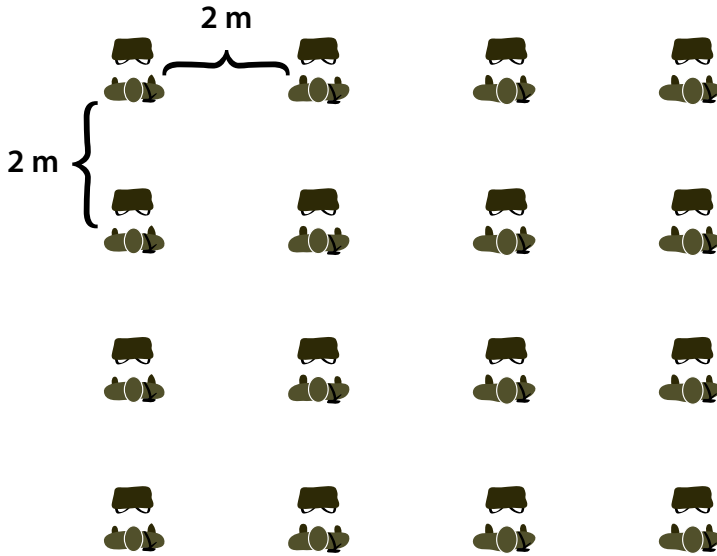


Öppen fyrkant inomhus vid bord.

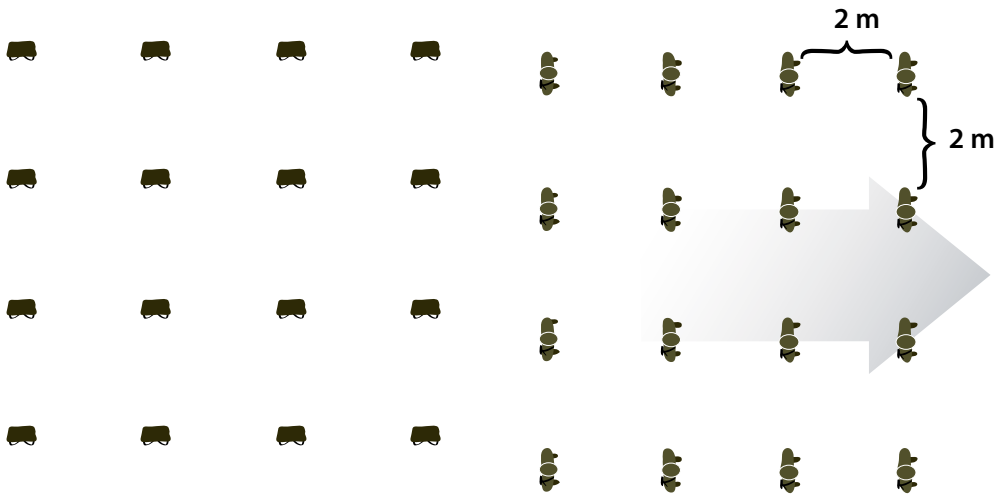


Om eleverna grupperas på linje bör den som visar eller instruerar placera sig på spetsen av en liksidig triangel. "1. grp, Vid stenen, mot mig, (med språng) linje - på stället!"

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



Gruppera därefter elverna så att det finns utrymme för den som visiterar.



Instruktörens uppträdande

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 föregångsmannaskapet. ”Följ mig!” är i det militära sammanhanget ett tydligt uttryck för detta.



Att ha ett yrkeskunnande, som i instruktörsrollen består i att både kunna det som ska läras och ha en god idé om hur lärandet kan organiseras, är en grundläggande förutsättning för elevernas förtroende för din person.

Tänk också på att:

- instruktören liksom chefen ska dela sina underställdas vedermödor. Hon eller han vinner mer förtroende som deltagare i enhetens terränglöpning än som tidtagare vid målet.
- omvårdnad av truppen är en av ledarskapets grundbultar, bidra till ett gott stridsvärde hos dem du för befälet över.
- 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, felaktigheter och när order, instruktioner och rutiner inte följs!
- aldrig hota eller muta!
- inte hänga ut någon enskild inför övriga. Avhandla inte meningsskiljaktigheter 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 trovärdigheten, 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 sin puts.
- du bör stå på 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 dem du talar till. Låt blicken vandra över ansiktena, avläs uttrycken. Fånga eleverna med blicken. Det känns angenämt och är positivt för lyssnandet att vara uppmärksam, men ditt intresse för varje lyssnare får inte vara spelat.
- undvika olater som att dra dig i näsan, ofta säga ”alltså”, ”va”, ”liksom”, 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?

Språk och röst

Din viktigaste kontakt med eleverna sker genom språket. Använd ett språk som eleverna förstår. Vilka begrepp, förkortningar etc är eleverna bekanta med? Undvik svordomar och slang.

Anpassa rösten efter omständigheterna. Utomhus bör du placera dig så att du talar i medvind. Rum kan ha olika akustik och ekoeffekter. Kontrollera i möjlig mån hur din röst når fram från olika platser. Spara rösten – undvik lägen där du behöver skrika. 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. Det är bättre att tala ”djupt” än högt uppe i halsen. Tänk på din andningsteknik och använd buken som stöd när du talar. Artikulation - andning - resonans!

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 själv i din tur hjälper dem med granskning, om de så vill. Ett alternativ är att du gör en videoinspelning av dig själv och studerar den.

Instruktörens roller

Under genomförande av en övning kommer instruktören ha många olika roller. Vi pekar i det följande på några av dessa.



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, föreläsningsobjekt m.m. Eleverna kan också hänvisas till böcker, reglementen, instruktioner m.m. Mer omfattande information kan ges i form av lek-tion, nätbaserade produkter, studiebesök, föreläsning, film etc.

Förevisare

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

Först ges en verklighetsnära bild så fulländad som möjligt och i realistiskt tempo. Det ska gärna ske i sitt rätta sammanhang. Den sker utan kommentarer. Sträva efter att den som visar bär samma utrustning som eleverna.

I andra steget visas hela förloppet moment för moment, ofta i lägre tempo. Dessa kommenteras genom att instruktion ges, detaljer påpekas, skäl anges för att det görs på ena eller andra sättet. Instruktören stödjer instruerandet med att ställa frågor för att se att eleverna är med. 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.

Organisatör

Organisatören har fokus på att organisera aktiviteter för elevernas lärande. De fyra instruktörsuppgifterna² är en viktig utgångspunkt. Sysselsättning åt alla är målet, undan-för undan-planering är medlet. Organisatören har ständigt blick för övningens flyt, förändrar, lägger till och tar bort moment för att återställa flyt.

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



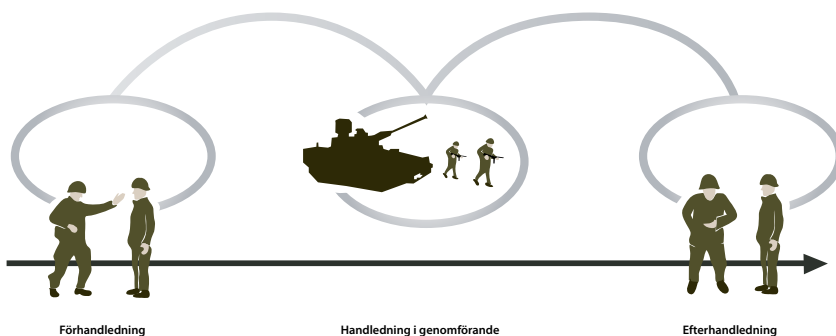
Organisatörens motto är "göra först och prata sen", för han eller hon vet att det är bättre att lära av något man faktiskt gjort än att prata sönder något man ska göra.

"Det jag hör glömmar jag – det jag ser minns jag – det jag gör kan jag."

Handledare

När eleverna börjar bli erfarna kan du inta ett mer handledande förhållnings-sätt. Det innebär att du lägger större vikt vid att eleven själv söker sig vidare i lärandet. Du arbetar mera indirekt genom att ställa uppgifter och tydliggöra mål. Du arbetar mycket med frågor för att hjälpa eleverna att se vilken kunskap de har och vilken de behöver. Du stödjer eleverna i deras övande genom att vara en resurs. Du uppmuntrar och berömmar. Du organiserar moment där de får pröva vad de lärt.

Vid mer tillämplade utbildningsmoment kan handledningen ske mer strukturerat i tre steg. Under de tre delarna har handledningen olika karaktär. Förhand- ledningen handlar om bilden av och föreställningen om den kommande uppgif- ten. Genomförandet gäller det som händer där och då och efterhandledningen handlar om det som hände under genomförandet.



Förhandledningen handlar om att eleven utvecklar sin förståelse för den fö- restående 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, varför hon eller han har tänkt så, om eleven ser några alternativ, vilka erfarenheter som ligger bakom etc.

När handledaren förstår elevens syn på uppgiften kan handledaren föra in sina egna erfarenheter och synpunkter, om hon eller han bedömer dem lämpliga för vidgning av elevens perspektiv. Handledaren måste dock vara försiktig så att inte eleven lämnar sitt sätt att se på uppgiften och övertar handledarens perspektiv.

Under förhandledningen har eleven valt sin lösning och gjort sig beredd på problem som kan uppstå. Under *genomförandet* bör därför handledaren kunna inta en mera distanserad hållning. Det är viktigt att handledaren vid eventu- ellt ingripande gör detta endast på sådant sätt som överenskommit med eleven

under förhandledningen. Om handledaren ingriper på annat sätt kan det skapa osäkerhet om ansvaret för genomförandet. Eleven kan komma att lägga energi på att avläsa handledarens intentioner i stället för att koncentrera sig på 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 man också tydliggöra sådant man lärt sig utöver det som var planerat.

Handledaren kan hjälpa eleven genom att ställa frågor om vad som hände, om det blev som hon eller han trodde att det skulle bli, varför eller varför det inte blev så, vilka erfarenheter hon eller han tycker sig ha fått, hur eleven tänker sig kunna använda dem osv. Handledaren kan ibland bidra med en mer objektiv syn på vad som hände genom att fråga: ”Jag uppfattade att följande hände... Stämmer det med din uppfattning?”

Ett exempel: Enheten ska under ett längre pass genomföra vård av all materiel och utrustning. Uppgifterna fördelas på stridspar och genomförs på många olika platser. I förhandledningen får varje par redovisa hur man tänkt lösa uppgiften. Under genomförandet förflyttar sig chefen runt alla platser och följer upp genomförandet. I efterhandledningen tydliggörs erfarenheter och man drar slutsatser inför nästa vårdpass.



Handledning

Uppföljare

Uppföljaren följer upp hur lärandet utvecklas och funderar kring vad eleverna lär sig och hur de lär det. Rollen är särskilt viktig när det som lärs har ett rätt eller fel sätt. Är det rätt handlag 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 målets nivå inte rimligt kan uppföljaren upptäcka att övningens mål inte kommer att 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 vara tydlig och korrigera upptäckta felbeteenden. I inledningen av övandet är det ofta lätt att se vad som blir rätt och vad som görs fel. Senare när förloppen blir snabbare kan uppföljaren fokusera på några saker i taget.

Kontrollant

Kontrollanten kan ha olika uppgifter, t.ex. att ha koll på

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

Du är också skyldig att ingripa mot missförhållanden, klandra, kritisera och rätta fel eller olämpligt beteende. Undvik dock att tjata. Din grundinställning är positiv.



Kontrollanten är alltid beredd att ingripa!

