



Instruktørvirke i Forsvaret

FORSVARS AKADEMIET

Thomas Grønlund
Peter Sjøstedt



FORSVARET

Thomas Grønlund

Peter Sjøstedt

Instruktørvirke i Forsvaret

FORSVARS AKADEMIET

Instruktørvirke i Forsvaret

Thomas Grønlund & Peter Sjøstedt

2. udgave 2016

© Forsvarsakademiet

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med aftaler mellem Forsvaret og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse uden Forsvarsakademiets skriftlige samtykke er forbudt ifølge gældende lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

København 2016

Forsvarsakademiet

Svanemøllens Kaserne, Ryvangs Allé 1
2100 København Ø
Tlf.: 7281 7000

Tryk: Rosendahls A/S

Layout: Thomas Grønlund & Bent-Ole Kure

Foto: Thomas Grønlund

Illustrationer: Thomas Grønlund & Peter Sjøstedt

Omslag: Instruktører fra Trænregimentet på Kammerdal Høj, Nørre Uttrup Øvelsesplads.

ISBN: 978-87-7147-139-7

Indholdsfortegnelse

1.	LÆRING	9	5.	PLANLÆGNING AF LÆRINGSAKTIVITETER	149
1.1.	Hvorfor vil vi lære?	11	5.1.	Didaktisk overblik.	150
1.2.	Hvordan lærer vi?	15	5.2.	Forløbsbeskrivelsen	159
1.3.	Læringens sociale dimension	27	5.3.	Sammenfatning	162
1.4.	Læringsstile	28	6.	DIN FORTSATTE UDVIKLING SOM INSTRUKTØR ..	163
1.5.	Sammenfatning	30	6.1.	På egen hånd	163
2.	LÆRINGSAKTIVITETER	33	6.2.	Med din leder	168
2.1.	Læringsmål og niveau	34	6.3.	Med kolleger	171
2.2.	Læringsaktiviteter	36	6.4.	Med andre	174
2.3.	Gode råd om indhold	69	6.5.	Sammenfatning	178
2.4.	Hjælpemidler	71	Litteratur:		179
2.5.	Sammenfatning	81	Indeks Instruktørvirke		182
3.	FORMATIV EVALUERING OG FEEDBACK	83	Tillæg LRH-Taksonomi		187
3.1.	Observation af tegn på læring	84			
3.2.	Feedback	91			
3.3.	Sammenfatning	98			
4.	LEDERSKAB OG SAMARBEJDE	99			
4.1.	Dit lederskab som instruktør	100			
4.2.	Kom godt fra start	109			
4.3.	Sådan styrker du læreprocesserne undervejs	119			
4.4.	Afslut læringsaktiviteterne meningsfuldt	139			
4.5.	Brug andres hjælp	141			
4.6.	Hvor er instruktøren?	145			
4.7.	Sammenfatning	147			

FORORD

Vi har skrevet en handlingsorienteret bog om god pædagogisk praksis.

Instruktørvirke i Forsvaret er forfattet med afsæt i udvalgt forskningsbaseret læringsteori og på baggrund af vores erfaringer og observationer af praksis. Bogen bygger også på Forsvarets traditioner og på utallige drøftelser med gode kolleger i både formelle og uformelle fora.

Vi har skrevet bogen fordi:

I AG PU rapporten (FMN, 2007) anbefalede Forsvarsministeriet: "Der bør lægges vægt på større grad af anvendelse af differentieret undervisning, herunder udviklingen mod deltagerorienterede læringsmetoder." I den anbefaling lå en opfordring til at nyformulere Forsvarets litteratur inden for det pædagogiske felt "...såfremt forsvarets uddannelser fortsat skal kunne opleves som attraktive og dermed kunne bidrage til rekruttering og fastholdelse af kommende medarbejdere."

I Forsvarskommandoens Uddannelsesforum, ved Forsvarsakademiets Uddannelseskongferencer, i Netværksgruppe Pædagogik og i vores løbende samarbejde med de uddannende enheder og skoler, har vi erkendt behovet for et nyformuleret afsæt for den pædagogiske og didaktiske tænkning i Forsvaret, hvor vi har oplevet, at flere og flere afprøver og anvender forskellige nyere pædagogiske redskaber, fordi de, der præsenteres i Forsvarets hidtidige litteratur, ikke længere er tilstrækkelige.

Endelig har udrulningen af Kvalifikationsrammen for Livslang Læring ført et nyt sprog og nye begreber med sig, hvad der yderligere stiller krav til gentænkning og nyformulering af vores pædagogiske og didaktiske afsæt.

I 2007 introducerede Forsvarsakademiet med et working paper *Læring eller indlæring?* (Holsting, Sjøstedt & Sørensen, 2007) et konstruktivistisk læringsbegreb i Forsvaret, hvor læring netop knyttedes til deltagerorienteret læring og til den individuelle udviklingsproces. Dette working paper satte yderligere gang i drøftelserne om at revidere Forsvarets pædagogiske afsæt.

Et værnsfælles samarbejde

På den baggrund nedsatte Forsvarsakademiet i efteråret 2013 *Arbejdsgruppen vedrørende ny Uddannelsespublikation*. Arbejdsgruppens opgave var at udvikle en publikation, der kunne benyttes som pensum i faget "Uddannelseslære" ved sergentskolerne, og samtidig udtrykke Forsvarsakademiets holdning til god pædagogisk praksis.

I arbejdsgruppen deltog repræsentanter fra de operative kommandoer og fra en bred vifte af Forsvarets skoler (se appendix bagest i bogen). Arbejdsgruppen har bidraget til at bestemme form og indhold af bogen og har gennem hele forløbet frem til julen 2015 bistået med faglig sparring, gode råd og med forslag til justeringer og skærpede argumenter. Tak til arbejdsgruppens medlemmer for det kreative og målrettede udviklingsarbejde i perioden.

Også tak til Hærrens Sergentskole, Den Kongelige Livgarde, Søværnets Center for Sergeant- og Maritim Uddannelse, Airforce Training Center, Gardehusar Regimentet og flere andre for den lokale hjælp og imødekommenhed, vi har mødt overalt i forbindelse med vores indledende undersøgelser af praksis.

Afprøvning og justering

Den første udgave af *Instruktørvirke i Forsvaret* udgav vi i 500 eksemplarer i marts 2015, og i det følgende halvår deltog både sergentelever og instruktører ved HSGS og AFTC samt instruktører ved Hjemmeværnsdistrikt København i vores undersøgelser af bogens anvendelighed.

På baggrund af disse undersøgelser - og af mange grundige og konstruktive forslag fra både arbejdsgruppens medlemmer og fra andre kolleger i og uden for Forsvaret - har vi nu ændret og justeret i indholdet - såvel fagligt som i opsætning og illustrationer. Tak til de mange ildsjæle, der med råd og anvisninger har bidraget til at sikre den praksisnære faglighed, som er bogens omdrejningspunkt.

God pædagogisk praksis i Forsvaret

Vi har imidlertid ikke tilstræbt konsensus, og ikke alle synspunkter er kommet med i bogen. Og dermed hviler ansvaret for bogens indhold alene på os forfattere.

Det har været en velkommen opgave for os at skulle udvikle og forfatte *Instruktørvirke i Forsvaret*, og det er vores håb, at både sergentelever og nyuddannede instruktører - og i det hele taget mennesker, der engagerer sig i det pædagogiske og didaktiske felt - vil finde inspiration og støtte i vores betragtninger og anvisninger.

Thomas Grønlund

INDLEDNING

Vi har skrevet *Instruktørvirke i Forsvaret* til dig, der vil introduceres til instruktørvirke. Vi har målrettet bogen mod medarbejdere i Forsvaret, der har ansvar for at planlægge, gennemføre og evaluere læringsaktiviteter. Det er jer, vi kalder instruktører.

Bogen står på to ben. Det ene ben er uddannelsesforskningens redegørelse for læring som deltagernes aktive erfaringssannelse gennem refleksion og afprøvning. Det andet ben er *Kvalifikationsrammen for Livslang Læring*, der er et statsligt og internationalt system, som skaber sammenhæng og gennemsigtighed i uddannelserne. Fra disse to ben udleder vi nøglebegreberne læring, læringsaktiviteter, kompetencer, læringsmål og evaluering, som vi foreslår anvendt i Forsvarets sprogbrug inden for uddannelse.

Bogens hovedbudskab er, at læring bygger på deltagernes aktive deltagelse. Derfor må instruktørens fokus være på at planlægge og gennemføre læringsaktiviteter, der engagerer, medinddrager og aktiverer deltagerne.

Vi har afgrænset bogen fra at behandle overordnet uddannelsesplanlægning såsom analyse af organisationens behov og krav til funktioner eller formulering af læringsplaner og læringsmål. Vi behandler heller ikke etablering af administrative rammer eller styring af ressourcer. Dette har vi valgt for at holde fokus på instruktørens opgaver, der først begynder, når der foreligger uddannelsesbeskrivelser, læringsplaner og læringsmål som grundlag for selve instruktørvirket.

Opbygning og design

Bogen er designet således, at sideindholdet er opdelt i to kolonner: Den venstre er selve teksten. Den indeholder anvisninger, refleksioner, gode råd, ordforklaringer og faktuel viden. I den højre og lidt smallere grå kolonne understøtter vi teksten med illustrationer og eksempler fra praksis.

Du behøver ikke at læse bogen fra den ene ende til den anden. I hvert kapitel behandler vi selvstændige emner, som du kan undersøge hver for sig og i den rækkefølge, du finder behov for det. Når vi alligevel præsenterer emnerne i den valgte rækkefølge i bogen, er det med helt klar omtanke og med en målrettet hensigt: Instruktørvirkets omdrejningspunkt er selve læringsaktiviteten. Det er her, deltagerne bliver inspireret og suger til sig – reflekterer, afprøver og øver, kommer i tvivl og opbygger tro og selvtillid – det er her, læringen sker. Og derfor springer vi ud i netop det – læringsaktiviteterne.

Vi har dog valgt allerførst at dække et teoretisk bagtæppe for vores betragtninger og anvisninger. Det gør vi, fordi vores undersøgelser i Forsvaret har vist, at instruktørerne sætter pris på denne teoretiske indsigt. Og vi gør det for at vise, hvorfra vi har taget vores afsæt. Vi kunne have valgt andre indgangsvinkler og teorier, vi kunne have inddraget andre eller flere retninger, og vi kunne have valgt helt at udelade at beskrive teori. Dette er vores valg.

Rækkefølgen og sammenhængen i bogen er tænkt på følgende måde:

I 1. kapitel sætter vi fokus på deltagernes læreprocesser, og vi behandler den overordnede sammenhæng mellem læring, uddannelse og instruktørvirke.

Deltagernes arbejde er omdrejningspunktet for det praktiske instruktørvirke, og derfor kommer *Læringsaktiviteter* som 2. kapitel. Det er værdifuldt at have en mængde af gode idéer til involverende læringsaktiviteter, som du kan vælge imellem og selv bygge videre på. Kapitlet giver en række eksempler til inspiration. Eksemplerne er ordnede i forhold til en matrix af læringsmål, der viser sammenhængen mellem mål og læringsaktiviteter. Ideer til læringsaktiviteter er et godt sted at starte, når du som instruktør skal planlægge, hvordan du på en aktiverende måde kan fremme læring og støtte deltagerne i at nå uddannelsens mål. Kapitlet afsluttes med gode råd om indhold og hjælpemidler.

I kapitel 3 viser vi, hvordan du kan observere deltagernes læring under læringsaktiviteterne og benytte dine observationer til at give værdifuld og konstruktiv feedback. Gennem kapitlet har vi konsekvent fokus på evaluering med henblik på udvikling, også kaldet ”formativ evaluering”.

Læringsaktiviteter gennemføres i samarbejde mellem instruktøren og deltagerne på uddannelsen og i samarbejde mellem deltagerne indbyrdes. Din kompetence til at lede og til at sætte rammerne for et godt læringsrum har afgørende betydning for deltagernes motivation og dermed for læringen. Hvordan du kan lede læringsrummet og fremme samarbejdet, behandler vi i kapitel 4.

Bogens 5. kapitel handler om, hvordan du i din planlægning af læringsaktiviteter skaber dig det fornødne overblik over de forskellige faktorer og elementer, der har betydning for de aktiviteter, du har valgt at gennemføre. Vi præsenterer her *Plan for læringsaktiviteter*, som er en analysemodel, der er delt i to faser, nemlig forsiden: *Det didaktiske overblik* og og selve planen for aktivitetens forløb: *Forløbsbeskrivelsen*.

Sidste kapitel peger fremad og behandler din fortsatte udvikling som instruktør. Vi giver forslag til, hvordan du kan passe på dig selv og fortsætte din udvikling enten på egen hånd, sammen med din leder, med dine kolleger eller med andre.

Herefter kommer litteraturlisten. Vi har delt listen op således, at du kan se, hvilken litteratur der har inspireret til de enkelte kapitler. Det har vi gjort for at give dig mulighed for at søge dybere ind i de emner, vi behandler i de enkelte kapitler.

Og sidst finder du indekset, der viser på hvilke sider udvalgte ord og begreber behandles i bogens tekst.

God fornøjelse!

1. LÆRING

For at blive en god instruktør er det afgørende, at du kender til grundliggende pædagogiske begreber og forstår, hvad der er i spil, når vi lærer. Det handler om, hvad der motiverer os til at lære, og det handler om, hvordan vi så egentligt gør det – hvad det er, der foregår inden i os og omkring os, når vi lærer.

I dette kapitel giver vi dig derfor det helt nødvendige teoretiske grundlag til at planlægge og gennemføre læringsaktiviteter, hvor deltagernes læring hele tiden er i fokus.

Først beder vi dig tænke over nogle af dine egne erfaringer med at lære.

Derefter behandler vi begrebet motivation. Det er et begreb, som de fleste kender og benytter i det daglige sprog. Men hvad dækker det egentlig over, når du bruger det professionelt som instruktør?

Vi beskriver de faktorer, der har indflydelse på, hvorfor vi giver os i kast med at lære, og vi giver eksempler på, hvordan du kan udnytte disse faktorer i dine egne læringsaktiviteter.

Herefter viser vi hvordan vi kan forstå læring som en sammenhængende proces, hvor omdrejningspunkterne er erfaring, handling og refleksion. Og i den forbindelse introducerer vi begreberne refleksion og det at reflektere.

Sidst i kapitlet viser vi, hvordan elementerne motivation, erfaring, handling og refleksion griber ind i hinanden i forbundne processer. Og herved lægger vi op til bogens næste kapitel, der handler om, hvordan du gennemfører læringsaktiviteter, der involverer netop disse elementer.



Dine egne erfaringer

Din viden om hvorfor, hvornår og hvordan du selv lærer, danner – sammen med den læringsforståelse, vi præsenterer i dette første kapitel - afsættet for dit arbejde med bogens efterfølgende kapitler.

For at bringe denne viden i spil, skal du løse opgaven nedenfor:

Opgave

1. *Tænk over noget, du er god til – noget som du ved, du gør særlig godt. Notér nogle stikord om, hvordan du blev god til dette.*
2. *Tænk nu over noget ved dig selv, som du har det godt med – noget, som du kan lide ved dig selv. Det kan være hvad som helst ved dig selv, som giver dig en følelse af personlig stolthed. Skriv så nogle stikord om, hvordan du ved, at du kan være stolt af det – altså, hvilket bevis har du for, at det er noget at være stolt af?*
3. *Til sidst skal du tænke over noget, som du ikke er så god til – noget, du aldrig rigtig har fået lært. Skriv nogle stikord ned om, hvad og hvem, du mener, var årsag til, at du ikke fik lært det, som du ikke er så god til.*

Ved at læse stikordene fra dine besvarelser får du et billede af, hvad der har betydning for, hvordan du lærer bedst muligt. Du vil også kunne få et indtryk af hvilke faktorer, der kan enten understøtte eller stille sig i vejen for din læringssucces.

Husk, at også dine deltagere har erfaringer og forventninger til deres egen læring.

Når du læser *Instruktørvirke i Forsvaret*, håber vi, at du vil sammenholde bogens indhold med den indsigt, du netop selv har fået om din egen læring. På den måde vil dine egne erfaringer bidrage til dit udbytte af bogen.

Jeg blev god til det ved at:

Jeg ved jeg kan være stolt fordi:

Jeg fik aldrig rigtig lært det fordi:

1.1. Hvorfor vil vi lære?

Det har stor betydning, at det, vi skal lære, giver mening for os at lære. Det kan være for bedre at kunne udfylde vores jobfunktion eller for at kunne løse en særlig opgave. Eller i det hele taget fordi det giver mening i forhold til det personlige identitetsprojekt, som vi redegør for i næste afsnit.

Og vi skal have *lyst* til at lære. Som ved mange andre af tilværelsens udfordringer stiger vores engagement og nysgerrighed og vilje og gå-på-mod, når vi har lyst til at gøre det, der skal gøres.

Når vi skal lære noget, er det fordi, det vi ved og kan, ikke er tilstrækkeligt. Enten har vi selv erkendt, at vores viden og færdigheder ikke er tilstrækkelige i forhold til vores behov, eller også har andre fortalt os, at der er behov for, at vi lærer noget.

Ordforklaring: Kompetence

Kompetence er udtryk for vores evne til ansvarligt og enten selvstændigt eller i samarbejde med andre at møde en udfordring med handling. I handlingen gør vi brug af vores viden og færdigheder og af vores personlige egenskaber og holdninger i øvrigt.

Faktaboks: Forventninger

"Efter 8 måneder viste tests, at de elever, lærerne forventede sig meget af, klarede sig bedre end andre elever, der havde samme niveau i starten af eksperimentet"

(Stenlev, 2006 - om Rosenthal, 1968)

Eksempel: Læring uden lyst

Vi kan også komme ud for, at vi skal lære noget, som vi oplever ikke give mening. Det kan være at udfylde bestemte skemaer og dermed leve op til nogle generelle administrative bestemmelser, at kunne gøre rent på stuer og toiletter eller at godkende årsopgørelsen på Skats hjemmeside. Kompetencer, som måske ikke hænger direkte sammen med vores individuelle identitetsprojekt, men som er nødvendige, for at vi kan være den soldat eller den borgere, vi ønsker at være.



1.1.1. Identitetsprojektet motiverer os

Vi har alle hver vores ønsker og forventninger til, hvem og hvad vi gerne vil være, og til hvad vi kan blive. Vi kalder det vores personlige identitetsprojekt. Identitetsprojektet kan også handle om, hvordan vi ønsker at andre skal opfatte os. Særligt i ungdommen giver vi udviklingen af vores identitet rigtig megen opmærksomhed.

Det er menneskets projekt at kunne agere meningsfuldt og kompetent i de fællesskaber, vi deltager i - både i vores jobfunktion og i fritiden og i det hele taget som borgere i det samfund, hvori vi lever. Og vi ønsker at være så kompetente, at vi har kontrol over vores eget liv.

Ordforklaring: Om at være kompetent

At være kompetent er, når vi i en kontekst kan bringe vores kompetencer i spil på en hensigtsmæssig måde. Når vi ved det, vi skal vide og kan det, vi skal kunne .

Vores personlige ambitioner for, hvor kompetente, vi ønsker at være, bliver afgørende for, hvad vi ønsker at lære, og for hvor meget det giver os mening at ville lære.

Der er ikke to mennesker, der har de samme ambitioner og drømme og håb. Men det, der er fællestrækket hos os alle er, at vi har ambitioner, drømme og håb for vores liv og for vores deltagelse i de aktuelle fællesskaber.

Ordforklaring: Kontekst

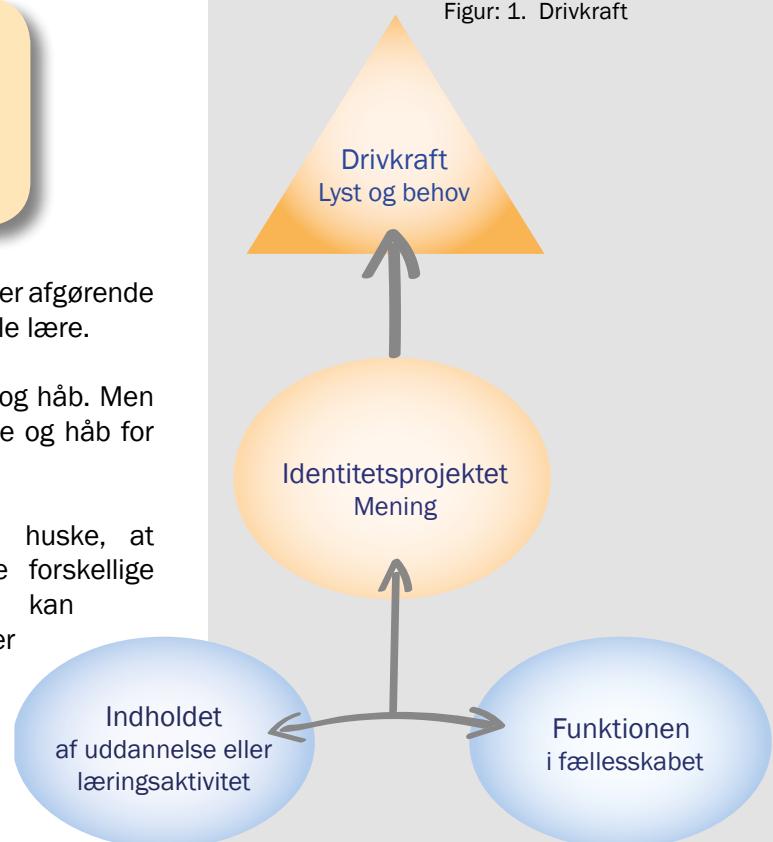
Kontekst er et andet udtryk for omgivelser og sammenhæng. Kontekst dækker både situationen, miljøet, stemningen og de rent fysiske omgivelser.

Som instruktør skal du huske, at dine deltagere kan have forskellige ambitioner, og at der kan være forskel på, hvad der motiverer dem til at lære.

Drivkraften til at lære opstår, når vi kobler vores kommende funktion sammen med uddannelsens indhold, og når det giver mening i forhold til vores identitetsprojekt.

Modellen (fig. 1) er inspireret af Knud Illeris. (Illeris, 2015)

Figur: 1. Drivkraft



1.1.2. Vi lærer for at kunne deltage i fællesskaber

Vi deltager i flere forskellige fællesskaber, der hver på deres måde bidrager til at forme vores identitet. Vores familie kan være et fællesskab, ligesom de andre cyklister i trafikken, fodboldholdet eller madklubben er fællesskaber, hvor vi har en rolle at spille, og hvor vi forholder os til, hvor kompetent vi udfylder den enkelte rolle.

I uddannelsen er vi med de øvrige deltagere i et læringsfællesskab, hvor det er målet, det enkelte fag og læringsaktiviteterne, der binder os sammen. Og på arbejdsplassen er vi medlemmer af både faglige og sociale fællesskaber.

Vi får lyst til at deltage i relevante fællesskaber, fordi det er inspirerende, skaber tryghed og giver os mulighed for at udvikle vores identitet. Og fællesskaber, der har en særlig social eller faglig status, kan virke attraktive og dragende, fordi deltagelsen kan give os en særlig status i forhold til vores identitetsprojekt.

Vi bestemmer selv, hvor aktivt og hvor kompetent deltagende vi ønsker at være i det enkelte fællesskab.

Husk på, at hvis det ikke giver os mening at deltage i et fællesskab, giver det heller ikke mening at skulle lære noget for at kunne agere kompetent i det aktuelle fællesskab.

Opbygges der til gengæld i deltageren et behov for – eller et ønske om – at kunne agere kompetent i et fællesskab eller i en særlig kontekst, så får deltageren lyst til at udvikle sig og lære.

Din udfordring som instruktør bliver derfor at hjælpe deltageren til at skabe en kobling mellem på den ene side den funktion, deltageren skal udfylde i fællesskabet, og på den anden side indholdet af den læringsaktivitet, I skal igang med. Og hvis deltageren skaber denne kobling og finder det attraktivt at kunne agere kompetent i det aktuelle fællesskab, vil der i deltageren opstå den lyst og nysgerrighed, der er drivkraften til at gå aktivt ind i læreprocessen. (Se figur 1 på modstående side).

Eksempel: Fællesskaber med status

For nogle soldater giver det status "at være finskytte". For andre har det værdi "at være veteran fra krigen i Afghanistan". Og for nogle militærpolitifolk er det noget særligt at have gennemført personbeskytteruddannelsen.



Eksempel: Det trygge læringsrum

Serganten byder de nye rekrutter velkommen. Han beder dem stille sig på tre streger tegnet med kridt på gårdspladsen og forklarer, at det hedder at stå på tre geleder. Herefter beder han dem præsentere sig for deres sidemænd. Mens rekrutterne præsenterer sig for hinanden, går sergenten hen til det forreste geled og hører et par af rekrutterne, om de har haft en god rejse til kasernen.

Udfordringen for instruktøren bliver at udvikle og fastholde fællesskaberne, såvel i felten som på eksercerpladsen, i klasselokalet og på stuen. Og at gøre det attraktivt at deltage i disse fællesskaber.

1.1.3. Mening, tryghed og lyst til at lære

Vi lærer, når vi har behov for at kunne gøre noget, som vi ikke kan i forvejen. Vi lærer altså, når det giver *mening* for os at lære.

Vi lærer også, når det er vores pligt, og når vi får besked på at kunne gøre noget, selvom det måske ikke umiddelbart giver os mening.

At beslutte sig for at ville lære noget nyt kan nogle gange være et stort skridt for os. Både fordi vi ved at skulle lære noget nyt kommer til at justere eller helt tage afsked med det, vi kendte før, og fordi vi måske ikke helt kan overskue, hvad det nye vil komme til at betyde for os. Det kan altså blive en stor forandring for os at lære.

Og at ville forandre sig kræver tryghed. Tryghed til at begive sig ud i det ukendte. Tryghed til at turde spørge, at forsøge sig med noget nyt eller til at prøve at forstå, hvordan de andre i fællesskabet tænker. Det betyder, at når der stilles krav udefra, er det afgørende for, hvorvidt vi går helhjertet ind i læreprocessen, at vi føler et behov for at lære, og at det giver mening for os at lære.

Udfordringen for instruktøren bliver derfor dels at sikre sig, at stoffet er relevant for deltagerne, dels at hjælpe deltagerne til at se, hvordan det, der skal læres, enten kan blive en del i den enkeltes identitetsprojekt – eller i det mindste blive et nødvendigt redskab til at løse de pålagte opgaver.

Som instruktør har du også ansvaret for at skabe et læringsrum, der giver deltagerene tryghed til at lære.

Ordforklaring: Kognitiv

At tilegnelsesprocessen og erfaringsdannelsen er kognitiv betyder, at erkendelsen sker gennem tænkning. Som alternativ til den kognitive tilegnelsesproces er den følelsesmæssige og den motoriske tilegnelse.

(Illeris, 2015)

Eksempel: Gør stoffet meningsfuldt

Det er torsdag aften, og sergenten har beordret soldaterne til at pudse deres støvler en ekstra gang.

Stemningen er trykket, fordi det ikke giver mening for dem at skulle polere støvlerne, når de i morgen tidlig alligevel kommer til at svine dem til i regn og mudder i terrænet.

"Hør her," siger sergenten til soldaterne. "I morgen skal vi ud i terrænet i regn og slud. Vi risikerer at blive både kolde og våde derude. Den eneste chance vi har for at holde fødderne varme er, hvis de er tørre. Og det er de kun, hvis vi har givet støvlerne masser af støvlesværte og har poleret dem, så de afviser vandet. Okay?"

Soldaterne nikker – det giver jo god mening. Hellere et lag for meget end et lag for lidt.



1.2. Hvordan lærer vi?

Vi beskriver i dette afsnit, hvordan vores erfaringer danner afsættet for vores læring, og vi viser, hvordan det at skulle lære noget, vi ikke har erfaring med eller ikke kender til, kan skabe alvorlige forstyrrelser men også vække nysgerrighed og dermed føre til store læringsoplevelser.

Vi præsenterer begreberne *refleksion* og det at *reflektere*, og vi viser, hvilken indflydelse det har på læringen, at vi reflekterer struktureret i læreprocessen. Vi lægger vægt på, at læring sker gennem handling og refleksion. Og vi beskriver med både teori og eksempler, hvordan læreprocessen forløber.

Til sidst beskriver vi, hvordan forskellige læringsmål kan kræve forskellige grader af refleksion, og vi viser, at forskellige mennesker lærer på forskellige måder.

1.2.1. Erfaringer som afsæt

Vores erfaringer er grundlaget for, hvordan vi opfatter verden omkring os, og dermed også for alt det, vi tænker, siger og gør. I nogle situationer har vi brug for at tænke os om for at forstå eller for at finde en løsning, og her anvender vi bevidst vores viden og erfaringer inden for det pågældende felt.

I andre tilfælde reagerer vi uden bevidst at trække på specifikke erfaringer.

Det er dog altid vores viden og vores erfaringer, der – bevidst eller ikke-bevidst – ligger til grund for vores handling.

Når vi oplever noget nyt, sammenligner vi det nye med det, vi vidste i forvejen. Vores erfaringer – det vi vidste – bliver altså fundamentet for det, vi lærer.

At danne erfaringer er mere end blot mentale processer. Det er hele vores person, der gør erfaringer, både det kognitive og det fysiske, og vores sanser og følelser, holdninger, værdier, overbevisninger og moral.

Eksempler på erfaring og livsforståelse:

Jeg stemmer på et politisk parti, fordi netop det pågældende partis program virker sympatisk i forhold til mine værdier og behov.

Jeg varmer op i 10 minutter, før jeg styrke-træner, fordi jeg har erfaring med, at jeg ellers får krampe i læggen efter de første minutter.

Jeg skynder mig hjem om fredagen, fordi så bliver min kæreste glad.

Eksempel på fleksibelt beredskab:

Vi lærer at skyde både på skydebane, på handlebane og på feltskydebane, og undervejs diskutere muligheder og fordele og ulemper ved reaktioner og skydestillinger. Herved oparbejder vi gennem refleksionen og afprøvningerne et fleksibelt handleberedskab, der gør os i stand til at kunne kæmpe under mange forskellige forhold.

Eksempel på erfaring som baggrund for at lære:

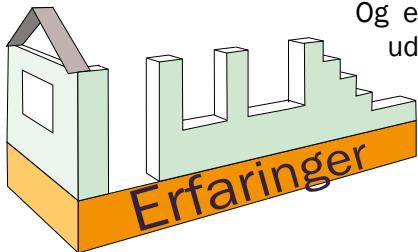
Har du allerede lært at skyde med et gevær, vil det være lettere for dig at lære at skyde med et maskin gevær, end det vil være for den, der aldrig før har lært om skydestillinger, åndedræt eller sigtemidler.

Jo grundigere, mere kritisk og mere nuanceret erfaringer er blevet behandlet, des mere fleksibelt og nuanceret kan vi efterfølgende anvende dem i både kendte og i nye handlings- og læringssituationer.

Og jo flere gange vi har øvet en færdighed, des mere instinktivt kan vi reagere, når den rette situation for at anvende færdigheden er til stede.

Jo mere erfaring vi har inden for et emne, des mere detaljeret kan vi studere det.

Og emner, vi ikke kender til i forvejen, må vi som udgangspunkt angribe mere grundlæggende for at danne de første erfaringer, der så bliver fundamentet for videre læring.



Erfaringer er som et fundament, vi bygger ovenpå.

1.2.2. Forstyrrelser og læring

Nogle gange er det imidlertid ikke nok bare at bygge oven på det kendte fundament. Måske skal vi lære noget, vi slet intet kender til i forvejen, måske skal vi lære at gøre noget på en helt anden måde, end vi hidtil har gjort, eller vi skal lære noget nyt, fordi det vi vidste, viser sig ikke at være rigtigt eller tilstrækkeligt.



Her kan vi blive nødt til i særlig grad at tage et skridt ud i det ukendte. Og hvor vidt læringsrummet er trygt og inspirerende, og at det giver os mening, bliver afgørende for, om vi vil ønske at tage dette skridt eller i stedet yde bevidst eller ubevidst modstand imod det.

Vi har det trygt og godt med vores mentale vaner og referencerammer - det, vi kender - i vores *komfort zone*.

Eksempel: Reflekteret og instinkтив handling

At lægge en god forbindning på en bug-hulelæsion kræver omtanke og brug af alle erfaringer i at lægge forbindinger.

Hurtig afgivelse af et skud på handlebane eller afslutning med et indersidespark foran mål sker i stedet som en *instinktiv reaktion* baseret på erfaringer, der er oparbejdet gennem refleksion og længere tids træning.

Når vi overvinder vores naturlige tvil eller forsvar, og lykkes med noget, vi ikke troede, at vi kunne magte, eller når vi lærer noget, vi ikke vidste, at vi kunne lære, får vi en oplevelse, der overskridt vores forventninger til os selv. Og en ny og større verden åbner sig for os.

Vi bevæger os ud over vores mentale vaner og referencerammer.



Du skal derfor som instruktør både acceptere og anerkende deltagernes tvil og forsvar mod læring som naturlige og legitime følelser i læringsrummet.

Og ved at hjælpe deltagere til at overvinde deres barrierer, bliver der mulighed for, at deltagerne udvider deres trygge læringszone.

Her kan de blive mødt af nye og meningsfulde forstyrrelser, der fører til langt større udvikling, end den enkelte deltager selv havde kunnet forestille sig mulig.

Da vi alle har hver vores ambitioner og begrænsninger, vil du som instruktør komme til at opleve, at nogle bliver mere forstyrret end andre, og at de reagerer forskelligt på det, du tilbyder dem.

Vi ønsker at udvikle os inden for et område, der afgrænses af ambitionerne i vores identitetsprojekt. Vi føler os trygge til at lære nyt, så længe det nye befinner sig inden for vores område.

Nogle gange – når vi bliver tilpas forstyrret og nysgerrige, og hvis det giver os mening – bliver vi fristet til at udvide området. Og herved bliver vores virke- og vidensområde større end det, vi kendte før.

Faktaboks: Transformativ læring

Professor Jack Mezirow, Columbia University, peger på, at begreberne:

"mening",

"interesse",

"objektiv nysgerrighed",

"fantasi",

"forestillingsevne" samt

"afprøvning af grænser"

- i forbindelse med kritisk refleksion åbner mulighed for den transformitive læring, hvor vi bevæger os ud over vores mentale vaner og referencerammer.

(Illeris, 2013)

Når en deltager bliver indadvendt og virker uengageret eller fraværende i en læringsaktivitet, er det ofte på grund af et mere eller mindre ubevidst forsvar imod at begive sig ud i en læreproces, der enten virker uoverskuelig, eller som bare ikke giver mening.

En deltager kan også mere aktivt i handling eller i kropssprog yde modstand imod at lære ved at udfordre forholdene i læringsaktiviteten. Det kan du opleve, når deltageren bevidst tager afstand fra det, der foregår, handler på en anden måde, end du har lagt op til, eller stiller spørgsmål, der handler om, hvorfor aktiviteten eller dens indhold er skruet sammen på den pågældende måde.



Udfordringen for dig som instruktør bliver at hjælpe deltageren til at overvinde sine barrierer mod at lære og i stedet engagere sig i den pågældende læringsaktivitet.

Du skal være opmærksom og registrere, hvis en deltager bliver tydeligt uengageret eller aktivt viser tvivl til læringsaktiviteten eller til dens indhold eller rammer.

I 4. kapitel om lederskab og samarbejde giver vi forslag til, hvordan du kan undersøge kilden til deltagerens uro, forsvar eller modstand mod at deltage. Og derigennem hjælpe deltageren til at overvinde sine barrierer mod at lære.

Eksempel: Om at udvide

Delingen er på forhindringsbanen, og et hold arbejder på rebstigen.

En deltager har altid været bange for højder, og det er kun for at være en del af gruppen, at deltageren overhovedet er kravlet op til toppen. Men han kan ikke få sig selv til at lægge benet over den øverste barre og rulle kroppen rundt. Der er intet ovenover ham, som han kan holde fast i.

"Har du ordentlig fast i rebstigen?" spørger instruktøren.

"Ja - men jeg tør simpelthen ikke at slippe nu", svarer deltageren.

De to får nu en god og tryg samtale, hvor instruktøren med faglig indsigt og kropsvrid inspirerer deltageren til at finde modet frem - deroppe i fem meters højde. Og deltageren prøver et par gange igen. Til sidst tager han beslutningen. Han kommer over. Og han kravler ned.

Både holdet og instruktøren roser ham og viser, at de har respekt for, at han turde tage skridtet.

Og deltageren er stolt – han gjorde noget, han ikke troede, var muligt. Han udvidede sin trygge læringszone.

Som instruktør har du altid et valg i forhold til, hvordan du strukturerer læringsaktiviteten. Husk, at uanset hvordan du vælger at organisere og gennemføre aktiviteten, vil det på en eller anden måde komme til at forstyrre deltagere.

Faktaboks: Passende forstyrrelse

Den passende forstyrrelse er det samspil mellem deltager og omgivelser, der udløser deltagerens aktive forandring af sin tænkning. Forandringen gennemføres af deltageren selv ud fra deltagerens egne forudsætninger. Det er således ikke omgivelserne, der gennemfører forandringen i deltageren. Samspillet, der udløser forandringen, er baseret på både deltagerens og omgivelsernes gensidige anerkendelse.

(Maturana & Varela, 1998)

Derfor er det vigtigt, at du tænker over dine procesvalg, således at du kan begrunde dine valg over for deltagerne og eventuelt justere undervejs, hvis der skulle opstå behov for det.



Som instruktør er du rollemodel

Om krop, bevægelse og læring

Der er tre gode argumenter for, at du skal skabe liv og aktivitet i læreprocessen:

For det første, at handling og refleksion er helt nødvendige aktiviteter for at lære; for det andet at den fysiske aktivitet øger vores evne til at koncentrere os og til at tænke og huske; og for det tredje, at liv og aktivitet motiverer og skaber sociale relationer og medvirker til at gøre læreprocessen til en god oplevelse.

Aktivitet er afgørende for læreprocessen. Aktivitet i læreprocessen kan både være fysisk og kognitiv.

Når vi dyrker motion, øger vi vores kognitive kapacitet. Vi husker og koncentrerer os simpelthen bedre, når vi er i god form.

Men også bare det at få frisk luft eller at rejse sig op eller at gå rundt imellem hinanden styrker vores evne til at lære, fordi der ved bevægelsen kommer mere ilt og blod til hernen.

Og endelig skaber den fysiske bevægelse liv og variation i læringsforløbet og bidrager dermed til at gøre læreprocesserne til positive og sociale oplevelser.

EXFILTRATION
(4. FASE)



1.2.3. Refleksion

At reflektere er mere end bare det at tænke på noget, vi ved i forvejen.

Refleksion er kvalificeret tænkning. Når vi reflekterer, registrerer vi ikke bare, hvad der sker - vi tænker også over, hvorfor eller hvordan, det sker. Vi tænker på, hvordan det passer i forhold til det, vi vidste før og på hvilken betydning, det kan have eller på længere sigt kan få for os. Vi tænker på, hvorfor noget gik godt og på, hvordan vi kan bruge det gode næste gang, vi skal afprøve. Eller vi tænker på, hvordan vi kan gøre noget på en anden måde, så resultatet næste gang bliver anderledes og bedre.

Det, der får os til at reflektere, er den tvivl eller tøven eller mentale uorden, vi oplever, når noget, vi møder, ikke er, som det noget, vi havde forventet at møde. Og refleksionen bliver nu en undersøgelse af forhold, der vil kunne bidrage til at mindske tvivlen eller til at bringe orden i den mentale uorden. Hvilke muligheder har jeg ifølge min viden og min erfaring? Og hvilke konsekvenser vil en mulig handling have for mig eller for mine omgivelser?

Det er refleksionen, der adskiller læring fra træning eller dressur.

Faktaboks: Refleksion og skriftlighed

Den amerikanske professor Edward Taylor fra Pennsylvania State University understreger, at skriftlighed er meget vigtig i forhold til den kritiske refleksion: "Den kritiske refleksion styrkes, når man ikke bare snakker om tingene, men også skal udtrykke sig skriftligt og dermed mere præcist og forpligtende".

(Illeris, 2013)

Fire eksempler på refleksion:

Du kommer ikke over forhindringen, og du reflekterer over dine bevægelser for at finde ud af, hvad du skal gøre anderledes for at komme over i næste forsøg.

Din opklaringspatrulje blev opdaget 500 m fra objektet. I reflekterer over jeres fremrykkevej og over jeres sløring – hvorfor blev I opdaget? Og hvad vil I gøre anderledes næste gang?

Du læser om vigtigheden af, at dine deltagerne reflekterer i læreprocessen. Det har du ikke tænkt over tidligere. Og du reflekterer nu over, hvordan du kan skabe refleksion i dine læringsaktiviteter.

Du beder deltagerne om to og to at drøfte din instruktion og derefter notere deres egen forståelse i deres notesbøger. Deltagerne reflekterer, både når de skal tale og notere.



1.2.4. Erfaringsbaseret læring kræver handling og refleksion

Handling og refleksion er de to vigtigste aktiviteter i den erfaringsbaserede læreproces. Refleksionen sikrer forbindelsen mellem på den ene side vores erfaringer og på den anden side vores efterfølgende handling.

Refleksionen etablerer altså en kognitiv forbindelse mellem handlinger og de mulige konsekvenser af disse handlinger i forhold til omverdenen og i forhold til os selv.

Læring på baggrund af refleksion og erfaringer handler om overvejelser, afprøvning, oplevelse og refleksion, hvor vi tænker over, hvad det er, vi ved og gør, og over hvad vi kan og vil gøre i fremtiden.

Vi reflekterer, når vi forhandler en oplevelse i forhold til vores erfaringer og i forhold til vores hensigt og vores behov. I refleksionen forholder vi os både til handlingens eller afprøvningens resultat og til vores oplevelse af resultatet. Dette skaber vores antagelser om os selv og om vores omverden, som vi derefter handler ud fra i nye situationer.

Den amerikanske psykolog, David Kolb, har udviklet en læringsmodel, som vi præsenterer på siden overfor.

I sin umiddelbare enkelthed giver modellen et overblik over læreprocessens faser: afprøvning, oplevelse, refleksion og forståelse. Med de fire sammenhængende faser i Kolbs læringscirkel understreger vi, at vi kun lærer af at prøve noget, hvis vi efterfølgende reflekterer over, hvad der skete og over, hvordan det hændte kan give mening.

Refleksionsfasen er afgørende for læringen. Det er her, vores erfaringer kommer i spil. Hvor vi anvender alt det, vi ved og kan til at tolke det, vi netop har oplevet. Med det formål at give det oplevede mening i forhold til vores opgave. Og for at finde frem til hvad vi efterfølgende vil gøre.

Eksempel på læreproces beskrevet ved hjælp af Kolbs læringscirkel:

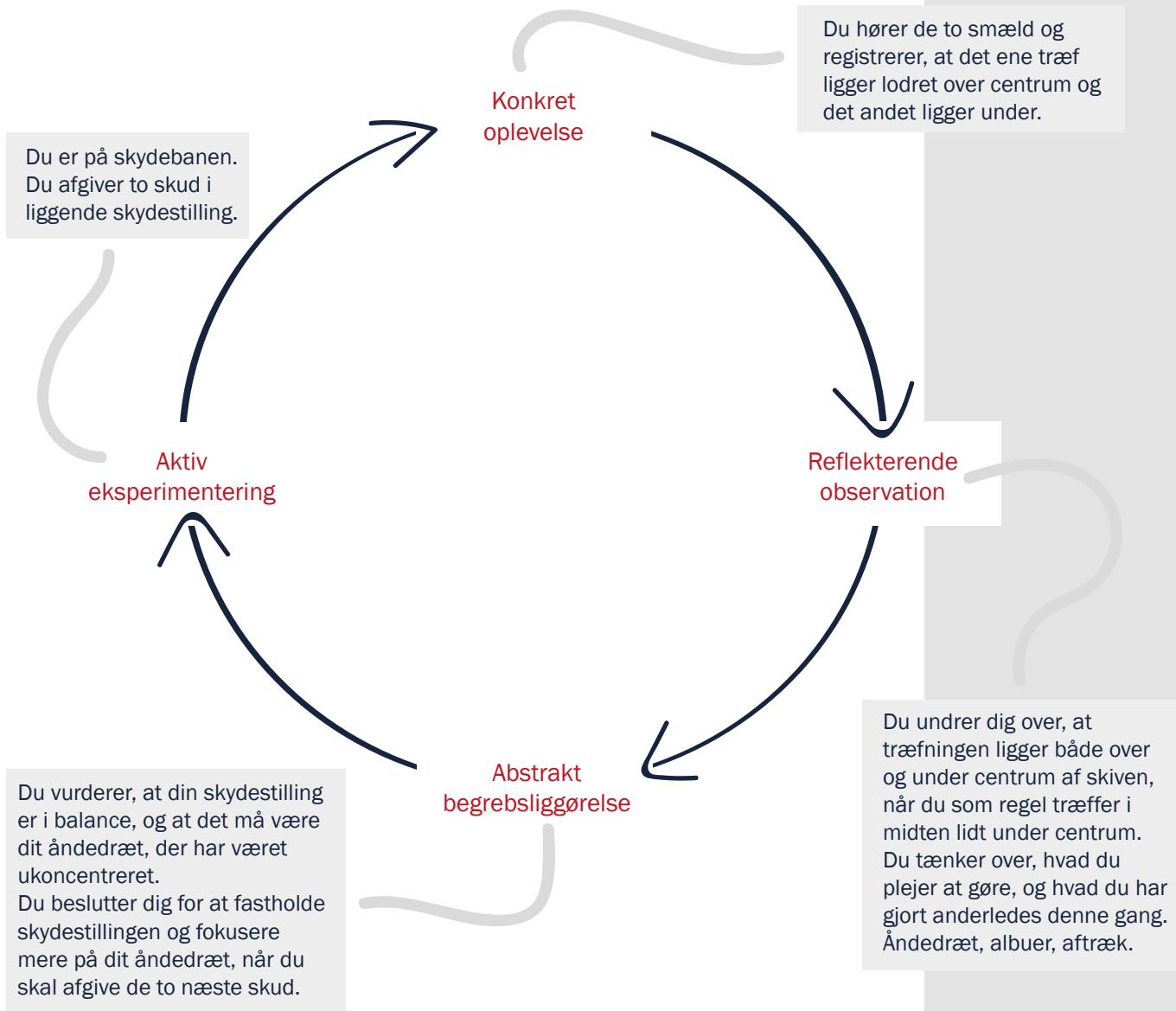
Den første fase er handlingen - afprøvningen - den aktive eksperimentering. Du passerer over en forhindring med feltmæssig udrustning.

Den næste fase beskriver din konkrete oplevelse af bevægelsen. Din oplevelse kan være mere eller mindre detaljeret. Du opfattede måske, at du støttede med hånden på betonen. Din fod skrabede mod forhindringen eller din udrustning forhindrede din fulde bevægelighed. Det kan også være du blot oplevede, at du passerede uden at have en deltaljeret oplevelse af, hvad der egentlig skete.

I tredje fase reflekterer du over sammenhængen mellem handlingen og den konkrete oplevelse: Det krævede mere fysisk kraft at komme over, end du havde regnet med. Det var tæt på ikke at lykkes.

I den fjerde fase opnår du en dybere forståelse af oplevelsen, som rækker ud over det, der umiddelbart er foregået: Du konkluderer måske, at du ikke var kommet over, hvis det ikke havde været for din gode fysiske form. Og du overvejer, hvad du vil gøre næste gang, du skal passere forhindringen.

Du gør klar til endnu en afprøvning.



Figur: 2. Kolbs Læringscirkel.

David Kolbs model for erfaringsbaseret læring med eksempler fra skydebanen.

Læring sker altså i en proces, hvor vi benytter det, vi ved, til at tænke over, hvad vi kan gøre og derefter beslutte det, vi vil gøre. Og hvor vi så gør det, vi har besluttet, for at afprøve, hvordan det virker.

Læreprocesser kan både være længere forløb eller korte sekvenser som beskrevet i eksemplerne. Trinene gennemføres altid i samme rækkefølge. Og selvom intensiteten af de enkelte trin kan variere, vil læringens omdrejningspunkter altid være afprøvning og refleksion.

Afprøvning og refleksion er altså, sammen med deltagerens erfaringer, de faktorer, der har den allerstørste betydning for læringen.

For dig som instruktør betyder det, at du altid skal sikre deltagernes refleksion og afprøvning i dine læringsaktiviteter.

Faktaboks: Kolbs læringscirkel

Med læringscirklen inddrager David Kolb læringsopfattelserne hos tre klassiske uddannelsestænkere, nemlig den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952), den tysk-amerikanske gestaltpsykolog Kurt Lewin (1890-1947) og den schweiziske biolog og psykolog Jean Piaget (1896-1980).

I Kolbs Læringscirkel indgår fire faser: aktiv eksperimentering, konkret oplevelse, reflekterende observation og abstrakt begrebsliggørelse. Rækkefølgen for de fire faser ligger fast, men hvorvidt startpunktet er den aktive eksperimentering eller den konkrete oplevelse, er afhængigt af den enkelte situation.

(Wahlgren, 2010)

Hvad nu hvis..

Hvis vi ikke reflekterer over det, vi oplever i forhold til det, vi ved i forvejen, og i forhold til hvornår og hvordan vi kan anvende det lærte, bliver vores læring mekanisk og uengageret, fordi vi ikke involverer os og dermed ikke tager ejerskab af det lærte.

Herved risikerer vores muligheder for at anvende det lærte at blive begrænset til en ganske snæver kontekst.

Røgdykkerne har øvet to og to. Sammen har de klaret strabadserne, og nu er instruktøren klar med sin feedback.



1.2.5. Hvornår skal der reflekteres?

Hvornår og hvor meget, der skal reflekteres i læringsaktiviteterne, er afhængigt af læringsmålet.

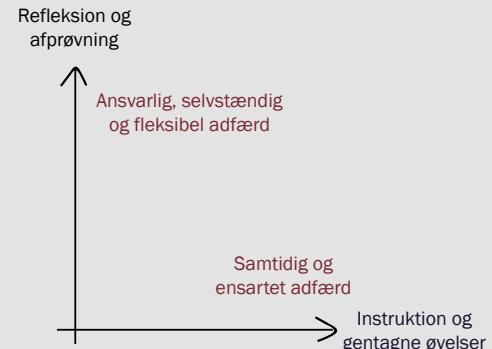
Hvis læringsmålet er, at soldaten skal kunne tage ansvar og handle selvstændigt, fleksibelt og situationsbestemt under forskellige forhold, er behovet for reflektion og afprøvning i læringsaktiviteterne større, end når læringsmålet handler om ensartethed og samtidighed i kendte situationer. Som vi kender det fra eksercitsen. Her skal læringsaktiviteterne i højere grad handle om instruktion og gentagne øvelser.

Udfordringen for dig som instruktør bliver derfor, at graden af reflektion i læringsaktiviteterne, bestemmes af den adfærd, læringsmålet beskriver. Eller sagt på en anden måde: Den ønskede adfærd, som læringsmålet beskriver, er afgørende for, hvor meget du skal prioritere reflektion, afprøvning eller øvelse i de læringsaktiviteter, du gennemfører.

Ofte vil selvstændig adfærd skulle opnås ved først at gennemføre læringsaktiviteter, der peger henimod en ensartet adfærd, hvorefter selvstændighed kan nås gennem andre læringsaktiviteter, der i højere grad handler om reflektion og afprøvning. Pointen her er, at der ikke er tale om et enten-eller, men at du som instruktør skal være opmærksom på, om hver enkelt aktivitetet skal føre i den ene eller den anden retning.

Læringsaktiviteter, der sigter på, at deltagerne lærer ensartet og samtidig adfærd, henvender sig ofte kun i begrænset omfang til den enkelte deltagers personlige og individuelle udvikling. Her risikerer vi at fratage deltageren ejerskabet for faget og for læringen, hvad der kan begrænse deltagerens engagement i selve læreprocessen. Og det der bliver lært, bliver i så fald en færdighed, der kun kan aktiveres ved nøje forudbestemte påvirkninger som for eksempel ved en specifik kommando – fordi vores respons er ureflekteret og instinkтив. Vores respons bliver altså afhængig af, at påvirkningen gives os i den kontekst, vi er vante til, og på den måde, vi er vante til.

Figur: 3. Den didaktiske overvejelsesmodel herunder præsenteres nærmere i 2. kapitel.



Eksempel:

Selvstændig eller samtidig respons

Ved førstehjælp skal soldaten kunne handle selvstændigt og situationsbestemt.

Ved eksercits skal soldaten samtidigt og med de øvrige deltagere kunne udføre et forløb af ens bevægelser.

Eksempel: Instinktiv og ureflekteret respons

At kommandere "se tiiil. . . venstre" giver kun mening i geleddet. Og vi ser kun til venstre samtidigt, hvis avertissementet er langtrukket.

Ønsker den kommanderende, at soldaterne i en anden kontekst – eksempelvis fra skydestilling eller på patrulje - skal se over mod venstre, må en anden kommando gives.

1.2.6. Læringsstrategier

Dybdegående tilgang til læring:

Deltageren arbejder koncentreret. Målet er at opnå en dyb forståelse. Deltageren veksler selvstændigt mellem at se på detaljer og at se på helheden i læringsarbejdet. Læringen er en fornøjelse for deltageren, og det giver ikke mening at "skære hjørner".

Den dybdegående tilgang til læring støttes af læringsaktiviteter, der er aktive, problemorienterede og tydeligt rettet mod læringsmålene. Instruktøren bygger videre på deltagernes eksisterende viden. Misopfattelser konfronteres og rettes i en anerkendende ånd.

Overfladisk tilgang til læring:

Deltageren gennemfører læringsaktiviteterne overfladisk og foregiver at leve op til læringsmålene. Målet er at undgå besvær. Det svarer til "at feje ting ind under gulvtæppet" eller "at skære hjørner" i læringsarbejdet.

Overfladelæring fremprovokeres af læringsaktiviteter uden sammenhæng eller mening. Meningsløshed kan typisk opleves ved læringsaktiviteter med for kort tid til at løse opgaverne eller ved foredrag med endeløs opremsning af fakta i "bulletform". Hvis instruktøren kritiserer læringsmålene og ensidigt fremhæver ydre krav til læringen, skubber det også deltagerne i retning af overfladelæring.

(Biggs & Tang 2011)

Ordforklaring: Perception

Perception handler om iagttagelse og fortolkning.

Vi fortolker hver vores iagttagelser med det fortolkningsapparat, vi nu en gang besidder - vores erfaringer, følelser, sociale kapital og hensigt.

Eksempel: Rollemodel

En kompagnichef husker gruppeførerne på, at "Soldaterne bliver det, de ser. Og de gør det, de ser deres sergeant gøre: måden, I sætter feltspaden på, hvor grundigt I lægger sløringen, hvor I gør af jeres affald i feltten, eller hvordan I tiltaler jeres foresatte og jeres soldater".

1.3. Læringens sociale dimension

Læringen foregår ganske vist inde i os selv. Men vi lærer også i samspillet mellem os selv og andre. Det betyder, at vores læreproces påvirkes af både vores egne erfaringer, evner, perception, behov, muligheder og ambitioner, og af de sociale faktorer, som er hele konteksten og de mennesker, der omgiver os.

Vi gør og bliver til det, vi ser og hører, når det er nødvendigt i situationen, eller når det passer os i forhold til identitetsprojektet.

Deltagere i læringsfællesskabet – instruktører, hjælpere og andre deltagere - kan støtte og udfordre og være rollemodeller for hinandens udvikling. Og i den sociale kontekst – når vi er sammen med andre - kan vi hele tiden få inspiration, afprøve nye tanker og få feedback til den videre læring.

Den sociale dimension af læring handler altså om motivation, tryghed og faglig støtte. Og det handler om, at både instruktørens og deltagernes holdninger, forventninger og håb og drømme påvirker hinanden genseidigt.

Vi påvirker hinanden, og vi er genseidigt forpligtede i et medansvar for hinandens læring.

Faktaboks: Læringsmiljø og relationer

Et godt læringsmiljø styrker læringen og sikrer, at læreprocessen bliver en positiv oplevelse.

Et godt læringsmiljø er karakteriseret ved gode sociale relationer, høj grad af tolerance, klarhed om normer og regler samt engagement.

Instruktøren har afgørende betydning for karakteren af læringsmiljøet.

(Wahlgren, 2010).

Eksempel: Omgivelser har indflydelse

De andre deltagere bringer deres egne erfaringer og viden ind i læringsrummet.

Måske er der konkurrence i klassen, hvor deltagerne udfordrer hinanden til at yde ekstra, instruktøren, læringsaktiviteterne eller materialerne kan være særligt inspirerende, eller den tid, der er til rådighed, kan være mere eller mindre tilstrækkelig eller udfordrende.

Eksempler på den sociale dimension

Da deltager A ser, hvordan en anden lægger forbindingen, så den holder, lægger deltager A en forbindung på samme måde. Og det virker.

I gruppen drøfter deltagerne deres individuelle forståelser af CBRN-begrebet, og efter 30 minutter fremlægger gruppen en CBRN-oversigt, de er blevet enige om. Efterfølgende fortæller deltagerne, at det har styrket deres egen forståelse at høre de andre deltageres erfaringer og argumenter. Og de har også justeret deres egen forståelse, sådan at de nu har en endnu bedre forståelse af CBRN-begrebet.

1.4. Læringsstile

Forskellige mennesker lærer på forskellige måder. Nogle af os lærer bedst ved at "prøve sig frem", andre ved at få fortalt, hvordan stoffet hænger sammen. Nogle af os skal have rigtigt fat i tingene, mens andre hellere vil læse sig til en forståelse. Nogle af os foretrækker at se en instruktionsfilm med eksempler, og andre foretrækker at høre om emnet.

Der er ikke nogen læringsform eller læringsstil, der er bedre eller ædlere end andre. Vi har hver vores præferencer, ligesom vi hver har vores erfaringer og forudsætninger for at lære.

Når vi bruger begrebet *præferencer*, er det for at understrege, at her ikke er tale om et enten/eller, men i højere grad om, at vi - i hver vores version - foretrækker nogle faser, frem for andre. Så selvom vi gennemfører alle faser i den cirkulære læringsproces, vil der være faser, hvor hver enkelt af os føler os bedre tilpas end i andre. Nogle af os trives måske bedst med at reflektere analytisk over en udfordring, mens andre foretrækker at "kaste sig ud i det" og se, hvad der sker.

Som eksempler på læringspræferencer præsenterer vi her - med afsæt i læringscirklen - fire forskellige typer: *Aktivisten*, *Den reflekterende*, *Teoretikeren* og *Pragmatikeren*. (Se figur 4 på den modstående side)

Som instruktører kan det være fristende at gennemføre læringsaktiviteter, der tilfredsstiller vores egne læringspræferencer. Det er helt naturligt. Hvis du som instruktør kender og husker dine egne præferencer, når du planlægger læringsaktiviteter, bliver det nemmere for dig at være opmærksom på at planlægge aktiviteter, der også tilfredsstiller deltagere, der har andre læringspræferencer.

Vi giver i de grå bokse eksempler på aktiviteter, der henholdsvis fremmer og hæmmmer læringen for de fire "præference-typer". For eksempel vil en udpræget aktivist være vældig glad for at lave rollespil. Men da aktivister kun sjældent også er den reflekterende type, vil den samme deltager have svært ved at involvere sig i observation og feedback om andres rollespil.

Eksempler:

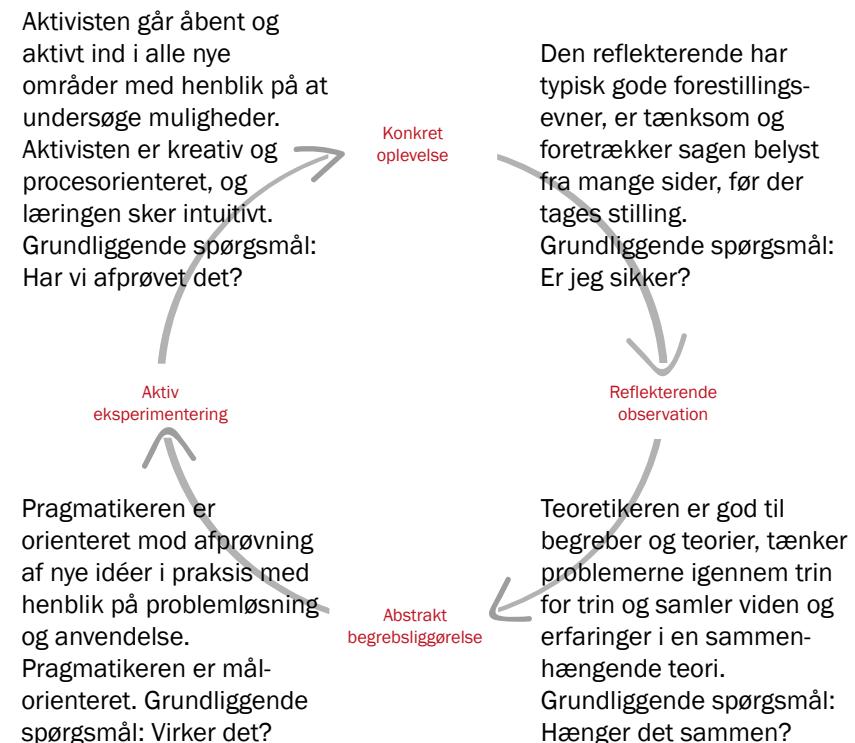
Læringsstile og -aktiviteter:

Aktivister lærer bedst, når der er nye udfordringer; i "her-og-nu" aktiviteter som for eksempel samarbejdsøvelser og rollespil; når aktiviteten er udfordrende og gennemføres i varierende kontekster, eller når de kan være kreative uden at være begrænset af bestemmelser og faste strukturer.

Aktivister lærer mindst, når læringen kræver en passiv rolle - for eksempel foredrag eller instruktioner; når de ikke involveres eller deltager aktivt; når de skal arbejde alene - for eksempel læse, skrive eller reflektere; ved gentagne ens øvelser; eller når der er begrænset manøvrerum for kreativitet og initiativ.

De reflekterende lærer bedst, når de observerer og reflekterer over hændelser; når de kan træde tilbage og observere - for eksempel ved gruppearbejder eller møder; når de kan forberede sig eller tænke, før de taler eller svarer på spørgsmål; når de udveksler synspunkter; eller når de får lejlighed til at undersøge og samle information.

Den reflekterende lærer mindst, når de bliver pålagt at stå frem foran andre - for eksempel som mødeledere eller ved rollespil; når de skal handle uden forudgående varsel eller planlægning; eller når beslutninger skal tages på ufuldstændige beslutningsgrundlag eller under tidspres.



Figur: 4. Læringsstile med afsæt i Kolbs Læringscirkel. (Illeris, 2015 og Wahlgren 2010)

Refleksionsopgave: Dine egne læringspræferencer
Læs de fire udfaldsrum i figuren herover samt eksemplerne på læringspræferencer og -hæmmere, og overvej i hvilke faser af læreprocessen du typisk føler dig bedst tilpas.

Teoretikere lærer bedst, når stoffet er del af en model, et koncept eller en teori; når der er tid til metodisk undersøgelse af relationer mellem idé, begivenhed og kontekst; når handling indebatter rationalitet, metode, struktur eller logik; eller når de skal forstå eller deltage i komplekse situationer.

Teoretikere lærer mindst, når de skal foretage sig noget uden et tydeligt formål eller på et uholdbart grundlag; når følelser og fornemmelser indgår; når behandling eller problemløsning er overfladisk eller forhastet; eller når de arbejder sammen med deltagere med tydeligt anderledes præferencer - typisk aktivister.

Pragmatikere lærer bedst, når forbindelsen imellem stof og udfordring er tydelig; når metoder har tydelige praktiske fordele - eksempelvis at spare tid; når instruktøren eller en rollemodel er anerkendt for sine kompetencer; når det, der er lært, umiddelbart kan bringes i anvendelse; eller når læringskontekst og opgave er tæt på virkeligheden.

Pragmatikere har det svært, når de ikke umiddelbart kan se relevans eller praktisk fordel ved emnet; når instruktøren er distanceret fra deltagerne eller fra stoffet; når der ikke er klare instruktioner; eller når der ikke besluttes eller handles.

(Honey & Mumford, 1992)

1.5. Sammenfatning

Vi lærer, hvis det giver os mening i forhold til vores individuelle identitetsprojekt. Men vi lærer også, når vi får besked på det, eller når vi oplever et behov for at kunne agere kompetent i en situation eller i vores funktion.

Vores erfaringer er fundamentet for at reflektere og for at lære.

Der er tre gode argumenter for at skabe liv og aktivitet i læreprocessen:

For det første at afprøvning og refleksion er helt nødvendige aktiviteter for at lære; Vi er nødt til at afprøve det, vi har lært, for at skabe nye erfaringer. Aktivitet i læreprocessen kan både være fysisk og kognitiv.

For det andet at den fysiske aktivitet øger vores evne til at koncentrere os og til at tænke og huske; når vi dyrker motion, øger vi vores kognitive kapacitet. Vi husker og koncentrerer os simpelthen bedre, når vi er i god form. Men også bare det at rejse sig op eller at gå rundt imellem hinanden styrker vores evne til at lære, fordi der ved bevægelsen kommer mere ilt og blod til hjernen

Og for det tredje at liv og aktivitet motiverer og skaber sociale relationer og medvirker til at gøre læreprocessen til en god oplevelse.

Den fysiske bevægelse skaber liv og variation i læringsforløbet og bidrager dermed til at gøre læreprocesserne til positive og sociale oplevelser.

Refleksion og handling er de to aktive omdrejningspunkter i læreprocessen, som vi illustrerede i en læringscirkel. Uden refleksion ved vi ikke, hvad det er, vi har lært og gør. Og uden handling og afprøvning ved vi ikke, om vi har lært det, vi har tænkt over.

Hvor meget, vi har reflekteret i læreprocessen, er afgørende for, hvor fleksibel og selvstændigt vi efterfølgende kan agere.

Enhver læring indebatter et spring fra det kendte ind i det ukendte – derfor skal vi som instruktører facilitere det trygge læringsrum, hvor der er tryghed til at lære og til at eksperimentere og afprøve det, vi har lært. Det trygge læringsrum handler både om deltagelsen i fælleskabet og om det fysiske rum.

Forskellige mennesker lærer på forskellige måder, og det stiller krav til dig som instruktør, når du skal planlægge læringsaktiviteter, der kan inspirere så mange som muligt.

Hvad betyder det for dig som instruktør?

Når du planlægger dine læringsaktiviteter, skal du være opmærksom på, i hvilken grad aktiviteterne understøtter de læreprocesser, som vi har beskrevet i dette kapitel.

Ønsker du, at deltagerne skal kunne handle selvstændigt og kompetent i forskellige situationer og med et fleksibelt handleberedskab, må du vælge læringsaktiviteter, der understøtter kritisk refleksion og afprøvning i varierende kontekst.

Ønsker du soldater, der kan handle ensartet og samtidigt efter faste procedurer, skal du vælge læringsaktiviteter, der i højere grad sikrer rutinering og udvikler den ønskede ensartethed gennem gentagelser og øvelse i faste rammer.

Når du inddrager deltagernes konkrete oplevelser, erfaringer og behov, gør du læringsaktiviteten aktuel, nærværende og meningsfuld. Aktuel fordi læringsaktiviteten bliver

praksisorienteret, nærværende fordi den tager afsæt i deltagerne, og meningsfuld fordi du tilbyder det, deltageren har brug for for at kunne agere kompetent. Og ved at variere aktiviteterne, så du tilgodeser forskellige læringspræferencer, opnår du, at deltagerne engagerer sig positivt.

Udfordringen for dig som instruktør er også at skabe koblinger imellem læringsaktivitetens indhold, deltagernes identitetsprojekter og den pågældende anvendelsessituation. Kun herved bliver det, der skal læres, meningsfuldt for deltageren at lære.

Som instruktør og leder er du ansvarlig for læringsaktiviteterne, for fællesskabet og for miljøet i læringsrummet. Og disse elementers betydning skal altid være i din bevidsthed som instruktør.

I næste kapitel behandler vi læringsaktiviteter specifikt.



2. LÆRINGSAKTIVITETER

I dette kapitel viser vi en række forskellige læringsaktiviteter, hvor vægten er lagt på aktivitet, refleksion og inddragelse af deltagerne.

I det indledende afsnit viser vi, hvordan læringsmål beskriver deltagerens adfærd efter læringsaktiviteten i forhold til deltagerens viden, færdigheder og kompetencer. Vi viser, hvordan du kan skelne imellem forskellige læringsniveauer, og vi giver eksempler på, hvordan disse forskellige niveauer kan have indflydelse på dine valg af læringsaktiviteter.

Det næste afsnit er kapitlets hovedafsnit. Her giver vi eksempler på kommunikations- og samarbejdsformer, der kan understøtte forskellige læringsmål. Det gør vi, fordi netop kommunikationen og samarbejdsformerne i læringsaktiviteterne har afgørende betydning for læreprocessen og for i hvilken udstrækning processerne bærer i retning af læringsmålet.

I samme afsnit beskriver vi, hvordan du organiserer og styrer aktiviteter i par og grupper. Det gør vi, fordi samarbejdet i par og grupper understøtter både de individuelle og de sociale processer, der er afgørende for læringen: De skaber motivation og udløser spænding og energi, de skaber fællesskab og tryghed, og de lægger op til dialog, refleksion og afprøvning.

Sidst i kapitlet giver vi gode råd til, hvordan du kan udvælge og fokusere på det vigtigste i stoffet, og vi beskriver, hvordan du kan udnytte hjælpemidler til at tydeliggøre dine pointer og skabe målrettede læringsaktiviteter.

2.1. Læringsmål og niveau

Læringsmål fortæller, både hvad vi skal vide og kunne, og de fortæller hvor godt, vi skal vide og kunne det.

Overordnet beskriver vi læringsmål i tre niveauer: det grundlæggende niveau, det alsidige niveau og det komplekse niveau.

LRH TAKSONOMI	Viden	Færdigheder	Kompetencer
Det komplekse niveau	Vælge og forklare	Vælge og vurdere	Planlægge og handle innovativt
Det alsidige niveau	Diskutere og redegøre	Beherske og begrunde	Handle selvstændigt og tage ansvar
Det grundlæggende niveau	Gentage og navngive	Medvirke og efterligne	Handle i kendte situationer under vejledning

For at du kan planlægge og gennemføre målrettede læringsaktiviteter, er det afgørende, at du forstår at omsætte målbeskrivelser til læringsaktiviteter.

Taksonomien har sin styrke i den stringente anvendelse af forskellige handlingsverber, der retter sig mod hver deres niveau inden for viden, færdigheder og kompetencer. Du finder den samlede oversigt over handlingsverber i bogens tillæg.

Ordforklaring: Kompleks

At noget er komplekst betyder, at det kan være både indviklet og på samme tid sammenhængende - at det ikke er enkelt, men sammensat af flere forskellige dele.

Eksempel:

Kompetencer på forskellige niveauer

For at kunne agere kompetent er det ikke nødvendigt være ekspert. Der vil være opgaver og funktioner, der kræver, at vi er de bedste inden for et felt, og der vil være andre situationer, hvor det er tilstrækkeligt, at vi har kendskab til, hvad der foregår inden for feltet.

For eksempel skal den kompetente navigatør på et skib skal kende maskineriets muligheder og begrænsninger, men behøver ikke at forstå principperne for smøreoliens temperatur og viskositet

Figur: 5. Taksonomisk overblik. Vi anvender en støttetaksonomi udviklet af Leif Rye Hauerslev. (LRH-taksonomien).

Ordforklaring: Taksonomi

*Kommer fra det græske "ταξινομία", som er en sammensætning af *taxis* = orden og *nomos* = lov.*

Taksonomi er altså et hierarkisk klassifikationssystem.

2.1.1. Viden

Viden er vores grundlag for at kunne handle. At handle uden at vide, hvad vi gør, eller hvordan vi gør det, giver ikke mening.

Vi anskuer viden i tre dimensioner: viden om *hvorfor* vi handler, viden om *hvordan* vi handler, og viden om *hvor* vores handling skal resultere i. Jo mere vi ved inden for disse tre dimensioner, des mere kvalificeret kan vi handle.

Vi beskriver viden i tre niveauer: grundlæggende viden, alsidig viden og kompleks viden.

2.1.2. Færdigheder

Færdigheder beskriver det, deltageren skal kunne evne – kognitivt, kreativt, kommunikativt eller rent kropsligt.

Vi beskriver færdigheder på tre niveauer: grundlæggende færdigheder, alsidige færdigheder og komplekse færdigheder.

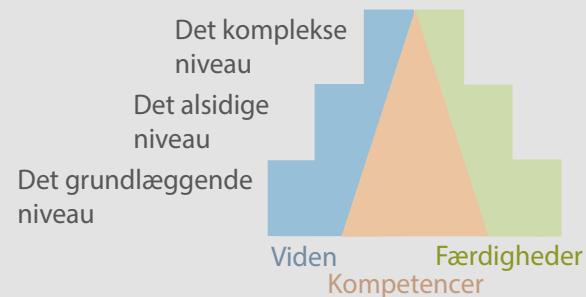
2.1.3. Kompetencer

Beskrivelsen af kompetencer udtrykker vores evne til gennem handling at møde en udfordring. I handlingen gør vi brug af vores viden og færdigheder og af vores personlige egenskaber i øvrigt. De centrale begreber i forhold til kompetence er ansvarlighed og selvstændighed.