Dukare

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

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

Vid övning i grups försvar 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.

Nästa gång du ser en film, fundera på hur man dukat för att skapa atmosfär och få dig att bli engagerad i handlingen.

Kritiker

”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/grupper presterar som regel sämre än de som får beröm eller klander.

En grundregel är att förstärka goda ansatser med beröm. Men ett för ofta utropat ”bra” förlorar snart sitt värde.

Ett särskilt ansvar har förmannen 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!

Värderare

Värderaren lämnar underlag till utvärdering. En värdering består av bedömning och/eller mätning. I övningsplanen framgår de punkter som värderaren 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 gömma sig bakom mätresultat 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. Dessa bör alltid ges i uppgift att presentera sin värdering. Värderaren antingen fastställer den eller förändrar den med förklaring.

Tävlingsmoment

Inslag av tävling bidrar med spänning och glädje. Tävlingsmoment 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 över tiden. Den kan också ha en mer individuell prägel, där varje individ har egna mål att nå.

Tävlingsmoment ska stödja samarbetsförmågan. Utforma tävlingsmomenten så att deltagarna samarbetar för att lösa en uppgift, de som samarbetat bäst och löst uppgiften bör vinna.

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

Det finns uppenbara risker med tävlingsmoment. De kan leda till

- konkurrens och att den långsiktiga samarbetsförmågan försämras
- att det alltid är samma elever som är bäst respektive sämst. Båda grupperna riskerar att tappa sugen
- slarv som i sin tur leder till felaktiga handhavanden och minnesbilder, materielslitage och risker.

Tiden

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

Den professionelle måste ständigt leva med frågan vad han eller hon behöver lära för att kunna lösa sina uppgifter. Var och en antecknar fortlöpande lärbekhov som uppmärksammas. Denna lista används när tid för eget övande uppstår, eller när man gemensamt planerar kommande utbildningsaktiviteter.

Under planeringen skedde en bedömning av hur övningstiden skulle 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.

Vila och vänta

Uthållighet förutsätter balans mellan vila och ansträngning. Vila lägger du in för att balansera ansträngningen dvs säkerställa uthållighet hos eleverna att delta i övningen. Vid vila vet eleverna hur lång tid den är, de kan disponera tiden efter egna behov: dricka, byta strumpor, slumra etc. De ska inte ha några andra uppgifter att lösa. Vila bör normalt vara minst 10 minuter. (Vid björkarna, 15 minuters - RAST!)

Att vänta är resultat av bristfällig organisering och/eller brist på initiativ att öva hos de väntande. Väntan är dyr verksamhet utan effekt.

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



Rast

Att använda frågor

Sokrates (ca 470-399 f Kr) kallas ibland för frågandets fader. Han föreläste inte utan ställde ledande frågor till sina elever. Detta gjorde att de själva kunde resonera fram sina egna svar. Dessa svar ledde i sin tur till nya frågor från Sokrates. Hans dialogform leder eleven genom lärandet. En metodik som är kraftfull och högst användbar även idag.

Att ställa frågor kan ha många syften. Beroende på vilken uppgift du har, t.ex. kontrollant, handledare, föreläsare eller instruktör, formulerar du frågorna på olika sätt beroende på ditt syfte.

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?"
(väntar på mat, tittar på flygplanet, förbättrar poststället)	

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

Mindre bra	Bättre
"Har alla tagit bort återföringsfjädern?"	"Är det någon, som <i>inte</i> tagit bort återföringsfjädern?"
(du kommer ej att uppfatta ett enskilt 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?" - <i>"Eld mellan... och ..."</i> "Kan du observera och verka med ditt vapen i hela det området?" - <i>"Nej, inte mot huset"</i> "Vad behöver du göra för att kunna verka i hela området?" - <i>"Ta bort småbjörkarna"</i>

- Formulera inte en fråga så den kan besvaras med ja eller nej. Det kräver för lite av eleven - 50% möjlighet att en chansning blir rätt svar. Undantag är när svaret kan följas av den nya frågan "Varför?"
- Det finns många sätt att svara på en fråga. Utöver att muntligt svara kan man t.ex. skriva eller 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.
- 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 vita huset, hur..."
- Ge tillräcklig tid för att alla ska kunna förbereda ett svar.
- Variera ditt sätt att ställa frågor!
- 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 inte sitter på svaret kan du be att få återkomma eller kolla om någon annan i enheten vet. Du kan också nyttja frågan som uppstart till en dialog som aktiverar flera elever. "Någon som vill svara?", "Har du själv någon uppfattning/idé om svaret?"
- Frågor är ett viktigt och mycket bra 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? Hur kan du utveckla ditt sätt att arbeta med frågor?

Exempel på frågor

Beroende på ditt syfte kan frågorna handla om t.ex. fakta, förståelse eller utveckling. Frågor om en färdighet innehåller två delar. Med färdighet menas att vi vet vi hur något ska göras och vi kan också göra det. Det innebär att frågan "hur sker magasinsbyte på Ak5?" kan besvaras som en faktafråga och/eller genom att visa.

Exempel på faktafrågor:

- Vilken är din befattning ombord?
- 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!
- Vilka vapen finns nu på däck?
- Hur många olika ubåtstyper har vi?
- Vad är definitionen på en korvett?

Exempel på förståelsefrågor:

- Vad har ubåtar och korvetter gemensamt?
- I vilken ordning bör förbanden återhämta? Varför?
- 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 grupperingen av underhållet?
- Hur bör den här informationen om åtgärder vid brand ordnas i en checklista för VB?

Exempel på utvecklingsfrågor:

- 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 flygfoton?
- Med hänsyn till detta nya uppträdande hos parterna, hur bör vi förändra vårt sätt att patrullera?
- På vilka olika sätt skulle du kunna beskriva denna kanon för andra?
- Utifrån hur du nu förstår din uppgift, finns det saker du gör för att lösa den som du kan göra annorlunda?

Frågeserier – dialog

Så till Sokrates igen. I en frågeserie kan olika sorters frågor kombineras och bli till ett verktyg för att stödja elevens kunskapsutveckling.

Du kan börja med att ställa faktafrågor. Svaren används för att ställa förståelse- och utvecklingsfrågor. Faktafrågor igen för att säkerställa att eleverna har rätt information, osv. Vi exemplifierar från en övning i posttjänst.

The diagram is divided into two vertical panels. The left panel is titled 'Instruktören' (The Instructor) and features a silhouette of a person in a helmet. The right panel is titled 'Eleven' (The Student) and features a silhouette of a person in a helmet. Both panels have a background of a forest. The instructor's questions are in white speech bubbles, and the student's answers are in white rectangular boxes.

Instruktören

"Vad ska man mera tänka på när man väljer plats för ett postställe?"

"Varför ska pågående poster kunna ta sig till poststället dolt?"

"Är den stig vi gick hit från tältet lämplig om man ska kunna förflytta sig dolt?"

"Varför inte?"

"Vilken väg borde vi välja istället?"

Eleven

"Pågående poster ska kunna ta sig dit dolt."

"För att de inte ska röja var poststället är."

"Nej"

"Vi gick runt huset, där kunde vi ses från andra sidan parkeringsplatsen."

... osv

Två exempel på användning av frågor:

1. Uppstart/repetition

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 paren 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.

2. Frågesport

Låt varje elev eller grupp göra några frågor inom ett område ni hållit på med. Det kan vara teoretiskt och/eller praktiskt. Svaret kan avges 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/gruppen läsa sina frågor och övriga svara. Skriftligt eller muntligt. Alla kan få svara och sedan går ni igenom rätta svar eller låt den som först vet svara och dela ut en poäng eller en kotte till den/de som svarar rätt. Räkna ihop och kora segrare. Tävling och repetition i ett. Går att variera i det oändliga.

Reflektion

Ett effektivt lärande kräver reflektion över vad du och gruppen upplevt. Reflektionsstunden kallas ”eftersnack”, ”backspegel”, ”återblick”, ”sammanfattning”, ”diskussion” eller något annat. Det är viktigt att var och en, i en större eller mindre grupp, får ge sin och ta del av andras syn på situationer och händelser. När individen på så sätt fått pröva sin uppfattning gentemot andras, blir lärandet påtagligt. Allt behöver inte tas upp; det som kommer upp blir minneskrokar för hela förloppet. Hjälpmedel kan vara en bild, karta, ”mindmap”, minnesanteckningar eller annat som ger struktur åt verksamheten och utbildningsmålen. Om övningen har varit ansträngande, kan man låta nattvilan klarna sikten. Nästa utbildningsdag inleds då med en diskussion som lämpligt avstamp inför det man ska ta itu med. Backspegel mot föregående utbildningsdag som första moment för dagen stödjer lärandet.

Utvärdering

Utvärdering är en sammanvägning av gjorda värderingar, omständigheter, utfall m.m. och görs i relation till övningens mål.

Även utvärdering av övning är träning. Utvärderingen ska inte bara ge svar på om målet är nått, utan också träna elev/grupp på att värdera den egna insatsen. I det militära sammanhanget måste varje soldat/sjöman kunna värdera om verkan har nåtts, om avsett läge är uppnått och om risker hanterats på ett godtagbart sätt. Detta är en grund för val av nästa handling.



Om värdering

En värdering grundas på bedömningar och/eller mätningar. Bedömning utgår från bedömarnas kompetens, erfarenheter och omdömesförmåga. Bedömningarna ska vara öppna mot dem som bedöms och bedömningen ska kommuniceras mellan bedömarna. När bedömningar kommuniceras utvecklas yrkeskunskande samt praxis om vad som är godkända resultat. Värderingen kan ske av en värderingsgrupp om två eller flera erfarna yrkesmänniskor med gott omdöme, vid enskilda övningar är det ofta instruktören själv - i rollen som värderare - som gör värderingen.

Vid mätning är begreppen giltighet (validitet) och tillförlitlighet (reliabilitet) centrala. När man faktiskt mätt det man trott sig mäta, sägs mätningen ha hög giltighet. Den har förmåga att mäta det som man avser att mäta. När man oavsett giltighet mätt exakt, sägs mätningen ha hög tillförlitlighet. Observera att det

i mätningssammanhang finns en fälla (reliabilitetsfällan), dvs att *vi mäter det som låter sig mätas 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 anges som (G) eller (IG). Alternativt pågår ett lärande mot ett utbildningsmål, detta med anledning av att eleven/ 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”.

Delar av den förmåga som krävs för att lösa en uppgift har sällan ett egenvärde. Vanligen är delarnas värde att de ingår som hjälpmedel i ett större sammanhang. Att kunna använda en handgranat eller sätta upp en larmmina är i allmänhet ett medel för att lösa en uppgift. Värdering av en enskild kompetens bör därför ske inom detta större sammanhang och inte separat. Förmåga i handgranatskastning och uppsättning av larmmina kan till exempel värderas inom ramen för uppgiften ”försvar av stridsställning”.