Vi beskriver kompetencer på tre niveauer: grundlæggende kompetencer, alsidige kompetencer og kompetencer med høj kompleksitet.

Eksempel: Forskellige niveauer for viden

Det kræver grundlæggende viden og indsigts at kunne benævne et våbens hoveddele. Og det kræver en mere kompleks viden at kunne forklare, hvordan disse hoveddele fungerer i forhold til hinanden.



Figur: 6. Taksonomisk Pyramide

Pyramideformen illustrerer, at der på det komplekse niveau er tale om spidskompetencer – om et snævert videns-, færdigheds- og kompetenceområde, der er en del af – og hviler på - et langt bredere fagligt grundlag. Netop dette brede grundlag sikrer fleksibiliteten på det komplekse niveau.

Trappeformen illustrerer, at vi taler om taksonomiske trin på en taksonomisk trappe. Vi bevæger os op ad trappen – et trin ad gangen.

2.2. Læringsaktiviteter

En læringsaktivitet er enhver aktivitet, der gennemføres med det formål at understøtte læring. En instruktion, et foredrag, en præsentation af dagens emne, gruppearbejde, lektielæsning, instruktion og øvelse i felten – er eksempler på læringsaktiviteter.

I dette afsnit viser vi med eksempler, hvordan du kan organisere og gennemføre læringsaktiviteter, hvor alle deltagere bliver aktiveret og tager medansvar for gruppens læring og proces.

Den aktive deltagelse handler både om at øve sig, om at afprøve og om at reflektere – såvel alene som i samarbejdet med de øvrige deltagere.

Måske vil du synes, at det virker lidt svært, men når du først har prøvet aktiviteterne et par gange, vil du føle dig mere tryg ved at bruge dem. Og du vil kunne skabe en god dynamik og afveksling i dine læringsaktiviteter.

Det er afgørende for læringen, at det, der skal læres, afprøves i handling.

Husk på, at også viden skal afprøves. Enten i fysisk handling eller ved at løse en teoretisk opgave, der udfordrer vores viden kognitivt.

I de efterfølgende underafsnit beskriver vi, hvordan læringsmål på de forskellige niveauer kalder på forskellige læringsaktiviteter. Vi illustrerer læringsaktivitetens mulige placering i en didaktisk overvejelsesmodel. Og vi giver eksempler på læringsaktiviteter fra den militære praksis.

Beskrivelserne er opstillet i forhold til de ni udfaldsrum i det taksonomiske overblik, figur 5.



Forløbet af læringsaktiviteten er gennemtænkt - afprøvning, feedback, refleksion, mere afprøvning.

Den didaktiske overvejelsesmodel

Koordinatsystemet i denne figur viser to retninger for læringsaktiviteter.

Den lodrette akse peger mod aktiviteter, hvor læring og erfaringer skal ses gennem refleksion og afprøvning.

I disse aktiviteter understøttes læring, der handler om individuelle konstruktioner, selvstændighed og ansvarlighed og et fleksibelt handleberedskab.

Figurens vandrette akse peger mod læringsaktiviteter med instruktion og gentagne øvelser.

I disse aktiviteter understøttes læring i forhold til at kunne udføre procedurer og foretage bestemte handlinger ud fra kendte opgaver og ofte under vejledning eller styring.

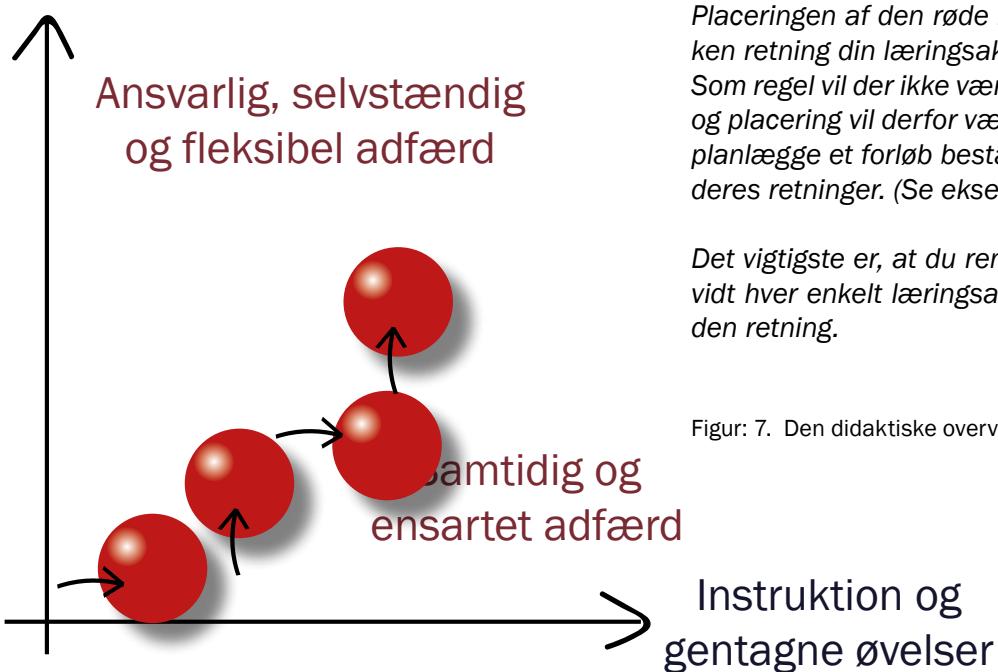
Placeringen af den røde bold skal hjælpe dig til at fokusere på, i hvilken retning din læringsaktivitet skal pege.

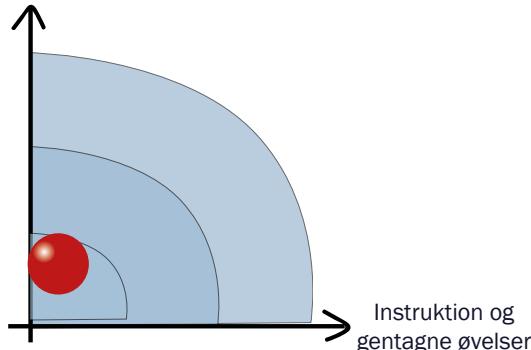
Som regel vil der ikke være tale om et enten-eller, og boldens størrelse og placering vil derfor være op til din egen vurdering. Ofte vil du skulle planlægge et forløb bestående af et antal aktiviteter, der peger i hver deres retninger. (Se eksemplet i figur 7)

Det vigtigste er, at du rent faktisk foretager denne vurdering af, hvorvidt hver enkelt læringsaktivitet skal rette sig i den ene eller den anden retning.

Figur: 7. Den didaktiske overvejelsesmodel

Refleksion og
afprøvning





2.2.1. Viden på det grundlæggende niveau

Når viden er på det grundlæggende niveau, har deltageren kendskab til det emne, det handler om. At deltageren har kendskab til et emne betyder, at deltageren kan beskrive, hvad emnet handler om, gentage delelementers benævnelser eller referere til emnet.

Grundlæggende viden får deltagerne, når de bliver præsenteret for emnet og reflekterer over indholdet.

Boldens placering i figuren til venstre illustrerer, hvordan viden på grundlæggende niveau opnås gennem både instruktion og refleksion, hvor hovedvægten af aktiviteten dog handler om deltagerens refleksion.



Eksempel: Selvrefleksion

I afslutning af foredraget om afkøling og hypothermi beder instruktøren deltagerne om kort at tænke over, hvornår og i hvilke situationer de kan forestille sig at skulle anvende det, de har arbejdet med i formiddagens aktiviteter. Hver for sig sidder deltagerne stille og reflekterer i et par minutter.

"Spørgsmål! udtryder en deltager. "Jeg er lidt i tvivl om, hvornår der er tale om hypothermi, og hvornår jeg bare fryser".

Refleksionen har kaldt på en præcisering i forhold til den pågældende deltagers forståelse. Og det giver instruktøren anledning til at gentage relevante pointer.

Først spørger instruktøren dog ud i lokalet for at høre, om andre deltagere måske har et bud.

Eksempel: En konkurrence

Som afslutning på en læringsaktivitet "Klar til kamp" har instruktøren forberedt en stafet med små opgaver, hvor deltagerne i par afprøver deres viden og repeterer procedurens trin.

Fagligt fokuserede konkurrerer de hen over græsset, og opgave for opgave reflekterer deltagerne endnu en gang over de enkelte trin i proceduren.



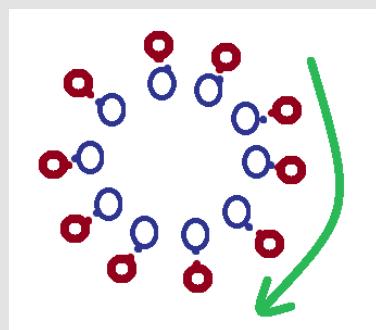
Figuren viser hvilken del af LRH-taksonomien, vi beskriver i dette afsnit.

Præsentation af indholdet sker ofte som instruktion eller i form af et foredrag, hvor du formidler information til deltagerne. Du kan ikke gå ud fra, at denne information af sig selv bliver omdannet til viden. Der skal mere til.

Under instruktion og foredrag er det en god idé at uddele supplerende materiale, at veksle imellem forskellige præsentationsformer eller med passende mellemrum at stoppe op og derefter stille et spørgsmål, der lægger op til genkaldelse eller opsummering. Spørgsmål behandles enten individuelt, i par eller i gruppen. Og det behøver blot at være et par minutter.

Eksempel: Refleksion, videndeling og fysisk aktivitet

Instruktøren har gennemgået talmandsordningen for delingen, og nu skal deltagerne udfordres i deres forståelser.



"Den ene halvdel af jer skal stille jer i en cirkel - skulder ved skulder - med ansigtet udad. Den anden halvdel skal stille jer i en cirkel udenom den anden, så I står med ansigtet vendt mod den inderste cirkel."

Instruktøren tegner de to cirkler på tavlen, så alle får et billede af, hvordan det skal se ud.

"I skal nu i 60 sekunder fortælle hinanden om, hvordan I forstår det første punkt: Hvad er talmandens opgaver?

Der er flere fordele i at stille refleksionsspørgsmål eller iværksætte kortvarige gruppeaktiviteter:

For det første bidrager refleksionen til, at forståelsesproblemer fanges og afhjælpes med det samme. For det andet hjælper bearbejdningen deltagerne til gennem refleksionen at forholde sig til og for tolke og lære det, foredraget handler om, og for det tredje skaber det liv og afveksling i læreprocessen

Da vi som regel kun kan tænke på én ting ad gangen, er det vigtigt, at du ikke beder deltagerne reflektere over for mange forskellige emner på en gang.

De, der står i indercirklen begynder. Og jeg starter stopuret."

Deltagerne står to og to over for hinanden, og langsomt begynder snakken at brede sig i lokalet. Instruktøren går stille rundt og lytter på dråber af de forskellige drøftelser, og besvarer et enkelt spørgsmål fra en deltager. Efter 60 sekunder ringer uret.

"Nu skal yderkredsen rykke en person til venstre - altså med uret - så alle kommer til at stå over for en ny person. Gør det." Og da alle har rykket sig, stiller instruktøren det næste spørgsmål, der skal drøftes.

Efter 10 minutter har delingen repeteret de 8 vigtigste pointer om talmandsordningen.

(Denne organisering kan også anvendes i forbindelse med øvelse i eksercits, hvor deltagerne i den ene cirkel demonstrerer færdigheder over for deltagerne i den anden cirkel.)

Faktaboks: Brainstorming

Brainstorming er en metode til problemløsning og produktion af viden i en gruppe.

Metoden, der oprindeligt blev udviklet i 1950'erne, anbefalede følgende fremgangsmåde:

- a) Ingen idéer er for langt ude,
- b) Kritik af idéer er ikke tilladt,
- c) Jo flere idéer jo bedre,
- d) Deltagere skal bygge videre på hinandens idéer.

Senere forskning har vist at deltagere i en brainstorming kan have tendens til at begrænse hinandens idéer.

Brainstorming kan for at imødegå dette problem indledes med, at deltagerne skriver deres idéer ned uden påvirkning fra gruppen.

(Riggio, 2016)

Eksempel: Repetition af stof

Delingen skal i dag øve ildoverfald, og før de skal rykke ud i terrænet, har instruktøren præsenteret de vigtigste pointer for emnet.

Nu skal deltagerne repetere pointerne og de tanker, der ligger bag.

Hver gruppe får 10 laminerede kort. På hvert kort har instruktøren skrevet et spørgsmål til en af pointerne.

"Hjem i hver gruppe skød flest point i går – ræk armen i vejret". Kort efter har en fra hver gruppe armen strakt op.

"Godt – I, der har armen i vejret er nummer ét. I skal holde bunken med kort i en vifte, og den, der sidder til venstre for jer – nummer to – skal trække et kort. Nummer to skal stille det

spørgsmål, der står på kortet, til nummer tre, som skal besvare spørgsmålet.

Nummer fire skal supplere svaret, hvis det er nødvendigt. Og hvis det ikke er nødvendigt at supplere, skal nummer fire rose det gode svar. Er opgaven forstået?"

Instruktøren viser en planche med rollefordelingen og fortsætter: "Når I er færdige med et spørgsmål, skifter turen til en ny nummer ét – I skifter med uret rundt. I har 45 sekunder til hvert spørgsmål. Sæt i værk".

1. Holder viften med kort

2. Trækker et kort og stiller spørgsmålet

3. Besvarer spørgsmålet

4. Supplerer svaret eller roser

8 gode råd om hvordan du gennemfører "Foredrag med effekt"

Vær sikker på at have deltagernes opmærksomhed fra starten

Understøt dine vigtige pointer med målrettede visuelle hjælpemidler

Vær opmærksom på deltagernes kropssprog - er det tid til at gøre noget andet?

Gennemfør korte refleksions-aktiviteter med jævne mellemrum

Vis interesse for deltagernes læreproces - spørg dem, hvordan det går

Støt deltagerne ved at tage respektfuldt imod deres spørgsmål og svar - måske føler de, at de løber en risiko ved i det store fællesskab at give udtryk for en personlig tanke

Uddel supplerende materialer, der både i indhold og kvalitet vækker lyst og interesse

Afslut til tiden - og gerne tidligere, når du føler, at du har nået dit mål.

(Race, 2007)

Eksempel: Foredrag med mange deltagere

Læringsmålet er, at deltagerne skal have kendskab til forholdsregler i forbindelse med afkøling og dehydrering. Et formiddagsmodul med førstehjælpsundervisning i auditoriet med 80 deltagere.

"Kender I det?" spørger instruktøren ud i salen. "Når I er på vej hjem fra byen, og I er varme og trætte, og I sætter jer på en bænk og tager jeres vindjakke af? I skal lige hvile jer lidt? Pludselig vågner I og ryster af kulde. Det er farligt".

Deltagerne er opmærksomme – de kan se sig selv i instruktørens beskrivelse.

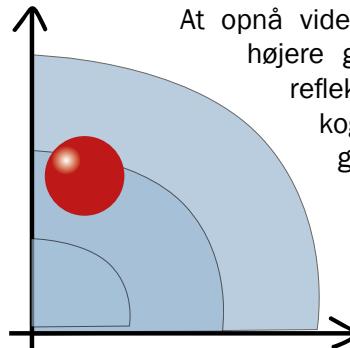
"I skal også være meget opmærksomme på det under feltøvelser og på rex-turen", påpeger instruktøren. Eleverne forstår, at det her, det får de brug for. Rex-turen er der store forventninger til, og intet må gå galt.

Præsentationen kører som en vekslen mellem foredrag og spørgsmål og svar – eleverne lever sig ind i instruktørens personlige oplevelser og gode eksempler. Undervejs viser instruktøren et filmklip fra en øvelse, hvor soldater sidder på en mark og ryster af kulde i mørket.

I slutningen af modulet undersøger instruktøren deltagernes vision med et skriftligt spørgeark, som alle udfylder. Bagefter bytter deltagerne ark, og sidemanden retter i forhold til de rigtige svar på tavlen.

Ved at rette en anden deltagers besvarelse får alle repeteret og reflekteret over de vigtige pointer endnu en gang.

2.2.2. Viden på det alsidige niveau



At opnå viden på alsidigt niveau kræver en højere grad af refleksion, samt at det reflekterede bliver afprøvet – enten kognitivt eller i fysisk handlen gennem flere forskellige læringsaktiviteter og -organiseringer. Her skal deltageren både overveje og afprøve sin forståelse og bringe den i spil

Instruktion og gentagne øvelser

gennem dialog og diskussioner i par og i grupper.

Det der kendetegner viden på det alsidige niveau er, at deltageren selv kan udlede væsentlige detaljer af stoffet, diskutere emnet i forhold til andre emner, og at deltageren kan redegøre for, hvad emnet indeholder, og for hvordan de forskellige delelementer bidrager til at udgøre helheden.



Eksempel: Viden på alsidigt niveau

Instruktøren gennemfører læringsaktiviteten om spor som en kombination af præsentation og inddragende spørgsmål og dialog.

På lærredet viser instruktøren billeder af mulige spor i terrænet, og billederne suppleres med tekster, der uddyber de faglige begreber, der skal anvendes. Et koordinatsystem i billedkanterne gør det muligt for deltagerne hurtigt at udpege mulige spor.

Klassen summer af energi, eftertænksomhed og nysgerrighed, hver gang et nyt billede bliver vist. Hvem spotter først noget mistænkeligt?

I den sidste del af aktiviteten udleverer instruktøren til hver gruppe tre billeder med spor, som de skal beskrive i gruppen.

Instruktøren giver grupperne 5 minutter til at skrive de valgte nøglebegreber på en planche. Og da tiden er gået, hænger grupperne deres plancher på væggen.

Når alle plancherne er hængt op, viser instruktøren de anvendte billeder - et billede ad gangen - og de, der har beskrevet de pågældende spor, forklarer kort, hvorfor de har brugt de pågældende benævnelser og begreber.

Alle deltagerne kan her se mange forskellige billeder af spor, og det medvirker til, at alle involverer sig og både lærer og forstår de forskellige benævnelser for spor og for mærkning af spor.



Billede med mulige spor og koordinatsystem.

Refleksion og dialog i par eller gruppe

Når vi er flere deltagere, der udveksler forståelser, bliver vores egen forståelse klarere, både fordi det, vi synes, vi har forstået, skal formuleres og formidles til andre – vi bliver nødt til at sætte konkrete ord på vores forståelse - og de andres forståelser hjælper os til at sætte vores egen forståelse i perspektiv. Herved bliver vores forståelse endnu stærkere som afsæt for handling og videre læring.

Husk dig selv på, at det er "vi", der skaber mening – ikke "jeg".

Og det er i samspillet imellem dem, der kommunikerer, at mening opstår.



Eksempel: Refleksionsøvelse "Ophold i redningsflåde"

Instruktøren indleder med en fortælling om lystbåden, der på vej over Atlanterhavet bryder i brand og synker. Det lykkes besætningen at komme ned i redningsflåden. Fortællingen understøttes af en illustrerende billedserie.

Herefter deler instruktøren en refleksionsseddel ud til hver af deltagerne.

Først skal deltagerne hver for sig overveje, hvilke fem genstande fra sedlen, de selv vil prioritere at medbringe i redningsflåden.

Derefter skal gruppen blive enige om at prioritere fem genstande.

Til sidst viser instruktøren, hvordan kystvagten har prioriteret de vigtigste genstande.

I dette eksempel reflekterer deltageren først i forhold til sin egen forståelse, og derefter i forbindelse med at gøre forståelsen til ord i dialogen med gruppen. Herefter perspektiveres forståelsen i dialogen. Og endelig suppleres forståelsen af kystvagtens prioritering.

Opgave med tre refleksionsfaser

Husketing	Din egen rangering	Grupp range
Barbér spejl	2	1
Vand dunk 25 l	1	1 3
Kasse filtrationer	4	2 2
Sædehynder, der kan flyde		
Lille transistor-radio		
10 m kraftig plast		5 4
80% Stroh Rum	3	
2 æsker chokoladebar	5	3
Fiskeudstyr m. stang		
10 l olie/benzin blanding	4	5

I dialogen er det emnet, det handler om.

Dialog er en åben kommunikationsform, der handler om at fortælle om dine egne meninger og om at lytte til andres meninger. Dialog handler – om man så må sige - om at søge at finde en forbindelse over de vande, som kan skille os ad.

Som instruktør anvender du dialogen til at finde ud af, hvad deltagerne bringer ind i læreprocessen, hvad de har forstået, og hvor de måske har behov for din støtte for at komme videre.

Dialogen giver deltagerne lejlighed til at reflektere over deres læring, fordi de nu skal sætte ord på deres forståelse. Og her opstår mulighed for at få afklaret tvivl, bringe nyt i spil eller få bekræftet ens egen forståelse.

Dialogen kan både foregå imellem instruktøren og deltageren og imellem deltagerne indbyrdes.

Faktaboks: Dialogens fire regler

Respekt er at anerkende den anden som den person, han eller hun nu engang er, og at have tillid til, at han eller hun løser sin del af opgaven efter bedste evne. Respekt er også at respektere den andens personlige grænser.

Nærvær er at være til stede, at lytte aktivt og at have kontakt med fortælleren. Mister du som lytter nærværet, er det vigtigt, at du er ærlig og fortæller, at du har mistet opmærksomheden.

Empati betyder, at du drager omsorg og har indfølingsevne for fortællerens virkelighed. Det vil sige, at du har evnen til at se situationen fra fortællerens synsvinkel uden at lade dine egne følelser rive dig med.

Nysgerrighed er at vise åbenhed for både fortællerens historie, virkelighedsopfattelse og syn på livet.

Hensigten med dialogen er altså at undersøge, forstå og opdage, frem for at overtale og få ret. Det vi undersøger gennem dialogen, er: hvad giver mening for os selv, hvad giver mening for andre, og hvad giver os en fælles mening?

Som instruktør er det din opgave at sikre, at dialogens regler bliver overholdt.

Du skal være bevidst om, hvorvidt en samtale foregår som dialog eller som diskussion, hvor deltagerne i højere grad forsøger at fastholde hver deres standpunkt.

Eksempel: Dialog

Instruktøren har vist temperaturskalaen for, hvornår hypothermi indtræder. Han spørger ud i auditoriet: "Kender I det, at man sidder på en træstamme om vinteren, og kroppen begynder at ryste af kulde?"

"Ja", svarer en deltager. "Jeg stod ude foran diskoteket i nat og røg en smøg, og så begyndte jeg at ryste af kulde. Var det mon hypothermi?"

"Det kan det da meget vel ha' været" siger instruktøren og spørger: "Hvornår holdt du op med at ryste?"

"Jeg lavede nogle øvelser og fik varmen igen, og så holdt det op". "Det var et rigtig godt eksempel. Tak for det."

Du skal være opmærksom på, hvis nogle deltagere falder for fristelsen til mest at høre efter det, du som instruktør siger. Og du skal sikre, at også de øvrige deltageres bidrag bliver hørt og inddraget af alle.

Eksempel: Udnnyt ventetiden

Delingen skal på skydebanen og instruktøren ved af erfaring, at der vil blive en del ventetid mellem skydningerne.

For at udnytte ventetiden målrettet, har instruktøren medbragt en æske PU hæfter (Programmeret Undervisning) om "Forhold på skydebanen", som deltagerne løser i nogle af pauserne mellem de enkelte skydninger.

Ved skydedagens afslutning samler instruktøren hæfterne sammen, så han om aftenen kan gennemgå dem og derved danne sig et indtryk af deltagernes viden.

Instruktøren kan se, at der er nogle generelle misforståelser, og næste morgen repeterer han emnerne med deltagerne.

Et begreb: Dialogrummet

I dialogrummet er du som instruktør i dialog med deltagerne.

Etabler dialogrummet med det samme - skab et læringsrum, hvor du og deltagerne er i dialog. Stil for eksempel spørgsmål til deltagernes forventninger eller forudsætninger.

Alternativet til dialogrummet er monologrummet, hvor du taler, og deltagerne tager imod. I monologrummet får du sjældent mange svar på dine sjældent stillede spørgsmål.

Det kræver en stor indsats at skifte fra monologrum til dialogrum i den samme læringsaktivitet - etabler derfor dialogrummet lige fra begyndelsen.

Eksempel: At kunne redegøre ud fra sin viden

Delingen med 42 deltagere sidder bænket i auditoriet. Instruktøren har præsenteret afsnittet, der handler om, hvordan skibe skal gå af vejen for hinanden.

Deltagerne får nu ét minut til at tænke over, hvad der er blevet præsenteret. Og det spørgsmål, der brænder aller mest på hos den enkelte, skal denne herefter skrive ned på en seddel.

Deltagerne tænker over det, instruktøren har vist og fortalt om sejlskibe og vindretninger og lanterner og styrbord og bagbord. Og en for en skriver de deres spørgsmål ned, rejser sig og trækker ned på gulvet til instruktøren, hvor de stiller sig to og to over for hinanden.

Først stiller den ene sit spørgsmål, og den anden besvarer det efter bedste evne. Derefter er det den andens tur til at spørge og få svar.

"I skal svare hurtigt. Der er ikke tid til at tænke længe. I får 30 sekunder hver til at svare. Og jeg giver signal med min fløjte, så I ved, hvornår I skal skifte."

Den første runde kan blive lidt kaotisk, men instruktøren styrer

slagets gang efter behov.

Når begge har spurgt og fået svar, bytter deltagerne sedler og begiver sig hver især over til en ny deltager med det nye spørgsmål i hånden. Og her gentages processen: spørge-svare, spørge-svare, bytte sedler-finde en ny makker.

En engageret energi breder sig i auditoriet. Der bliver spurgt og svaret og fløjtet og byttet, og instruktøren råber: "Omskiftning". "Find en ny makker". "Husk at bytte spørgsmål". "Hov hov - I skal ikke begynde at diskutere - det er der ikke tid til".

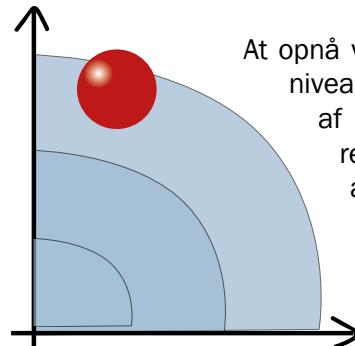
Alle bliver udfordret på at skulle mobilisere viden og måske være klog over for en, man aldrig rigtig har talt med før.

Instruktøren går rundt blandt deltagerne og hører, hvad der bliver talt om - så vidt muligt uden at blande sig.

Efter 6 omgange stopper instruktøren aktiviteten og beder deltagerne om at finde tilbage på deres pladser.

I plenum får deltagerne nu mulighed for kort at fortælle om, hvad de har hørt, svaret eller undret sig over. På den måde bliver deltagernes læringsoplevelser delt, instruktøren kan supplere sit indtryk af, hvad der er blevet talt om undervejs, og eventuelle misforståelser kan blive rettet.

2.2.3. Viden på det komplekse niveau



At opnå viden og forståelse på komplexst niveau kræver en væsentlig grad af refleksion, hvor deltageren reflekterer selvstændigt og både afprøver og perspektiverer sin forståelse i dialog. Deltagernes kritiske refleksion kan du initiere og understøtte ved at stille målrettede spørgsmål og



Eksempel: Refleksion

Målet er at deltagerne skal kunne sammenligne og vælge udstyr og hjælpemidler, der er nødvendige for at kunne gennemføre et orienteringsløb.

Opgaven: "I skal i grupperne blive enige om de tre vigtigste hjælpemidler inden for orienteringsløb. Om 10 minutter skal I være klar til at skrive hver jeres værktøjer på tavlen. I skal anvende organisationsformen "Møde på midten". Husk: Først to minutters individuel brainstorm, og så går forhandlingsrunden i gruppen i gang. Sæt i værk!"

Deltagerne går straks i gang med at reflektere over deres egne erfaringer med orienteringsløb, og over hvad de selv synes er det vigtigste.

På midten af bordet ligger et stort stykke papir. Midten af papiret er gruppens fælles felt. Og ud for hver deltager har de hver deres eget felt. En skriver i sit felt: "kort, kompas og løbesko", og en anden skriver: "Kompas, kort og lygte".

Arbejdspapir til "Møde på midten". En brainstorm-struktur.

opgaver. Hvordan du kan gøre det, viser vi på de følgende sider.

At viden er kompleks betyder, at deltageren forstår emnet på en måde, så hun eller han som individ kan forholde sig kritisk til det og vurdere dets anvendelighed i den pågældende situation.

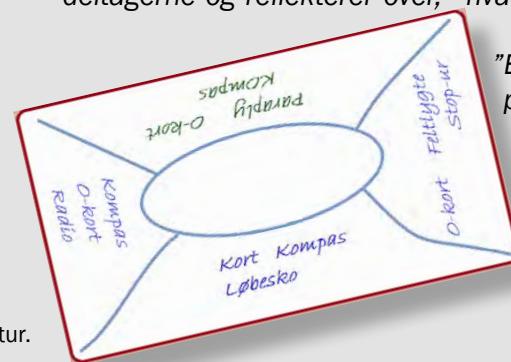
Kompleksiteten kommer også til udtryk, når deltageren kan forklare enkeltdelenes betydning for helheden, og når hun eller han kan sammenligne tilsvarende emner, reflektere over emnerne, og udvælge det emne, der passer bedst i situationen.

Efter et par minutter kigger deltagerne på hinanden – er vi klar?

Nu præsenterer gruppen en for en, hvad de har skrevet. Og efter præsentationen bliver gruppen enige om de tre vigtigste hjælpemidler, der bliver skrevet i det midterste fælles felt.

Da de 10 minutter er gået, beder instruktøren grupperne om at gå til tavlen og skrive ét hjælpemiddel ad gangen per gruppe. "Og husk at I ikke må skrive noget, der allerede står på tavlen." "Kort og kompas" er de første, der bliver skrevet på tavlen. Den næste gruppe skriver: "God form", og den næste skriver: "Pøsternes rækkefølge."

Da alle grupper har skrevet deres værktøjer på tavlen, sidder deltagerne og reflekterer over, hvad de andre har skrevet.



"Brug 2 minutter i gruppen på at drøfte, hvordan det, de andre har skrevet, giver mening for jer eller giver anledning til spørgsmål."

Spørgsmål

Din evne til som instruktør at kunne stille spørgsmål har stor betydning for læreprocesserne. Det handler både om, at dine spørgsmål skal få deltageren til at reflektere over stoffet og over sin læreproces, og om at læringsmiljøet udvikler sig positivt, når spørgsmålene er klart formulerede, så deltagerne forstår dem, og når deltagerne forstår din hensigt med at stille spørgsmålene.

Husk at et spørgsmål kan åbne for mange mulige svar. Som udgangspunkt skal du derfor være forberedt på, at deltagerne har hvert deres svar på dit spørgsmål.

Du skal derfor acceptere, at deltagere besvarer dine spørgsmål ud fra deres egne konstruktioner og forståelser. Og at du får svar på det, deltageren opfatter, at du spørger om.

Det er en god idé at forberede dine spørgsmål i forbindelse med din planlægning af læringsaktiviteten. Det giver dig mulighed for at tænke over hvilke spørgsmål, du vil bruge hvornår.



Når du stiller et spørgsmål, skal du være bevidst om, hvorfor det netop er dét spørgsmål, du stiller. Vi opdeler spørgsmål i fire typer, der hver beskriver en særlig hensigt med at stille spørgsmål:

For det første kan det være for at undersøge i hvilken udstrækning deltagerne har forstået den viden, som du har præsenteret, eller som I har arbejdet med.

Her tager du detektivens rolle i din søgen efter fakta. Hvor ved vi?

Eksempel: Arena for mulige svar

Instruktøren spørger: "Hvad er klokken?"
Deltagerne svarer: "09:25"; "Lidt i halv ti"; "25 minutter over ni"; "Fem i halv"; "Fem minutter til næste pause"; "Jeg har ikke noget ur", "Det er snart frokost".

Eksempel: Husk hensigten med at stille spørgsmålet

Efter en lektion om standsning af blødnin-
ger ønsker instruktøren at undersøge, om
principperne er forstået: "Hansen – hvor-
dan standser man en pulsårebłødning?"

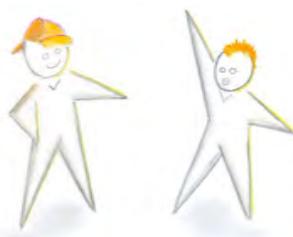
"Man lægger hurtigt en finger i såret, og
lægger så lynhurtigt en kompresforbinding
på," svarer Hansen stolt og beredvilligt.

"Ja, ja, det er jo rigtig nok" siger instruk-
tøren. "Men hvad blev der af det med at
tilkalde hjælp og lægge den tilskadekomne
i afstået sideleje?"

Hansen tænker, at det jo ikke var det, han
var blevet spurgt om. Hvis instruktøren vil-
le have haft et andet svar, kunne han jo
have spurgt om det andet i stedet.

For det andet kan det være for at undersøge, hvordan det, der er forstået eller lært, passer ind i deltagerens egen forståelse. Hvordan kan vi anvende det? Og hvorfor kan det være interessant at vide eller kunne?

For det tredje kan du ønske, at deltageren reflekterer over stoffet – hvordan passer det lært med andet eller lignende stof, hvilke andre forståelser kan være i spil og hvilke handlinger kan den nye viden understøtte?



Refleksionsspørgsmål:
"Hvad vil du gøre?"

Og for det fjerde kan du ønske at deltageren skal tage beslutning om en handling, eller du kan ønske at undersøge, i hvilken udstrækning deltageren kan tage beslutning om en handling.

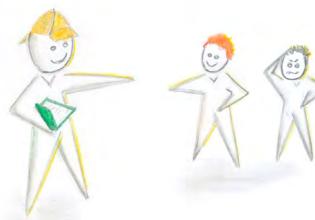
Du skal også forholde dig til kvaliteten af dine spørgsmål. Virker de efter hensigten? Er de klare og forståelige for deltagerne, eller skal du måske stille dem på en anden måde? Hvilke antagelser styrer eller påvirker de spørgsmål, du stiller – er du objektiv og åben?

Nogle gange kan det skabe klarhed og dermed virke motiverende, hvis du fortæller deltagerne, hvorfor du stiller netop de spørgsmål, du stiller. Så forstår deltagerne bedre, hvad du forventer af dem.

Faktaboks:

Fælles for dine spørgsmål er, at de med hver deres hensigt skal få deltageren til at reflektere over stoffet, for eksempel: "Har jeg forstået det rigtigt?"; "Hvad kan jeg bruge det til?" eller "Hvordan passer det ind i forhold til det, jeg vidste i forvejen?"

Refleksionsspørgsmål:
"Hvordan giver det mening for jer?



Eksempel: Forskellig perception og forskellige svar:

I præsentationen af den personlige udrustning spørger Instruktøren: "Hvad tror I, at man kan bruge foldespaden til?"

Deltager B: "Til at grave skytnehuller med!"
Deltager A: "Nej - til nærkamp!"

Deltager B: "Nej stop nu. Kan vi ikke være enige om, at spaden er til at grave skytnehuller med?"

Instruktøren: "Tak B. vi behøver ikke at være enige nu. Lige nu handler det om at se på muligheder - så kan vi jo senere drøfte, de mange forslag... er det ok?"

Deltager B: "Nå ja – det giver mening

Eksempel: Gode svar tager sin tid

Instruktøren delte dagens erfaringer med en kollega:

"Jeg kunne ikke forstå, hvorfor der næsten ikke var nogen, der markerede, når jeg stilte spørgsmål ud i klassen.