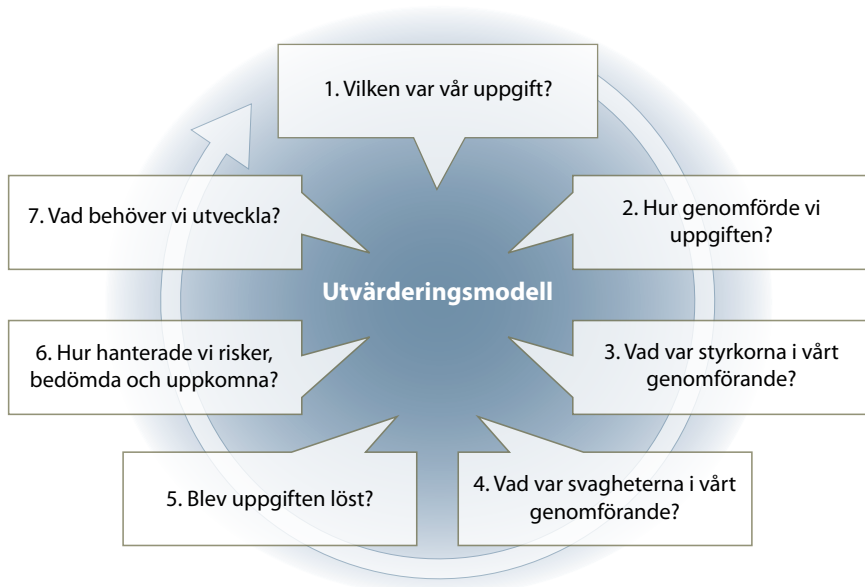
Underlag för värdering

I övningsplanen anges de punkter som skall bedömas och/eller mätas. Där framgår också vem som gör detta. Dessa punkter är grund för värdering.

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.

Generell utvärderingsmodell



Modellen kan genomföras av eleverna själva. Instruktor och elever tillsammans, eller ledas av instruktörerna. Den sista varianten särskilt om det har varit fysiskt ansträngande och eleverna är trötta. Den värdering i form av bedömningar och/eller mätningar som gjorts under övningen är nu underlag i utvärderingen.

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

Säkerställ att resultatet av utvärderingen kommer med i fortsatt planering för enheten. Förmodligen har utvärderingen pekat på lärböbehov som behöver hanteras.

Förenklad utvärderingsmodell

En förenklad utvärdering kan genomföras med följande punkter som grund,

- VAD hände/vad gjorde vi?
- VARFÖR hände det/varför gjorde vi just så?
- HUR kan vi göra för att bli ännu bättre/göra annorlunda?

Några tips

- Använd orden ”styrka och svagheter” istället för ”bra och dåligt”.
- Fastställ ” fel eller rätt ” bara om det finns reglementariska bestämmelser för ”rätt förfarande”. Värdera annars 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 jag övar nu, än 12 krav som ska vara uppfyllda vid övningens slut.
- En utvärdering av enskilda genomförande i övningen, t.ex. när loopen 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 man skulle tänka på glöms bort, det som övats har man lärt sig!
- Om utvärderingen leder fram till många punkter väljer du de (tre) viktigaste att förändra till nästa genomförande. För många punkter blir övermäktigt.
- Vid din avslutande sammanfattning börjar du med att påtala felaktigheter och svagheter. Ägna sedan huvuddelen av tiden åt det som genomförts bra. 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.

Avslutning av övning

Du avslutar övningen

- när målet är nått
- så att ni hinner med utvärdering
- så tid finns för avdukning, avstädning, insamling av materiel m.m.
- genom att göra kontroller av materiel, antal och skick
- så eleverna kommer i tid till nästa aktivitet eller avslutar dagen i rätt tid
- 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 uppgiften att leda övningen.

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?
- Hanterade vi risker?
- Nivån på övningen, för lätt - för svårt?
- Momentindelningen, lämplig?
- Övningens inledning, hur blev den?
- Var den valda metodiken lämplig?
- Hur nyttjades tiden?
- Platser, terräng, lokaler anläggningar m.m., var de lämpliga?
- Dukningen, hur var den?
- Hur nyttjade vi tillgängliga resurser, instruktörer? Materiel?
- Var eleverna med, eller var de tveksamma? Varför?
- Vila och väntan?
- Mitt eget uppträdande?
- Kan vi gå vidare i utbildningen, eller...?
- Slutsatser inför nästa övning?

Kapitel 4 Utbildningsmetoder

Allmänt

Begreppet utbildningsmetoder har i detta kapitel en bred innebörd. Värdet av att skilja ut och sätta namn på metoder ligger främst i att vi lättare kan diskutera dem. I själva utbildningssituationen har definitioner och beskrivningar mindre betydelse. 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. En erfaren instruktör känns bland annat igen på sin förmåga att i en och samma övning skickligt växla mellan metoder.

Formella respektive tillämpade metoder

Formella metoder 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, dvs ett slutet problem. Med *tillämpade metoder* skapas förutsättningar för att utveckla förmåga till effektiv handling i oklara (extrema) situationer, dvs öppna problem. I utbildning med tillämpade metoder kan individer och grupper påverka händelseutvecklingen och fortlöpande få återkoppling på sitt handlande.

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 och känd för några deltagare medan den är tillämpad och okänd, oväntad och inte förövd för andra.

Målbildsövning

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

- utveckla relevanta bilder av vad som ska kunnas efter projektet eller övningen
- uppleva avståndet mellan bilderna och vad de kan nu
- definiera sina lärbehov.
- Målbildsövningen kan byggas upp kring förevisning, upplevelse, film, bilder, text, tal etc. Exempel på momentindelning:

- Klarlägg förutsättning och läge för deltagarna! Övningen ska tala för sig själv. Berätta inte vad de eleverna ska uppfatta! Målbildsövningen ska vara tydlig och tillräckligt rik på detaljer.
- Säkerställ att eleverna har uppfattat och förstått övningen i stort. Använd frågandet som verktyg för att få klart för dig hur deltagarna förstått och för att hjälpa dem att utveckla sin förståelse av övningen. Vad hände? Vilken var deras uppgift? Vad var det vi såg? Vad gjorde soldaten/sjömannen vid containern? Alla ska kunna förklara övningen i stort.
- Definiera: Arbeta t.ex. i par eller små grupper kring frågan: Vad handlar det om? Eleverna får själva sammanfatta och definiera vad huvuddelarna i övningen handlar om.
- Vad jag behöver kunna: Vad behöver jag kunna göra för att klara av samma uppgift? Detta kan genomföras som grupparbete. Allas behov måste klarläggas. Genom att resonera i termer av ”vad jag behöver kunna göra” underlättas den senare målformuleringen.
- Strukturera: Samla och organisera ”vad jag behöver kunna göra”.
- Formulera lärbehoven som mål. Målet uttrycker vad eleverna ska kunna göra efter övningen samt i vilka situationer detta ska kunna ske. ”Jag ska kunna... ” det ska jag kunna i dessa situationer... etc.
- Planering. Med lärbehov och målbeskrivning som grund planeras övningen.

Förmedling

Mycket av vår utbildning – både civil och militär – har genom tiderna bestått i förmedlad undervisning. Metoden utgår från att det finns färdiga fakta eller lösningar som ska meddelas till eleverna.

Tydligt visar sig förmedlingsmetodens grundtanke i metoden ”*Visa - instruera - öva - öva - pröva!*” Instruktören styr ensam både innehåll och utförande i varje led. Metoden ”*drill*” är en utveckling av förmedlingsmetoden där lärandet drivs till en sådan nivå att handlingen som ska läras blir automatisk och inte behöver styras medvetet. Dessa båda metoder beskrivs nedan.

Visa, instruera, öva, öva, pröva

Detta är den militära utbildningens grundmetod. Med stigande erfarenhet hos instruktören kan den utvecklas och förfinas.



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. Viktigt är att instruktören har förövat så att rätt sätt visas. Själva visningen är fri från pratande.

Instruera

Nu sker visning med instruktion. Detta sker långsamt med fokus på nyckelord med eventuella analogier, t.ex. fatta, ryck, tryck, dra, skruva, vänd, framåt bakåt osv. Viktigt i det här skedet är att inte förklara sönder det som skall visas - håll det enkelt!

Öva

Övandet av olika tekniker och handgrepp skall inledningsvis fritt från störning. Om möjligheten finns så torröva gärna rörelser inledningsvis. Dela upp komplexa moment och sätt efterhand ihop dem till helheter. Här är det viktigt att moment som sker efter varandra övas i kronologisk ordning. Är övningen psykiskt eller fysiskt påfrestande så glöm inte lägga in rast. Trötthet kan äventyra säkerheten i övandet men kan också göra att eleven förlorar fokus.

Pröva

Sätt ihop delarna till en helhet där eleverna ställs inför ett problem som ska lösas mot ett tydligt krav eller slutläge. Se till att eleverna har fått öva tillräckligt och har förutsättningar att klara provandet.

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 växla när vi kör 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.

Mönster, utlösningssignal och element

Exempel på ett **mönster** är att byta magasin på automatkarbin. Den överordnade **utlösningssignalen** är: ”Byt magasin!”. Ett av mönstrets **element** är att sätta in ett nytt magasin. Elementets utlösningssignal är ”sätt i magasin!”. Ett mönster måste bestå av en sluten kedja av element. Ett mönster bör inte bestå av fler än fem element. Är det flera kan man göra ytterligare en kedja med egen övergripande utlösningssignal. På ställen där ett val mellan alternativ måste göras, beslutpunkter, bör ingen automatisering förekomma. Sådana val måste ske medvetet.

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 examinationen sker med ett skärpt tidskrav, kan den uppvisade rörelsen bli annorlunda än den efterfrågade. Verktyg, tillbehör, instrument, personal m m bör ha en fast placering. Strukturen väljs så att den är grepp- och synvänlig men också logiskt tillgänglig 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. Först när den automatiserade handlingen är säker och stabil kan den användas i allt mer pressade situationer.

För att se om handlingen är automatiserad till en sådan nivå att den inte kräver medveten styrning ger man en tilläggsuppgift. T.ex. att svara på en fråga samtidigt som man byter magasin.

Planering

Klarlägg

- Vad ska läras och varför ska det läras?
- I vilka olika situationer ska det kunna användas?
- Vilken är grundversionen?
- Kan det automatiseras? Antal element? beslutspunkter?
- Hur bra ska man bli?
- Vilka olika tilläggsuppgifter är realistiska?
- I planen/pm:et ska finnas en noggrann förteckning av
- den övergripande utlösningssignalen
- alla ingående element och deras utlösningssignal.

Fastställ målet, vad ska kunnas när handlingen är automatiserad.

Exempel på målbeskrivning magasinsbyte automatkarbin 5

Magasinsbytet ska utföras enligt SoldR Mtrl Vapen automatkarbin 5 och vara utfört inom X sekunder efter givet kommando. Handlingen utlöses genom kommando: "Byt magasin!" Situationen är att soldaten/sjömannen har eldställning i ett fönster och handlingen ska kunna utföras liggande på golv respektive sittande i skydd vid vägg. Under utförandet hörs eldgivning. Vid utförandet av handlingen ska soldaten/sjömannen kunna svara på en fråga av faktakaraktär.

Målbeskrivningen bör innehålla en beskrivning av handlingen, utlösande signal (tecken, kommando m m), vad som karakteriserar den situation i vilken handlingen ska utföras samt hur kontroll sker av att medvetandet är tillgängligt för annat.

Genomförande

Drillövningen består av tre delar *mönsteruppbyggnad, automatisering och anpassning*. Därefter *nyttjas* den automatiserade handlingen i olika sammanhang.

1. **Mönsteruppbyggnad.** Där 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 ”Byt magasin!”, därefter varje element med utlösningssignal. Kommentera det du särskilt vill att eleverna uppmärksammar.
 - *Öva.* Börja med den övergripande utlösningssignalen som repeteras. Där efter 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 hjälpinstruktörer finns kan eleverna jobba två och två, en genomför och en kontrollerar enligt instruktörens anvisning. Man 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.
2. **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 m m. 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 avge 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, t.ex. en enkel fråga av faktakaraktär: ”Var finns posteringschefen?” Individens varseblir frågan, tankeprocessen förbereder svaret och beteendet blir att svara: ”Vid blå containern!”