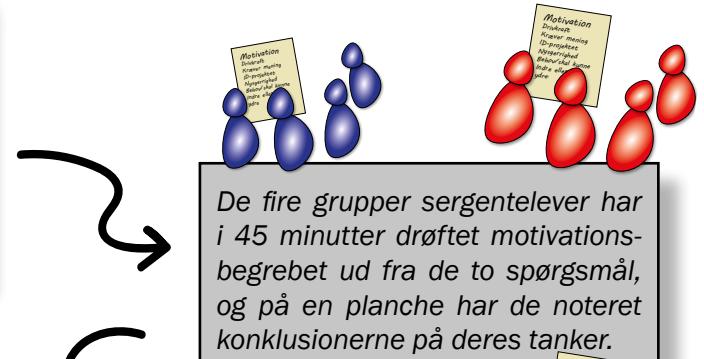
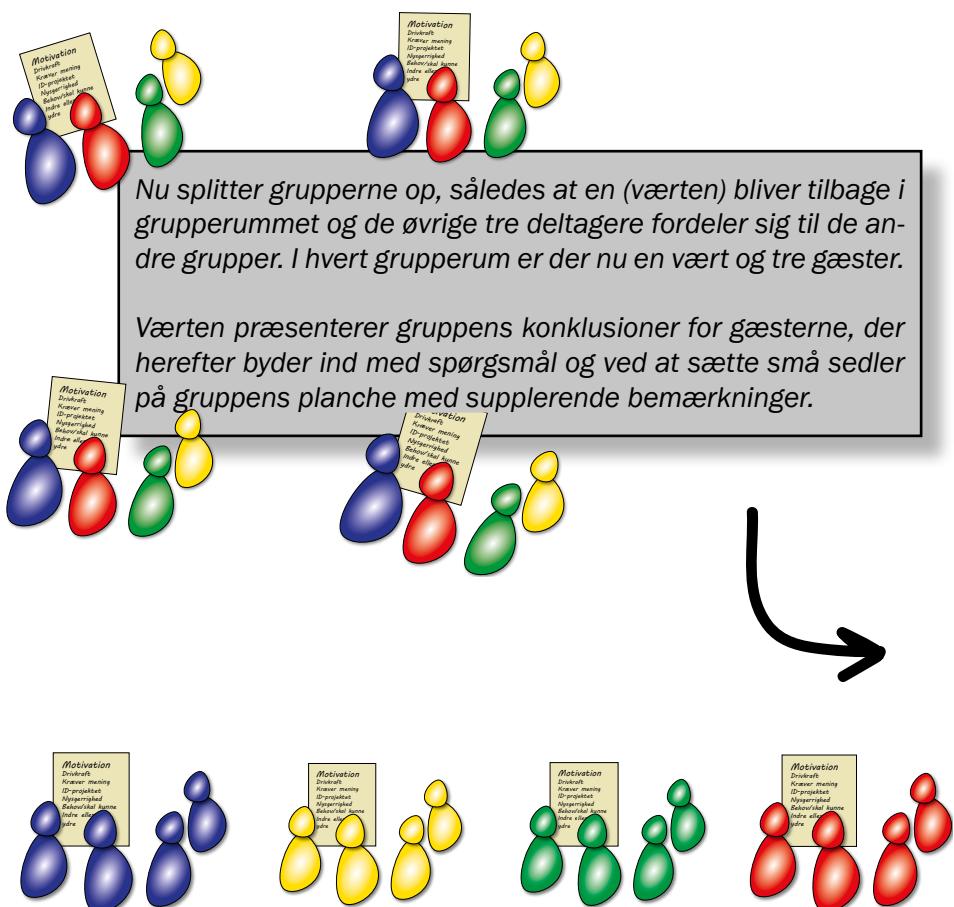
Jeg talte med dem efter frokost, og jeg fandt så ud af, at nogle gange skal de lige bruge et øjeblik på at tænke sig om - enten for at finde ud af, om de er i tvivl om noget, eller fordi de gerne vil bruge tid på at formulere deres spørgsmål rigtigt.

I eftermiddag gav jeg dem så tid til at tænke over det, og da både de og jeg havde vænnet os til, at det var ok med lidt stilhed, begyndte det at virke rigtig godt".

Eksempel: Refleksion gennem dialog og videndeling

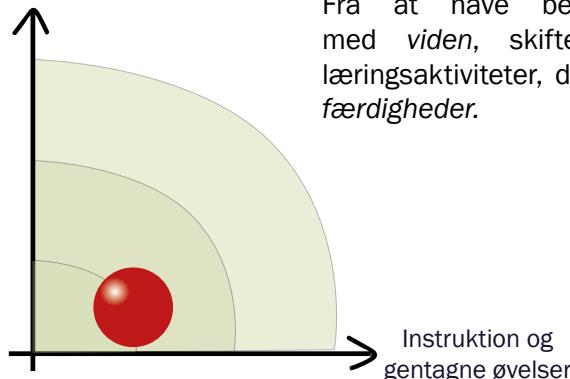
Instruktøren har stillet grupperne to spørgsmål:

1. Hvilken betydning har den enkeltes motivation for læreprocessen?
2. Hvordan skaber du som instruktør motivation til at lære hos den enkelte deltager?



Efter 15 minutter vender gæsterne tilbage til deres egne grupperum, hvor der nu venter tre opgaver:
For det første at orientere hinanden om det, de har oplevet blandt de andre grupper, og for det andet at drøfte de spørgsmål og bemærkninger, der er kommet til deres egen planche og herunder justere den efter behov. Og for det tredie skal gruppen forberede en plenumpræsentation.
Når grupperne melder klar, præsenterer de deres plancher i plenum.





Eksempel: Proceduretræning

Læringsmålet er, at deltagerne på kommando skal kunne efterligne proceduren "at præsentere gevær"

På instruktørens kommando: "Præsentér, gevær" udfører hjælperen procedurens 3 takter som et sammenhængende bevægelsesforløb.

Herefter siger instruktøren: "I skal nu prøve selv. Jeg fortæller, hvad der skal ske, og når jeg siger "gør det" følger I hjælperens bevægelser. Vi tager én takt ad gangen."

"Den første takt er, hvor I fatter med venstre hånd om forskæftet – gör det."

Deltagerne ser på hjælperen og fører venstre arm over til geværet. "Godt – det er takt 1. Husk at venstre over- og underarm skal danne en vinkel på 90 grader."

"Nu fører I geværet i en lige linje ind foran kroppen, så magasinet peger fremad. Det er takt 2. Gør det." Deltagerne trækker geværet frem foran kroppen. Og venstre hånds tommelfinger peger opad - som de har fået besked på – og som de kan se

2.2.4. Færdigheder på det grundlæggende niveau

Grundlæggende færdigheder lærer vi ved at øve det, der skal kunne. Her er behov for, at deltageren ved, hvad der skal ske, og en begrænset form for refleksion er nødvendig. Men det er den styrede øvning, der sikrer færdigheden.

Procedurer handler om besluttede forløb. En procedure beskriver i hvilken rækkefølge helt bestemte handlinger skal udføres.

En procedure er for eksempel, når piloterne i et flycockpit

hjælperen gøre. "Godt – det var takt 2."

"Den tredje og sidste bevægelse er, at I slipper grebet i pistolskæftet og fører højre hånd til kolben, hvor I fatter med tommelfingeren bag geværet og strækker de øvrige fingre skrælt nedad. Gør det."

Og deltagerne flytter forsigtigt hånden, mens de skæver ud til hjælperen, der nu står foran dem og præsenterer sit gevær. Instruktøren retter tre-fire deltagerne, hvor håndgrebet er forkert.

Deltagerne har nu gennemført proceduren en gang under stram styring, og instruktøren beder dem gå tilbage til udgangsstillingen.

Nu er det tid at prøve procedurens tre takter i sammenhæng.



gennemgår alle knapper og instrumenter før take-off, eller når en soldat præsenterer gevær.

Det er en god ide at vise en procedure i fuld form fra start til slut. Helhedsbilledet giver deltageren en forståelse for, hvor det hele bærer hen. Og ved at se hvordan procedurens enkelte trin hænger sammen i en forbundethed, kan deltageren både koncentrere sig om at udføre de enkelte trin ét ad gangen og samtidig mentalt forberede sig på det næste trin.

Der vil være procedurer, der er så omfattende, at det ikke giver

nogen læringsmæssig mening at vise hele proceduren som introduktion til læringsaktiviteten. Dels vil visningen måske bruge en væsentlig del af den tid, der ellers kunne være brugt på øvelse og refleksion. Og dels vil mange detaljer i længere og komplekse procedurer ikke blive husket. Du skal derfor dele visning af mere komplekse procedurer op i hensigtsmæssige bider.

Grundlæggende niveau
(Begynder)

Deltageren kan:
- Efterligne
- Medvirke
- lagtage
- Identificere

Eksempel: Instruktion

Instruktøren giver instruktion til deltagerne om hvorfor og hvordan CBRN-masken skal anlægges.

De vigtigste oplysninger har instruktøren skrevet på tavlen, så alle kan læse dem.

Deltagerne noterer deres forståelse i notesbøgerne, og derefter går de tilbage og øver sig sammen to og to i at anlægge masken, imens instruktøren går rundt imellem dem og vejleder og støtter efter behov.



Når grundlæggende færdigheder skal læres, har deltageren brug for ro og tryghed. Deltagerne skal kunne koncentrere sig specifikt om det nye, der skal læres. Når først det grundliggende er på plads, kan du begynde at nærme dig et mere virkeligt miljø for aktiviteterne. Virkelighedens forstyrrelser kan skabe utryghed og uro omkring det, der skal læres. Men virkeligheden kan også blive en motiverende forstyrrelse eller udfordring, som vi beskrev i det første kapitel om motivation og læring. Ofte bliver du nødt til at simulere virkeligheden i højere eller mindre grad, og her kan du anvende øvelsespladser, som for eksempel feltskydebaner og navigationssimulatorer, skydesimulatorer og flysimulatorer.

Instruktion

Instruktion handler enten om at igangsætte en handling eller om at beskrive, hvordan en handling skal udføres. Det er altså dig, der viser og forklarer et emne, som deltagerne efterfølgende skal kunne omsætte til adfærd. Du skal sørge for, at deltagene får mulighed for at reflektere over indholdet og omfanget af din instruktion. Herved skaber de deres egen forståelse af emnet og målet.

For at undersøge, hvordan din instruktion er blevet modtaget eller forstået, skal du stille de rigtige spørgsmål.



2.2.5. Færdigheder på det alsidige niveau

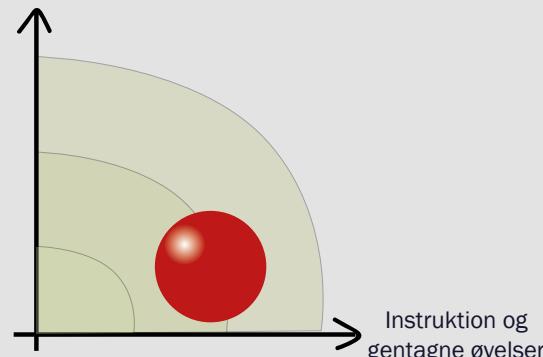
På det alsidige niveau behersker deltageren sit fag i en sådan grad, at han eller hun kan afprøve dets anvendelighed og skelne imellem, hvornår en adfærd vil være mere relevant end en anden adfærd. Det er også her, eksercitser hører hjemme. På dette niveau opfører soldaten sig rutineret inden for feltet.

Når vi øver en færdighed, er det for at lære at mestre denne færdighed. Her er tale om en bedste praksis, som er idealet for

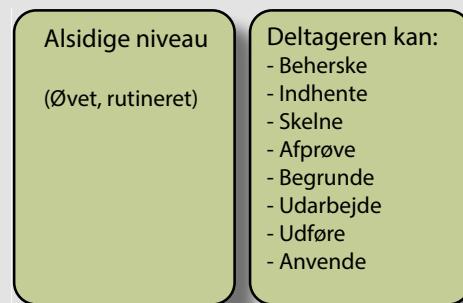
vores øvelser. Vi øver os hen imod idealet. Når vi skelner imellem at afprøve og at øve, ligger der en forståelse af, at vi i *afprøvningen* finder ud af, om det vi ved og tror, vi kan, vil virke. Vi ved altså ikke, om vi kan gøre det, førend vi har afprøvet vores viden. Hvorimod der i øvelsen ligger, at vi nu ved, at vi kan gøre det. Og nu skal vi rutinere og forfine vores handling gennem øvelse, og herigennem gøre handlingen til vores handleberedskab.

Husk, at både afprøvning og øvelse altid skal følges op med refleksion over processen, resultatet og nye handlemuligheder.

Refleksion og afprøvning



Boldens placering og størrelse indikerer, at det både kræver øvelse, vejledning og refleksion at opnå færdigheder på det alsidige niveau.



På dette niveau kan dine instruktioner være åbne, således at deltagerne i læringsaktiviteten bringer deres egne erfaringer i spil i tolkningen af instruktionerne. Formålet med at give mulighed for en selvstændig tolkning er, at deltagerne efterfølgende kan afprøve den adfærd, de selv har besluttet.

Det er deltagernes aktive læringsarbejde, der driver læreprocesserne. Og ved at samarbejde i mindre grupper bliver alle deltagere aktive.

Samarbejdet skaber energi og engagement og forpligter den enkelte til at deltage og til at tage ansvar for både sin egen, men også for de øvrige deltageres læring. Herved medvirker samarbejdet til at deltagerne udvikler gode sociale kompetencer, som for eksempel tolerance, respekt og samarbejdsvilje.

I samarbejdet er alle deltagere i dialog, de får sparring og

feedback af hinanden, og de arbejder sig dermed frem til deres egen forståelse af lærestoffet.

Den hyppige og øjeblikkelige feedback i gruppen fastholder fagligheden, fordi en deltager hurtigt opdager, hvis han er "på vildspor". Denne feedback og dialog er også meget motiverende, fordi den jo netop handler om - og involverer - den enkelte deltager. Og de mange opsummeringer af læringen undervejs fæstner indholdet i hukommelsen, og bidrager til at skabe den enkeltes egen forståelse.

Eksempel: Instruktion og aktivitet

Deltagerne skal lære at passere de syv første forhindringer på forhindringsbanen på korrekt måde og under hensyntagen til deres egen sikkerhed.

Instruktøren, der har samlet delingen omkring sig, giver en fælles instruktion, nævner særlige forhold ved hver enkelt forhindring, og understreger sikkerhedsmæssige detaljer.

Soldaterne noterer nøgleord i deres notesbøger.

Hherefter deler instruktøren delingen op i syv grupper – en til hver forhindring. Gruppe 1 skal på den første forhindring, gruppe 2 på den anden, og så videre.

"Fordel jer ud på forhindringerne og gå i gang. Efter 6 minutter råber jeg omskiftning, og så rykker I frem til den næste forhindring. Er opgaven forstået?" spørger instruktøren.

Den næste times tid er der fuld aktivitet på forhindringsbanen. Instruktøren går rundt imellem grupperne og observerer, besvarer spørgsmål og giver feedback.

(Se illustrationen s. 67)

Eksempel: Øvelse til alsidigt niveau

Delingen er i øvelsesterrænet, og dagens aktiviteter handler om måludpegning og afstandsbedømmelse.

Instruktøren har gennemgået principperne for måludpegning, og efter at alle har vist, at de har forstået principperne, skal deltagerne nu øve måludpegning to og to.

Deltagerne placerer sig på de velegnede observationspladser, som instruktøren har udvalgt, da han recognoscerede dagen før.



Endelig bevirker gruppearbejdet, at også de deltagere, der ellers ville holde lav profil, bliver aktive i læringsarbejdet. Det bliver de både på grund af den gensidige forpligtelse i gruppen, men også fordi trygheden i den mindre gruppens fællesskab giver større mod til at forsøge sig.

Når deltagerne arbejder sammen to og to, hvor den ene afprøver eller øver og den anden observerer og tilbagemelder, opnår vi følgende: Den der handler, gør sig særligt umage, fordi der er stort fokus på udførelsen, og fordi det er en kammerat, der observerer.

Eksempel: Samarbejde og læring

Læringsmål: Skytten behersker principperne for, hvordan sigtemidlet skal justeres og kan begrunde indstillingerne over for hjælperen. Hjælperen kan indstille sigtemidlet efter skyttens anvisninger.

Instruktøren har præsenteret delingen for sigtemidlets virkemåde og for, hvordan sigtet justeres. Nu skal soldaterne have indstillet sigtemidlet på deres eget gevær, så det passer til netop deres krop og øjne.

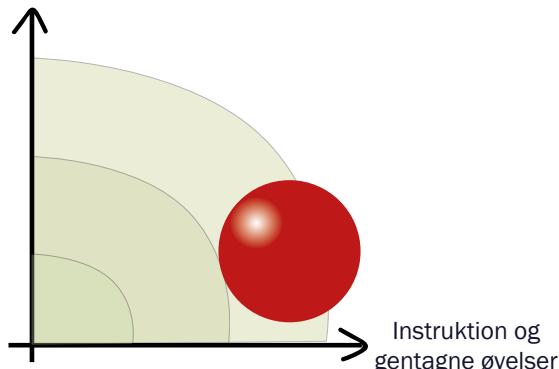
"Jeg har opstillet 4 sigtemål for enden af græsplænen. Og I skal nu fordele jer to og to langs skydelinjen her. Den ene af jer indtager liggende skydestilling og sigter mod en skive, og den anden justerer på makkerens sigtemiddel, indtil det passer. Jeg går rundt imellem jer – spørg, hvis der er noget, I kommer i tvivl om." Der er god energi på linjen, og soldaterne synes, at det er rigtig godt først at se, hvordan det skal gøres, og så bagefter selv at prøve det og hjælpe hinanden. Alle gør deres bedste for hinanden.

Og den der observerer, er nødt til at være koncentreret om det, der bliver præsenteret. For at kunne give kammeraten en konstruktiv tilbagemelding med reference til den korrekte procedure, skal denne være rigtigt forstået. Og fordi observatøren skal sætte ord på både sin forståelse og på observationerne, skærpes læreprocessen i observatørens refleksion og i den efterfølgende handling - tilbagemeldingen.

Instruktøren går rundt imellem soldaterne og observerer, hvordan det går. Stiller opklarende spørgsmål til hvorfor de gør, som de gør, besvarer spørgsmål og hjælper, hvor der er behov.

Efter 15 minutter har alle fået justeret deres sigtemidler, og delingen er klar til næste læringsaktivitet.





2.2.6. Færdigheder på det komplekse niveau

At færdigheder på det komplekse niveau kræver megen øvelse - eventuelt i forskellige kontekster. I øvelserne indgår både rutinering og forfinelse af adfærd, men også aktiviteter med refleksionsopgaver, hvor både processen og resultatet og alternative handlemuligheder bliver behandlet.

Det der kendetegner eksperten på det komplekse niveau, er evnen til at kunne eksperimentere inden for emnet, til at kunne agere avanceret og fleksibelt og til at kunne evaluere sin egen adfærd. Færdigheder på dette niveau er på eliteniveau.

Eksempel: Afprøvning og refleksion

Deltagerne har selvstændigt valgt og etableret ildstillinger i terrænet, og instruktøren giver nu feedback i forhold til skjul og adgangsveje.

Når den første deltager har fået feedback, følger han med til den næste, og de to følger videre med til den næste igen. Ved hver ildstilling beder instruktøren en deltager om at vurdere den aktuelle kollegas stilling.

Instruktøren inddrager alle deltageres observationer og refleksioner i tilbagemeldingerne.

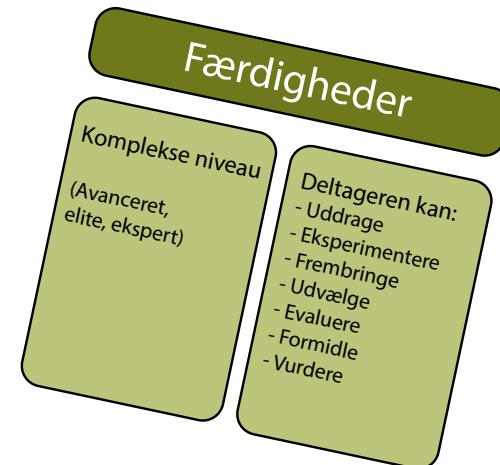
På denne måde får deltagerne perspektiveret deres egen erfaring, når de oplever flere alternative løsninger og hører gode argumenter for udnyttelsen af terrænet.



Alle bliver inddraget i feedbacken.

Her er ofte behov for en væsentlig grad af frihed for den enkelte deltager til at afprøve, hvordan færdigheden bedst anvendes i kombination med deltagerens øvrige viden, færdigheder og kompetencer.

Læringsaktiviteter, der fremmer udviklingen af færdigheder særligt på det komplekse niveau, er blandt andre: vejledning, øvelse og afprøvning, deltageroplæg, gruppearbejde, projektarbejde, casearbejde, diskussion, spil og simulation



Eksempel: Kognitive færdigheder i casearbejde

Læringsmålet for casearbejdet er at deltageren kan vurdere, hvilke former for barrierer mod læring, der er i spil i casen. Og at deltageren herefter kan vælge, hvordan han mest hensigtsmæssigt adresserer disse barrierer - i forhold til den præsenterede teori.

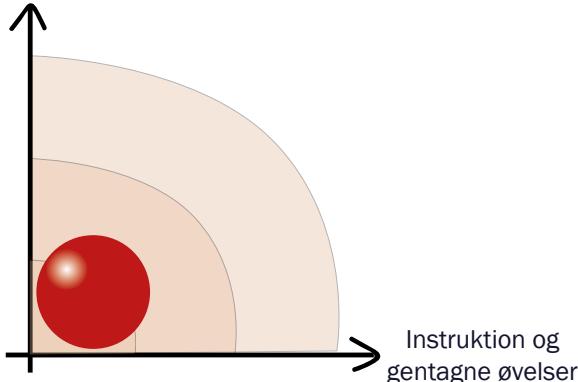
Deltagerne har forudgående læst en udleveret tekst om emnet, og nu præsenterer instruktøren nogle supplerende pointer. Deltagerne stiller under præsentationen opklarende spørgsmål til både præsentationen og til den læste tekst.

Herefter udleverer instruktøren en caseopgave, der består af en opgavebeskrivelse samt selve casen, der som et filmmanuskript beskriver et handlingsforløb.

Deltagerne læser casen og drøfter herefter i grupper, hvilke barrierer, der kan være tale om blandt de medvirkende i casen.

Efter to timers drøftelser i grupperne og i plenum, er hver gruppe klar til at præsentere både hvilke barrierer, de hver især har udledt af casen, og hvordan de vurderer, at de enkelte barrierer skal adresseres.

Instruktøren vælger at gennemføre gruppe-præsentationerne som rollespil - dels fordi der opstår en ekstra læringsdimension, når deltagerne skal vise frem for blot at forklare, dels fordi rollespil som regel er mere underholdende end verbale præsentationer. En ekstra gevinst ved rollespillet er, at det medvirker til at opbygge fælleskab og tryghed imellem deltagerne.



2.2.7. Kompetence på det grundlæggende niveau

For at opnå kompetence på det grundlæggende niveau kræver det, at deltagerens viden og færdigheder bliver bragt i spil og afprøvet, samt at deltageren reflekterer over hvordan deltagerens erfaringer og evner bedst anvendes til at løse den pågældende opgave.

På det grundlæggende niveau kan deltageren handle i kendte situationer og som regel under vejledning. Deltageren registrerer, hvad der foregår, og er bevidst om sin situation og om sine muligheder. Her udnytter deltageren sin grundlæggende viden og færdigheder.



Eksempel: Procedure som kompetence

Læringsmålet: Deltagerne kan formidle kommandoer og udføre de korrekte greb og bevægelser i forhold til den beskrevne procedure.

Delingen har sammen øvet at præsentere gevær, hvor instruktøren har talt takterne, og nu skal deltagerne - to og to - øve sammen.

Instruktøren giver instruktion:

"I skal gå ud to og to og øve det. I gør sådan her: Den ene skal give kommandoer, og den anden skal udføre. Den, der giver kommandoer, skal observere den anden og give tilbagemelding på, hvad der var godt, og hvad der skal

rettes til. Når I har kørt 4-5 forløb, bytter I roller."

Og så går de i gang. Pladsen genlyder af kommandoer og lyden af hænder, der klapser mod geværskæfter. Instruktøren går rundt imellem parrene og besvarer spørgsmål, observerer og giver feedback.



Der er flere, der spørger om, hvordan håndgrebet med højre hånd skal se ud til sidst i proceduren. Instruktøren laver derfor en time-out og viser håndgrebet, så alle kan se det.

Herefter fortsætter øvelserne.

I læringsaktiviteterne på dette niveau kan vi ikke forvente, at deltagerne kan arbejde selvstændigt, og din aktive støtte og vejledning er derfor nødvendig.

For at du på et senere tidspunkt kan arbejde videre med deltagerne om emnet, er det afgørende, at du sikrer dig, at alle deltagere har nået lektionens læringsmål i forhold til viden og færdigheder.

Ordforklaring: Kompetence

Kompetence er udtryk for vores evne til ansvarligt og enten selvstændigt eller i samarbejde med andre at møde en udfordring med handling. I handlingen gør vi brug af vores viden og færdigheder og af vores personlige egenskaber og holdninger i øvrigt.

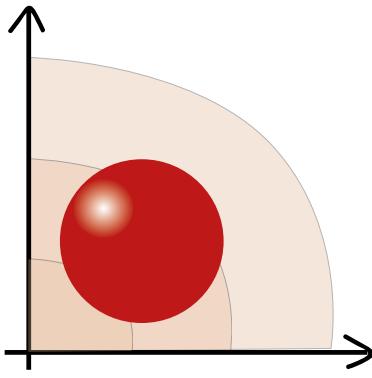
Eksempel: Instruktioner på tryk

Instruktøren viser gruppen den nye radio.

"Sådan her ser den ud – med batteri og antennen og mikrofon monteret" indleder instruktøren.

"Jeg har stillet en kasse med to radiosæt på hvert gruppebord. I skal nu to og to pakke radioerne og deres tilbehør ud og klargøre dem. Til hjælp har I det instruktionshæfte, der ligger ved radioen. Meld til mig på kanal 4, når I har samlet radioen og er klar."





2.2.8. Kompetence på det alsidige niveau

Allerede på det alsidige kompetenceniveau kan deltageren registrere sammenhænge og afgøre fordele og ulemper i forhold til en forestående handling. Deltageren kan altså selvstændigt tage initiativ til - og dermed også tage ansvar for - sin handling. På dette niveau kan deltageren handle selvstændigt i både kendte og ukendte situationer.

At skulle kunne tage ansvar for sin adfærd og kunne tage initiativ til handling kræver en høj grad af personligt engagement og beredskab. Og for at opnå dette, skal I gennemføre læringsaktiviteter, hvor deltageren igen og igen bringer sin egen

Eksempel: Udvikling af selvstændig kompetence

"Ved hjerte-lungeredning er det vigtigt, at I følger den rigtige procedure og træffer hensigtsmæssige valg. Jeg viser derfor den korrekte rækkefølge for hjerte-lungeredning."

Og instruktøren viser nu det fulde forløb fra at finde den bevidstløse person, råbe efter hjælp, skabe frie luftveje og give hjerte-massage og indpustninger.

"Nu gennemgår jeg proceduren, trin for trin. I skal notere de vigtige pointer i jeres notesbøger, så I selv kan udføre det bagefter." Efter at have vist og forklaret de enkelte trin, er det nu tid til at deltagerne selv skal prøve.

"Find sammen to og to med en dukke herude på gulvet og prøv så de enkelte procedure-trin.

Den ene af jer skal udføre, den anden skal sikre, at I følger proceduren. Jeg kommer rundt og hjælper, hvis der bliver behov."

Da alle har prøvet trin for trin, bliver deltagerne bedt om at gennemføre hele proceduren. "Hjælp hinanden, så I kan holde tempoet i massage og indpustninger i fem minutter."



Der øves hjerte-lungeredning i garageanlægget ved Gardehusarregimentet.

forståelse og sine erfaringer i spil - I kan også benytte spil og andre interaktive digitale hjælpemidler til at øve og afprøve kompetencer.

Som instruktør skal du indtage den støttende rolle, hvor du stiller deltagerne en klart defineret opgave, og hvor deltagerne forstår det klart definerede mål.

I løsningen anvender deltagerne deres viden, færdigheder og erfaringer, og du skal være til stede, så du kan støtte, når der opstår behov.

Eksempel: Spil som afprøvning af kompetence

Som afslutning på en læringsaktivitet om førstehjælp beder instruktøren delingen om at samles i computerlokalet. Her sætter deltagerne sig sammen to og to ved maskinerne, og instruktøren beder dem om at starte læringsprogrammet "Førstehjælp" og gå direkte til "spil-delen".

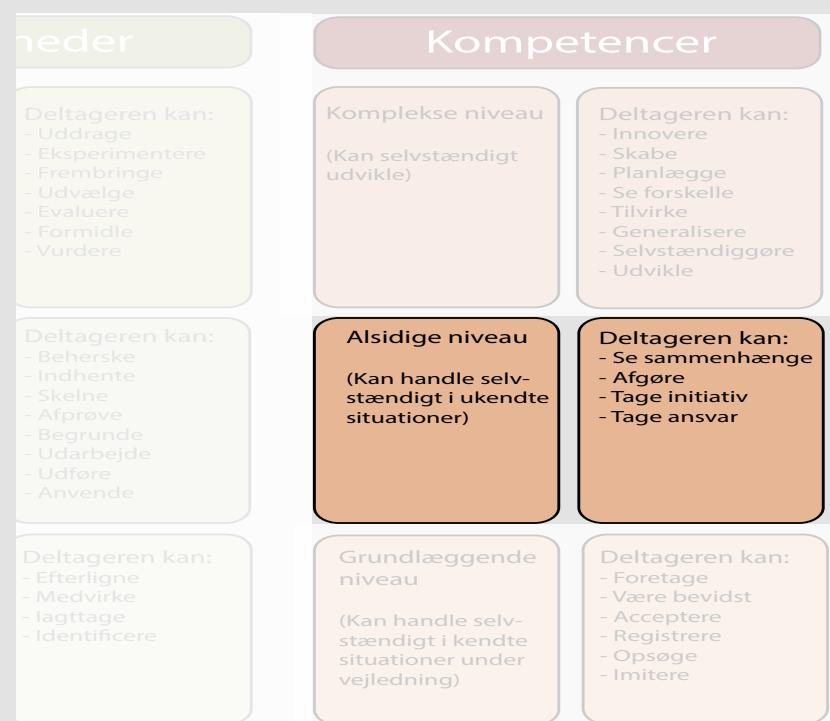
Nu gennemfører deltagerne de første tre baner i den 3D simulerede virkelighed. De forskellige trin i førstehjælpen skal naturligvis gøres i den helt korrekte rækkefølge i spillet, og det er slet ikke så nem en opgave endda.

Alle deltagerne bliver engagerede i spillet, og der opstår god energi i lokalet. "Det her er repetition, der aktiverer på den helt rigtige måde", tænker instruktøren.

Et par af deltagerne er ikke klar til at slukke spillet, da instruktøren til sidst runder af. Og de aftaler, at de kan låne lokalet en aften i den kommende uge og spille videre.

I afslutningen skal du vurdere løsningernes kvalitet i forhold til målbeskrivelsen.

Du kan samle deltagerne og drage deltageres særlige læringsoplevelser frem i plenum, således at alle får mulighed for at sætte deres egen læringsoplevelse i perspektiv og derved lære af andres erfaringer også.





Simulation og simulatorer

Simulationer og simulatorer er et forenklede og målrettede alternativer til den operative virkelighed. Simulatorer er uddannelseshjælpemidler. De gør det muligt at arbejde under afpassede realistiske forhold og samtidig frasortere begrænsende eller forstyrrende faktorer som for eksempel transport, ventetid og vedligeholdelse eller andre udfordringer som støjgener i forhold til bebyggelse eller kølvandsbølger i forhold til mindre fartøjer.

Scenarie

Et simuleret scenarie skal tilvejebringe det miljø, der er netop tilstrækkeligt til, at deltagerne kan gennemføre de planlagte læringsaktiviteter med fokus på læringsmålet.

Et simpelt og målrettet scenarie giver dig som instruktør gode rammer for at fokusere relevant på deltagerne og på deres læring. Du kan bedre se og evaluere den enkelte deltager, du kan lettere gøre ind med justeringer undervejs, og du bruger ikke din opmærksomhed på samtidigt at skulle styre et omfattende og kompliceret scenarie.

I forberedelsen vil det også være nemmere og billigere at udarbejde et simpelt simuleret scenarie frem for et kompliceret og omfattende i virkeligheden.

Læringsaktiviteter i simulerede scenarier skal være fokuserede. Deltagerne skal arbejde med de kompetencer, der er læringsmålet.

Realisme

Læringsaktiviteten og scenariet skal give mening for deltagerne. Det kræver, at deltagerne oplever forskellige grader af realisme i aktiviteten. Begynderen kan have brug for, at den ydre stemning opleves realistisk. Den mere øvede kan i højere grad have brug for, at flere indre mekaniske eller organisatoriske forhold svarer til den operative virkelighed. Husk på, at målet med simulation både er deltagernes generelle oplevelse af realisme samt din mulighed for at kunne tilføre situationen enkelte kritiske elementers realisme.

Simulationsteknologi, oversigt

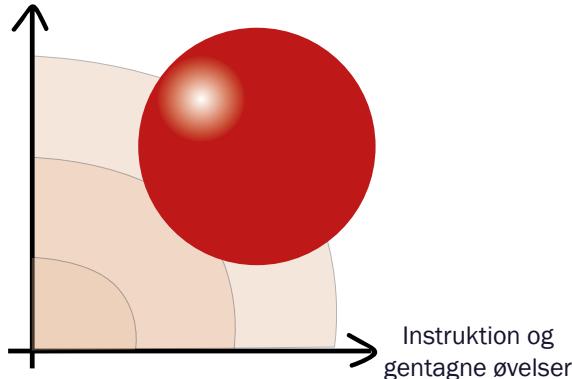
Benævnelse	Full mission simulator	Part task simulator	Pc-træner	Live simulation
Eksempel	Skibs-brosimulator	Skyttedelen af kampvognssimulator	Programmet Steel Beast	Laser duel system
Realisme	Høj fysisk realisme og realistiske procedurer på alle områder. Mulighed for delvis realistisk psykisk belastning	Høj fysisk realisme og realistiske procedurer på udvalgte områder	Realistiske principper, delvis lighed med procedurerne i virkeligheden	Realistiske principper, delvis fysisk overensstemmelse med virkeligheden. Mulighed for delvis realistisk psykisk belastning

Det er afgørende, at dit ønske om at skabe en realistisk stemning i det simulerede scenarie ikke sker på bekostning af din opmærksomhed på deltagernes læring. Du skal for eksempel nøje overveje, hvor megen opmærksomhed og energi du skal bruge på ildmarkering i en enhedsskydning eller på indretning og møblering i lokaler, hvor I skal øve rensning, i forhold til dit fokus på deltagernes adfærd og læring.

Flere deltagere

Deltagerne kan udgøre en del af hinandens scenarie. De skal kunne samarbejde om at løse en fælles opgave som en enhed. De kan også være figuranter eller måske simulere en fjende. Dette gør tilrettelæggelsen af scenariet og aktiviteterne mere komplicerede og stiller større krav til styringen. Jo flere deltagere, der er involveret og interagerende i det samme scenarie, desto vanskeligere er det for dig som instruktør at fokusere på den enkelte deltagers læring. Husk, at mindre øvelser og aktiviteter bedre kan fokuseres og justeres i forhold til den enkelte deltagers læring.

Begreber i forhold til simulation
 Scenarie – Det simulerede miljø, hvor læringsaktiviteterne gennmføres
 Referencesituations – Det, der simuleres
 Realisme – Overensstemmelse mellem referencesituations og simulation
 Simulation – Foregivelse af et virklig systems udseende og/eller opførelse
 Simulator – Uddannelseshjælpemiddel Genstand der med integration af menneske, repræsenterer virkeligheden. Fremstillet og anvendt med henblik på læring



2.2.9. Kompetence på det komplekse niveau

På det komplekse kompetenceniveau kan deltageren både se forskelle og generalisere. Og deltageren kan selvstændigt og ansvarligt udvikle processer og procedurer. Forskellen mellem det alsidige og det komplekse kompetenceniveau er evnen til ikke blot at registrere fordele og ulemper, men til at inddrage disse overvejelser med henblik på at skabe nyt eller på at handle på nye måder.

Når den selvstændige kompetence – fleksibel og ikke afhængig af kontekst – skal udvikles, kræver det, at deltageren rent faktisk afprøver, reflekterer og øver selvstændigt, og at der afprøves og øves i forskellige kontekster.

Eksempel: Selvstændig afprøvning

Læringsmålet: Deltageren kan selvstændigt planlægge delingens fremrykkej og herunder anvende terrænet hensigtsmæssigt i forhold til skjul og dækning. Endvidere kan deltageren gennemføre fremrykningen efter planen og i forhold til pludseligt opstående udfordringer.

Instruktøren lader gruppen selv om at finde vej og udnytte terrænet bedst muligt. Det er gruppens "Alfa", der har planlagt fremrykningen, og det er ham, der går forrest.

Der er godt sammenhold, og alle tager ansvar for at holde formationer og sikre i de udstukne retninger.

Efter at gruppen har passeret en vej i spredt orden, samler instruktøren gruppen for at repetere proceduren for "samlet spring". Og så trækker han sig tilbage igen til sine observationer af gruppen. Kun ved principielle fejl eller tvivl træder han til.

Ved næste hvil samler han gruppen, og i dialog gennemgår de formiddagens fremrykning.



Deling fra Den Kongelige Livgarde gør klar til samlet spring over landevejen. Instruktøren observerer på afstand

Her skal du som instruktør træde tilbage og lade deltagerne gøre deres egne erfaringer.

Du skal som instruktør indtage den delegerende rolle, hvor du udstikker opgaven til deltagerne, som selv vælger, hvilken metode de vil anvende for at nå målet. Det ønskede resultat kan være mere eller mindre stramt beskrevet, og derfor vil der som regel være flere tilfredsstillende løsninger.