Tilläggsuppgiften måste varieras, annars finns risk att även den automatiseras. Att pröva automatiseringen, t.ex. 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.

3. Anpassning innebär att lära sig utföra den automatiserade handlingen under olika former av friktioner och situationer. Anpassningen får inte påbörjas förrän automatiseringen är fullbordad. Det fria medvetandet behövs för att kunna anpassa och variera, vilket inte går om det är upptaget med att fullfölja automatiseringen. Men risken 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, vid magasinsbyte, armrörelsen en annan i ett stridsfordon än liggande i en skyddsgrop.

Pröva. Lärandet inleds med grundsituationen. T.ex. för magasinsbyte liggande på golvet eller sittande. Utlösningssignalen ges, 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 t.ex. 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.

Föreläsning – Föredrag – Förevisning – Studiebesök

Var och en av dessa fyra metoder kan användas som startpunkt för ett utbildningsavsnitt eller göra eleverna bekanta med ett ämnesområde och nya begrepp. Metoderna kan också användas som stöd i andra sammanhang då informations och lärbehov blivit tydliga. En nackdel som måste hanteras är att metoderna i grunden bygger på att eleverna är relativt passiva. Det är viktigt att alla deltagare får möjlighet att uppfatta allt som presenteras. En bearbetning direkt efteråt, t.ex. i grupp, ger eleverna möjligheter att ta del av andras erfarenheter och uppfattningar kring det upplevda och samtidigt formulera sina egna slutsatser. Summering, fördjupning och tillämpning kan vara förutsättningar för att metoderna inte bara ska bli ett snabbt bortglömt bättre eller sämre underhållningsinslag.

Föreläsning

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

Föredrag

Föredraget är en längre, muntlig framställning av ett visst ämne t.ex. en person som berättar om en speciell insats. Ofta finns det uttalade eller outtalade förväntningar från de som lyssnar att föredraget ska vara originellt, ha en hög kvalitet i innehållet, vara aktuellt m.m. Variera föredraget genom att använda film,

ljud, bilder, kartor etc. Liksom i föreläsningen bör eleverna få tillfälle att aktivt bearbeta informationen, t.ex. genom öppna frågor som ”hur skulle ni agerat i denna situation?”.

Föreläsning

En föreläsning kan svara mot flera syften. Den kan visa *något som eleverna senare ska lära sig*. Föreläsningen kan också ske i orienterande syfte, t.ex. för att visa materiels prestanda eller förbands förmågor. Den kräver ofta omfattande förberedelser, t.ex. en riktig stridsföreläsning med skarp ammunition. Ett alternativ är att använda film. Eleverna bör ges möjlighet att efteråt bearbeta samt redovisa vad de har uppfattat av föreläsningen. En föreläsning ska stå på egna ben, instruktören bör inte tala om vad man ser respektive vad man sett eller borde sett.

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”.

Att fundera över! Har du upplevt något bra föredrag, någon bra föreläsning eller studiebesök? Vad kan du lära av dem?

Lektion

En lektion syftar vanligen till att förbättra kunskaper i något ämne eller kombination av ämnen. Den kan vara en förberedelse för kommande träning eller en fördjupning kring något som har tränats. Lektionen ska kännetecknas av hög elevaktivitet! En lektion kan bedrivas som förmedling, men ger även utrymme för t.ex. grupparbete och problemlösning. I en lektion med förmedling som huvudinslag kan instruktören tillföra fakta och information via olika hjälpmedel, t.ex. bilder, film, böcker, datorer. Om lektionen är efterfrågad av eleverna finns ett naturligt engagemang som instruktören kan ta tillvara genom att diskutera intressanta frågeställningar med eleverna. Vid lektion inomhus, där visning – instruktion – förmedling växlas med gruppdiskussion, är möblering i

”öar” lämpligt. Varje ö ger plats för en grupp så att alla ser varandra men också har fri sikt mot ”tavlan”.

Tänk på att en PowerPointpresentation är en presentationsteknik inte en lektion i sig. På nätet kan du ta del av mycket tips och råd kring hur man kan använda Powerpoint.

Enskild övning

Enskild övning kan användas för att tillgodose enskilda individers särskilda behov av kunskapsutveckling. Det handlar om att eleven själv övar för att efteråt t.ex. 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 t.ex. 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 man säkerhetsmässigt kan öva själv eller tillsammans med en kamrat frigör dessutom instruktörsressursen för andra ändamål.

Parövning

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

- En elev kontrollerar en annan, instruktören har gett punkter att kontrollera. Kan ske vid materielövning eller färdighetsträning etc.
- 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.



Samfällid övning

Metoden innebär att flera samtidigt övar samma saker. Grunden är oftast förmedling och en instruktör kan öva många. Det kan vara 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, t.ex. åtgärder i eldställning eller åtgärder på kommando "förflyttning". Eleverna är då utspridda i terrängen. En svårighet är att hinna kontrollera alla elever.

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.

Vid materielkunskap där det är en grupp/service som hanterar materielen kan en elev per enhet samlas till instruktören som visar momentet, eleverna går därefter ut till sin enhet och visar övriga.

Vid åtgärder i eldställning kan instruktören förflytta sig mellan de olika eldställningarna och efterhand kontrollera. Ett alternativ är att öva i ett och tvåor, så att en elev kontrollerar den andre.

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 de känner "att de kan" och är beredda på kontroll. Det går också att anordna en provplats, dit kommer eleverna efterhand för kontroll. Om de inte är godkända kan de ges instruktioner kring vad de behöver öva innan ny kontroll.

Nätbaserade metoder

Idag är det helt naturligt för människor att använda nätet för att lära sig saker. Där finns instruktionsfilmer för den som vill bli bättre på att spela golf, det finns diskussionsforum där man kan få veta mer om olika stickningstekniker och det finns spel där man kan lära sig att driva ett företag. Med ett headset och en webbkamera går det till och med att ta sånglektioner över nätet.

Det blir också allt vanligare att nyttja nätet när man organiserar läraaktiviteter. Det gäller även Försvarsmakten. Nätet blir en allt viktigare komponent för att kunna ge olika personalkategorier – inte minst tidvis tjänstgörande soldater och medlemmar i frivilligorganisationerna – den utbildning de behöver.

En kurs kan innehålla moment med digitala lärresurser. Med digitala lärresurser avses olika typer av studiematerial som kan publiceras i en digital miljö. Det kan handla om avancerade produktioner som instruktionsfilmer och tredimensionella animationer men även enklare resurser som klickbara informationssidor med text och bild.

Men även hela kurser kan göras nätbaserade. Ofta används en lärplattform som grund. En lärplattform kan beskrivas som en lösenordsskyddad nätbaserad lärmiljö, där finns en mängd funktioner som gör det möjligt för användarna att antingen lära sig på egen hand genom olika former av självstudier eller utveckla kunskap i samarbete med andra.

I ”Nätbaserat lärande i Försvarsmakten” kan du läsa mera.

Självstudier

Självstudier innebär att eleven har ett material eller omfång som ska studeras självständigt. Tid för studierna och hur eventuella redovisningar m.m. 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 är nätbaserade produkter ofta lämpliga. Självstudierna kan ske under kortare perioder men kan också utformas som självständiga arbete vilka pågår under längre tid.

Bikupa

Med bikupa menas i pedagogiskt sammanhang att två till sex elever under en begränsad tid genomför en dialog kring 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.

Grupparbete

Grupparbete är att lära i samverkan och samarbete, gruppen ger perspektiv och mångsidighet vilket bidrar till effektivt lärande. Därmed ger också grupparbete träning av samarbetsförmåga. Ett grupparbete kan bestå av en uppgift att diskutera eller att lösa praktiskt tillsammans, t.ex. att förevisa en stridssekvens.

Instruktören ställer vanligen uppgiften till gruppen och kompletterar med anvisningar, t.ex. kring allmänna förutsättningar, hänvisningar, materiel, tider, hur resultatet ska redovisas m.m.

”Tillsammans” är ett nyckelord, eftersom alla måste känna ansvar för att allas sakkunskaper, synpunkter, frågor, invändningar osv 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?

Problemlösning

Med problemlösning menas att träna eleverna att lösa sådana uppgifter/problem de tidigare inte mött. Problemen ska vara verkliga, realistiska och kräva kreativitet för att lösas. Det innebär bland annat att koppla samman tidigare erfarenheter och kunskaper i nya lösningar.

Problemet kan presenteras under pågående övning genom att något inträffar, t.ex. civila bland stridande fiende. 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. Vid t.ex. chefs- och befattningsutbildning kan enskild problemlösning användas.

Metoden är rätt använd ofta stimulerande för eleverna. Den bidrar till att utveckla deras förmåga att handla i oväntade situationer.



Muntlig stridsövning

Muntlig stridsövning eller fältövning är en övning utan trupp, där man med fantasins hjälp spelar som om trupp, motståndare, parter, 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 osv 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 osv.
4. Låt dem presentera sina lösningar, gärna som de order de skulle gett.
5. Fastställ eventuellt en lösning till grund för vidare uppgifter.

En annan användning av muntlig stridsövning är under förberedelser, t.ex. 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.

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, tillämpad för andra. I formen *stabstjänstövning* samövas chefer, stabspersonal, sambandspersonal och expeditionspersonal. Kaderövning är lämplig vid utbildning av chefer och funktionsföreträdare. Metoden kan då vara formell eller tillämpad.

Spika, Måla, Reka ...

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

Spika

- Redovisa förutsättning och läge.
- Fastställ läget.

Måla

- Beskriv en händelse utifrån det du vill öva.
- Kontrollera elevernas utbildningsståndspunkt.

Reka

- Stridsuppgift.
- Säkerhet.

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 eller tillfälligt sammansatt grupp (ordinarie grupp).
- Rätta till felaktigheter.
- Klara ut säkerhet.

Pröva

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

Stationsövning

I en stationsövning sker utbildningen momentvis på en serie stationer. Var och en har en fast bemanning av instruktörer med ett eget utbildningsmål. Eleverna förflyttar sig efter övningen på en station till nästa osv. Stationsövning kan vara ett rationellt användande av tid och andra resurser. Det är viktigt att övningen inte består av detaljer utan begripligt sammanhang.



Kombinerad metod

Kombinerad metod innebär att utbildning för att uppnå olika förmågor, vilka krävs för att lösa en uppgift, sammanförs till tid och plats och inom en gemensam förutsättning eller läge. Övningen kan t.ex. inledas med förevisning, upplevelse eller förklarad läge. De olika förmågorna presenteras och därefter sker olika övningar, t.ex. i ett stationssystem. Det kan ske på olika sätt, t.ex. genom att alla elever passerar samtliga stationer eller att stationerna genomförs för olika befattningar. Avslutningsvis kan hela sammanhanget övas i en följd.

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

Kapitel 5 Utbildning till instruktör

Inledning

Hur blir man en duktig instruktör? Vår uppfattning är att det sker genom att öva sig i att lösa instruktörsuppgifter. I det följande ger vi ett exempel på hur en utbildning av instruktörer kan organiseras centralt eller lokalt, t.ex. vid utbildning av gruppchefer.