Du skal naturligvis være til rådighed for deltagerne, når behovet for din faglighed opstår. Du skal lytte til spørgsmål og refleksioner,

stille spørgsmål, observere og give feedback.

Jo mere fri metoden har været, og jo mere objektivt løsningen eller målet har været beskrevet, des større udfordring ligger der for dig, når du skal vurdere resultatet. Her er det vigtigt, at du vurderer løsningens konsekvenser og også undersøger processen og hvilke læringsoplevelser, deltagerne har haft.

For at udbygge et fleksibelst handleberedsskab, kan I gennemføre læringsaktiviteten på forskellige steder og under forskellige forhold.



2.3. Gode råd om indhold

I dette afsnit giver vi gode råd til, hvordan du giver læringsaktiviteten indholdsmæssig skarphed, kvalitet og aktualitet: Skarphed ved at dele det faglige stof og aktiviteter op i afpassede sekvenser, kvalitet ved at tage udgangspunkt i og tydeliggøre vigtige pointer, og aktualitet ved at din plan henvender sig til netop de deltagere, du har ansvaret for.

Færre emner giver skarphed

Når vi som instruktører er specialister inden for et område, kan det ofte være svært for os at begrænse os. Måske fordi vi mener, at alt det, vi ved og kan, er lige vigtigt og uundværligt, eller måske vi bare ønsker, at deltagerne skal vide og kunne det samme som os.

Du skal imidlertid huske på, at deltagerne sjældent har de samme erfaringer, som du har, og at det for dem måske drejer sig om først at skulle etablere et fundament i forhold til jeres praksis.

Når så fundamentet er lagt, kan I arbejde videre, og deltageren kan selv søge eller eftersørge yderligere faglighed hos dig.

Ved at begrænse og prioritere skaber du først et ensartet fundament hos deltagerne, og derefter søger deltagerne så selv det, de hver især har behov for for at komme videre.

Hvordan hænger indholdet sammen?

Med udgangspunkt i læringsmålene skal du nu overveje, hvad der skal arbejdes med, for at deltagerne kan komme til at leve op til læringsmålene.

Du kan udvælge indholdet ved at stille dig selv tre spørgsmål:
For det første:

"Hvad er afgørende for den tilstrækkelige faglighed?" eller "Hvad er det allermest vigtige for deltagerne at vide og kunne for at kunne leve op til læringsmålet?"

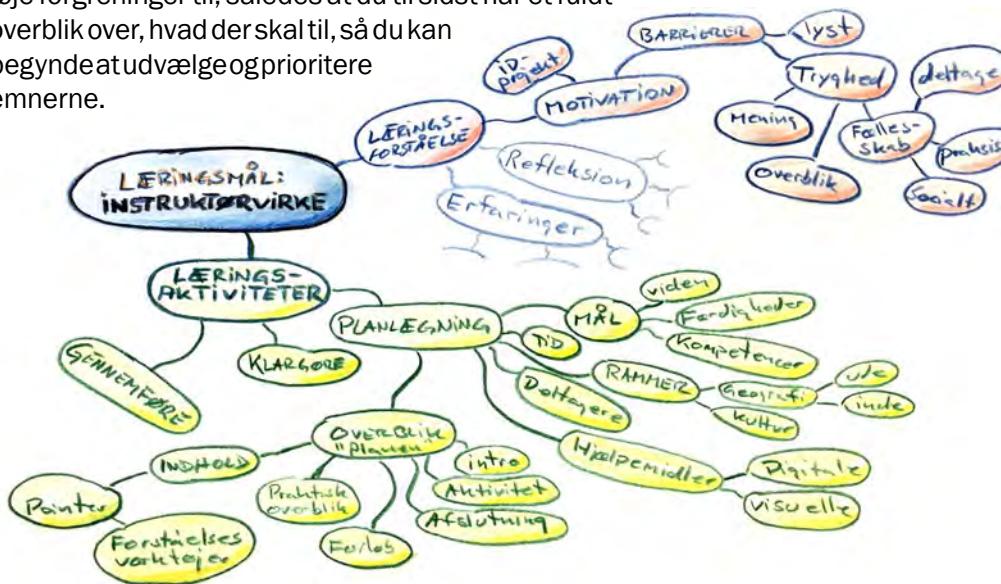
Når du har besvaret dette spørgsmål, skal du stille det næste:

"Hvad giver bedst mening for deltagerne?" eller "Hvad skal jeg så vise eller fortælle, og hvad skal vi øve, for at deltagerne når dertil?" Når du har besvaret dette spørgsmål, har du dannet dig et overblik over, hvad læringsaktiviteten skal indeholde. Og nu skal du stille dig selv det tredje spørgsmål:

"Hvor meget kan vi nå inden for den afsatte tid?" eller "Hvordan sikrer jeg, at det allermest vigtige bliver lært af alle deltagerne?"

Det er her, du for alvor prioriterer og udvælger dit indhold. Og i den proces kan det skærpe din udvælgelse, hvis du ved hvert emne, du finder, stiller dig selv endnu et spørgsmål: "Hvilken værdi giver denne information eller aktivitet deltageren i forhold til læringsmålet?"

Det kan være en god hjælp at tegne en oversigt over, hvordan alle uddannelsens elementer hænger sammen. Hvis du skriver læringsmålet i centrum, kan du lade din faglighed og din fantasi trække forgreninger ud fra målet. Og du kan blive ved med at føje forgreninger til, således at du til sidst har et fuldt overblik over, hvad der skal til, så du kan begynde at udvælg prioriterede emnerne.



Få pointerne frem

I en læringsaktivitet vil der altid være særligt vigtige pointer, som deltagerne skal tage med sig. Det kan være vigtige informationer eller nødvendige grundliggende færdigheder. Disse vigtige pointer skal skille sig ud, så deltagerne forstår, at disse er noget særligt i forhold til de mere understøttende informationer og øvelser, de oplever.

At pointerne kommer til at stå klart for deltagerne, kan du sikre, enten ved at deltagerne løser en udfordrende opgave eller ved at anvende visuelle forståelsesværktøjer. De har til formål at give deltagerne en "aha-oplevelse" og at vise, at "her kommer noget ganske særligt".

Et "Mind-Map" kan give dig overblik over, hvordan indholdets detaljer hænger sammen.

2.4. Hjælpemidler

I dette afsnit beskriver vi hvordan du kan bruge hjælpemidler til at understøtte deltagernes læring og læreproces.

Først viser vi, hvordan du ved hjælp af visuelle hjælpemidler og forståelsesværktøjer kan understrege dine vigtige pointer. Vi lægger vægt på kraften i de visuelle hjælpemidler, fordi de netop kan sikre, at dine vigtige pointer bliver forstået og husket.

Herefter giver vi eksempler på, hvordan du kan benytte digitale hjælpemidler i dine læringsaktiviteter. Det gør vi for at inspirere dig og for at give dig et godt udgangspunkt for selv at udvikle din brug af digitale hjælpemidler.

Ved at gennemtænke læringsaktiviteten grundigt så du kan se forløbet for dig, kan du vurdere, hvilke og hvor mange hjælpemidler, du har brug for.

Som udgangspunkt handler det om, at interaktive hjælpemidler, der kalder på deltagerens refleksion eller selvstændige handlen, som regel understøtter læreprocesser, der sigter på mere komplekse læringsmål, end oplysende og mere passive hjælpemidler gør det.

Nogle hjælpemidler skal du selv udvikle, andre vil allerede være til stede ved din enhed. Vi forventer, at dine kolleger eller ledere kan inspirere og vejlede dig i at benytte de faglige og praktiske hjælpemidler og rekvisitter, der er til rådighed. Her tænker vi på eksempelvis plancher, idrætsredskaber, skydeskiver, attrap-våben, kort og kompasser, kasteliner og fendere, og forbindinger og dukker til førstehjælp.

Du skal være opmærksom på kun at benytte hjælpemidler, hvor det giver mening i forhold til både emne og læreproces.

Eksempel: Præfabrikerede materialer

Ved din enhed kan du låne plancher og andre hjælpemidler, som du kan bruge i dine læringsaktiviteter.

Plancher, der skal bruges udenårs, er som regel laminerede. Det gør dem slidstærke og sikrer, at de kan tåle regn.

Der er to fordele ved at bruge præfabrikerede materialer. For det første, at materialerne ofte er produceret i en mere professionel kvalitet, end vi selv kan gøre det. Og for det andet, at vi i stedet for at tegne og skrive og laminere plancher, kan bruge vores tid til andre opgaver.

Du skal sikre dig, at de præfabrikerede materialer er tidssvarende – det vil sige, at illustrationer eller informationer viser den virkelighed, I agerer i – at de viser det materiel, I anvender, og de situationer, det handler om.



Præfabrikeret planche i felten.

2.4.1. Visuelle hjælpemidler

Du skal bruge alle midler til at understrege dine vigtigste pointer. De hjælpemidler, du anvender for at sikre, at deltagerne forstår dine pointer, kalder vi forståelsesværktøjer.

Nogle husker bedst, når de læser en tekst, og andre kan godt lide at få fortalt, hvad det drejer sig om. Men langt de fleste husker billeder bedre end noget andet.

Det kan være mentale billeder eller metaforer, hvor du benytter et almindelig kendt begreb for at beskrive det, du taler om.

Og det kan være plancher, billeder eller film, der direkte illustrerer de begreber eller procedurer, som læringsaktiviteten handler om.

Endelig kan det også være selve oplevelsen af virkeligheden, der kommer til at stå som et billede eller en film i deltagernes hukommelse.

Når deltagerne har set dine pointer, er muligheden for, at de har forstået dine pointer størst.

Husk på, at alle skal kunne se det, du præsenterer. Det er derfor vigtigt, at dine illustrationer og eksempler fremstår klare og tydelige – også for dem, der sidder bagest i lokalet.

Vis det gode eksempel

Hvor det er hensigtsmæssigt, skal du bruge virkeligheden, når du giver eksempler.

At opleve noget i virkeligheden er som regel altid det, der giver den største læringsoplevelse. I virkeligheden oplever deltageren de detaljer, der har betydning for netop deltagerens egen forståelse af situationen eller emnet. Og deltageren kan spørge ind til disse detaljer, ligesom du som instruktør har mulighed for både at vise og forklare alle detaljer.

Her er det ofte en god ide at anvende en hjælper, som vi beskriver i 4. kapitel.

Eksempler på mentale billeder og metaforer:

"stærk som en okse", "hurtig som lynet", "vi går med uret rundt", "indsejlingen er formet som en tragt", "objektet er pyramideformet".



Vis det gode eksempel - i virkeligheden

Eksempel: Plancher

Når du producerer dine egne plancher, sikrer du, at plancherne bliver lige præcis de forståelsesværktøjer, som du mener, netop understreger de pointer, som du finder allermest vigtige.

Endvidere bliver hjemmelavede plancher personlige. Jo bedre deltagerne kommer til at lære din "streg" at kende, des mere understøtter det følelsen af fællesskab og samarbejde mellem deltagerne og dig.



Eksempel: Visuelt forståelsesværktøj

Hvis du ikke har et kort over en specifikt område, eller hvis du har brug for en større detaljeringsgrad, end kortet tilbyder, kan du bygge et terrænbord, hvor du med de forhåndenværende materialer opbygger dit område.

Du kan eventuelt inddrage principper fra kalker og skitser.



Eksempel: Øv jer tæt på virkeligheden.

Redningsdragter skal afprøves i vand og faldsikring for helikopterteknikkere skal øves på helikopteren.



Fem gode råd om at tegne

Gør det enkelt

Fokuser på det vigtige. Spring uvæsentlige detaljer over.

Dit fokus skal være, at deltagerne skal forstå, hvad det handler om. Spørg dig selv for hver streg, du tegner: "Hvilken værdi giver denne streg for deltagernes forståelse?"

Planlæg hvad du vil tegne

Planlæg hvordan du vil udnytte din tegneflade. Del fladen op i felter, så du ikke risikerer at løbe tør for plads undervejs.

Øv dig på forhånd

Når du først har tegnet dine visuelle forståelsesværktøjer et par gange, ved du, hvor du skal være forsiktig, og hvor du kan tegne mere frit. Og du ved, hvor meget hver enkelt detalje fylder på tegnefladen.

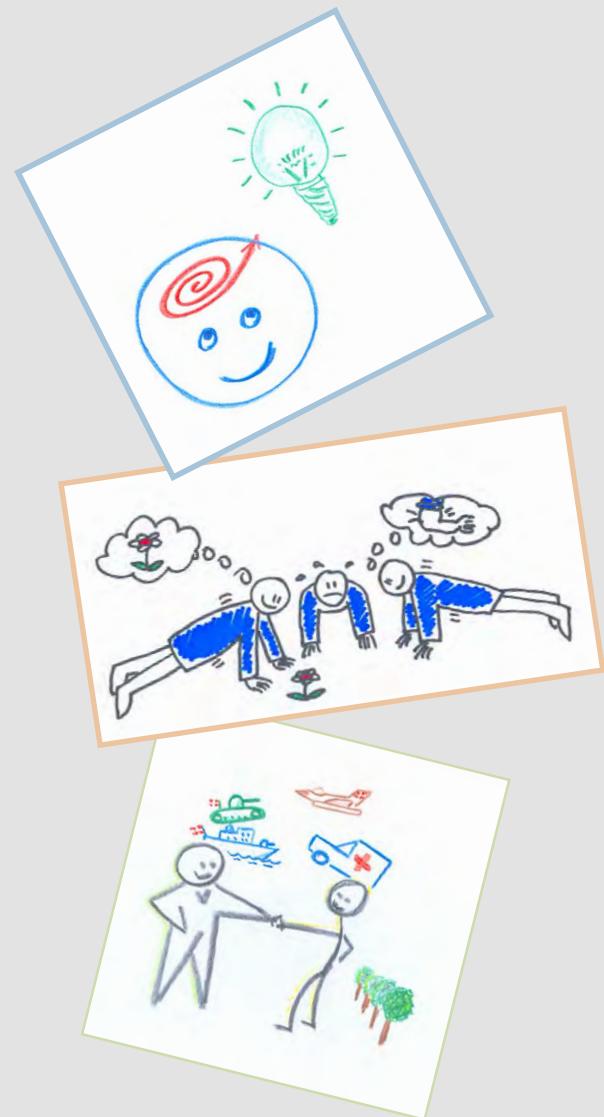
Brug farver og skriftstørrelser med omtanke

Sørg for at hver farve og skriftstørrelse har en særlig betydning eller tilknytning til emnet. Det skaber overblik og sammenhæng i din tegning og på din planche.

Byg dit visuelle bibliotek

Find din egen stil. Find ud af, hvordan du hurtigt og enkelt kan illustrere de ord og begreber, du bruger oftest. Og brug de samme symboler hver gang. Dels kommer deltagerne til at kende og genkende dine symboler, dels bliver du mere og mere sikker i at tegne dem.

Eksempler på "Min egen streg"



Kontrastfarver

Husk, at tekster og motiver skal være i tydelig kontrast til baggrunden. Illustrationen giver eksempler på, hvordan komplementærfarver giver god kontrast.

Tre gode råd om at designe en planche

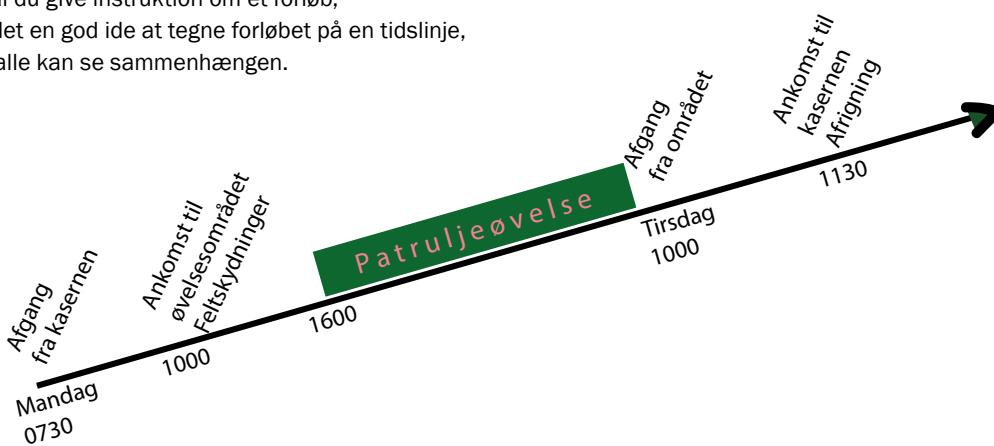
Brug højst tre farver - sort plus to mere

Vær ikke bange for det hvide papir - der må gerne være "luft" mellem de enkelte elementer.

Brug et tema - det samler tegningen, og du får nogle verbale metaforer at binde begreber op på. Temaer kan være bjergbestigning, natur, rumrejser, "på skydebanen".

(Iben Louise Birkkjær, Teapot, 2015)

Skal du give instruktion om et forløb, er det en god ide at tegne forløbet på en tidslinje, så alle kan se sammenhængen.



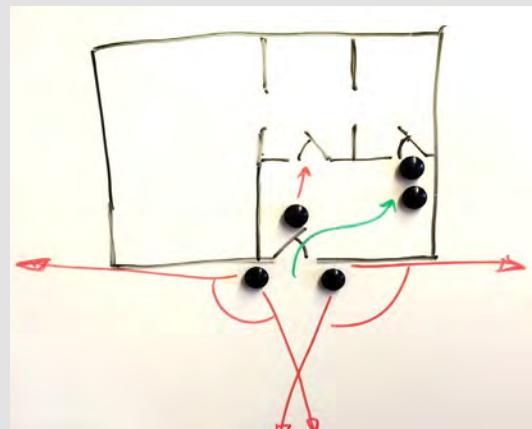
Eksempel: Whiteboard

Du kan skrive og tegne med farver på whiteboard tavlen. Og du kan viske ud efter behov.

Mange whiteboard tavler er også magnetiske. Det giver dig mulighed for at hænge dokumenter eller billeder på tavlen ved hjælp af magneter. Du kan også hænge andre magnetiske figurer på tavlen og flytte dem rundt.

På tavlen kan du lade deltagerne bidrage i en interaktiv proces.

Vil du gemme eller fordele det, du har tegnet eller sat på tavlen, kan du tage et foto af den.



Illustrationen viser, hvordan en gruppe skal trænge ind i en bygning. Instruktøren har indtegnet sikringsvinkler og benytter magnet-brikker til at vise den enkeltes placering og rute.

2.4.2. Brug digitale hjælpemidler

Digitale hjælpemidler kan være velegnede til at udfordre, afprøve og udvikle deltagernes viden, og de kan samtidigt være en katalysator for kreativitet og dybere refleksion over viden og færdigheder.

Digitale funktioner kan medvirke til at skabe liv og engagement i dine læringsaktiviteter.

Deltagerne kan både optage og afspille billeder, lyd og video,

og ofte vil det også være muligt efterfølgende at redigere de optagede filer.

Med GPS-udstyr kan deltagerne altid finde både deres egen og deres kollegers positioner i terrænet uden at skulle bruge kort og kompas. Og som instruktør har du også mulighed for at kunne følge deltagernes færden med dit eget udstyr.

Som instruktør kan du levere instruktioner og andet materiale, som deltagerne kan læse og studere på deres telefoner eller computere, når de har behov for det.

Eksempel: Interaktive tavler

Interaktive elektroniske tavler er en hybrid mellem en whiteboard tavle og en computerskærm.

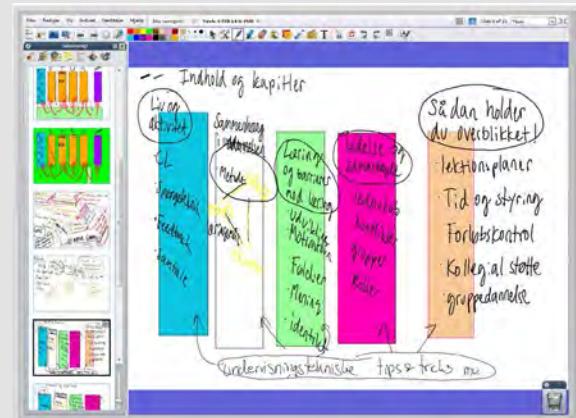
Alt, hvad du kan se på din computerskærm, kan du også se på den interaktive tavle.

I stedet for at klikke med din computer-mus, kan du prikke på tavlen med en finger eller en tavlepen, og i stedet for at rulle ned over en side med musen, kan du swipe med hånden, ligesom på en telefon eller tablet med touch-skærm.

Derudover kan du skrive og tegne på tavlen. Du kan hente og indsætte symboler og figurer fra dine biblioteker, og du kan flytte alle dine tegneobjekter rundt på tavlen.

Du kan også tegne og skrive oven på dine digitale præsentationer.

Vil du gemme dine produkter, gemmer du dem i computeren som en fil, som du senere kan åbne og genbruge eller arbejde videre på. Du kan også sende produkter til deltagerne.



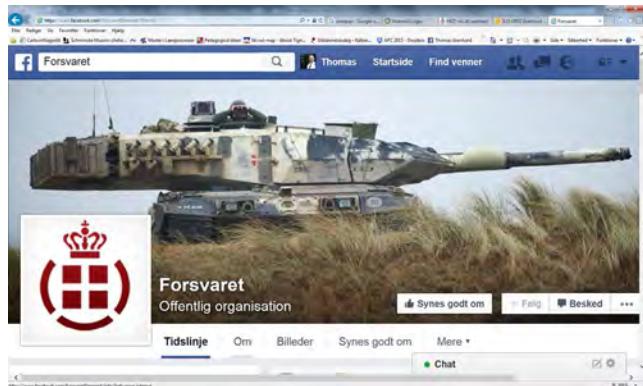
Billede af en interaktiv tavle med oversigt i venstre side

Mulighederne er mange. Når deltagerne anvender mobile funktioner og applikationer, kan det medvirke til både at vække nysgerrighed, skabe kreativitet og til at igangsætte og støtte den helt nødvendige refleksion.

Du kan undersøge, hvilke digitale hjælpemidler, der er i din enhed, før du lægger din endelige plan.

Når deltagerne skal se eller redigere billeder eller videoer, eller når deltagerne skal læse tekster eller arbejde med digitale læreprogrammer, vil det være en fordel med en så stor skærm som muligt.

Forsvaret på Facebook



Eksempler i Forsvaret:

Der findes både digitale kurser, der udvikler forståelse, og kurser, der udvikler færdigheder. For eksempel bliver deltageren udfordret på sin forståelse af førstehjælpens begreber og processer i "Førstehjælpspillet". Og i kurset "CBRN-forsvar for enkeltmand" lærer deltageren både forholdsregler og procedurer i forbindelse med CBRN.

På de digitale DeMars-kurser uddannes medarbejderen i at navigere i DeMars og herunder at planlægge rejser, dokumentere arbejdstid og oprette økonomi-rapporter.

Eksempel: Sociale medier

Det er muligt at dele viden og erfaringer på sociale medier på internettet. Vær opmærksom på, hvordan I anvender disse medier, og aftal med deltagerne, hvis I lægger billeder og videoer af personer ud.

Sæt dig ind i, hvilke særlige bestemmelser Forsvaret eller dit tjenestedsted har for brugen af sociale medier.

Eksempel: Find viden på nettet

En instruktør gennemfører et introforløb med en gruppe nye talstmænd. Da de når til temaet "Generelt om Talsmandsordningen", uddeler instruktøren ti spørgsmål om samarbejdsudvalg, arbejdstid og variable ydelser, som deltagerne skal besvare to og to sammen. Til hjælp må de bruge internettet og Forsvarets interne websider.

En halv time efter er de nye talstmænd klar med svar på de fleste af de ti spørgsmål, og instruktøren drøfter nu de svar, der har været tvivl om, med deltagerne.

Efter et kvarter er alle spørgsmål og svar blevet drøftet. Og gruppen er klar til at gå videre til næste emne i introforløbet.



Eksempel: Digitale præsentationer

Digitale præsentationer formidler du fra en computer, tablet eller telefon til en større skærm eller et lærræd.

Skal du gennemføre en læringsaktivitet flere gange, kan det være en fordel at forberede en standardpræsentation, som du kan genbruge - med eventuelle justeringer - i flere læringsaktiviteter.

En anden fordel ved digitale præsentationer er, at du kan forberede og udvikle dine illustrationer, forståelsesværktøjer og pointer i god tid. Og det giver dig mulighed for at sikre god kvalitet i både design og indhold.

Endelig har du mulighed for at reproducere og uddele eller sende dine digitale materialer til deltagerne.

Husk altid at følge præsentationerne op med refleksionsøvelser og andre læringsaktiviteter.

Digitale læringsprogrammer

Der findes en lang række digitale læringsprogrammer, kurser, spil og instruktionsvideoer. De kan være udviklet lokalt på tjenestestedet eller ved andre myndigheder i Forsvaret. Også på internettet udbydes mange forskellige læringsprogrammer, hvoraf mange endda er gratis at anvende.

Før du beslutter dig for at benytte et digitalt læringsprogram i din læringsaktivitet, skal du huske at forholde dig kritisk til fagligheden, indholdet og til hvem, der udbyder det enkelte program eller kursus.

På Forsvarets digitale uddannelsesplatform kan du blive inspireret og danne dig et overblik over, hvilke digitale læringsprogrammer Forsvaret udbyder.

Digitale læringsprogrammer kan være instruktive og sigte på læringsmål, der handler om viden. Mere interaktive programmer og spil kalder i højere grad på refleksion og afprøvning, og her er der mulighed for at udvikle både færdigheder og kompetencer.

Digitale læringsprogrammer er ofte selvinstruerende. Det betyder, at deltagerne kan gennemføre programmet, uden at du som instruktør behøver at være til stede.

Det er en stor fordel, at deltagere kan gennemføre digitale læringsprogrammer i deres eget tempo og uafhængigt af tid og rum. Deltageren kan holde pauser undervejs eller gentage særlige sekvenser lige så mange gange, der er behov for. Derfor kan digitale læringsprogrammer bidrage til, at alle deltagere får en god læringsoplevelse.

Du kan inddrage digitale læreprogrammer på mange forskellige måder:

Du kan lade dine deltagere arbejde med programmet som hjemmearbejde, eller du kan lade dem sidde og arbejde med det, når I er sammen. Hvis I arbejder med det sammen, skal du være klar til at hjælpe deltagerne, når der er behov for det.

Det kan i nogle situationer også give god mening, at deltagerne sidder to og to sammen og arbejder med stoffet.

Eksempel: Videoklip understøtter din præsentation

I arbejdet med at lære om skydesikkerhed, har deltagerne fået til opgave selv at vurdere, hvor stor sikkerhedsafstanden bag en dysekanon bør være.

Instruktøren viser en QR-kode, der fører til et videoklip fra internettet, hvor man tydeligt ser bagblæsten fra en dysekanon, der afgiver et skud. "Sæt jer sammen to og to og se på videoklippen."

Og snart efter sidder deltagerne og iagttager videoklippen. Nogle ser det flere gange, sætter på pause, måler med en lineal, spoler lidt tilbage og ser det igen. Og de reflekterer og drøfter, hvor langt bagud stikflammerne rækker, og hvor langt tilbage, man skal stå, for at være sikker på ikke at blive ramt.

Eksempel: Musik til arbejdet

Deltagerne skal lære at give hjertemassage. Efter introduktionen skal deltagerne prøve at give hjertemassage på en dukke. Og for både at øve den rigtige hastighed og holde rytmen, afspiller instruktøren et velegnet stykke rytmisk musik fra sin telefon.

Hvad enten deltagerne har arbejdet med programmet i fællesskab eller hjemme, er det vigtigt, at I samler op på, hvad de har lært og oplevet. Forbered nogle spørgsmål til drøftelser, som kan sætte endnu mere energi i refleksionen.

Og husk altid deltagerne på, at de kan gennemføre programmet lige så mange gange, de har lyst til eller behov for – enten for at lære det nødvendige eller som repetition senere, hvis de skulle få behov for det.

Start i det små

Den bedste måde at komme i gang med at bruge digitale medier i dine læringsaktiviteter er ved, at du kaster dig ud i det. Start i det små, og fortsæt så med det, du synes virker for dig og dine deltagere.

Du skal naturligvis afprøve de forskellige værktøjer og medier - eventuelt sammen med en kollega – inden du bringer dem ind i dine læringsaktiviteter, så du er sikker på, hvordan de virker.

Du skal også huske på, at du ikke behøver at vide alt om alle værktøjer og medier for at komme i gang. Start der, hvor du føler dig tryg og mest kompetent.

Du kan dokumentere oplevelser fra læringsaktiviteter med dit kamera.



Eksempel: Brug video og billeder i felten

Delingen lærer om opklaringspatrulje, og deltagerne har fået til opgave at komme så tæt på det fjendtlige objekt, at de kan tage fotos eller video af personel, materiel eller aktiviteter på objektet.

Efterfølgende kan fotos og video supplere patruljerapporten.

Fra objektet har instruktøren videofilmet ud i terrænet, hvor patruljeholdene kun et par enkelte gange har stukket hovederne for højt op fra det høje græs.

Instruktøren viser de gode eksempler om eftermiddagen, da delingen er kommet tilbage på kasernen. Det skaber en energisk stemning blandt deltagerne, der overraskes over, hvor godt deres fremrykning er skjult.

Eksempel: Video som motivation - et billede siger mere end 1000 ord

Deltagerne skal lære at lægge en bughule-forbinding.

Instruktøren viser et videoklip, hvor man ser alle detaljer af et skudsår i maveregen. Klippet varer i tolv sekunder, og alle deltagerne forstår nu, hvorfor bughule-forbindingen skal lægges på den helt specielle måde.

2.5. Sammenfatning

I læringsaktiviteter organiserer du processen og styrer aktiviteten og kommunikationen i forhold til emnet og i forhold til læringsmålet. Her er brug for et gennemtænkt pædagogisk fokus.

Du skal overveje, hvorvidt læringsmålet for aktiviteten handler om selvstændighed og ansvarlighed, eller om det handler om, at deltagerne skal kunne reagere forudsigtigt på bestemte kommandoer.

Husk på, at refleksionen skal ske struktureret gennem de spørgsmål eller opgaver, du stiller deltagerne. Refleksionen i sig selv skal ikke være målet - det er det, deltagerne reflekterer over, du skal strukturere.

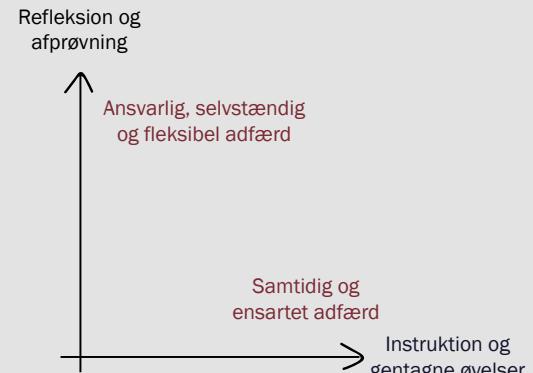
Til at støtte dig i disse overvejelser har vi introduceret den didaktiske overvejelsesmodel (Figur 8).

"Et billede siger mere end 1000 ord". Derfor skal du visualisere alle de vigtige pointer og informationer - ved at tegne dem eller ved at vise eksempler, film eller billeder.

Vælg kommunikative virkemidler og organiséringsformer- og strukturer, du føler dig tryg ved. Men du skal også udfordre dig selv ved at vælge virkemidler og strukturer, du ikke har prøvet tidligere. Herved udvider du dit personlige repertoire som instruktør, og du gør læringsforløbet afvekslende og inspirerende for deltagerne.



Figur: 8. Den didaktiske overvejelsesmodel.



Værnepligtige på handlebane ved Airforce Training Center.

3. FORMATIV EVALUERING OG FEEDBACK

I dette kapitel viser vi hvordan du kan observere deltagernes læring under læringsaktiviteterne og benytte dine observationer til at give værdifuld og konstruktiv feedback.

Gennem kapitlet har vi konsekvent fokus på evaluering med henblik på udvikling, også kaldet *formativ evaluering*.

Vi beskriver den formative evaluering i forhold til udvikling af viden, færdighed og kompetence og niveauerne grundlæggende, alsidigt og komplekst.

Vi behandler ikke eksamen, prøver, certificeringer og bedømmelser, også kaldet *summativ evaluering*. Summativ evaluering er faglærerens ansvar. Du vil eventuelt skulle bidrage til den summative evaluering efter faglærerens nærmere instruks.

Ligeledes behandler vi heller ikke summativ evaluering inden læringsaktiviteterne. For eksempel "gap-analyser", initial test eller prøver vedrørende deltagernes opfyldelse af adgangskrav. Disse former for evaluering er faglærerens ansvar, eller de ligger hos særlige kommissioner, der optager deltagerne på uddannelserne.

Som instruktør må du regne med, at deltagerne opfylder adgangskriterier og har de nødvendige forudsætninger, indtil deres deltagelse i læringsaktiviteterne eventuelt modsiger dette.

Etablering af forbindelsen til deltagernes forudgående kundskaber og forventninger til læringsaktiviteten tager du hånd om i din forventningsafstemning med deltagerne, samt i din løbende kommunikation med deltagerne gennem aktiviteten.

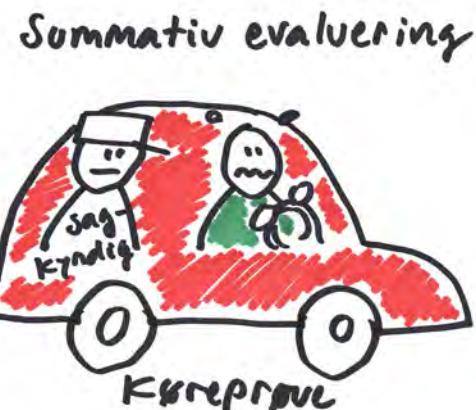
Dette beskriver vi nærmere i kapitel 4 Lederskab og samarbejde.



Tegningen viser forskellen på formativ og summativ evaluering.

Formativ evaluering kan være en samtale mellem kørelærer og elev om forløbet af en køretime. Samtalen tages umiddelbart efter timen.

Summativ evaluering er den motorsagkyndiges bedømmelse til køreprøven. Her fokus ikke på udvikling men på vurdering af målopfyldelse



3.1. Observation af tegn på læring

Tegn på læring er dit redskab til at undersøge deltagernes faglige udvikling. Tegnene giver dig dit fokus, når du skal vurdere, om læringen bevæger sig i en hensigtsmæssig retning.

Du kan observere deltagernes læring inden for tre områder: 1) kommunikation og anvendelse af viden, 2) demonstration af færdigheder samt 3) udarbejdelse af produkter.

Faktaboks: Tegn på læring:

"...Tegn er kriterier for målopfyldelsen og kan bestå af det, som eleverne kan kommunikere, færdigheder, de kan demonstrere i praksis, eller produkter de kan skabe. Lærerens tolkning af tegnene hjælper læreren med at vurdere elevernes læringsudbytte og danner grundlag for lærerens feedback til eleverne om deres læringsresultater."

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015.
Webside: EMU Danmarks læringsportal <http://www.emu.dk>)

Kommunikation af viden

Du kan observere deltagernes viden på mange forskellige måder. Du kan overvære deres spontane kommunikation, mens de løser en given opgave. Du kan også planlægge aktiviteter, der netop sigter mod at skabe en kommunikation, som du kan observere. Aktiviteter der giver kommunikation er typisk opgaver der skal løses i par eller gruppe. Deltagerne kommunikerer, når de fremlægger for hinanden, eller når de finder løsninger i fællesskab.

Eksempel: Kommunikation af viden på grundlæggende niveau - adskillelse af gevær

Deltagerne navngiver geværets dele. De referer til oversigten på tavlen og udpeger delene på deres eget våben.

Deltagernes kommunikation giver dig et indtryk af deltagernes kendskab til delenes benævnelse.

Du kan på baggrund af dine observationer give feedback til enkelte deltagere eller samle dine observationer sammen til en generel feedback til holdet.

*Eksempel:
Tegn på viden på grundlæggende niveau - kortskitse*

Deltagerne reproducerer en allerede udfærdiget kortskitse og navngiver de indtegnete terrængenstande. De gentager de benævnelser, der findes i oversigten.

Deltagerne kan også kommunikere deres viden gennem arbejde med skriftlige opgaver. Det kan for eksempel være en quiz med spørgsmål og forskellige svarmuligheder.

Feedbacken får deltagerne typisk ved selv at rette deres opgaver eller gennem at rette i makkerpar. Du kan opnå indsigt i resultaterne gennem en fælles gennemgang af de rettede opgaver. Herefter kan du give en samlet feedback.



Det er udtryk for godt sømandsskab af gå af vejen tydeligt og i god tid.

Eksempel: Tegn på viden på alsidigt niveau - "godt sømanskab"

Deltagerne diskuterer det maritime begreb "godt sømanskab" i deres indbyrdes drøftelse af dagens sejlads i brosimulatoren.

Diskussionen af det maritime fagudtryk viser dig, at deltagerne er i gang med at tilegne sig begrebet på alsidigt niveau gennem sprogligt at prøve sig frem.