Denna bok beskriver en generell instruktörskompetens som motsvarar vad som krävs av en instruktör på GMU. Med denna förmåga som grund, kan instruktören sedan utveckla sig efter de förutsättningar som råder där hon eller han ska verka.

Vid utbildning i generell instruktörsförmåga rekommenderar vi att övningsobjektet hämtas från GMU. Fördelarna med detta är:

- GMU beskriver en minsta gemensam förmåga för all militär personal i Försvarsmakten, därmed är den lämplig som övningsobjekt för alla.
- De allra flesta som ska utbildas till instruktör har också själva genomfört GMU och har därmed egna bilder kring hur det kan ske.
- De styrdokument, det utbildningsmaterial och de utbildningsanordningar som finns framtaget för GMU kan användas liksom lokala erfarenheter av att genomföra GMU.
- Det ger en erfarenhet som är direkt användbar som instruktör i GMU.

Vårt exempel utgår från projekt 2 ”Patrull” i GMU.

Målet för instruktörsutbildningen sätts av de som genomför den. Exemplet som nedan beskrivs leder till en sådan generell pedagogisk förmåga att eleven efter denna kan vara biträde till övningsledare som genomför projekt 2 - 4 i GMU, eller motsvarande övningar.

För elevens fortsatta utveckling som instruktör bör

- alla möjligheter till elevledda övningar tillvaratas vid t.ex. gruppchefsutbildning och SOU.Handledning ska vara organiserad.
- någon form av kollegiehandledning organiseras när individen börjar lösa instruktörsuppgifter vid förband.

Tidsomfång

För att genomföra en generell instruktörsutbildning som beskrivs nedan krävs ca två - fyra veckors utbildningstid. Ju mer tid, desto fler övningar kan den blivande instruktören genomföra. Den behöver inte ske i en följd. Avbrott i genomförandet ger tid för reflektion och eftertanke, men avbrottet bör inte vara för långt.

Organisation

Utbildningen underlättas om eleverna kan arbeta gruppvis i triader. Dvs tre grupper om 4-6 elever och med minst två erfarna handledare, men helst tre. Exemplet nedan utgår från detta förhållande. Är det fler deltagare organiseras ytterligare triader. Vid färre deltagare får genomförandet anpassas till detta.

Pedagogisk idé

Göra först och samtala sedan!

Exemplet är upplagt efter idén att lärandet börjar med att man erfar något. I vårt fall att leda övning. Handledarna är ständigt närvarande och arbetar strukturerat med förhandledning, handledning i genomförande och efterhandledning³. 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, men dessa bör framförallt ske efter en gjord erfarenhet. Skickligheten kommer att tillta efterhand eleverna leder övningar. De slutsatser man dragit i efterhandledningen prövas i nya uppgifter.

Elevernas övningsförberedelse struktureras efter kapitel 2 i denna bok. Deras förmåga att skriva övningsplaner kommer också att utvecklas efterhand. Särskild utbildning i planskrivning krävs ej.

Genomförande

Genomförandet följer projekt 2 i GMU och består grovt av tre delar. Del 1 omfattar genomförande av målbildsövning, del 2 omfattar övningar som utvecklar de förmågor som beskrivits i målbilden och del tre att genomföra examination enligt bestämmelser i GMU. Huvuddelen av tiden läggs på del två. Strävan är att eleverna får genomföra så många övningar som möjligt och med variation i metod.

³ Pedagogiska grunder (2006) kapitel 9 samt sidorna 466-476..

Del 1

Elevernas första utbildningsuppgift blir att genomföra målbildsövningen till projekt 2, ”Patrull”. Fördelen med detta är:

- Eleverna lär sig tänka utbildning i rätt ordning, dvs vad ska kunnas efter utbildningen blir utgångspunkt för vad som sker i utbildningen.
- Målbildsövningen har, för de som leder den, ett fokus på organiserande som eleverna sedan har nytta av i genomförande av övningarna i del två.

Samma uppgift ges till triadens tre grupper. Förberedelsetid ca 12 - 16 h och genomförandetid ca 2 h. Gruppen får tillgång till det material som finns i styrdokumentet för GMU kring målbildsövningen. Man kan få intervjua instruktörer som jobbat på GMU och genomfört denna övning.

När gruppen genomför sin målbildsövning är triadens två andra grupper deltagare i övningen.

Förhandledning

Under elevernas förberedelse fokuserar handledaren på att eleverna:

- Har förstått uppgiften. Vilken är er uppgift? Vad är det ni ska åstadkomma?
- Strukturerar sitt förberedelsearbete efter kapitel 2 i denna bok och har en idé om hur förberedelsetiden ska användas.
- Får stöd med information kring olika fysiska förutsättningar för övningens genomförande. **Vad** som finns, t.ex. terräng, lokaler, materiel, anläggningar, personal med särskild kompetens etc. **Var** detta finns och **hur** man kan få tillgång till detta.

Det är viktigt att handledaren inte tar över ansvaret för uppgiften. Jobba med frågor i handledningen.

När 50 - 75% av förberedelsetiden har gått organiserar handledaren en strukturerad förhandledning. Tidigare om handledaren ser att förberedelserna går trögt, senare om de flyter väl. Den kan med fördel ske samtidigt som eleverna genomför en gemensam genomgång - eller muntlig stridsövning - av målbildsövningen i terrängen.

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
- hur de tänker lösa uppgiften
- följa upp riskanalysen.

Exempel på handledarfrågor i förhandledning finns i *Pedagogiska grunder* (2006), sidan 471.

Handledning i genomförandet

En grupp i triaden genomför sin övning medan övriga är deltagare.

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

Efterhandledning

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

Efterhandledningen sker lämpligen genom utvecklande samtal, dessa kännetecknas av

- att de sker som dialog

- nyfikenhet
- att de tydliggör erfarenheter
- att de bidrar till insikter och förståelse
- att det dras slutsatser
- att de bidrar till att eleven utvecklar ny kunskap.

Samtalandet sker lämpligen i flera steg, en grupp samtalar och övriga lyssnar. Det är en fördel om de som samtalar inte har ögonkontakt med övriga. Först bör de som varit övningsledare få samtala om sin upplevelse utifrån ett antal frågeställningar. Därefter samtalar de som varit övade och sist samtalar eller redovisar handledarna.

Exempel på genomförande av efterhandledning finns sist i detta kapitel.

Nu är det dags för nästa grupp i triaden att genomföra sin målbildsövning.

Del 2

Den målbildsövning som genomfördes i del ett leder fram till att ett antal lärbehov tydliggörs. Nu ska eleverna få genomföra övningar som motsvarar dessa lärbehov. Handledarna fördelar vilka övningar som ska genomföras. Inledningsvis, när erfarenheten är begränsad hos eleverna, är det lämpligt att alla grupperna i triaden får samma övningsuppgift. Därmed får man flera perspektiv på samma övning och erfarenhet från ett genomförande kan direkt tillämpas av nästa grupp.

Efterhand som erfarenhet utvecklas ges grupperna olika övningar.

Handledarna agerar som i del ett.

Del 3

I den avslutande delen får eleverna uppgift att genomföra examinationen av projekt 2 "Patrull". Alla grupperna i triaden bör få genomföra examinationen som övningsledare.

Underlag för genomförande av examinationen finns i styrdokumenterna för GMU.

Handledning enligt tidigare.

Exempel på genomförande av efterhandledning

Efterhandledningen är främst en jämförelse mellan det som hände under genomförandet och det Du under förhandledningen föreställde Dig skulle komma att hända. Syftet med jämförelsen är att Du ska dra dina egna slutsatser och tydliggöra gjorda erfarenheter och lärdomar. Du ska också försöka se konsekvenser för Ditt framtida handlande med utgångspunkt från det Du nu har lärt dig.

1. Först enskild reflektion

a/ Ni som övningsledare funderar enskilt i denna roll kring följande frågor

- Vad var det som faktiskt hände?
- Hur upplevde du det som övningsledare?
- Stämde skeendet med det planerade?
- Hur kan vi förstå skillnader plan - genomförande?

b/ Ni som övade funderar i denna roll kring följande frågor

- Vad var det som faktiskt hände?
- Hur upplevde du det som övad?

2. Nu ska ni som varit övningsledare föra ett utvecklande samtal där

- Var och en redovisar sina reflektioner över de fyra frågorna (1 - a)
- Sedan övergår ni till att föra ett utvecklande samtal kring de enskilda reflektionerna.
- Ni avslutar med att dra slutsatser av ert samtal, ni sammanfattar dessa under rubrikerna:

1. Styrkorna med denna övning.
2. Svagheter med denna övning.
3. Hur övningen bör/kan utvecklas.

3. Dags för de övade att föra ett utvecklande samtal där

- Var och en redovisar sina reflektioner över de två frågorna (1 - b)
- Sedan övergår ni till att föra ett utvecklande samtal kring de enskilda reflektionerna.
- Ni avslutar med att dra slutsatser av ert samtal, ni sammanfattar dessa under rubrikerna:

1. Styrkorna med denna övning.
2. Svagheter med denna övning.
3. Hur övningen bör/kan utvecklas.

4. Avslutningsvis

- Handledarna: reflektioner, tips, erfarenheter, hänvisningar till denna bok etc
- Tid för var och en att anteckna slutsatser m.m.

Kapitel 6 Exempel

6.1 Övning i grupps strid GMU

Jag är instruktör vid en GMU-pluton som snart ska påbörja projekt 3 ”För-svara”. Inför varje projekt har vi en särskild plutonsrapport. Vi går tillsammans igenom de olika moment som ingår i projektet och ansvar för olika övningar fördelas.

Inför projekt 3 genomförde vi plutonsrapporten i terrängen. Den började med att vi tittade på den målbildsförevisning som ska inleda projektet. Det var en grupp från 1. kompaniet (anställda soldater) som förevisade. Förevisningen blev utgångspunkt för vårt samtal om målen för projektet och hur vi ska nå dem. Vi avslutade med att själva genomföra momenten, en nyttig repetition!

Min uppgift blev bland annat att ansvara för övningarna i ”grupps strid från stridsställning” med skarp ammunition. Jag har tidigare varit biträde på sådana övningar många gånger, men detta är första gången jag är ansvarig. När jag får uppgiften att leda övningar måste jag föra en dialog med både plutonchefen, andra och mig själv under hela resan fram tills dess att övningen är genomförd. Att ställa frågor kommer att hjälpa mig genom hela planeringen. Att tidigare genomfört denna övning gör att jag känner mig väl förberedd på vilka frågor jag vill ha svar på.

Planering

Frågor jag behöver svar på är:

- Vilken eller vilka uppgifter ska rekryten kunna lösa när utbildningen är genomförd?
- I vilka situationer ska de kunna lösa dem?
- Dessa två första frågor är de viktigaste. Jag hade fått svar på dem under plutonsrapporten i terrängen!
- Vilken tid kommer jag att ha till förfogande för, förberedelser, genomförande och efterarbete?
- Blir jag tilldelad någon extra personal, är de med även under förberedelser och efterarbete?
- Finns det bland dessa någon specialkompetens?
- Är det boktat någon terräng, områden eller platser för genomförandet?

- Sker annan skjutning eller övningsverksamhet på skjutfältet?
- Är dessa platser styrande? Kan jag välja andra platser?
- kan jag styra avlysningstider?
- Vilka resurser finns för genomförandet samt eventuella övriga begränsningar eller möjligheter?
- Vilka är det som skall utbildas och hur många är de?
- Vilken utbildningsståndpunkt har de?
- De två sista frågorna har jag bra koll på eftersom jag jobbar på plutonen.
- Nu måste jag också fråga mig själv:
- Har jag rätt kompetens för att idag kunna genomföra övningen?
- Vad behöver jag lära mig innan genomförandet?
- Vilken kompetens kan det finnas hos rekryterna som deltar i övningen?