Det afgørende på dette tidspunkt er, at de har mod på at prøve kræfter med begrebet i deres diskussion.

Giv eventuelt feedback til deltagerne efter følgende model:

Bed dem redegøre for deres definition af "godt sømanskab".

Fortæl, hvad du har observeret fra deres drøftelse.

Giv din definition af "godt sømanskab".

Demonstration af færdigheder

For at du kan observere deltagernes færdigheder må du planlægge en læringsaktivitet hvor deltagerne er aktive og hvor du kan overskue deres arbejde.

Eksempel: Tegn på færdigheder på alsidigt niveau - handlebane i skyttetjeneste

Illustrationen til højre viser en handlebane i skyttetjeneste.

På de grønne baner afprøver deltagerne deres skyttefærdigheder med løs ammunition sammen med dig. Du foretager dine observationer når du er på banen med deltageren. Umiddelbart efter gennemførelsen begrunder deltageren sine handlinger og du giver deltageren feedback. Feedbacken kan overværes af alle deltagere i venteområdet, der således lærer gennem at høre andres feedback.

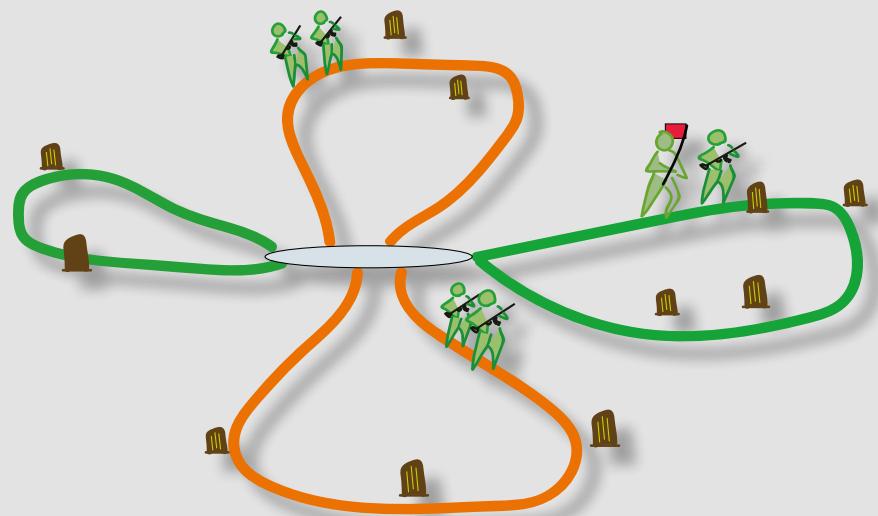
I nogle tilfælde kan flere deltagere følge med rundt på banen. Dermed kan de gøre deres egne observationer.

På baner hvor det kun er enkelte deltagere, der kan komme igennem ad gangen sammen med dig, er det vigtigt, at de resterende deltagere arbejder med noget meningsfyldt. Her kan deltagerne afprøve deres færdigheder på de orange baner på

egen hånd, uden løs ammunition, mens du er på den grønne bane med en enkelt deltager.

På de orange baner begrunder deltagerne i makkerpar deres handlinger og giver hinanden feedback. Dette fordrer, at det er tydeligt for deltagerne, hvad de skal udføre, begrunde, observere og give feedback på.

Til det formål kan du skrive et simpelt kort til deltagerne med tegn på læring, som de skal være opmærksomme på.



Udarbejdelse af produkter

Deltagerne viser deres læring gennem produkter, de fremstiller. Det kan eksempelvis være et skytnehul, en sejlladsplan, et direktiv eller en forbindung. Fælles for disse eksempler er, at det er autentiske produkter fra uddannelsens indhold. Det er med andre ord de produkter, uddannelsen sigter mod at give kundskaber til at fremstille.

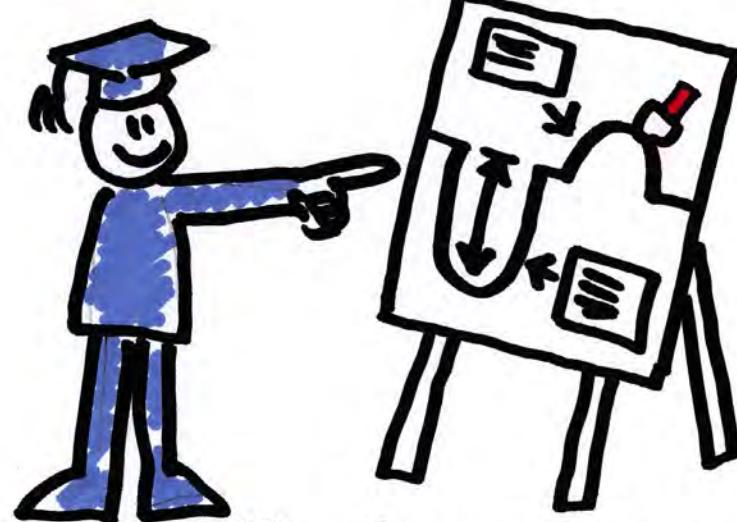
Som supplement til de autentiske produkter er akademiske produkter der netop har til formål at facilitere læringen og give

grundlag for evaluering. Dette kan være plancher med stikord fra et gruppearbejde, refleksionspapir med overvejelser over egen læring eller en rapport over et forløb.

Tegn på læring må typisk være procesorienterede og generelle, når du ser efter tegn på læring vedrørende alsidig og kompleks viden og færdighed, samt kompetenceudvikling.

Du bør være varsom med at formulere tegn, der er "firkantede" videns- og færdighedsmål. Det vil være misvisende for dig, og det vil lede både dig som instruktør og deltagerne i en forkert retning.

Autentisk Produkt



Akademisk produkt

Det er vigtigt, at du nøje læser og forholder dig til læringsmålene og lader dem guide dig.

Grundlaget for at evaluere er, at deltagerne er aktive, så der er adfærd eller produkter, du kan observere.

Husk at jo mere stramt, du styrer læringsaktiviteterne, jo mindre kan du se, hvad deltagerne kan på egen hånd. Hvis deltagerne under kommando har fulgt en trinvis procedure, har du ikke set hvad de kan gøre selvstændigt.

Eksempel:
Autentisk produkt der viser kompetencer - beredskabsområde

Deltagerne på den grundlæggende sergeantuddannelse planlægger og indretter deres beredskabsområde.

De har modtaget en overordnet befaling for beredskabsområdet og skal nu selvstændigt skabe et konkret produkt, der omfatter blandt andet bivuak, adgangsvej samt bidrage til delingens følelesområder som for eksempel latrin. Instruktøren følger arbejdet og beder deltagerne forklare resultatet og kritisere deres eget produkt.

En simpel checkliste for, om der faktuelt er de befalede elementer, vil ikke indfange kompetencerne fra læringsmålet. Her er det interessante der, hvor deltagerne har måttet træffe selvstændige valg. For eksempel en alternativ udformning af bivuakken på grund af særlige forhold i terrænet. Deltagernes overvejelser udtrykkes gennem deres forklaring og kritik af deres produkt.

Hvis du ønsker at se tegn på, om deltagerne kan tage ansvar for selvstændigt at vedligeholde deres våben, skal du gennemføre en læringsaktivitet, hvor deltagerne selvstændigt har ansvar for at vedligeholde deres våben.



Feedback i beredskabsområdet

Faktaboks: Autentiske og akademiske produkter

De produkter uddannelsen sigter mod at deltagerne skal lære at producere, som f.eks. en fempunktsbefaling kalder vi autentiske produkter.

Produkter der udelukkende har til formål at støtte læringen, for eksempel en planche med refleksion over egen læring, kalder vi akademiske produkter.

Skøn eller vurdering?

Hvor dybt dit kendskab til deltagernes læring skal være afgøres af sammenhængen. Er deltagerne i gang med et længere forløb, er det måske tilstrækkeligt at have et overordnet skøn over deres læring i starten. Der vil være mulighed for at følge op på deres læring senere. Hvis deltagerne kan huske umiddelbart efter en læringsaktivitet er mindre vigtigt end, hvordan de kan omsætte deres viden til handling senere.

Hvis læringsaktiviteten skaber forudsætninger, der er sikkerhedsmæssigt afgørende for at kunne gå videre til nye opgaver, kan det være nødvendigt at have et mere deltaljeret kendskab til hver enkelt deltagers læring.

Situationen afgør, om du har behov for at evaluere hver eneste deltager, eventuelt gennem at bede vedkommende om at udføre en handling eller redegøre for et princip, eller om det er tilfredsstillende blot at have et overordnet skøn ud fra en stikprøve eller et overblik. Er du i tvivl om den nødvendige dybde af dit kendskab til deltagernes læring, så spørg faglæreren til råds.

Eksempel: Akademisk produkt der viser kompetencer

- ledelseshuset

Deltagerne udarbejder gennem ledelsesuddannelsen på Flyvevåbnets Officersskole deres egen hjemmeside. Den fungerer som en læringsportfolio. De opbygger selv siden og viser her deres forskellige studieprodukter og refleksioner.

Lærerne giver feedback online.

Faktaboks: Læringsportfolio

Deltagerens samling af studieprodukter, evalueringer, refleksioner og feedback.

Formulering af tegn på læring

Når du skal formulere tegn på læring, kan du benytte LRH taksonomien (Tillæg). Find den del af taksonomien, der passer til dine læringsmål. Tænk på den læringsaktivitet du vil gennemføre og formuler så hvilken adfærd, der vil give dig tegn på, at deltagerne er i gang med at lære. Skriv tegnene i din plan for aktiviteten.

Du skal typisk holde dig på 1-3 tegn pr. læringsaktivitet. Mere kan være svært at huske og dermed urealistisk at bruge aktivt i gennemførelsen med fokus på deltagerne.

Eksempel portfolio læringsforløb. Liste over tegn på læring på Flyvevåbnets lederkursus VUT

Faktaboks: Spørgsmål til tegn på læring

"man kan generelt undersøge dueligheden i sine tegn ved at spørge: På hvilken måde...?"

- På hvilken måde skal eleverne rykke sig i forhold til (mål) beskrivelserne;
- På hvilken måde skal samarbejdet komme til udtryk som nødvendigt;
- På hvilken måde skal konflikterne være konstruktive;
- På hvilken måde skal de vise ansvar for figurer mv. i klassen;
- På hvilken måde skal det komme til udtryk, at de er udfordret optimalt?"

(Andersen, 2008, s31)

*"De studerende deler deres skriftlige arbejde på et langt tidligere stade end de ellers ville gøre.
At acceptere det ufærdige."*

"De studerende udvikler af egen drift online kompendier."

"De studerende fremviser en adfærd, hvor de 'liger' hinandens posts på den digitale platform de individuelt har designet."

(Shapiro, 2015)

Eksempel: Tegn på læring på grundlaggende niveau - funktionsstop på geværet

Model: Sammenhæng mellem læringsmål, læringsaktivitet og tegn på læring.

Læringsmål: Skal kunne identificere årsager til funktionsstop på geværet.

Læringsaktivitet: I makkerpar går deltagerne igennem et antal stationer, hvor der ligger geværer med forskellige former for funktionsstop. Deltagerne samarbejder om gennemgang af det enkelte våben for at identificere grunden til funktionsstoppet.

Tegn på læring: Deltagerne undersøger geværet og diskuterer gastryk samt skader på ammunition, magasin og styreramme.



3.2. Feedback

Feedback er et af de stærkeste redskaber til læring. Feedback er virkningsfuld, når deltagerne, der modtager feedbacken, har et tydeligt billede af hvilket mål, de arbejder frem mod. Det vil sige at de ved, hvordan succes inden for emnet ser ud.

Det er også vigtigt, at deltagerne oplever, at feedbackens mål er at mindske afstanden mellem deres nuværende præstation og den præstation, de arbejder hen mod. Feedbacken er bedst, når den indeholder klare informationer om, hvad næste skridt er for dem.

Feedback umiddelbart efter øvelsen



Faktaboks: Retningslinjer for feedback:

- " ...
- Hold fokus på, hvordan feedback bliver modtaget, frem for hvordan den bliver givet
 - Feedback er virkningsfuld, når den gør kriterier for succesfuld opnåelse af læringsmålene gennemsikuelige for deltageren
 - Feedback er virkningsfuld, når den leder deltagerens opmærksomhed i retning af læringsaktiviteter og læringsstrategier, og væk fra optagethed af sig selv
 - Feedback skal møde deltagere på deres aktuelle kompetenceniveau eller lidt over deres niveau
 - Feedback bør udfordre deltageren til at formulere ambitiøse mål
 - Læringsmiljøet skal være åbent for fejl og mangler
 - Gensidig feedback mellem deltagere giver rum for drøftelser, der fremmer læring. Deltagere tilegner sig gerne metoder og fremgangsmåder til respektfuld gensidig feedback, når de får mulighed for det
 - Feedback giver instruktører tegn på mangler i deres læringsaktiviteter og ledelse, og kan føre til bedre læringsaktiviteter
- ... "

(Hattie og Yates, 2014, s70)

Hvornår skal du give feedback?

Du skal give feedback efter at deltagerne har gennemført en øvelse eller opgave. Du skal ikke vente for længe. Deltagernes motivation for at modtage feedback er størst umiddelbart efter deres gennemførelse af øvelsen. Feedback samtidig med at deltagerne arbejder med deres opgave, skal du være tilbageholdende med.

Din feedback lægger en yderligere kognitiv belastning på deltageren. Nu skal deltageren ikke blot forholde sig til sit eget arbejde med at løse opgaven, men også forholde sig til - og anvende - din feedback.

Rettelser

Kommer du med rettelser under en øvelse, kan det fratage deltageren muligheden for selv at eksperimentere og prøve sig frem. Deltageren kan blive afhængig af dine løbende rettelser og blive uselvstændig.

Husk, at fejl er en værdifuld ressource for læring.

I nogle tilfælde kan det imidlertid være nødvendigt at komme med rettelser af hensyn til sikkerheden eller for at komme videre i en øvelse. Sådanne rettelser bør være få, korte og præcise.

Hvilken struktur kan du anvende til feedback?

Hav en tydelig struktur for feedbacken og afstem strukturen med deltagerne. Hav gerne en fast standard, som alle på uddannelsen anvender. Den faste struktur, der på den måde bliver kendt af alle, fjerner med tiden fokus fra strukturen og frigør energi til selve indholdet.

Denne struktur fremmer læring gennem at give deltageren mulighed for selvrefleksion og komme til orde først. Det giver et bedre videns grundlag for instruktørens feedback og en bedre accept fra deltageren af instruktørens feedback.

Eksempel: Emne, der gemmes til feedback i stedet for forstyrrende rettelse

Deltagerne øver "at præsentere gevær" to og to. Instruktøren bevæger sig rundt imellem dem.

Han ser to deltagere, der giber forkert på geværskæftet. Han bryder ikke ind da deltagerne lige nu er optaget af trin og rytme i proceduren og ikke i selve grebet.

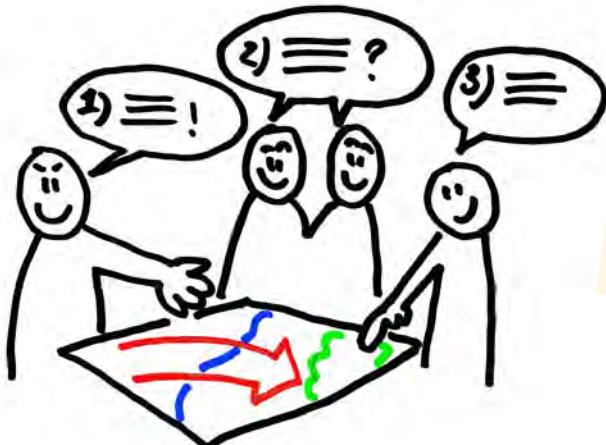
Han holder nu særligt øje med om de andre deltagere også laver fejl i deres greb.

I sin opsamling beder han deltagerne vise hvordan de giber om geværskæftet. Han spørger de andre deltagere, om de har nogen bemærkninger eller spørgsmål til grebet. Herefter viser han selv hvordan grebet foretages.



Husk, at feedback også er de daglige samtaler med deltagerne.

Et mere formelt og gennemarbejdet feedbacksystem må ikke komme i vejen for den løbende kontakt og samtale med deltagerne om deres læring.



Eksempel på feedback-struktur.

Citat fra interview med instruktør:

"Jeg griber ikke ind, fordi deltagerne nu er på et niveau, hvor hvis jeg gør det for meget, så vil det virke hæmmende på deres egen forhåbentligvis voksede evne til selv at tage de nødvendige beslutninger, der trods alt er påkrævede for at kunne sejle et skib."

Eksempel: Rettelser og Feedback

Deltagerne arbejder selvstændigt i hver deres simulatorstation. De "sejler" i hvert deres fartøj i et fælles scenarie.

Instruktøren har mulighed for at kontakte deltagerne, enten over radio eller ved at gå ind i simulatorstationerne til dem.

Denne mulighed afvejer instruktøren og søger at holde sine indgreb over for deltagerne på et minimum.

Dels skal deltagerne have mulighed for at lære af deres fejl, dels kan enhver henvedelse fra instruktøren potentielt indebære en risiko for, at deltagerne trækker sig tilbage og overlader initiativet til instruktøren.

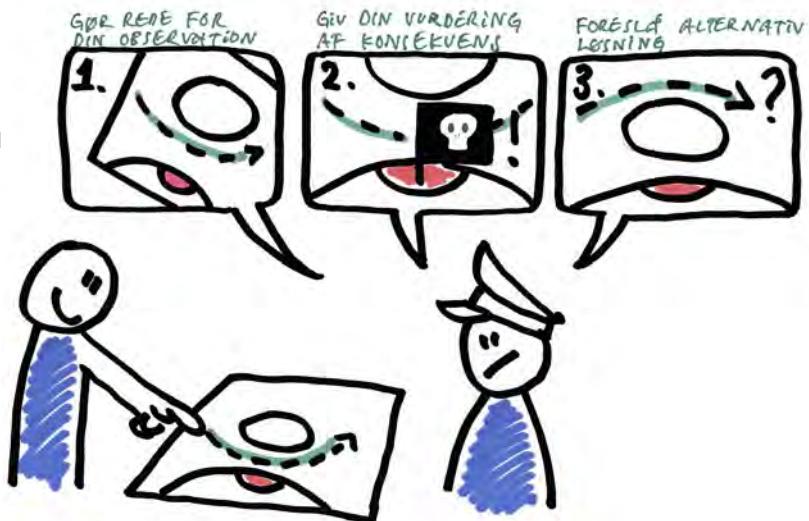
Deltagerne konfronterer og løser selv de problemer, der opstår.

Som hovedregel griber instruktøren kun ind over for fejl eller uhensigtsmæssigheder under øvelsen, hvis de truer med at ødelægge resten af gennemførelsen, dels for den pågældende deltager, dels for de andre deltagere. Alle andre episoder gemmes til den samlede feedback efter øvelsen.

Hvilket indhold bør feedbacken have?

Når du giver feedback bør du være saglig. Brug din erfaring og viden som ekspert til at give en præcis informationsorienteret feedback.

Feedbackens indhold
- et eksempel



Afstå fra værdidomme. Der er ingen grund til at lægge særlig vægt på at dømme om, hvorvidt noget er godt eller dårligt. Værdidomme rummer ingen informationer, som deltageren kan benytte til at korrigere sin adfærd.

Der er heller ikke noget, der tyder på, at ros i sig selv fremmer læring. Du kan godt rose, men gør du det altid, mister det sin værdi. Til gengæld er der meget, der tyder på, at bebrejdelse hæmmer læring. Udsagn som "det kunne du godt have gjort bedre", eller "det er en dårlig præstation" rummer ingen information, der er til at arbejde videre med for deltageren.

Fokuspunkter

I en læringsaktivitet kan deltagerne have behov for et fokuspunkt, der gør det konkret for dem, hvilken adfærd de skal arbejde med. Fokuspunkterne danner grundlag for

Eksempel på skabelon for feedbackens indhold

- 1) Gør rede for din observation
- 2) Giv din vurdering af, hvad den observerede adfærd ville få af videre konsekvenser i virkeligheden.
- 3) Foreslå en alternativ løsning.
- for eksempel hvad du selv ville gøre i en lignende situation



feedback til deltageren. For at punkter skal kunne give fokus, må der ikke være for mange. Typisk er tre fokuspunkter det maksimale.

I Forsvaret bruger vi ofte huskeord og huskeremser, der er mentale stilladser for at huske procedurer. De har meget til fælles med fokuspunkter, men er ofte for omfattende og for generelle til at kunne udgøre egentlige fokuspunkter.

En god måde at bruge fokuspunkter på kan være, at du meddeler deltagerne to fokuspunkter, du som instruktør vil holde særligt øje med og give feedback i forhold til. Derudover kan du bede deltagerne selv formulere et fokuspunkt, som de vil have feedback på. Det giver dem en værdifuld refleksion, feedback på det de ønsker, og ikke mindst får du indsigt i, hvad deltagerne selv oplever som vigtigt.

Fokuspunkter er ikke det samme som læringsmål. Hvor læringsmålene er de overordnede mål, som alle på uddannelsen arbejder hen imod, er fokuspunkterne særlige nedslag på adfærd, der er hjælpsom for deltagerne i deres bestræbelse på at nå de generelle læringsmål.

Fokuspunkter kan være en kort præfabrikeret liste over adfærd som i eksemplet overfor. Fokuspunkter kan være endnu mere effektive, når de tager udgangspunkt i deltagnernes konkrete adfærd eller deres egne formulerede mål.

I afslutningen kan du fortælle deltagerne, hvis du har erfaret, at der er særlige fokuspunkter, deltagerne selv skal arbejde videre med. Det er ikke sikkert, at fokuspunkterne gælder for alle. Men ved at melde dem ud til alle deltagerne, kan det skærpe den kollektive opmærksomhed, så de, der har styr på emnet, kan hjælpe dem, der skal øve sig lidt mere. Hvis du har flere fokuspunkter, eller hvis noglefokuspunkter er lidt komplekse eller kan være svære at huske for deltagerne, vil det være en god ide, at du beder deltagerne skrive fokuspunkterne ind i deres notesbøger. Fokuspunkter skaber en energi, der binder læringsaktiviteten sammen med deltagnernes fortsatte udvikling.

Vi skriver mere i kapitel 6 om udvikling af dine egne fokuspunkter og feedback som instruktør.

Eksempel: Fokuspunkter for alsidige færdigheder i skyttetjeneste:

Deltagerne har tidligere arbejdet med frit skud, sløring, dækning, observations muligheder samt til- og afgangsveje. Emnerne udgør huskeordet FSDOT.

Deltagerne skal nu vælge en ildstilling i terrænet. I øvelsen skal deltagerne fokusere på to punkter:

- *De skal have mulighed for trepunktstøtte i deres ildstilling*
- *De skal udbedre stillingen*

Instruktøren udpeger et område, hvor deltagerne skal finde et antal stillinger. Deltagerne evaluerer i triader hinandens ildstillinger ud fra fokuspunkterne. Instruktøren ser så mange ildstillinger, som muligt.

Afslutningsvis samler instruktøren deltagerne om et antal eksemplariske ildstillinger. Den enkelte deltager begrunder sin ildstilling ud fra fokuspunkterne. Herefter giver instruktøren udtryk for sin vurdering af, hvordan ildstillingen lever op til fokuspunkterne.

Som supplement viser han et alternativ og påpeger en konsekvens af den valgte ildstilling.

Gensidig evaluering

Det styrker deltagernes læring at evaluere hinanden og give hinanden feedback. Et væsentligt element i gensidig evaluering er, at inddrage deltagerne i at formulere tegn på læring. Dette giver engagement og en meget stor opmærksomhed hos deltagerne på læringsmål og på de præstationer, der fører frem mod dem.

Lad deltagerne beskrive det resultat de skal arbejde hen imod. Drøft herefter med dem, hvilken adfærd eller hvilke produkter, der viser, at de er på rette vej i deres læring.

Opsummer tegnene på en planche eller lav et dokument med tegnene til senere brug. Du kan også lade deltagerne formulere og nedskrive tegnene.

Faktaboks: Fordeler ved gensidig evaluering

1. Det er naturligt for os at søge andres mening om vores præstation
2. Deltagerne kan evaluere mere troværdigt og gennemsigtigt, end instruktøren i forhold til deres egne behov
3. Deltagerne opnår en dybere forståelse gennem selv at udarbejde evalueringsskriterier
4. Deltagerne bliver medansvarlige og ikke kun passive modtagere
5. Deltagerne udvikler selvstændighed
6. Gensidig evaluering har en langsigtet effekt på deltagernes læringsstrategi
7. Deltagerne får mere feedback, end når de kun får feedback fra instruktøren

(Race, 2001)

Eksempel: Gensidig evaluering

Deltagerne skal evaluere hinandens valg af skydestilling. Instruktøren spørger:
"Hvad er særligt vigtigt at give feedback på?"

En deltager svarer: "Om målet er synligt."
En anden svarer: "Om stillingen er behagelig."
En tredje svarer: "Om stillingen er i skjul, og om sikkerhedsreglerne er overholdt."

Instruktørerne beder nu deltagerne rangliste de fire kriterier. Deltagerne ranglister kriterierne, og instruktøren giver feedback på deres rangliste.

Herefter benytter deltagerne listen med de fire kriterier til i makkerpar at evaluere hinanden og give feedback. Instruktøren går rundt blandt parrene og opsamler eksempler og pointer til sin opsamling. Hvor det er nødvendigt, giver han sin feedback på skydestillingerne.



Instruktøren opsamler pointer ved makkerpar.

Faktaboks: Forudsætninger for gensidig evaluering

- a) Instruktøren skal være nærværende.
- b) Deltagerne skal have en grundlæggende forståelse for emnet. F.eks. kunne overføre viden fra et område til det aktuelle emne, eller kunne finde løsninger gennem logisk tænkning.

(Phil Race, 2001)

Eksempel: Spørgsmål til selvevaluering

- Hvilken del af din præstation er du mest tilfreds med?
- Hvad er du mindst tilfreds med?
- Hvad var det vanskeligste for dig ved den opgave, du har løst?
- Hvad er det vigtigste du lærte ved denne opgave?

Selvevaluering

Lige så værdifuldt som gensidig evaluering er selvevaluering. Det giver både deltageren selv og dig som instruktør værdifuld information, når deltageren evaluerer sin egen præstation. Selvevalueringer kan foretages mundtligt på baggrund af en øvelse eller skriftligt som bilag til en skriftlig aflevering.

Selvevalueringen giver dig som instruktør eller en anden deltager, der skal give feedback, grundlag for at justere feedbacken, så den rammer deltagerens behov bedst muligt.

Selvevaluering og gensidig evaluering kan bruges i forhold til den formative evaluering, der sigter mod udvikling.

I den summative vurdering i form af prøver og eksaminer, der sigter mod bedømmelse, kan gensidig- og selvevaluering ikke benyttes.

Gensidig evaluering af skydestilling.



3.3. Sammenfatning

Vi har i dette kapitel beskrevet, hvordan evaluering kan gennemføres i forhold til læring.

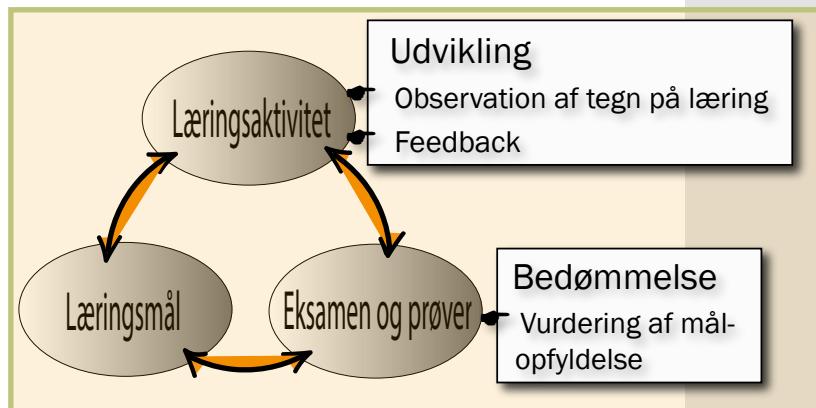
Under læringsaktiviteterne kan du se efter tegn på læring. Tegnene viser dig, om deltagerne er på rette vej i deres læring. Du kan typisk se efter tegnene på læring inden for tre områder: For det første gennem deltagernes kommunikation, der viser anvendelse af viden; for det andet gennem praktiske opgaver, hvor deltagerne demonstrerer deres færdigheder, samt for det tredje gennem produkter som deltagerne producerer.

Deltagernes produkter kan være autentiske eller akademiske.

Som supplement til din løbende evaluering af deltagerne kan deltagerne også evaluere sig selv og hinanden. Det kræver dit nærvær som instruktør og er en særdeles virkningsfuld støtte til deltagernes læring.

Feedback er en uadskillelig del af læringsaktiviteter, der bygger på handling og refleksion. Feedback støttes af strukturer, der sætter læringen i fokus. Indholdet i feedbacken bør pege mod den succesfulde adfærd, der skal opnås for at mestre det område, deltageren ønsker at dygtiggøre sig indenfor.

Den løbende evaluering i form af tegn på læring og feedback har udvikling som mål.



Figur: 9. Evaluering af læring i forhold til sammenhængen imellem læringsmål, læringsaktivitet og eksamen

4. LEDERSKAB OG SAMARBEJDE

I dette kapitel beskriver vi, hvordan du gennem dit lederskab i instruktørrollen kan sætte rammerne for et godt læringsmiljø. Målet er, at du skaber de bedste vilkår for samarbejdet om læringen. Dels mellem dig og deltagerne i læringsaktiviteterne, dels mellem deltagerne indbyrdes.

Kapitlet er opbygget på følgende måde:

Først giver vi forslag til, hvad du kan gøre, som generelt set vil være gavnligt for dit lederskab som instruktør. Herefter gennemgår vi, hvad du kan gøre for at udvikle læringsmiljøet. Vi har delt det op i tre faser: 1) Hvordan du kommer godt fra start, 2) Hvad du kan gøre undervejs i læringsaktiviteterne og 3) Hvordan du skaber en god afslutning. Til sidst i kapitlet giver vi forslag til, hvordan du kan bruge andres hjælp i dit instruktørvirke, og vi viser, hvordan du som instruktør kan placere dig rent fysisk i forhold til, hvordan læringsaktiviteten er struktureret.



Kapitlets afsnitsopdeling: 1) Før, 2) Under og 3) Efter læringsaktiviteterne

4.1. Dit lederskab som instruktør, generelt set

Vi taler om lederskab ”generelt set”, fordi det handler om lederskab i de fleste af de situationer, du kommer til at stå overfor.

Når vi behandler dem her, er det fordi, de har en særlig relevans i dit lederskab som instruktør. Og fordi du kan styrke dit instruktørvirke gennem indsigt i disse generelle lederskabshandlinger.

4.1.1. Tro på dit lederskab - lige fra begyndelsen

Din evne til at få andre til at lytte til dig og til at følge dig har stor betydning for dit virke som leder af læringsaktiviteter.

Vær tryg ved, at dit udgangspunkt er godt. Allerede i din formelle position som instruktør tillægges du autoritet af deltagerne, og de vil i udgangspunktet lytte til dig og følge dig. Dine deltageres tillid til dig skal du således ikke forsøge at vinde fra begyndelsen. Du skal i stedet vedligeholde og udbygge den.

Ordet troværdig betyder at være værdig til at blive troet på. Så hvordan bliver du som leder af læringsrummet fortsat oplevet som værdig til at blive troet på? Hvad er det, du kan gøre for, at de, du leder, vil blive ved med at lytte til dig og følge dig?

Et meget vigtigt grundlag for at være troværdig er, at du selv tror på den opgave, du står overfor som instruktør. Denne tro styrkes af, at du er afklaret med, hvad din opgave er i den sammenhæng, du indgår i. Derfor er det vigtigt, at det er tydeligt for dig, hvad målet er med de læringsaktiviteter, du er sat til at lede. Og at du forstår, hvad der er de praktiske rammer for uddannelsen og aktiviteterne.

For at opnå den afklaring bør du reflektere over de følgende problemstillinger, inden du møder deltagerne:

Hvad er læringsmålene for de læringsaktiviteter du skal lede? De er normalt beskrevet i læringsplanen for uddannelsen.

Hvad forventer din chef af dig? Er der for eksempel noget i læringsplanen, din chef lægger særlig vægt på? Er der vigtige forhold, der ikke er beskrevet i læringsplanen?

Hvad forventer deltagerne? Det har stor betydning for dit lederskab at vide, om deltagerne for eksempel glæder sig til læringsaktiviteterne, eller om de føler sig usikre. (Vi går i næste del af kapitlet nærmere ind i, hvordan du laver en forventningsafstemning med deltagerne.)

Hvad er dine forventninger til dig selv? Har du for eksempel særlige fokuspunkter vedrørende din egen videre udvikling som instruktør? (Dette er nærmere beskrevet i kapitel 6.)

Er der forhold, du skal være særligt opmærksom på? Der kan være praktiske forudsætninger for læringsaktiviteten, der er vigtige. For eksempel deltagerantal, de fysiske rammer eller deltagernes forudsætninger.

Pointen i denne del af kapitlet om lederskab og samarbejde er, at din tro på dig selv kommer indefra gennem din forberedelse og i din opbygning af erfaring.



Skal lederen stå på kajen og sende sin besætning af sted?

Det giver overblik at være hævet over deltagerne. Det giver følgeskab at være i samme båd

4.1.2. Tag ejerskab for din tvivl og usikkerhed

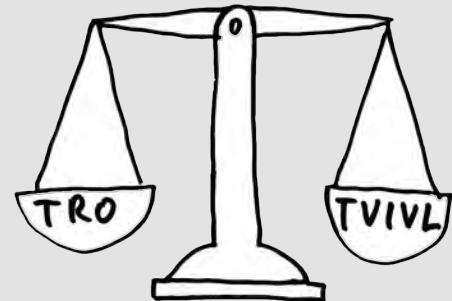
Troen på dit lederskab går hånd i hånd med tvivlen og usikkerheden på, om du vil lykkes, og om du gør det rigtige. Som ny instruktør vil du skulle gøre ting, du ikke har prøvet før, og som kan være nye og udfordrende. Tvivl og usikkerhed er derfor din helt naturlige følgesvend.

Det kan være særdeles ubehageligt at føle sig usikker og i tvivl, når du står over for deltagerne som instruktør.

Der findes ikke en trylleformular, der kan få problemet til at gå væk. Vi vil dog give dig to gode råd, der kan hjælpe. Med tiden og med din erfaring vil din usikkerhed blive mindre.

For det første må du eje din tvivl og usikkerhed, så længe den varer. Find ro i at det er naturligt at være usikker eller at komme i tvivl, når du står over for en ny udfordring. Du er ikke den første, der har været usikker, og du bliver heller ikke den sidste. Det bedste, du kan gøre, er at erkende din usikkerhed uden at dømme dig selv og stole på, at den går væk med erfaringen.

For det andet skal du lade være med at fortælle om din usikkerhed til deltagerne. Deltagerne er ikke dine sjælesørgere, og de har ikke lyst til - eller brug for - at høre om din eventuelle tvivl eller usikkerhed, når du står over for dem som leder. Har du lyst til at tale om din usikkerhed, hvilket nogle gange kan være en god ide, så gør det med din chef eller med kolleger - de har sikkert haft det lige som du.



Lederskab er en balance mellem tro og tvivl. Tro giver fremdrift. Tvivl giver kvalitet.

Eksempel: Usikkerhed og hukommelse

Instruktøren gennemfører en læringsaktivitet om geværets hoveddele. Det er første gang, han skal gennemføre den, og de gange han har øvet sin præsentation, har han haft svært ved at huske alle benævnelserne.

På uddannelsesmaterielkontoret har han lånt nogle plancher, der viser hoveddele, og de plancher har instruktøren hængt op på væggen i klasselokalet.

Så kan både instruktøren og deltagerne skæve op til plancherne, hvis de kommer i tvivl undervejs.

4.1.3. Brug dig selv

Det mest kraftfulde og vigtige redskab, du har i dit lederskab som instruktør, er dig selv. Det giver troværdighed og gennemslagskraft, når det er tydeligt, at det er dig, deltagerne har foran sig.

Tal med din egen stemme. Brug din krop på den måde, der føles naturlig for dig. Fortæl dine historier på din måde.

Det kan være udfordrende at afgøre, hvem du selv er som leder. Der findes uendelige muligheder og rollemodeller, der tilbyder forslag til, hvad du kan gøre, og som måske vækker genklang i dig eller blot et ønske om at være på en bestemt måde.

Lad dig gerne inspirere af andre - prøv at gøre som dem, men undersøg om det føles rigtigt, og bliv ikke ved med at gøre noget, hvis det virker forkert.



Eksempel: Usikkerhed

Hvis du bliver usikker, kan du blive hæs eller komme til at snuble over ordene. Det er helt normalt, og det gør ikke noget, at deltagerne opdager, at du er usikker. Det vigtige er, at du gør dit bedste og fortsætter dit arbejde, så skal deltagerne nok følge dig og se igennem fingrene med din tudse i halsen.

4.1.4. Lær dine præferencer at kende

Det er nyttigt, at du lærer dine præferencer at kende. Det giver dig mulighed for aktivt at vælge, om du vil følge din præference eller gøre noget andet.

I Forsvaret bruger vi forskellige test til at lære vores præferencer at kende.

Fælles for de forskellige test er, at de benytter et spørgeskema som metode til at afdække svarernes præferencer. Spørgsmålene bygger på teori om det område, testen behandler. For eksempel teori om adfærd i forhold til opgaveløsning, samarbejde, læring eller ledelse.

Du kan anvende disse test til at få overblik over dine egne præferencer, og de samme test kan også anvendes af deltagerne i dine læringsaktiviteter.

Tag ansvar for dine behov for vand, mad og hvile. Følg nogle tommelfingerregler (for eksempel "vand efter vejr og aktivitet, tre måltider om dagen, 8 timers søvn") og øv dig samtidig i at lære din krops behov at kende.

Ansvaret for læringsaktiviteterne og dit engagement kan ofte have den konsekvens, at du kan arbejde i lang tid uden at føle behov for pause.

Det kan være nødvendigt at udskyde dine behov, men behovene er der stadig, og de tager energi og opmærksomhed fra andre ting. Behovet bliver udskudt til senere, men det forsvinder ikke.

Tilsidesættelse af behov er en balancegang.

Husk at du også på dette område er et forbillede for deltagerne. Viser du rettidig omsorg for dine behov for vand, mad og hvile, lærer deltagerne også at gøre det.

Husk også at dine behov og præferencer ikke nødvendigvis er de samme som deltagernes. Tag ansvar for dine egne behov og giv deltagerne mulighed for at tage ansvar for deres.

Ordforklaring: Præference

Præference betyder det, vi foretrækker - sådan som vi helst selv vil gøre, når vi har valget. Vi kan dog godt gøre noget andet, når en situation kræver det, men når vi har muligheden for det, handler og tænker vi ud fra vores præference.

Joharis vindue

Joharis vindue (figur 10) er en model, der viser forholdet mellem, hvad vi kender til os selv, og hvad andre kender til os. Modellen beskriver fire områder: 1. Det åbne område. 2. Det skjulte område. 3. Det blinde område og 4. Det ukendte område.

Vi kan lære vores blinde område at kende gennem feedback fra andre. Og vi kan vise andre mere af vores skjulte område, hvis vi ønsker det. Vores ukendte område kan vi udforske gennem handling og refleksion.

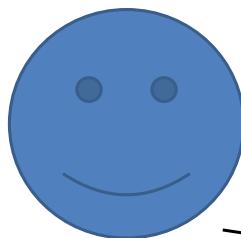
Refleksionsøvelse:

Besvar spørgsmålene i de fire ruder og del eventuelt dine svar med en kollega eller ven, og giv hinanden feedback på, hvad I har skrevet.

Øvelsen kan pege på noget i dit skjulte område, som du vil vise mere.

Den kan også fremhæve noget fra dit blinde område, som du vil have feedback på fra andre.

Og endelig kan øvelsen give en idé til noget fra dit ukendte område, som du ønsker at undersøge nærmere.



Sådan kender jeg mig selv



Sådan kender andre mig

<p>Det åbne område - kendt for mig og for andre</p> <p>Hvilken værdifuld kompetence har du, der er kendt af både dig og af andre?</p> <hr/> <p>Eksempel: Jeg er en god skytte</p>	<p>Det blinde område - kendt for andre, skjult for mig</p> <p>Har du et gæt på noget, andre kender ved dig, der er skjult for dig selv?</p> <hr/> <p>Eksempel: Hvordan andre hører min stemme</p>
<p>Det skjulte område - kendt for mig, skjult for andre</p> <p>Hvilken kompetence har du, der er skjult for andre?</p> <hr/> <p>Eksempel: Jeg handler med aktier som hobby</p>	<p>Det ukendte område - Ukendt for mig og for andre</p> <p>Har du en idé til noget ukendt, der kunne være værdifuldt at undersøge?</p> <hr/> <p>EKsempl: Kan jeg løbe et marathon?</p>

Figur: 10. Joharis vindue - med refleksionopgave

4.1.5. Undersøg dine antagelser

Din opmærksomhed på omverdenen, og de indtryk du derved får, er af stor betydning for dit virke som instruktør. Du skal hele tiden træffe valg – små eller store - og de valg er baserede på de informationer, du får gennem dine sanser.

Du kan træne din opmærksomhed ved bevidst at undersøge de antagelser og forestillinger, du har.

Det du ser, er præget af dine forventninger til og antagelser om virkeligheden. Derfor ser du ikke altid detaljerne først, men får i stedet ofte detaljerne til at passe ind i et større billede, der bedre passer med dine forventninger.

Nogle gange er du helt sikker i din sag og kan handle med det samme ud fra din opfattelse.

Ofte kan det dog være hensigtsmæssigt at have lidt tålmodighed og se, om der kommer flere oplysninger eller observationer, der støtter den opfattelse, du har. Måske kan der også komme det helt rigtige tidspunkt at gøre ind på. Hvor du er sikker i din sag, og hvor der sker noget, der virker naturligt og rigtigt at tage fat i.

Sidst, men ikke mindst, kan det være, at det, du først oplevede som et problem, måske forsvinder af sig selv igen, uden du behøver at gøre opmærksom på det.

Eksemplet til højre viser, hvordan du kan undersøge din antagelse om, at deltagerne er uoplagede. Vi slutter eksemplet med at opfordre til, at du bevarer roen og gemmer dine observationer og tanker til senere, når du er blevet mere sikker i din sag. Herefter kan du så beslutte, hvordan du skal reagere.

Eksempel: Træn din opmærksomhed

Du kommer ind i et klasselokale. Du får hurtigt fornemmelsen af, at deltagerne er lidt uoplagede. Det var måske også din forventning, at de ville være det lige efter frokost. Men er det rigtigt? Har du ret? Er de uoplagede? Hvad har fået dig til at komme til den konklusion?

Se rundt på deltagerne én efter én: hvad gør de? Er der nogen, der ser særligt uoplagede ud? Hvad er det ved personen, der får dig til at tænke, at vedkommende er uoplagt? Er der flere, der ser uoplagede ud, eller er det kun den ene person?

Hvad med dig selv? Er du selv uoplagt? Er der nogen, der er det modsatte – friske og klare?

Gem dine observationer og tanker til senere brug. Altså: Du har en antagelse om, at de er uoplagede. Undersøg din antagelse, eller vent og se, hvad der sker. Måske viser det sig at være ingenting, måske gør du flere observationer, så du kan blive sikker i din sag.

4.1.6. Lyt til deltagerne

Din evne til at lytte til deltagerne er en afgørende kompetence for dig som instruktør og en forudsætning for et godt lederskab.

Det skaber tillid i læringsrummet, når du lytter, fordi deltagerne oplever, at du derved respekterer dem og deres holdninger. Derfor skal du lytte åbent og opmærksomt til det, de siger.

Din evne til at lytte styrkes, når du forholder dig neutralt til det, du hører. Vær nysgerrig og prøv virkelig at forstå det, der bliver sagt. Lad være med at tænke på, hvad du selv tænker, eller på hvad dit svar skal være, eller på hvilke handlinger det skal udløse. Koncentrer dig i første omgang om at lytte og forstå det, der bliver sagt.

Spørg gerne ind til, hvad de siger, og forsøg i det hele taget at forstå, hvad der foregår i læringsrummet. Vær særligt opmærksom på at lytte, når du har gjort eller sagt noget. Har du for eksempel givet en besked, så vær ekstra opmærksom på, hvordan deltagerne reagerer. Det kan også være, hvis der er sket noget særligt - et skænderi mellem deltagere, eller en usædvanlig bemærkning. Så lyt og se efter, hvad deltagernes reaktion er, inden du selv skrider til handling. Nogle hændelser kan selvfølgelig kræve en umiddelbar reaktion fra din side som instruktør, men vær opmærksom på, at så længe du er optaget af dine egne handlinger og af dine egne tanker, er du ikke så opmærksom på, hvad der sker omkring dig.

Hold derfor pauser, hvor du observerer gennem det, du hører, og hvad du ser.

Som leder i instruktørrollen kan det også være vigtigt for dig nogle gange ikke at lytte. Når du bliver opmærksom på, at du ikke vil høre mere, så sig det til deltagerne. Lad være med bare at lade det, der bliver sagt, passere ind gennem det ene øre og ud gennem det andet. Bed deltagerne være stille eller vente til senere.



*Eksempel:
Skab relationer i indledningen*

"Efter at have præsenteret sig for deltagerne spørger instruktøren: "Fortæl mig kort, hvad I lærte i den forrige lektion".

Og deltagerne tænker nu tilbage på den seneste lektion og på, hvad de lavede og på, hvad de havde lært.

Instruktøren fortsætter: "Nu skal vi arbejde med, hvordan man bygger en patruljebivuak. Har nogen af jer forslag til, hvad det kan handle om?"

Deltager 1: "Er det noget med, at den skal sløres ekstra godt?"

Deltager 2: "Handler det om, at den skal bygges rigtig hurtigt?"

Deltager 3: "Jeg kunne forestille mig, at den skal bygges, så man kan komme hurtigt ud af den?"

Ved at spørge efter og lytte til erfaringer og tanker omkring emnet viser du, at du interesserer dig for den enkelte deltagers læring og læreproces. Herved gør du jeres relation i læreprocessen til en personlig oplevelse, og det motiverer deltageren til at tage ejerskab af sin læring og til at engagere sig i processen.

4.1.7. Hav styr på din faglighed

Din faglighed skal være i orden. Det er en afgørende forudsætning for dit lederskab som instruktør. Du skal have tilstrækkelige kompetencer inden for det indhold og de læringsmål, som læringsaktiviteterne sigter mod. En tilstrækkelig faglighed medvirker til at sikre din troværdighed og din gennemslagskraft. Du kan med andre ord kun optræde med troværdig autoritet, hvis du har fagligheden med dig.

Og samtidig får du overskud til at være kreativ og fleksibel i forhold til den enkelte deltagers udfordringer i læreprocesserne.

Faglighed og troværdighed – synergি og konflikt

Efterhånden som du dygtiggør dig inden for dit område, opbygger du din egen mening om dit fag og om den uddannelse, du arbejder med. Dit engagement stiger, du tager ejerskab for dit fag, og du kan måske tilføje gode elementer, og hermed stiger også din gennemslagskraft.

På den anden side kan dit engagement også blive en udfordring, fordi din indsigt og din faglige ambition måske rækker ud over de læringsmål, der er opstillet, eller ikke ligger inden for de organisatoriske rammer, der er for uddannelsen.

I sådan et tilfælde bør du drøfte med din chef, hvordan din mening eventuelt kan komme til sin ret. Måske kan du ændre noget i planen, eller måske kan du komme til en ny forståelse af, hvorfor det er bedst at følge de retningslinjer, andre har sat.

Der er selvfølgelig også nogle gange, hvor vi må løse opgaver, som vi ikke helt forstår, eller som vi er uenige i. Det betyder ikke, at det er umuligt at gøre en forskel for deltagerne i læringsaktiviteterne, men du har ikke den samme gennemslagskraft, som når du arbejder inden for mål og rammer, der virkelig giver mening for dig.

4.2. Kom godt fra start

En god rammesætning er helt afgørende for forløbet af læringsaktiviteterne og for læringen.

Vi vil i dette afsnit beskrive, hvordan du, inden du iværksætter læringsaktiviteterne, kan skabe rammerne for et godt læringsmiljø. Rammesætningen er altså ikke en del af selve læringsaktiviteten.

Vi vil beskrive tre opgaver: 1) Få overblik over forventningerne, 2) Aftale af spilleregler og 3) Fordeling af roller og ansvar. Disse tre emner udgør tilsammen et godt bud på, hvad du kan gøre for at sikre rammerne for det samarbejde, der er afgørende for læringen.



4.2.1. Få overblik over forventningerne

Forventningsafstemning betyder, at du og deltagerne indbyrdes afstemmer, hvilke forventninger I har til de forestående læringsaktiviteter, til læringen og til det samarbejde, der skal gennemføres.

I forventningsafstemningen får deltagerne fortalt dig og hinanden, hvad deres forventninger er, og du får ligeledes fortalt deltagerne om dine forventninger.

Ofte vil forventningerne ændre sig gennem afstemningen. Dels fordi det ofte først bliver tydeligt, hvad forventningerne er, når de bliver udtrykt. Dels fordi der kan komme informationer frem, som du eller deltagerne ikke kendte før forventningsafstemningen.

Vær opmærksom på, at forventningsafstemningen primært er en gensidig orientering. Du hverken kan eller skal imødekomme alle deltagernes forventninger.

På den anden side skal du byde deltagernes forventninger velkommen, også selv om du ikke umiddelbart mener, at du eller faget kan indfri dem. Jeres dialog om aktiviteten og om faget i denne indledende fase har stor betydning for relationerne og for det efterfølgende samarbejde.

Du kan gennemføre en forventningsafstemning, når du og deltagerne starter på et nyt afgrænset forløb. Dette vil typisk være ved starten af et helt fag, før en feltøvelse eller ved starten af et vejledningsforløb. Eller i det hele taget, når I skal kaste jer ud i noget, I ikke har prøvet sammen før.

I eksemplet til højre indleder instruktøren. Deltagerne behøver nogle informationer om det forestående arbejde for at kunne have forventninger. Jo bedre grundlag eller mere viden de har om det, de skal i gang med, jo mindre behøver du at sige indledningsvis om dine forventninger.

Ved deltagerne allerede noget om den aktivitet, I skal i gang med, kan det også være godt at lade deltagerne starte forventningsafstemningen. På den måde er de mere fri til at udtrykke deres egne forventninger, og du kan bedre indrette det, du vil

Eksempel: Forventningsafstemning:

Instruktøren gennemfører en forventningsafstemning inden dagens læringsaktivitet om brandsår.

Instruktør: "Vi skal i dag arbejde med førstehjælp i forhold til brandsår. Det er et vigtigt emne, og jeg forventer, at vi kommer i dybden med emnet, og at I byder ind med jeres egne erfaringer. Inden vi går i gang, vil jeg gerne høre lidt om, hvad jeres forventninger er til læringsaktiviteten."

Deltager:

"Jeg synes også, det er et vigtigt emne. Kommer vi til at se billeder af brandsår?"

Instruktøren venter og opsamler lidt flere indlæg, inden han tager ordet.

"Tak for jeres spørgsmål og kommentarer. I kommer ikke til at se flere billeder end dem, der er i bogen. I skal i grupper tale om de typiske måder, I vil kunne få eller møde brandsår på. Herefter skal I fremlægge førstehjælpsbogens anvisninger for behandling for hinanden."

Eksempel: Instruktørens forventninger

En instruktør gav udtryk for sine forventninger: "Jeg forventer, at I alle deltager aktivt og prøver jer frem. Og at I spørger, hvis der er noget, I ikke kan finde ud af".

sige om dine forventninger på det, deltagerne har udtrykt.

Du kan hensigtsmæssigt udtrykke dine egne forventninger til to ting: For det første dine forventninger til hvilken læring, der kan komme ud af forløbet. Og for det andet dine forventninger til samarbejdet mellem deltagerne og dig og mellem deltagerne indbyrdes.

Forventningerne skal være rettet mod det, der vil få forløbet til at lykkes og være godt for alle deltagere. Forventningsafstemningen er således også en mulighed for at påvirke deltagernes forventninger i en retning, hvor de bliver opmærksomme på elementer og faktorer, der kan bidrage til at gøre forløbet endnu mere vellykket.

I forbindelse med forventningsafstemningen er det en god ide også at indgå en didaktisk kontrakt, som handler om, hvordan du som instruktør har planlagt læringsforløbet og aktiviterne. Her kan du også fortælle deltagerne om dine forventninger til deltagernes indsats.

Nogle gange kan deltagerne være tilbageholdende med at udtrykke deres forventninger. Ingen har lyst til at være den første til at tage ordet. I det tilfælde kan du vise en rækkefølge: "Vi starter fra højre og går raden rundt. Martin, vil du starte?" Du kan spørge en af deltagerne direkte og herefter spørge, om alle er enige i det, der er blevet udtrykt. Eller du kan bede deltagerne om først at summe i par og herefter sige noget. Du skal ikke acceptere ikke at få nogen respons på dit spørgsmål.

Til sidst skal du opsummere, hvad du har hørt, og hvad din konklusion er. Her er det vigtigt, at du ikke lover noget, du ikke kan holde, og at du ikke giver udtryk for at imødekomme forventninger, som ikke er mulige at imødekomme.

Som minimum skal du give en tilbagemelding på, om deltagernes bidrag har givet anledning til, at du vil justere i dine forventninger og i din aktivitetsplan.

Hvis det er for svært at komme med en god opsummering og konklusion på deltagernes forventninger, så meld det ud – det skaber troværdighed - og lov at imødekomme forventningerne i den udstrækning, det vil være muligt for dig.

Eksempel på fremgangsmåde for forventningsafstemning:

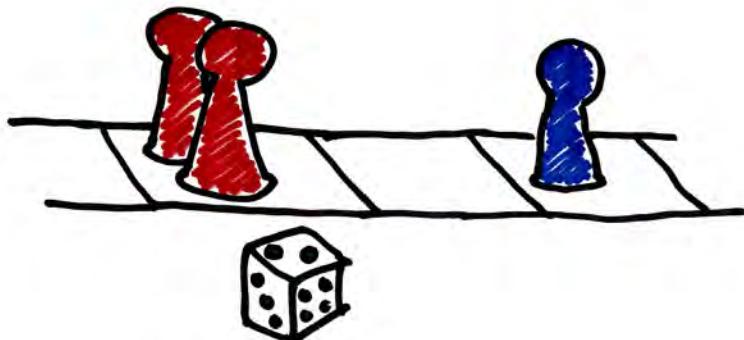
- 1) Præsenter dagens program og lyt til deltagernes umiddelbare reaktioner og opklarende spørgsmål.
- 2) Spørg til deltagernes forventninger og stil eventuelt opklarende spørgsmål til dem.
- 3) Opsummer deltagernes forventninger og giv din konklusion/det du tager med videre fra forventningsafstemningen.



Forventningsafstemningen forud for C-øvelsen

4.2.2. Spilleregler

Spilleregler er en intern aftale mellem deltagerne om deres samarbejde. Spilleregler styrker rammerne og den fælles forståelse af samarbejdet i læringsaktiviteterne. Du kan tage initiativ til at deltagerne aftaler spilleregler med hinanden.



Som instruktør kan det være udfordrende at lede en proces, hvor en stor gruppe skal producere et sæt spilleregler helt fra grunden. Derfor kan det være en hjælp, hvis du har et udskrift til spilleregler, som deltagerne kan arbejde ud fra.

Drøftelsen kan struktureres på mange forskellige måder. For eksempel i par, grupper eller plenum. Vi har i kapitel 2 givet eksempler på, hvordan drøftelser i par og grupper med henblik på at blive enige om et produkt kan gennemføres.

Vær meget opmærksom på, om der er noget i spillereglerne, der angår dig som instruktør, eller som gribes ind i din planlægning.

Meld ud med det samme, hvis der er noget, der er i konflikt med dine planer, holdninger eller måske med organisationens regler og skik og brug. Aftales der for eksempel en bødekasse eller kollektiv afstraffelse som sanktion for overtrædelser, skal du gøre opmærksom på, at det er forbudt ifølge organisationens bestemmelser. Og at sådanne sanktioner i øvrigt anses for at være dårlig stil.

Eksempel på spilleregler:

En deltager har spurgt om han må filme inde i C-øvelsesrummet, når deltagerne mærker gassen og tager masker på.

Instruktøren foreslår, at deltagerne laver en fælles spilleregel for dette og giver et forslag:

"Er I enige i, at der må filmes under øvelsen, så alle kan se det senere? Hvis nogen ikke ønsker at blive filmet, skal kameraet ikke peges mod dem. Er der nogen, der ikke er enige i de spilleregler?"

Eksempel på spilleregler:

Vi vil hjælpe hinanden med uddannelsen

Vi vil sige vores mening og lytte til andres meninger

Vi vil tale respektfuldt til hinanden og om hinanden

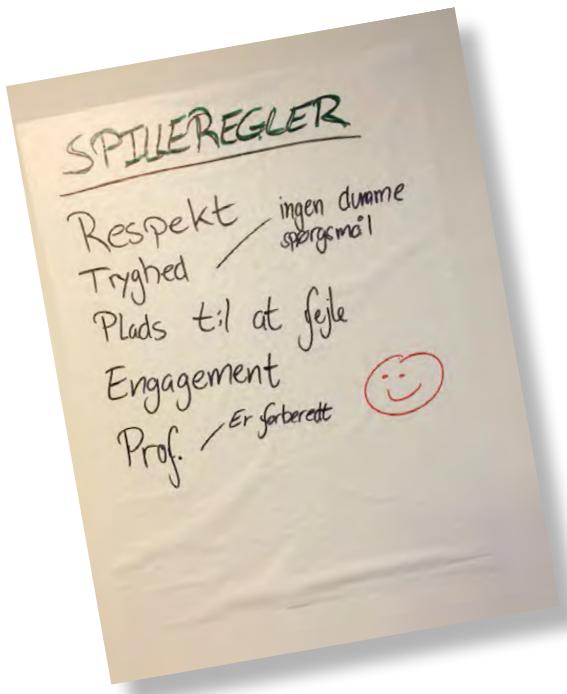
En drøftelse af spillereglerne kunne gennemføres ud fra følgende spørgsmål:

Hvad er det gode ved det omdelte udskrift?

Er der noget, der skal justeres?

Er der noget, der skal tilføjes?

Spillereglerne har værdi gennem den gensidige forventningsafstemning, der bliver gennemført, når reglerne diskuteres og udformes. Endvidere har de værdi som en kontrakt, deltagerne kan vende tilbage til og drøfte, hvorvidt de nu også overholder spillereglerne. Og måske opstår der anledning til at justere i spillereglerne. Som instruktør kan du altid spørge til spillereglerne.



Eksempel på spilleregler - fra sergeantuddannelsen.

Eksempel på anvendelse af spilleregler i praksis

Deltagerne kommer med spydige bemærkninger om en kammerat, der er kommet for sent. Der er også kommet bemærkninger om, at han ikke har sine ting i orden.

Instruktøren spørger en af deltagerne, der har kommet med bemærkninger, om bemærkningerne er i overensstemmelse med gruppens spilleregler.

Efterfølgende er instruktøren opmærksom på, om det har givet anledning til ændringer og følger om nødvendigt op på sagen.

4.2.3. Hvad er dit ansvar?

Klarhed over, hvad der er dit ansvar som instruktør, er afgørende for dit forhold til deltagerne og for dit virke som instruktør generelt. At du kender og accepterer dit ansvar som instruktør, er en del af din personlige afklaring, som vi skrev om i afsnit 4.1.1. Det er afgørende for dit ærlige forhold til dine deltageres, at du påtager dig det nødvendige ansvar som instruktør.

Det er dit ansvar at gennemføre de læringsaktiviteter, du har vurderet, der bedst muligt vil kunne indfri de beskrevne læringsmål. Du kan til gengæld ikke tage ansvaret for, om den enkelte deltager lærer noget.

Det er dit ansvar at stille de bedst mulige rammer for læringen. Det er deltagerenes eget ansvar, om de i den sidste ende når læringsmålet.

Det er dit ansvar løbende at undersøge og informere deltagerne, faglæreren og din chef om, hvordan læringen udvikler sig.

Det er dit ansvar at være opmærksom på, om uddannelsesmiljøet lever op til de krav, som organisationen stiller. Og du skal gøre, hvad du kan for at overholde krav og forventninger. Som leder har du ansvar for, at det psykiske arbejdsmiljø overholder organisationens krav. Hvis det ikke gør, må du søge at udbedre det, og hvis du ikke kan eller har midlerne til det, må du melde videre til din chef eller søge hjælp.

Det er dit ansvar, at deltagerne har det godt og trives, når de deltager i læringsaktiviteterne. Er dette ikke tilfældet, er det dit ansvar at gøre noget eller at melde videre, at der er et problem, du ikke er i stand til at løse.

Det er dit ansvar at holde tiden

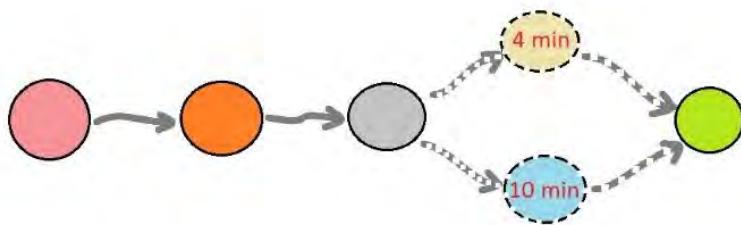
Både dine deltagere og de, der ellers har tilknytning til jeres program, forventer at I overholder de tidsmæssige rammer, der er planlagt.

Der er mange konsekvenser forbundet med at overskride den tid, der er afsat til en læringsaktivitet. For det første bliver deltagerne presset, fordi de efterfølgende enten får en kortere pause end tiltænkt, eller fordi hele deres dagsprogram risikerer at blive forlænget.

For det andet kommer deltagerne muligvis for sent til den næste læringsaktivitet, hvor en anden instruktør bliver presset i forsøget på at nå at gennemføre sin aktivitet til tiden.

Og for det tredje bliver du selv presset, fordi du muligvis også selv har opgaver efter aktiviteten.

Til at hjælpe dig til ikke at overskride den tid, du har afsat, kan du forberede to forskellige afslutnings-elementer af forskellig varighed. Og sidst i gennemførelsen af aktiviteten kan du så vælge det element, der nu passer bedst i forhold til den resterende tid.



Illustrationen viser to mulige afslutningselementer

Hvis du alligevel har mere tid til overs, kan du enten benytte den resterende tid til at repetere vigtige pointer eller træne færdigheder med øget sværhedsgrad. Eller du kan vælge at afslutte aktiviteten tidligere end planlagt.

Hvornår skal vi holde pause?

Det er meget normalt at holde en pause i læringsaktiviteter for hver 45 minutter.

I skal imidlertid holde pause, når det falder naturligt, og når det i øvrigt passer ind i din planlægning. Måske har du brug for at skifte facilitet eller hjælpemidler, eller måske ønsker du at placere deltagerne på en ny måde?

Du kan bruge en pause til at markere, at der skal ske et skift i forhold til organisation, aktiviteter eller emner.

Du kan holde pause, når du fornemmer, at deltagerne trænger til at slippe fagligheden et øjeblik.

Når du holder pauser, viser du deltagerne, at du respekterer deres individuelle behov, og at du anerkender deres indsats i aktiviteten.

Du skal være opmærksom på, at en pause på det forkerte tidspunkt kan risikere at afbryde flowet i gode refleksioner og afprøvninger.



4.2.4. Vær opmærksom på dine roller

Du kan have rollen som den, der skaber den gode stemning gennem at sige noget sjovt. Eller du kan have rollen som den, der genopretter den gode stemning gennem at mægle i konflikter, eller som afleder konflikten gennem at vende opmærksomheden mod noget andet.

Der er forskel på roller og funktioner. Du eller en deltager kan have funktionen som ordstyrer. En deltager kan have funktionen som tidstager, eller en kan være talmand eller klasseformand. Det er funktioner, der er aftalte, kendte og accepterede.

Roller er derimod uformelle forventninger, der omsættes i adfærd. Som instruktør skal du være opmærksom på, hvilke roller du tillægges og hvilke, du selv tager. Er det en rolle, du ønsker og finder dig godt tilpas med? Er det en rolle, som deltagerne måske selv skal tage hånd om? Eller er det en rolle, du slet ikke ønsker, og som du gerne vil ud af?

Hvis du oplever, at en deltager er havnet i en uheldig rolle, bør du gøre opmærksom på det, når du er sikker i din sag. Fortæl deltageren, hvad du har set og hørt, og lyt til, om det også er deltagerens egen oplevelse.

Det kan også være, at du som instruktør kan løse det problem, som rollen kan være et svar på. Er der en af deltagerne, der påtager sig at skynde på de andre, kan du bede vedkommende om kun at sørge for sig selv og fortælle, at du er opmærksom på situationen. Løser samtaler ikke problemet, kan du måske flytte personen.

Praktiske forhold kan stille dig i en position, hvor du får en rolle, du ikke ønsker. For lidt tid til en øvelse på grund af en fejl i planlægningen kan let give dig en sur rolle, hvor du må skynde på deltagerne. Vær meget opmærksom på ikke at blive hængende i denne type rolle. Så snart du opdager det, bør du drøfte med andre, hvordan problemet kan løses, så du kan slippe ud af rollen igen.



Eksempel – den sure rolle:

Har du fået rollen som den sure instruktør, der hele tiden kommer med foraninger og retter på dem, der ikke holder aftalerne, kan det måske være på tide at gøre noget for at slippe ud af den rolle.

Du kan slippe ud af den sure rolle ved at tage en drøftelse med deltagerne om det, du er sur over.

Du kan lade den adfærd, du er sur over, få sin konsekvens i stedet for at komme med foraninger.

4.2.5. Indledning der fænger

Læringsaktiviteten skal have en god start, hvor du vækker deltagernes nysgerrighed for stoffet, og dermed skaber lyst til at lære. Det skal give mening for deltagerne at lære det, du har planlagt.

Det skaber både energi og tryghed, når deltagerne ved, hvad der kommer til at ske i en kommende aktivitet. Du skal derfor altid indlede din læringsaktivitet med at fortælle, hvad læringsmålet for lektionen er. Og du skal fortælle, hvilke aktiviteter du har planlagt at gennemføre.

Når deltagerne forstår, hvordan det lærte passer ind i en større helhed, kan de målrette både deres refleksioner og deres afprøvninger i den ønskede retning.

Der kan være ganske særlige grunde til ikke at oplyse deltagerne om, hvad der skal ske. Men det er kun i helt særlige tilfælde, at du skal anvende denne form for "overraskelses-strategi".

Ved at vise hvordan stoffet passer ind i en større helhed, kan det give deltagerne forståelse for, hvor de kan bruge det, der skal læres. Og herved giver det mening at lære det.

Eksempel: En støtte-struktur

Til at begynde med kan det hjælpe dig at benytte nogle huskeord til at forme din indledning:

Spørge deltagerne, hvad de tidligere har lært om emnet; fortæl deltagerne, hvad I nu skal igang med; fortæl deltagerne, hvorfor de skal vide eller kunne det pågældende emne, eller forsøg at koble emnet til den enkeltes kommende funktion; forklar, hvordan du har planlagt læringsaktiviteten og husk at fortælle, hvis der er særlige tegn på læring, du vil være opmærksom på undervejs.

Hvad før?

Hvad nu?

Hvorfor?

Hvordan?

Hvor godt?

Fem huskeord til din indledning

4.3. Sådan styrker du læreprocesserne undervejs

I dette afsnit behandler vi, hvad du kan gøre for at styrke deltagernes læring og for at hjælpe, når der er problemer.

Først beskriver vi, hvordan du kan styrke samarbejdet mellem deltagerne og mellem dig og dine deltagere. Herefter anviser vi, hvordan du faciliterer læreprocessen ved at træde tilbage og lade eleverne selv arbejde og reflektere og gøre erfaringer.

Til sidst giver vi forslag til, hvordan du kan løse konflikter og anvende de forskellige meninger, der altid vil være i spil i læringsrummet.



Instruktøren træder tilbage og lader deltagerne afprøve og drøfte udfordringerne

4.3.1. Enevældig konge af klasselokalet, hofsnog eller curlingpædagog?

Som instruktør har du stor magt. Du har både en stor formel magt gennem din funktion som instruktør, og du har også en stor *iformel* magt gennem den betydning, du tillægges af deltagerne.

Din indflydelse som leder af læringsrummet kan næsten ikke overvurderes. Derfor har det en overordentlig stor betydning, hvordan du forvalter din magt og din indflydelse. Husk at din tilstedeværelse kun giver mening, så længe du bidrager til at deltagerne lærer og udvikler sig.

Du har den formelle magt til at træffe en lang række beslutninger, og du har den reelle indflydelse til, at de næsten altid vil blive ført ud i livet af deltagerne. Dette kræver, at du er meget opmærksom på dit ansvar over for deltagerne.

Du sætter tonen. Det er derfor afgørende, at du viser respekt for deltagerne og er opmærksom på deres behov for støtte.

Vær opmærksom på, at medindflydelse ikke er det samme som medbestemmelse. Det er dig, der bestemmer, og du har den formelle magt. Det er dig, der tager de endelige beslutninger, og det er dig, der har ansvaret for læringsaktiviteterne og for deltagernes arbejdsmiljø. I sidste ende er det dig, der skal kunne redegøre for de valg, du har truffet, over for din chef.



Eksempel på medindflydelse i praksis:

En gruppe er på march til deres beredskabsområde.

*En deltager henvender sig til instruktøren:
"Kan vi sætte tempoet op, så vi har bedre
tid til at indrette beredskabsområdet og
forpleje, når vi når frem?"*

*Instruktøren kigger på deltagerne, tænker
sig om et øjeblik, og svarer: "Ok, vi sætter
tempoet op. Giv mig en melding, hvis der
er nogen, der ikke kan følge med."*

4.3.2. Vær tydelig og personlig

Ved at være tydelig og personlig bliver samarbejdet mest effektivt. Misforståelser undgås ved, at du retter din kommunikation mod den, du taler med. Brug så vidt muligt ordene "Jeg", "du", "vi" og "I". Undgå så vidt muligt ordet "man".

Lad det være tydeligt, at spørgsmål bliver stillet af dig som person. At ordrer og instruktioner bliver givet af dig som person. Gemmer du dig bag din funktion eller formelle titel, eller bliver du generaliserende eller teoretisk, bliver det utydeligt, hvad du som person ønsker, og samarbejdet bliver mindre effektivt.

Er du tydelig og personlig i din kommunikation, bliver det, du får tilbage, også mere tydeligt.

Samarbejde sker mellem mennesker, der bidrager med deres kompetencer og med deres person til løsning af en fælles opgave. Samarbejdet bliver bedst, når du også giver lidt af din egen person ved at fortælle noget om dig selv i forbindelse med den opgave, deltagerne skal løse. På samme måde er det også hensigtsmæssigt, at deltagerne giver noget af sig selv.

Henvender du dig direkte og personligt til deltagerne, vil de også med lidt hjælp begynde at henvende sig direkte og personligt til dig og til hinanden.



Og det giver den mest præcise og effektive kommunikation.

Eksempel: Tag ansvar

Du tager ansvar for din kommunikation gennem at sige "jeg".

"Jeg synes ...", "jeg vil ... ", "jeg er"

Og gennem at du henvender dig direkte til andre.

"Du må ... ", "I skal ... ", "Vil du ...?"

Eksempel: Klar og tydelig kommunikation

"Jeg vil have dit svar kl. 1000", i stedet for "Man skal svare inden kl. 1000".

Deltagerens tydelige respons kan være:
"Vil du have svarene skriftligt?"

Eller et gruppeeksempel:

"I skal kunne lægge en kompresforbinding", i stedet for: "Man kan skal kunne lægge en kompresforbinding".

"Jeg kan ikke forstå, hvordan kompresforbindungens skal placeres" i stedet for: "Det er svært at forstå, hvordan man skal placere kompresforbindungens."

4.3.3. Om at lede gruppearbejde

Ofte kan deltagerne selv sammensætte grupper. Jo bedre, de kender hinanden, og jo større forståelse de har for inklusion og gruppodynamik, des bedre vil de kunne sammensætte grupper, hvor alle får en plads.

Der kan også være behov for, at du som instruktør sammensætter grupperne.

Du skal altid være opmærksom på, at grupperne er velfungerende. Og hvis du erfarer, at der ikke er harmoni i en gruppes processer – hvis for eksempel nogle deltagere bliver uhensigtsmæssigt meget styrende, eller hvis deltagere bliver efterladt uden at tilhøre en gruppe – skal du skride ind øjeblikkeligt.

I nogle situationer kan det være en god ide at blande fagligt stærkere deltagere med fagligt svagere. Både fordi de fagligt stærkere deltagere kan hjælpe de svagere, men også fordi de mange forskellige synsvinkler og forklaringsmodeller, der produceres i blandede grupper, vil udfordre de stærke deltageres tænkning og dermed deres læring.

I andre situationer er det hensigtsmæssigt, at du sammensætter homogene grupper med så fagligt ens deltagere, som muligt. Det skaber en ligeværdighed imellem deltagerne, og det giver den enkelte mulighed for at udfolde sig på det niveau, hvor den enkelte befinner sig.