Innehåll och metod

Nu skriver jag ner alla de olika moment som ingår i grupps strid från stridsställning. Det är dessa moment som är övningens innehåll. Mitt nästa steg är att se över vilka metoder som skulle kunna vara lämpliga. Jag funderade först själv över ett antal frågor:

- Vilka metoder skulle kunna användas vid denna typ av övning?
- Vad finns det för fördelar respektive nackdelar med den ena eller den andra?
- Skulle flera olika metoder kunna användas för att öka lärandet?
- Hur och när vet jag att målet är nått?
- Utifrån övningsmålet hur skall vi utvärdera?
- Vilka olika typer av utbildningshjälpmedel finns?
- Måste dessa beställas eller finns de redan tillgängliga?
- Skall jag genomföra muntlig stridsövning med samtliga eller gruppvis?

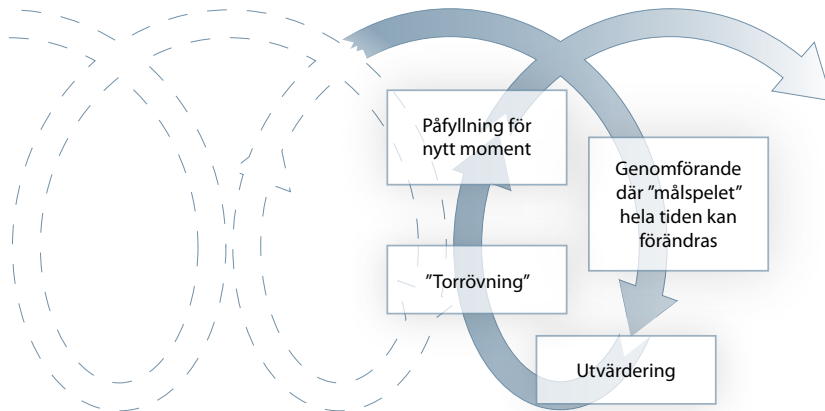
Efter att ha funderat pratade jag med två äldre kollegor över en fika. Jag frågade om de hade genomfört den här övningen och hur dom då hade gått till väga, den ena berättade då att han hade gjort en liknande övning för ett tag sedan som han tyckte hade gått bra. Han beskrev förloppet och jag antecknade lite stödpunkter. Jag berättade för båda hur jag hade tänkt genomföra övningen och fick en del riktigt bra synpunkter. Bland annat kring hur övningen kan organiseras.

Rekognoscering

Nu var det dags att ge sig ut och reka platser för genomförandet och se över vilka för och nackdelar som finns i olika terrängtyper. Jag hade också bestämt mig för att försöka ”tänka nytt” nu när jag inte var styrd till vilken plats jag skulle använda. Ofta har jag redan när jag fått uppgiften börjat planera vilken plats jag skall vara på, jag ser platsen framför mig bara för att jag själv en gång i tiden utbildades i detta moment på platsen. På senare år har jag insett att bara för att jag blev utbildad just på detta moment där, är det inte säkert att det var den optimala platsen som den utbildaren valt.

Under reken skapar jag nu den första bilden av hur övningen skall bedrivas och upplägget i stort. Jag antecknar, gör skisser och försöker att vara så noggrann som det bara är möjligt. Jag kontrollerar varje rekryts eldställning så jag i stort vet var den rekryt som hamnar längst till höger respektive vänster kommer att vara grupperad. Jag kontrollerar med karta, kompass och SäkI så att jag har förutsättningar för att rita mitt riskområde. Jag funderar också över målspel och var fienden skall vara grupperad för att övningen skall bli så realistisk som möjligt. Vi kommer att vara två instruktörer i genomförandet. Det är tre grupper som ska öva så nu gäller det att organisera övningen så ingen grupp blir sittande och väntar. Min lärare på instruktörsutbildningen sa vid ett tillfälle till mig: ”vila är något man planerar för att återhämta stridsvärde, men väntan är bara en fråga om dålig planering”. Jag inser ganska snabbt att den terräng jag valt kommer att medge skarpskjutning med en grupp åt gången. Detta innebär att om jag nu planerar dåligt så kommer 2/3 av soldaterna att befinna sig i väntan. Jag måste alltså organisera övningen så att alla över tiden övas mot de uppsatta målen.

Övningen kan självklart organiseras på många olika sätt men skissen nedan visar hur jag valde att göra. En av slutsatserna under reken var också att soldaterna ibland måste utvärdera sin egen insats samt genomföra torrövningen i egen regi eftersom jag och den andra instruktören prioriterar genomförandet.



Materiel m.m.

Innan jag lämnade skjutfältet lämnade jag in en materiel- och målbeställning.

Efter hemkomsten från reken var det nu dags att börja ta tag i beställningar och bokningar. Jag hade innan jag åkt ut kollat vilken terräng som var ledig men nu var det dags att boka och avlysa terräng. Truppen skulle köras ut så jag behövde inte tänka på att beställa några transporter.

I god tid beställdes förbrukningsmateriel i PRIO. Det var lite planscher, byggplast och pennor, dels för att kunna göra planscher för att visa mål, krav samt säkerhetsbestämmelser men också så att rekryterna kunde ha dessa till sina utvärderingar. Dessutom behövde jag sopsäckar, hörselproppar, första förband, batterier samt extra skyddsglasögon. Extra sjukvårdsmateriel och bår beställdes samt vårdmateriel för utrustning och vapen efter eller under övningen. Plutonchefen fick hjälpa mig att göra en ammunitionsbeställning och kvartermästaren beställde mat samt skulle tillse att den blev utkörd.

När det gäller ammunition räknade jag på träffsannolikheten och hur lång tid ett genomförande skulle ta. Då kunde jag se hur många genomförande vi skulle hinna med under dagen samt hur mycket ammunition vi kunde förbruka per genomförande.

Att skriva övningsplan

När jag skriver övningsplan, oavsett för vilken övning så gör jag den väldigt detaljerad. Anledningen är att jag vill se hela övningen framför mig när jag planerar, då vet jag att jag inte missat något. Samtidigt vill jag ha allt nedskrivet för att jag under övningen gång kan kolla i planen så att jag inte tappar bort viktiga detaljer. Parallellt med planskrivandet antecknar jag hela tiden ner händelser så att min utbildningssäkerhetsanalys växer fram. Jag ställer mig frågor som:

- Hur tar jag emot och startar upp övningen?
- Vilka eventuella bakomstationer skulle kunna genomföras om mitt eldtillstånd dras in.
- Hur stegrar jag övningen så att rekryten ”utmanas” i sitt lärande?
- Vilka händelser skulle kunna skapa ett vådaskott eller annan risk/skada?
- Vilka skulle orsakerna till detta kunna vara?
- Vad skulle detta få för konsekvenser för min övning?
- Hur troligt är det att det skulle kunna ske?
- Hur kan jag förebygga så att det inte sker?

Jag försöker göra hela riskanalysen i tidsordning genom att först se på vad som skulle kunna hända innan rekryterna kommer till min övning, när de anländer, uppstarten, genomförandet, under eventuella raster, avslutningen samt efter det att de lämnat övningsplatsen. Genom att göra detta samtidigt kommer jag också direkt fram till vilken information och instruktioner jag måste ge innan, vid uppstarten, under samt efter övningen. Under detta arbete kom jag också fram till att rekryten behövde viss kompletterande utbildning för att ”fräscha” upp vissa färdigheter. Då jag anmälde detta till plutonchefen fick jag tid tilldelad för att genomföra detta innan övningen så att jag slapp stå ute på skjutplatsen för att öva detta.

När planen och riskanalysen är färdiga gör jag en ”muntlig stridsövning”, jag spelar igenom hela förloppet. Jag ställer mig frågor som: Vad kan hända om...? Var finns risk för väntan? Vad gör jag om...? Hur kan rekryten reagera när...?

När jag gjort detta är alltid min strävan att redovisa planen och riskanalysen i form av säkerhets- och övningsbestämmelser för plutonchefen, bara för att kontrollera att jag verkligen tänkt igenom allt och inte missförstått något. Jag brukar också ta kontakt med de som skall ha rekryterna efter det att jag är färdig för att se om jag kan underlätta något för dem. Jag har under planeringen fört en dialog med biträdande övningsledaren men nu sätter vi oss ner och jag går

igenom det hela så att hon/han ser och får ställa frågor om något upplevs som oklart. Jag går också igenom vilka olika roller vi skall ha under övningen så vi vet vem som gör vad och när.

Dagen före övningen

Jag och biträdande övningsledare dukar och programmerar mål och målspel. Det var inte så mycket jobb och övningstiden kan användas till övning och inte dukning. Under tiden genomförde instruktören på plutonen repetition i ladda och patron ur, då det framkommit i min utbildnings/säkerhetsanalys som en möjlig risk till vådaskott. Under övningen är det tre gruppchefer från 1.kompaniet som kommer att leda grupperna. De var med ute i terrängen och fick under samma tid en genomgång av övningen, en stunds orderträning och repetition av utvärderingsmallen. Vi dukade också för torrövningen med ett liknande målspel men här använde vi bara fasta mål.



Övningens genomförande

På morgonen mötte jag biträdande övningsledare utanför ammunitionsförrådet. Under tiden så tog en instruktör på plutonen hand om morgonrutinerna samt ”utlösning” av vapen och gav order för fordonsmarschen.

När vi kom ut till skjutfältet hämtade biträdande övningsledare den förbeställda utrustningen, medan jag ritade in riskområdet för dagens skjutning, hämtade säkerhetsradion och bomnyckel.

Min biträdande övningsledare mötte plutonen på fordonsavlämningsplatsen. Där han gav direktiv till gruppcheferna avseende vilken materiel/utrustning som skulle tas med. Under tiden gjorde jag i ordning materiel-, ammunitionsplatser m m. I och med att vi hade varit ute i så god tid hann jag även med att kontrollera målspelet så att allt fungerade.

När rekryterna anlände sa och gjorde jag så här:

- Jag tar befälet!
- Välkomna till första skarpövningen i grupps strid!
- Packning av!
- Vänster – om!
- Rättning – framåt!
- Avdelning framåt – marsch!
- Avdelning – halt!
- Höger – om!
- (2 meters luckor) Rättning – höger!

När rättningen var klar frågade jag om någon inte hade gjort vapenkontroll. Därefter gav jag ordern,

- Gör klart för visitation före skarpskjutning!

Materiel för detta om någon saknar finns där!

Jag genomförde visitationen och när allt var klart gav jag kommando:
Visitation – upphör!

Jag ställde upp rekryterna i öppen fyrkant så alla kunde se genomförande-terrängen och presenterade därefter övningen.

Jag anknöt till målbildsförevisningen och gick igenom övningens mål, krav, motiv samt hur platsen vi befann oss på var organiserad.

Vid uppstarten av övning går jag alltid igenom:

- Fordonsavlämningsplats
- Materielplats
- Ammunitionsplats

- Plats för uppfyllning samt påfyllning av ammunition
- Sjukvårdsplats
- Genomgångsplats
- Startplats för respektive genomförande
- Plats för ladda respektive eventuell patron ur
- Utvärderingsplats
- Plats för torrövning
- Skräpplats
- Utspisningsplats
- Övrig verksamhet på skjutfältet under dagen

Jag har dessutom en gång gjort små skyltar som jag alltid tar med ut och sätter upp, tog lite tid när jag tillverkade dessa första gången men nu har jag dem och det tycker jag ger ett intryck av ordning och reda.

Efter den inledande genomgången om organisation av övningsplatsen påbörjar jag genomgången av övningens innehåll:

- Omfattningen av övningen
- Övningsändamål
- Krav
- Säkerhetsbestämmelser
- Övningsbestämmelser
- Förutsättning och läge

Efter genomgången fick gruppcheferna ta befälet över sin respektive grupp och genomföra muntlig stridsövning. Jag tilldelade 15 minuter för detta och gav order att gruppcheferna skulle anmäla till mig när dom ansåg sig klara. Jag visste att gruppcheferna inte träffat rekryterna vid så många tillfällen så det kändes bättre att dom fick genomföra MUS:en än att jag gjorde det. Jag och biträdande övningsledare, gick på ”medhörning” bakom grupperna och kontrollerade det som sas. När MUS:en var klar ställde jag åter upp alla på öppen fyrkant och gick igenom säkerheten samt hur mycket ammunition som skulle fyllas upp till varje genomförande. Vid genomgång av säkerheten använder jag mycket frågor så jag kan höra hur rekryterna förstår. Första och andra grupp fick sedan order att fylla upp för genomförande (första grupp fick också order att när dom vara

klara med detta ställa upp på platsen där laddning sker) medan tredje grupp fick order att gå till torrövningsstationen och under gruppchefens ledning ”torröva”. Via säkerhetsradion anhöll jag om, och fick, eldtillstånd. När första grupp var klara och stod uppställda gav jag ordern: Hörselskydd på! Ladda! På startplatsen linje på stället! När gruppen var grupperad på startplatsen fick dom ordern: Övningen börjar! Sen var det bara att genomföra det första momentet enligt plan. När momentet var klart ropade jag med hög röst: Eld upphör! Övningen avbryts! Säkra! Dessa order repeterades av samtliga, därefter förflyttade vi oss ut ur risk och ställde upp för att göra patron ur. Mitt biträde startade nu genomförande med 2. grupp och 3. grupp började fylla upp ammunition för genomförande.

Gruppchefen 1. grupp fick order att utvärdera med gruppen och därefter torröva för att efter det fylla upp för ett nytt genomförande. Gruppcheferna använde sig av den generella utvärderingsmodellen, se sidan 64. När första grupp ansåg sig klara med utvärderingen tog gruppchefen gruppen och genomförde torrövning.

Jag lyssnade på utvärderingen och såg torrövningen börja. Därefter var det dags för mig att genomföra med 3. grupp. Nu var övningen igång!

Jag fortsatte tillsammans med biträdande övningsledare enligt min plan, jag kollade med jämna mellanrum hur jag hade tänkt mig stegringen i ”loopen” samt att säkerheten var tillfyllest. Det jag fick lite problem med var att varje genomförande tog lite längre tid än jag räknat med så jag fick i slutändan svårt att hålla tiden.



Avslutning av övningen

När sista genomförandet var i hamn återlämnade jag eldtillståndet. På vägen tillbaka stannade jag vid utvärderingsplatsen och lyssnade på den sista gruppens utvärdering. Det var mycket bra saker som framkom i deras resonemang. När de var färdiga begav vi oss till genomgångsplatsen där vi åter ställde upp på öppen fyrkant så att alla skulle kunna se mina planscher. Jag hade en avslutande genomgång där vi återkopplade till målen och kraven för dagens övning. Utvärdering av säkerheten genomfördes med koppling mot uppgiften som gruppen har löst. Vi förde också en dialog om fortsatta övningar och vad rekryterna behöver öva mer på. Allt detta antecknade jag. När vi var klara gav jag följande kommando:

- Vid stenen, mot björken, ett led linje - på stället! (Platsen för patron ur.)
- Ofarlig riktning är mellan ... och ...
- Patron ur!

Vi samlade in all materiel och ammunition i godkända emballage för att sedan lasta på bilen. När allt var lastat gav jag följande kommando:



- Vid stubben , mot tallen (Med språng) två led linje – på stället!
- Bakre ledet helt – om!
- Gör klart för visitation efter skjutning. Jag visiterar främre ledet, biträdande övningsledare visiterar bakre ledet. Blindavfyrning sker i ofarlig riktning.

Rekryterna hjälpte till med avstädning av övningsplatsen, plocka tomhylsor samt att stänga av målen. Vi lastade allt på bilen, sedan körde jag till skjutfälts-expeditionen för att lämna tillbaka all materiel, säkerhetsradio och bomnyckel. Inne på expeditionen passade jag samtidigt på att fylla i en mark- och miljörapport. På vägen ut suddade jag ut mitt riskområde på tavlan.

Under tiden jag var på expeditionen hade biträdande övningsledare gett order till gruppcheferna angående materiel- och vapenvård samt för fordonsmarschen tillbaka till kasernen.

Efter att ha slängt alla sopor och låst in ammunitionen i amfack tog vi igen oss över en kopp kaffe. Vi skrev ihop en sammanfattning på utbildningsresultatet som jag skulle redovisa för plutonchefen under morgondagen. Jag fick även lite tid över till att skriva förbättringar på min övningsplan så att jag inte skulle glömma bort mina erfarenheter till nästa gång.

6.2 Övning i stridspars strid GMU

Jag är plutonchef vid en GMU-pluton som snart ska påbörja projekt 2 ”Patrull”. Vid vår plutonsrapport inför projektet tittade vi på den målbildsförevisning som ska inleda projektet. Det var en grupp anställda soldater som förevisade. Förevisningen blev utgångspunkt för vår planering av projektet.

Skjutskicklighet är central, så vi studerade också SkjutR FM Grunder. Där framgår det bland annat att vi ska kunna verka med rätt vapen i rätt situation och kunna skjuta med den hastighet och precision som tid, mål och avstånd kräver. Ett taktiskt och tekniskt skickligt, säkert och omdömesfullt nyttjande av vapnen är av avgörande betydelse för framgång i vår strid.

Målet i projekt 2 är att rekryten ska ”kunna framrycka och strida i stridspars inom ramen för en patrull”. I vår diskussion så kom vi fram till att rekryterna skulle få möjlighet att träna på att tillämpa skjutreglerna med inflytelsefaktorer som måltyp, målfart, skjutavstånd, vind- och ljusförhållanden och målidentifiering. Vidare ska utbildningen innehålla stridsparets åtgärder vid sammanstöt i förhand, efterhand och duell. Rekryten ska efter projektet kunna använda sin förmåga inom gruppen/patrullens ram. Vi konstaterade att gruppen använder sig av ett antal metoder för att samordna eld och rörelse och att i en grupp kan rekryterna vid en stridskontakt samtidigt befinna sig i förhand, efterhand eller duell oberoende av varandra.

Som plutonchef är det viktigt att diskutera målbildsövningen utifrån flera aspekter. En aspekt är att utveckla oss själva. Jag får också en bra bild av instruktörernas kunskande. Det underlättar för mig att välja instruktörer med erforderlig kompetens och jag ser vilka som behöver lära och utvecklas.

Planering

Tillbaka på instruktörsrummet är det dags att börja fundera på hur vi ska använda resurserna för att skapa goda förutsättningar för rekryten att lära och nyttja tiden på bästa sätt.

Den övningsförteckning som finns till projekt 2 är grund för planeringen. Vi lägger ut de olika övningarna i programmet. Vi pratar om olika mål vad rekryterna kan när dessa är uppfyllda.

Jag ska nu beskriva planering och genomförande av 1:a övningen i stridspars strid. Inför denna övning ska rekryterna kunna följande:

- Godkända på prov ”vapenhantering och säkerhetsbestämmelser” enligt SkjutR Automatkarbin.
- Vidta åtgärder vid färdiga till strid
- Inta skydd
- Tillämpa de olika stridsförflyttningssätten
- Vidta enskild soldats åtgärder vid sammanstöt
- Genomföra taktiskt omhändertagande av stridsskadad
- Delmoment 5 – SARA R Knästående

Målet för 1:a övningen är att rekryterna kan växelvis och ansatsvis framåt och bakåt. Motståndaren finns inledningsvis framför stridsparet. Som en stegring ska motståndaren uppträda på höger respektive vänster sida samt bakom stridsparet. Detta kommer sedan att vara en grund för mitt val av stridsteknisk ram för övningen.

Situationen: Rekryterna ska vara en del av en stridspatrull. Gruppchefen har gett stridsparet order ”stridsspana 000 m i kompass 6300, finns motståndaren längs sträckan? rapport enligt 7 S. Tillbaka här inom 00 minuter”.

Terrängen ska vara lätt kuperad och med skog.



När jag var klar med detta så listade jag några punkter som var viktiga att klara ut.

- Tid för, förberedelser, dukning, genomförande och efterarbete?
- Vilka instruktörer ska vara med under övningen?
- Kontakta skjutfältet, när ska avlysning lämnas in? Vilken terräng kan jag disponera enligt terrängfördelningen? Hur påverkar andra skjutningar mig.
- När ska målbeställningen vara inlämnad?
- Finns det risk för brand i målterrängen?
- Hur mycket ammunition, kan vi använda? Tillgång till fordon? Vilken arbetstid finns att tillgå?

Innehåll och metod

Den metod jag valde utgick från att rekryterna kunde vidta enskilda åtgärder vid sammanstöt. Men det som under denna övning skulle tränas var samverkan inom stridsparet.

Stridsparet ska:

- Med order, tecken och signaler samordna eld och rörelse.
- Bedöma terrängen och använda den till sin fördel i stridssituationen.
- Tillämpa avstånd och luckor inom egen enhet så att inte skjutvinklar begränsas.
- Använda reglementerade målangivningsmetoder för att ange motståndare.
- Understöddja varandras magasinbyte.

Rekryten ska:

- Välja eldställning på ett sådant sätt att fritt skottfält erhålls.
- Välja eldställning så att det möjliggör eget skydd.
- Åtgärda eldavsrott under strid.

Rekryterna har sedan tidigare ingen praktisk färdighet i att strida som stridspar. Jag vill här förmedla själva tillvägagångssättet för att sedan övergå till att tillämpa grundmetoderna i olika situationer. Analysen som ovan har genomförts tar jag med mig in i ett senare arbete med en riskanalys för övningen.

Med utgångspunkt tagen i analysen så valde jag att inledningsvis använda metoden *visa instruera öva och pröva*. Där en del av öva momenten övergår till att vara problemlösande.

Rekognoscering

Nu är det dags att åka ut i terrängen för en första översikts rekognoscering. Det var något år sedan jag genomförde denna övning så jag vill kolla terrängen. Jag skriver ner några rekfrågor och förbereder en rekmall för ett halvt riskområde. Jag studerar skjutfälts instruktionen innan jag åker ut.

Rekfrågorna är:

Överensstämmer karta och terräng, jag gör en skiss över terrängen.

- Vilka handlingsalternativ har vi och vilka handlingsmöjligheter har motståndaren? Jag lägger kraft på detta även på låg nivå, Motståndarens enhet ger jag en uppgift, utifrån denna uppgift väljer jag om motståndaren ska vara stark eller svag och ser på framryckning och tillbakaryckningsvägar, vad motståndaren gör om han blir skadad m.m. Detta görs för att sedan kunna beställa rätt målstorlek beroende på motståndarens förflyttningar.
- Jag går längs den tänkta banan där jag utifrån motståndarens visade målyta bestämmer krav som ska gälla för rekryterna. Hela tiden har jag målsättningen i tankarna.
- När jag framrycker längs rekryternas banor så bedömer jag samtidigt vilken skjutställning rekryten kommer att ha och analyserar detta mot måltyp. Här kan jag nu skriva ner Amin, Amax, och f.
- Jag rekognoscerar även en plats som ska användas för momentet visa och instruera och funderar på om jag ska använda skarp eller lös ammunition vid detta moment. Jag vill inte använda mig av de ordinarie banorna.
- Jag använder sedan rekmallen och ser om mina tankar är genomförbara beroende på skjutfältets ytterområden och andra skjutplatser.
- Här vill jag även veta om det är tät eller gles skog så att jag vet hur jag ska hantera vinkeln C.
- Var ska eventuella effekter placeras?
- Var förlägga genomgångsplats, rastplats,
- Ammunitionsplats, materielplats, parkering
- Jag ser på hur det beroende på olika riskområden går att organisera övningen
- Slutligen fastställer jag riskfall och vilken sjukvårdsberedskap som jag behöver under övningen.

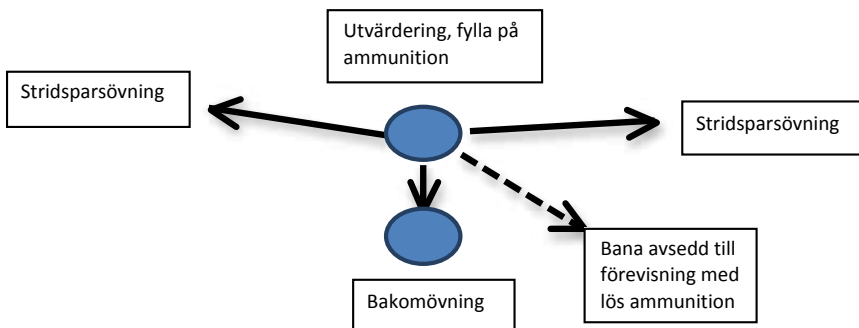
På kasern slutför jag riskanalysen och påbörjar detaljplanering. Jag börjar skriva min övningsplan och göra beställningar. Syftet med att börja med övningsplanen tidigt är att jag ska kunna skriva, läsa, lägga ifrån mig den och komma tillbaka och läsa igen. När övningsplanen börjar bli klar så genomför jag detaljrekognosering i terrängen för att se om allt håller som jag har planerat.

Förövning

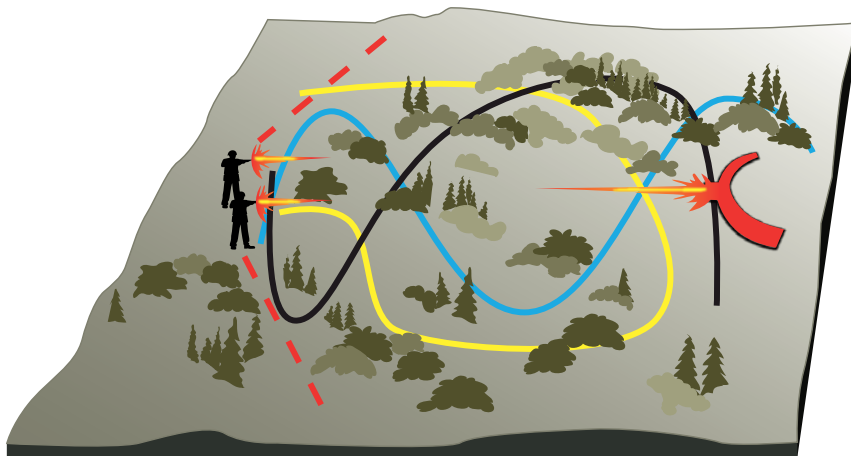
Eftersom jag valt metoden *visa instruera öva, öva, pröva* som en inledning på övningen så är momentet visa och instruera mycket viktigt. De får en bild av vad de ska klara och hur bra de behöver vara för att nå upp till målet. Vi instruktörer tänker igenom och förövar det som ska visas. Vi diskuterar även instrueramomentet, där är det jag som kommenterar det som instruktörerna genomför. Vi tar även fram mikromoment som behöver visas och förtydligas. Här funderar jag återigen på hur visa och instruera ska organiseras så att alla ser och att alla får möjlighet att ställa frågor på det de har sett. Visamomentet kommer att genomföras i normalt stridstempo, instrueramomentet kommer att gå långsammare och jag kommer betona och trycka på det som är viktigt. Vissa delar kommer även att behöva tydliga förklaringar.

Organisering av övningsplatsen

För att nyttja tiden för övning effektivt så planerar jag två olika banor. De kan genomföras oberoende av varandra och i varje bana kan stridsparet få sammanstöt i olika attityder, front, sida eller bakifrån.



På bakomövningen ska rekryten/stridsparet träna sådant som utvärderingen visat att man behöver öva mera på.



Organisering av skjutplats

På bilden motsvarar heldragen färgad linje en bana. Huvudskjutriktningen är alltid åt höger på bilden. Beroende på gruppens attityd i ett visst moment och var vi väljer att gruppera målen så skapar vi en stridsituation där motståndaren uppträder i front, sida eller bakom vår enhet.

Övningens genomförande

Halva plutonen är på skjutbanan denna dag och halva ska öva stridspars strid.

Truppen har anlänt till skjutplatsen, genomfört vapenkontroll och blivit visiterade före skjutning. Jag har även haft en genomgång på övningsplatsens organisation, säkerhets- och övningsbestämmelser samt hur övningen kommer att genomföras under dagen.

Truppen ställer upp för att se på visamomentet, det genomförs med lös ammunition. Jag som övningsledare följer följande punkter:

Visa

- Klarar ut att nu kommer målet för dagen att presenteras och att rekryterna ska observera det som händer för att få en bild av vad de ska kunna efter dagen och hur bra de ska kunna det.
- Förutsättning och läge inför förevisningen. Här beskriver jag både plutonens och gruppens uppgift så att rekryterna har en förståelse för två nivåer upp för att kunna agera.
- Den order som stridsparet får av sin gruppchef.

- Beordrar ”hørselskydd på”.
- Beordrar ”övningen börjar” till instruktörerna.
- Stridsparet genomför en framryckning och får en sammanstöt med en post. Därefter drar sig stridsparet växelvis bakåt mot återsamlingsplatsen. Stridskontakten tappas och enheten tillbakarycker på kolonn. Plötsligt får stridsparet en sammanstöt från vänster – den nedkämpas. Samtidigt som detta sker visar sig en motståndare bakom stridsparet. Motståndarna nedkämpas och stridsparet når återsamlingsplatsen.

Instruera

- Förloppet genomförs igen men är då momentindelad och jag har möjlighet att kommentera, påpeka och belysa de krav som truppen senare ska nå upp till. Slutligen visas hela momentet igen i normal hastighet med någon avslutande kommentar från mig.

Öva, öva, öva

- Går igenom övningens uppstart med truppen, indelning och cirkuleringschema.
- Säkerhets- och övningsbestämmelser inklusive skjutgränser och huvudskjutriktning.
- Begär eldtillstånd.
- Övningen börjar.
- Stridsparen får nu öva i de olika banorna. Övningen börjar enkelt med sammanstöt framifrån. Målspellet förändras för varje gång stridsparet genomför övningen.
- Det finns en genomtänkt och planerad stegringsplan för övningen, brytpunkter är när stridsparet nyttjat terrängen till sin fördel och har rätt luckor och avstånd inom enheten. Vidare ska stridsparet uppnå verkanseld och nedkämpa motståndaren inom angiven tid. Träffkrav ska kontrolleras. När detta är uppnått kan övningen stegras. Situationen blir då mera tillämpad och probleminriktad för stridsparet, men det är samma grundförfarande som tillämpas.
- Stridskontakt i sida.
- Strid med en motståndare bakom enheten.



Pröva

- Slutligen prövas stridsparet i en komplex situation där alla moment som genomförts under dagen ingår. För rekryterna är genomförandet tillämpligt.

Utvärdering

Utvärderingen ska baseras på de mål och krav som är uppställda för övningen. En förutsättning för att utvärderingen ska lyckas är att truppen och övningsledaren har samma målbild av vad som ska uppnås under övningen. Över tiden bör utvärderingspunkterna ses över – är de sådana som det är värt att lägga kraft på eller har truppens förmåga tagit ett nytt steg framåt? Under övningen skiftar utvärderingsmetoderna, inledningsvis är det instruktören som utvärderar, detta övergår efterhand till en dialog mellan instruktör och rekryterna.

Avslutning och efterarbete

Patron ur genomförs och rekryterna visiteras

Jag genomför en slututvärdering och tar upp följande

- Vilka mål och krav hade övningen?
- Är kraven uppfyllda?
- Hur hanterade vi risker.
- Resultatet enligt övningsledaren.
- Vilken erfarenhet tar rekryterna med sig från den här övningen?
- Vad är fortsättningen efter denna övningen?
- Utbildningsbehov inför framtiden?

Efter detta avslutas övningen enligt sedvanlig rutin, eldtillstånd återlämnas, platsen dukas av och städas. Jag lämnar in miljörapport, truppen transporteras till kasern och genomför vård.

Källor

Denna bok har en praktisk inriktning. Den praktiska erfarenhet boken vilar på kommer i första hand från två källor: dels studier av Försvarsmaktens tidigare publikationer kring utbildningsmetodik och dels erfarna utbildare.

De tidigare publikationer som studerats är:

Pedagogiska grunder (2006), Handbok i trupputbildning (1986), Lärobok i trupputbildning (1980), Anvisningar för trupputbildning (1969), Allmänna utbildningsbestämmelser för armén - del II pedagogiska anvisningar (1951), Befäl ombord (1986) och Synpunkter rörande utbildning (1943).

Erfarna utbildare har lämnat underlag vid olika möten under framtagningsprocessen. Särskilda möten har skett med utbildare vid:

I19, Artilleriregementet, Ledningsregementet, MSS Kvarn, P4, Trängregementet, Luftvärnsregementet, MHS-H och Marinbasen.

Till dessa kan också läggas redaktörens möten med utbildare under införandet av GMU. Där skedde många givande samtal om utbildningsmetodik vilka på olika sätt inspirerat utformningen av denna bok.

Sammantaget: Ingen nämnd - ingen glömd. Tack till er alla!

Handbok i utbildningsmetodik vilar på Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn så som den uttrycks i Pedagogiska grunder (2006). Alla teoretiska utgångspunkter i denna bok kommer från Pedagogiska grunder, därför finns ingen förlöpande källhänvisning. Den läsare som vill ha en teoretisk fördjupning av denna boks resonemang hänvisas i första hand till Pedagogiska grunder, där finns också en omfattande litteraturförteckning.

Regler, bestämmelser och handböcker som påverkat innehållet i denna handbok

FFS	-
FIB	-
Reglementen	-
Handböcker	-

Förmåga som instruktör vilar på två ben. Denna bok handlar om det andra benet och beskriver en generell instruktörsförmåga. Nivån på denna förmåga är vad som krävs av en instruktör på GMU. Boken har en praktisk inriktning och vilar på Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn såsom den uttrycks i Pedagogiska grunder.



FÖRSVARSMAKTEN

107 85 STOCKHOLM
www.forsvarsmakten.se

H UTBM
M7739-352053