Hjem skal starte gruppearbejdet?

Et af formålene ved at lave gruppearbejde er, at alle deltagere skal være aktive. Der vil imidlertid altid være nogle, der er mere aktive, end andre. Nogle sidder måske ligefrem på spring for at tale først, og andre har det bedst ved bare at sidde stille i baggrunden. Det kan derfor være nødvendigt, at du som instruktør beslutter en talerækkefølge, således at det ikke altid er den samme, der lægger ud, og så du sikrer dig, at alle deltagere bliver aktive.

Eksempel: Om at beslutte en rækkefølge

Der kan være behov for at strukturere en rækkefølge i en gruppeproces. Instruktøren kan nævne en egenskab som kriterium for den rækkefølge, der skal vælges.

Jo mere ”skjult” egenskaben er, desto mere må deltagerne tale sammen for at finde den rigtige rækkefølge. ”Fire på stribe efter alder” eller ”... den, der bor længst væk starter”, eller ”den, der fik flest point ved sidste skydning, starter”.

Deltagerne summer af nysgerrige spørgsmål, mens de forsøger at placere sig i den rigtige rækkefølge.

Pas på, at din udfordring ikke kommer til at tage for lang tid i forhold til opgaven.



Dialog og gode refleksioner i gruppearbejdet.

Tidsrammer i gruppearbejdet

Tiden er en vigtig faktor i gruppearbejde.

Udover at strukturere delelementerne i læringsaktiviteten har tidsrammerne også en motiverende effekt. En tidsramme skaber både rum, spænding og energi.

Tidsrummet giver mulighed for udfoldelse, og udfordrer den enkelte deltager til at blive ved med at tænke, skrive eller kommunikere, indtil tiden er gået.

Spændingen opstår i takt med, at arbejdet skrider frem og uret tikker – "Når vi det til tiden?" - og her opstår en konstruktiv energi, hvor gruppen må yde optimalt for at nå i mål til tiden.

Der skal altså både være tilstrækkelig tid til, at grupperne kan løse den pålagte opgave. Og samtidig skal tidsgrænsen skabe en spænding - en fornemmelse af uopsættelighed – af, at det er nu, man er på – ikke om lidt.

Det er ofte en god idé at starte en gruppeaktivitet med lidt tænke- og skrivetid. På den måde kan alle nå at samle tankerne, og det, den enkelte har reflekteret over og skrevet ned, kan bruges som udgangspunkt for den efterfølgende drøftelse i gruppen.

Faktaboks: Forberedelse til gruppearbejdet

Læringsaktiviteter med gruppearbejde kræver ikke nødvendigvis mere forberedelse end andre læringsaktiviteter.

Faktisk kan gruppearbejder lette forberedelsesarbejdet, fordi det kan generere længerevarende koncentrerede læreprocesser hos deltagerne, hvor du som instruktør i højere grad skal flyde med strømmen og støtte og vejlede der, hvor der opstår behov for det.

Da et læringsmål sjældent nås igennem en enkelt aktivitet, vil det være naturligt at tilrettelægge forløb, hvor der indgår en sekvens af læringsaktiviteter med opgaver og gruppearbejder, der på hver deres måde bidrager til at fremme læreprocesserne hen imod de overordnede læringsmål.

(Kagan & Stenlev, 2006)

Ordforklaring: Homogene og heterogene grupper

Når du opdeler grupper, hvor deltagerne i den enkelte gruppe er så lige, som muligt, taler vi om, at grupperne er homogene. At deltagerne har nogle fælles træk.

Modsatningen til homogene grupper er heterogene grupper. Her er deltagerne så forskellige som muligt.



4.3.4. Konsulent eller gårdbagt?

Når læringsaktiviteterne er i gang, skal du holde øje med, at alt forløber, som det skal. Er der nogen, der har brug for hjælp, eller er der måske behov for justeringer af planen for arbejdets udførelse? Er der deltagere, der har spørgsmål, skal du naturligvis besvare dem, så godt du kan.

Dit arbejde i denne fase er at sammenligne med konsulentens. Du er en ressource, der kan konsulteres, og du kan selvfølgelig kontakte deltagerne, når du oplever, at der er behov for det.

Du skal holde øje med, om deltagerne foretager sig noget, der enten er farligt eller kan være skadeligt for læringen på længere sigt. Ser du noget, der er farligt eller skadeligt, som for eksempel at nogen bryder sikkerhedsreglerne, skal du skride ind med det samme.

Når du holder øje med deltagernes arbejde, kan du samtidig indsamle informationer, som du kan bruge senere i din opsamling eller afslutning. Det kan være, at nogen taler om noget, der kan være interessant for alle at vide, eller det kan være, at flere har stillet det samme spørgsmål. Der er måske også begået en interessant fejl, som kan være god for deltagernes perspektiv og læring at drøfte i fællesskab. Her må du altså skelne mellem situationer, hvor du skal gøre ind med det samme og situationer, som du kan lade udvikle sig og eventuelt adressere i din afslutning.

Din tilstedeværelse under deltagernes arbejde påkalder sig deres opmærksomhed, om du vil det eller ej. Det er ikke muligt som instruktør blot at være en flue på væggen. Derfor er det en god idé at være nærværende, tydelig og åben, når du observerer deltagernes arbejde.

Fornemmelsen af, at du vandler rundt som en gårdbagt og bare holder øje, forstærkes, hvis du ikke tager kontakt til deltagerne. Spørge deltagerne direkte om det du kigger efter. "Hvordan går det?" "Kan I finde ud af det?" "Er alle med?" "Bliver I færdige til tiden?" På den måde får deltagerne at vide, hvad målet er med din tilstedeværelse, du får lidt flere informationer, og deltagerne bliver bekraeftet i, at du interesserer dig for deres arbejde og udvikling.

Eksempel: Konfliktmægling

De vigtigste råd i konfliktmægling er at fokusere på konfliktenes løsning og ikke på dens årsager.

Hvem, der gjorde hvad, eller hvorfor situationen er gået i hårknude, er dybest set lige meget.

Som instruktør bør du undlade at spørge ind til hvad, der er sket eller til hvem, der synes hvad. Spør i stedet til, hvad problemet er lige nu og om hvilke forslag til løsninger, der er. Er det tydeligt, hvem der er den forurettede part, så lad den person starte med at svare.

Lad de, der har konflikten, finde løsningen selv - herved tager de i højere grad ejerskab af løsningen.

Du kan bidrage med spørgsmål, interesse, og medfølelse med den usikkerhed, som konflikten fremkalder. Du kan også give faktuelle oplysninger, som deltagerne måske mangler i sagens opklaring.

Mulige spørgsmål:

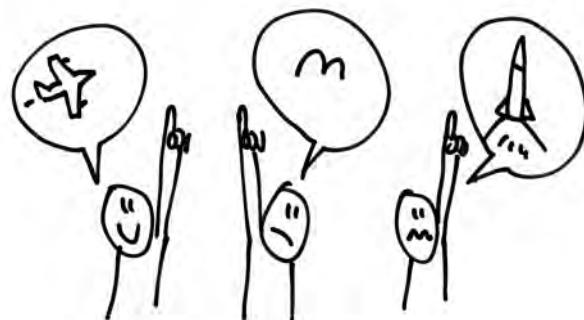
*"Hvad er problemet - nu og her?"
"Hvilke løsninger er der?"*

4.3.5. Misforståelser, meningsforskelle og konflikter

Begrebet konflikt er i denne bog et ret bredt begreb, der kan indeholde adfærd, der spænder fra uenigheder til skænderier og kampe. Udgangspunktet for konflikter er en meningsforskelse mellem viljer der er villige til at arbejde for deres sag. Hvorledes konflikter udvikler sig og finder deres løsning afhænger af hvordan disse viljer når til enighed. Viljernes styrke kan være afgørende for, hvor alvorlig konflikten bliver.

Konflikter er værdifulde. De giver dig signal om, at dine læringsaktiviteter faktisk sætter noget i gang. At deltagerne er engagerede.

Langt de fleste konflikter vil deltagerne være i stand til at løse selv. Det kræver blot, at de får mulighed for at tale sig til rette og finde en løsning. I et miljø, hvor der er plads, sker det som regel helt af sig selv – nærmest uden at vi lægger mærke til det.



Der kan være tilfælde, hvor du som instruktør bør hjælpe med konfliktløsning. Sagskonflikter, der ikke bliver løst, kan udvikle sig til relationskonflikter og uvenskab. Eller deltagerne kan have personkonflikter, der bunder i forhold uden for uddannelsen, som de tager med ind i uddannelsen.

Hvis du opdager skænderier, drillerier, mobning eller måske endda vold, på baggrund af personkonflikter, er det dit ansvar som instruktør og leder at gribe ind. Hvis du ikke griber ind, viser du deltagerne, at du enten er konflikt sky eller ligeglads, eller at du accepterer adfærdens. Og hvis det udvikler sig til at blive en kultur hos jer, kan det forhindre andre i at kunne gribe ind.

Informér din chef. Du skal sammen med din chef tage stilling til, om der skal gøres mere, og om det fortsat er dig, der skal hjælpe, eller om det måske er din chef, der skal tage sig af sagen.

Eksempel: Konflikthåndtering

En gruppe er ved at vedligeholde deres materiel efter endt øvelse.

Deltager: "Kom nu Johansen, lad os blive færdige, du laver jo ikke noget."

Instruktør: "Hvad er problemet?"

Deltager: "Johansen står bare og kigger. Han bidrager ikke til det fælles."

Instruktør: "Hvad kunne du tænke dig, Johansen skulle gøre?"

Deltager: "Hjælpe med maskin geværet for eksempel."

Instruktør: "Johansen, kan du hjælpe med maskin geværet?"

Deltager: "Ja, det er i øvrigt ikke rigtigt, jeg ikke hjælper."

Instruktør: "OK. Start med at vedligeholde, så tager vi den senere, hvis I ikke er blevet enige."

Ved at følge de anbefalinger, vi giver gennem hele kapitel 4 om lederskab og samarbejde, kan du forebygge, at konflikter bliver alvorlige og destruktive.

Din evne til at forventningsafstemme, udarbejde spilleregler, arbejde med roller, være tydelig, lytte, kende dine egne præferencer og evaluere samarbejde er alle sammen handlinger, der er konfliktforebyggende og konfliktløsende.

Faktaboks: Konfliktbegrebet

"Den enkleste tolkning af konfliktbegrebeter konfrontation mellem to parters forskellige viljer, mens enighed er forudsætningen for, at en målsætning kan føres ud i livet. Afhængig af viljernes styrke er konflikten mere eller mindre alvorlig."

Så snart der opstår forskellige interesser, som ikke kan tilgodeses samtidig, hersker der en konfliktsituation, hvilket ikke nødvendigvis betyder, at konflikten bliver et forstyrrende problem."

(De Klerk, 1990, i Axelson og Thylefors, 1998)

Faktaboks:

Sagskonflikt vs. relationskonflikt

Sagskonflikter drejer sig om uenighed om en given ydre sag eller fagligt spørgsmål/problemstilling i forhold til arbejdet.

Relationskonflikter er følelser mellem personer eller grupper.

I praksis vil konflikter ofte være en kombination af sags- og relationskonflikter.

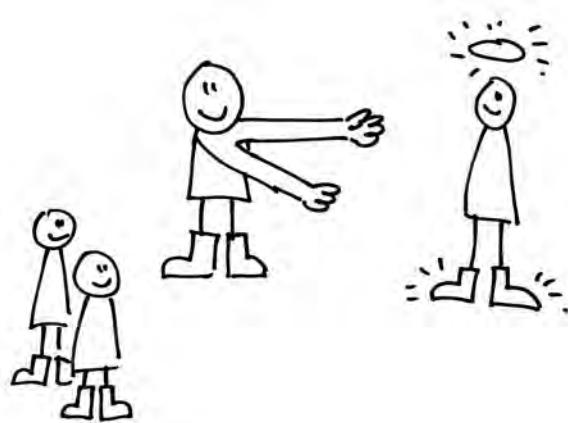
4.3.6. Skab selvtillid og arbejdsglæde

Tag udgangspunkt i det, der fungerer hos deltagerne, frem for den mere traditionelle søgen efter fejl og mangler. Hold derfor øje med det, der virker hos deltagerne, frem for med det, der ikke virker. Og spørg ind, når det er relevant eller nødvendigt.

Når vi bliver mødt med anerkendelse, bliver vi tilbøjelige til straks at gøre det, vi får anerkendelse for og gøre mere af det.

Har du mulighed for at fremhæve nogen, der gør det rigtige, så vælg det frem for at gøre opmærksom på dem, der gør noget forkert.

Anderkendelse er at bruge det, deltagerne kommer med. Bed deltageren, der har fundet en løsning på et problem om at vise det til de andre. Stiller en deltager et vigtigt spørgsmål, så referer til spørgsmålet, når du deler svaret med alle. Er der forslag fra deltagerne, så brug dem så vidt muligt.



Lad være med at dømme andre, og lad være med at komme med værdiladede kommentarer og rettelser. Der er ikke nogen grund til at sige, om noget er dårligt eller godt. Fortæl i stedet, hvorfor noget er mere eller mindre hensigtsmæssigt, og hvad resultatet kan være af en given adfærd.

Eksempel: Fremhæv det gode

"Jeg har set, der er mange af jer, der er omhyggelige med ikke at lade jeres våben ligge på jorden, men som lægger dem på rygsækene. Det er rigtig godt."

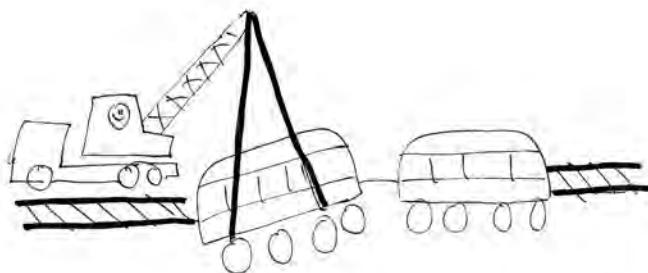
Vær opmærksom på, at jeres våben er meget fin mekanik, der let får funktionsfejl, hvis der kommer snavs i dem. Så fortsæt med at passe på - det er vigtigt!"



4.3.7. Kom tilbage på rette spor

Hvis du har viden om - eller bare en fornemmelse af - at læringsaktiviteterne ikke forløber, som du ønsker, gælder det om at komme tilbage på sporet igen hurtigst muligt. Her kan du bruge et redskab fra sportens verden, som alle kender, og som føles naturligt: Du kan kalde en timeout.

Timeout handler om at tage en lille pause fra det, man er i gang med for at komme tilbage igen hurtigt med bedre resultat. Håndboldholdet, der har fået scoret 5 mål imod sig uden selv at score, ved godt, at der skal justeres noget. Men i læringsaktiviteterne er det ikke altid så åbenlyst for deltagerne, at noget er galt. Du som instruktør kan også sagtens have misopfattet situationen. Det kan derfor være hensigtsmæssigt kort at dele din observation med deltagerne og spørge, om de er enige i det, du beskriver.



Pointen i eksemplet overfor er, at timeouten i sig selv er med til at løse problemet. Du behøver ikke lave noget håndslag på, at de alle skal arbejde, eller komme til bunds i, om deltagerne var gået i stå eller bare ventede, til det blev deres tur. Din timeout gjorde, at alle skærpede deres opmærksomhed og justerede deres adfærd i den retning, som du ønskede.

Som du kan se i eksemplet skal en timeout ikke tage ret lang tid. Målet er at komme i gang igen hurtigt og se, om ikke pausen skulle have hjulpet.

Du kan gøre meget med små justeringer og enkelte spørgsmål. Du behøver ikke altid opsummere og lave aftaler og blive enig med deltagerne om, at de gør noget forkert, og at det skal ændres på en bestemt måde.

Eksempel: Timeout

Instruktør:

"Lad tingene ligge. Vi tager en timeout. Jeg undrer mig over, at der kun er to, der er i gang med at arbejde, mens der er tre, der kigger på?"?

Deltagere:

"Vi skulle lige til at tage fat."

Instruktør:

"Ok. Fortsæt arbejdet."

Instruktøren går en runde. Næste gang han kommer forbi, er alle i gruppen involveret i arbejdet.

Som i en håndboldkamp kan du ikke tage timeout hele tiden. Har du brug for timeout mere end en eller to gange under en læringsaktivitet, må du erkende, at du havde en dårlig plan.

Så kan du enten stoppe aktiviteten og selv tage en timeout. Eller du kan acceptere, at læringsudbyttet trods alt bliver bedre end ingenting, og så fortsætte og gøre det anderledes næste gang.

Aflever dine observationer. Hør på deltagerernes opfattelse af situationen. Spørg eventuelt, om de vil have et godt råd, hvis du har et at give.

4.3.8. Sådan skaber du godt humør, der støtter læringen

Det bedste, du kan gøre for at skabe en god stemning, er selv at være glad og i godt humør. Det modsatte, at du selv er i dårligt humør, sur eller trist, vil helt sikkert påvirke stemningen i negativ retning.

Dit gode humør skal komme indefra. Er du ikke glad og afslappet fra starten, så prøv alligevel at finde noget positivt i situationen. Husk, at deltagerne er hos dig for at lære noget, som du kan hjælpe dem til at lære. Tænk på, at du har mulighed for at støtte dem i at blive mere kompetente.

Er du bare i dårligt humør, så undlad at dele dine negative tanker og følelser med deltagerne. Det gavnner dem ikke.

Du kan også gennemføre en kort fysisk aktivitet, hvor deltagerne bliver udfordret både mentalt og fysisk. Korte fysiske afbræk i læringsaktiviteten giver ofte smil og ny energi i læringsrummet.

Humor kan være godt til at skabe en god stemning. Du kan godt forberede en vittighed hjemmefra. Det skal være noget, du selv synes er morsomt, så du også selv bliver i godt humør af det. Vittigheder, der bliver afleveret af pligt, er der ikke nogen, der bliver glade af.



Du må aldrig fremhæve dig selv på andres bekostning eller gøre grin med andre. Selvfølgelig ikke med de deltagere, der er til stede, men heller ikke med nogen, der ikke er til stede. Hverken nogen i din egen organisation eller nogen udenfor. Du ved aldrig, om der er nogen, der kender nogen, eller om der er nogen, der har relationer til eller følelser over for dem, du gør grin med.

Eksempel: Timeout

Grupperne arbejder fokuseret med at betjene Hærrens taktiske radio.

Instruktøren opdager, at flere har problemer med at dreje funktionsvælgeren fra OFF til PRESET 1, og han siger derfor ud i lokalet: "Giv agt – vi tager lige en time-out. Jeg kan se, at flere af jer har udfordringer med at dreje funktionsvælgeren til kanal 1-er det korrekt?"

Og da flere samtykker, fortsætter instruktøren: "Fint – jeg viser lige, hvordan I skal gøre det."



Eksempel: Fysisk afveksling

Instruktøren kan se, at deltagerne ser lidt ukoncentrerede ud. Han kommanderer derfor alle op fra stolene og ud på gulvet, hvor deltagerne i par skal lave så mange mavebøjninger, som muligt.

Hvem laver mon flest?

Lad også være med at tale ondt om andre. Selv om meningen er en anden, kan det skabe usikkerhed og samtidig være med til at sætte en hård tone eller skabe dårlig stemning.

Lad også være med at kritisere din organisation, læringsaktiviteterne, uddannelseshjælpemidlerne eller materiel foran deltagerne. Sig aldrig "Sikke noget gammelt møj", og lad være med at brokke dig over administrative regler og obligatoriske rapporteringer. Det har ingen opbyggende effekt i læringsrummet, og det bidrager kun til at skabe negative følelser for uddannelsens indhold, for din læringsaktivitet eller for organisationen.

Det kan være fristende at bruge ironi. Men lad være med at falde for fristelsen. Ved at sige det modsatte af det, der egentlig menes, trækker du et problemforhold op uden at nævne problemet direkte, og netop det gør modtageren forsvarsløs, fordi det bliver svært at svare tilbage.

Ironi er en meget risikabel kommunikationsform. Du kan ikke være sikker på, hvordan ironien bliver opfattet. Deltagere, der ikke forstår ironien, bliver usikre og føler sig ekskluderede fra den gruppe, der forstår ironien.

Til gengæld kan selvironi afvæbne en potentiel dårlig situation. Er du meget høj, kan du for eksempel lave en joke med det. Særligt dine egne fejl og pinlige oplevelser kan være meget anvendelige for at give et godt grin og skabe en god relation mellem dig og deltagerne. Blot skal du passe på balance mellem humor og risikoen for at miste deltágernes respekt.

Vær heller ikke sarkastisk. Sarkasme er som regel personligt rettet, og er ofte mere skarp og bidende end ironien. Ligesom i ironien udtrykker sarkasme ofte det modsatte af, hvad vi mener. Sarkasme skaber usikkerhed blandt deltagerne, fordi de kommer i tvivl om, hvad budskabet egentlig handler om.

Sarkasme og ironi er uforenelige med dialogen. Derfor er det bedst som instruktør at undgå sarkasme og ironi. Det vil hjælpe til at sikre et mere trygt læringsrum.

Eksempel: Ironi

Da Hansen for tredje gang taber geværpiben på betongulvet, siger gruppeføreren til kollegene på kontoret: "Det lyder da bare så herligt, når sådan en geværpipe rammer betonen med et ordentligt knald."



Eksempel: Sarkasme

På pudsestuen taber Hansen geværpiben på gulvet for anden gang.

Og gruppeføreren råber ned ad gangen: "Nå Hansen, det går da rigtig godt for dig i dag, hvad?".

Ingen griner. De fleste har kolde fingre efter en lang dag i sneen. Nogle tænker nok, at gruppeføreren er et fjols.

4.3.9. Giv en undskyldning

I et læringsmiljø, der er dynamisk og uforudsigtigt, kan du uforvarende komme til at gøre eller sige noget, der opleves som krænkende. Det kan være over for en enkelt person eller over for en gruppe.

Deltagere i læringsaktiviteter kan være sårbare, da de er ved at gøre nye erfaringer og nogle gange skal forlade velkendt viden eller adfærd, de er trygge ved, i bevægelsen ud i det nye. Det kan derfor være hensigtsmæssigt som instruktør at sige undskyld for situationer eller handlinger fra din side, hvor du oplever, at deltagere har følt sig personligt krænkede.

Har du sagt eller gjort noget, der angår en hel gruppe, så sig undskyld til gruppen. Er det rettet mod en enkelt person, så sig undskyld til den pågældende. Giv ikke undskyldninger til enkeltpersoner foran gruppen.

Der er naturligvis en petitesse-grænse for, hvad der kræver en undskyldning. Dilemmaet her er, at det ikke er dig, der afgør, hvad der er over eller under petitessegrænsen, men derimod den forurettede - modtageren af undskyldningen. Giv derfor hellere en undskyldning for meget end en for lidt.

Målet med undskyldningen er at reparere relationen mellem dig som instruktør og den krænkede part, så jeres forsatte samarbejde om læringen bliver så godt som muligt.

Hvis du føler, at du har brug for at give mange undskyldninger, bør du reflektere over din adfærd og måske søge at få lidt feedback fra din chef eller en kollega.

Eksempler på undskyldninger:

Til enkelt person:

"Undskyld jeg råbte ad dig og skældte dig ud på skydebanen. Du pegede mod mig med dit gevær, og jeg havde brug for at rette situationen med det samme."

Undskyldning til gruppe:

"Jeg havde lovet jer tidligt fri. Det kan desværre ikke lade sig gøre alligevel. Jeg havde læst forkert i planen. Undskyld. Det beklager jeg meget, men det kan ikke være anderledes."

Refleksionsopgave

Drøft med en kollega om der i hverdagens tjeneste eller i det militære operative virke, kan være anledninger eller situationer, hvor en undskyldning vil kunne være på sin plads

4.3.10. Skab passende forstyrrelser

Som instruktør har du altid et valg i forhold til, hvordan du strukturerer læringsaktiviteter. Uanset hvordan du vælger at organisere og gennemføre aktiviteten, kan det komme til at forstyrre eller udfordre deltagere i deres fundament.

Derfor er det vigtigt, at du tænker over dine procesvalg, således at du kan begrunde disse valg over for deltagerne og eventuelt justere undervejs, hvis der skulle opstå behov for det.

Der vil altid være rammer og vilkår for læringsaktiviteten. Nogle af dem har du som instruktør indflydelse på, og andre har du ikke indflydelse på. Og der vil være lige så mange opfattelser af disse rammer og vilkår, som der er deltagere.

Som udgangspunkt skal du præsentere deltagerne for, hvad læringsaktiviteten handler om og om, hvordan stoffet passer ind i en større helhed. Men du kan gøre undtagelser.

4.3.11. Hvad er det, der udfordrer?

Deltagerne kan blive forstyrret - enten i det aktuelle indhold, i forhold til selve processen i læringsaktiviteten eller af de vilkår eller rammer, der er for uddannelsen eller for læringsaktiviteten.

Med indholdet mener vi det, læringsaktiviteten handler om eller selve de faglige informationer. Det handler om forståelse og om at finde mening.

Processen er de aktivitetsvalg, du som instruktør vælger at gennemføre. Det kan eksempelvis handle om, hvilke deltagere du sætter sammen, hvordan du stiller dine spørgsmål, eller hvordan du tilrettelægger opgaverne i tid.

Eksempel: Planlagte udfordringer

Hvis for eksempel deltagerne, som en del af læringsmålet, skal udfordes gennem at arbejde under pres, kan et af elementerne i at opbygge presset netop være, at de ikke må vide, hvad der skal ske i læringsaktiviteten.

I sådan et tilfælde er det en god idé at informere deltagerne om, hvorfor du ikke fortæller om dagens mål eller program, sådan at deltagerne ikke oplever lektionen som ustruktureret eller tilfældig.

Eksempler på forstyrrelser:

På skydebanen vil det måske være svært for en deltager at forstå, hvorfor der ikke må ryges ved ammunitionsbordet.

Det kan også være, at en deltager ved ankomsten til skydebanen bliver forstyrret i forhold til sikkerheden omkring geværet. Måske har deltageren svært ved at forstå, hvorfor han skal efterse sit gevær, før geværet skal kontrolleres, når han mener, at man alligevel vil opdage, hvis geværet er ladt, når man kontrollerer det.

Deltagerens undren kan føre til, at han i stedet for at lære, hvordan proceduren er for sikkerhed på skydebanen, opbygger en modstand imod det, læringsaktiviteten egentlig handler om.

4.3.12. Modstand og forsvar mod læring

En forudsætning for at vi ønsker at lære er, at vi bliver forstyrret så tilpas, at vi bliver nysgerrige og får lyst til at tænke og føle og handle på nye måder. Forsvar mod læring opstår, når en forstyrrelse i selve læringsaktiviteten er for overvældende.

Forstyrrelser er gode og nødvendige for læreprocessen, så længe de er tilpassede. Bliver forstyrrelserne for store, risikerer deltagerne i stedet at opleve en form for barriere mod læring.

Da ingen mennesker er ens, vil du komme til at opleve, at nogle bliver mere forstyrret end andre. Det er altså helt normalt, at deltagerne reagerer forskelligt på det, du tilbyder dem.

Du skal derfor bevare roen og i første omgang se, hvad der sker. Ofte vil deltagernes samarbejde og indbyrdes dialog hjælpe til, at alle kommer til at deltagte og bidrage i læringsaktiviteten. Men det er vigtigt, at du er opmærksom og registrerer, hvis en deltager bliver tydeligt uengageret eller aktivt viser tvivl vedrørende læringsaktiviteten, dens indhold, rammer eller over for dig – enten personligt eller som instruktør.

Eksempel på forstyrrelser:

Tilbage på skydebanen er instruktørens opgave at sikre, at deltagerne forstår og kan gennemføre proceduren for sikkerhed omkring geværet. Tonen og disciplinen er strammet op, og deltagerne stiller op på et langt geled.

En deltager ude på den ene fløj underer sig over, hvorfor gruppen ikke bare stiller op i hestesko, så alle kan følge med i det, der vises og forklares.

"Hr. sergeant", afbryder deltageren instruktøren. "Hvorfor stiller vi ikke op i en hestesko?"

Fordi deltageren bruger sin energi på at tænke over, hvorfor instruktøren gør, som han gør, går deltageren glip af vigtige informationer, og dermed lærer deltageren ikke vigtigheden af at efterse geværet før kontrollen.



Instruktøren kontrollerer deltagernes våben

4.3.13. Vær opmærksom på signalerne

Du skal altid bevare roen, stole på din faglighed og være opmærksom på deltagernes adfærd og lytte til deres udtalelser og spørgsmål.

Når vi beskæftiger os med forsvar og modstand mod at lære - det, vi under et også kalder *barrierer mod læring*, kan vi dele deltagerens adfærd og udtryk op i fire former: "Jeg forstår det ikke", "Jeg kan ikke lide det", "Jeg mener bestemt, vi kan gøre det på en smartere måde" eller "Jeg bryder mig ikke om dig eller om det, du står for".

Vi viser på side 138-139, hvordan du kan finde ud af, hvad det handler om, hvilke muligheder du har for at gøre noget ved det, og hvordan du så reelt vil eller kan handle for at løse udfordringen. Ofte vil din undersøgelse i sig selv medvirke til, at deltagerens modstand forsvinder, fordi deltageren enten oplever, at du anerkender tvivlen eller tanken, eller at deltageren i dialogen med dig får afklaret sin egen tro eller tvivl.



Vi kan være rigtig nysgerrige - men vi kan også virke trætte, uinspirerede, tvære og imod det hele, forvirrede, bagkloge eller i det hele taget bare negative over for det, der foregår.

Som instruktør skal du være opmærksom på signalerne - og handle på dem.

Eksempel:

Forstyrrelse udvikler modstand

Tilbage på skydebanen er dagens læringsaktivitet faldet på en dag, hvor det regner kraftigt. Det får skydebrillerne til at dugge til, og sightet på målet bliver derfor vanskeligt at holde.

En deltager tænker ved sig selv, om han og de andre deltagere overhovedet får noget læring ud af aktiviteten. "Det her er for idiotisk", tænker han. "Det giver simpelthen ikke mening - hvorfor kan de ikke bare lægge skydningen på en dag, hvor vi får noget ud af det?"

Fordi han oplever, at vilkårene for at lære at skyde er helt utilstrækkelige, bruger deltageren sin energi på at arbejde med vilkårene i stedet for at koncentrere sig om sin skydestilling og sit åndedræt. Og derfor bliver han ved med at træffe i overkanten af skydeskiven.

Det er altså deltagernes tanke- og handlingsmønstre, du som instruktør kan forstyre i læringsaktiviteten.

De fleste former for forstyrrelser kan vendes til konstruktive forstyrrelser, hvis du opdager dem betids. Derfor er det vigtigt, at du er opmærksom og spørger ind undervejs, om alle er med, i hvilken udstrækning det, I arbejder med, giver mening, og om pointerne er klare. Måske kan en deltager bidrage eller forklare noget på en anden måde. Dialogen er afgørende.

Du skal både acceptere og anerkende deltagernes forsvar mod læring som naturlige og legitime følelser i læringsrummet.

Ved at hjælpe deltagere til at overvinde deres forsvar, åbner du mulighed for, at deltagerne bevæger sig uden for deres trygge læringszone. Her kan de blive mødt af nye og meningsfulde forstyrrelser, der fører til langt større udvikling, end den enkelte deltager selv havde kunnet forestille sig.



I eksemplet til højre gav overvindelsen af forsvaret mod læring mulighed for en helt ny kompetence, der åbnede for identitetsudvikling. Personen ser nu også sig selv som en, der kan svømme og dykke, og en helt ny verden med nye muligheder åbner sig.

Eksempel: Identitetsudvikling:

"Jeg kan ikke lide at være på stranden om sommeren, jeg har ikke behov for at gå i vandet, og jeg har aldrig lært at svømme. Jeg kommer heller aldrig til at lære det, for jeg kan ikke se, hvad jeg skal kunne bruge svømning til i mit liv."

Det var sådan, jeg tænkte før i tiden. Indtil min nye kæreste og jeg rejste 14 dage til Grækenland.

Min kæreste elsker at bade og at dykke. Og i Grækenland fik hun mig overtalt til at gå med i vandet. Jeg prøvede at ligge og flyde med redningsvest, dykkermaske og snorkel, mens hun holdt fast i mig, og det var en fantastisk oplevelse.

En helt ny verden har åbnet sig for mig, og jeg er nu gået i gang med at lære at svømme.

"Jeg forstår det ikke!"

Når deltagerne udtrykker sig sådan, knytter "modstanden" sig ofte til indholdet. Det kan betyde, at du ikke har været tydelig nok under gennemgangen. Det kan også handle om, at du er gået for hurtigt frem, eller at deltageren ikke er enig.

Når en deltager udtrykker, at han ikke forstår, betyder det, at der mangler nogle sammenhænge.

Begynd med spørgsmål, der skal afklare fakta:

"Hvad er det, du ikke forstår?"

"Hvornår blev det uklart?"

"Hvilke dele er du med på?"

Faktasøgende spørgsmål skal du bruge til at forstå, hvor deltageren er i læreprocessen. Stil derefter perspektivspørgsmål, og inddrag gerne de øvrige deltagere:

"Er der nogle af jer andre, der kan give en forklaring?"

"Er der nogen, der har et bud?"

"Hvordan ville "andre" kunne forstå det?"

Hvis der er deltagere, der kan svare, er det godt, særligt hvis det giver mening for deltageren. Hvis ikke, skal du enten kunne svare selv eller kunne skabe flere begivenheder eller aktiviteter, sådan at forstyrrelsen bliver behandlet aktivt.

"Jeg kan ikke lide det!"

Når en deltager udtrykker sig sådan, er det givetvis forbundet med, at aktiviteten udfordrer deltagerens værdier og selvforståelse. Det kan både handle om indholdet og om processen. De faktasøgende spørgsmål skal igen bruges til at afklare, hvor deltageren er i læreprocessen

"Hvad er det, du ikke kan lide?"

"Er der noget af det, du kan lide?"

"Hvad skal der til, for at du føler dig tryg?"

"Hvad skal der til, for at du har lyst til at være med?"

Stil derefter perspektivspørgsmål, og inddrag gerne de øvrige deltagere:

"Er der andre, der har stået i samme situation?"

"Hvad gjorde I?"

"Er der noget, vi kan ændre på?"

Afslut med konklusions- og handlingsspørgsmålene:

"Hvad bliver vi så enige om?" eller "Hvad er vores aftale?"

"Hvad skal det første skridt så være?"

"Hvilken rækkefølge skal vi gøre det i?"

"Jeg mener bestemt, at vi kan gøre det på en smartere måde!"

Når en deltager udtrykker sig sådan, er det ofte, fordi han ikke er enig, har en anden - muligvis fejlagtig - forståelse af emnet eller oplever sig fastlåst i en særlig fremgangsmåde.

Ofte vil dette udsagn være knyttet til selve processen i læringsaktiviteten, og det kan være meget svært for deltageren at koble sig på det nye, før han føler, at han er blevet hørt.

Begynd i så fald med perspektivspørørgsmålene, og forhold dig nysgerrigt til deltagerens svar. Måske er der vitterligt mulighed for forbedring i aktiviteten.

"Hvordan kan man også gøre det?"

"Hvor bringer det os hen, hvis vi gør det på den måde?"

"Hvilke udfordringer og muligheder giver det?"

"Hvordan hænger det sammen med opgaven og hensigten?"

"Hvilke krav stiller det til os?"

"Jeg bryder mig ikke om dig, eller om det, du står for!"

Når en deltager udtrykker sig sådan, er det ofte, vedkommende føler sig trådt på eller har oplevelsen af ikke at være anerkendt for det, deltageren ved og kan og ønsker.

For at en deltager med disse følelser skal kunne engagere sig i læringsaktiviteten kræver det, at forholdet bliver bragt i orden.

Ofte vil deltageren være påvirket af en særlig hændelse. Måske har den hændelse slet ikke noget med dig som person at gøre. Deltageren har bare brug for at rase ud. Og så personificerer deltageren målet for sin uenighed i dig, hvilket betyder, at deltageren stiller lighedstegn mellem sit ubezag og din person.

Det er vigtigt, at du ikke tager dette personligt, men i stedet forholder dig neutralt til deltageren.

Hvis det bliver for ubezageligt for dig, så bed deltageren om at henvende sig til din leder.



Eksempel: Dialogrummet

I dialogrummet stiller både du som instruktør og deltagerne spørgsmål til stoffet og til aktiviteten. Og både spørgsmål og svar bliver behandlet opmærksomt og respektfuldt.

Som instruktør kan du vælge at etablere et dialogrum i læringsaktiviteten. Det skal du gøre tidligst muligt i aktiviteten, således at deltagerne fra starten oplever din nysgerighed og dit ønske om deres medvirken som oprigtig og autentisk.

Ved at etablere og åbne dialogrummet sikrer du dig deltagernes engagement og aktive medvirken.

Og du vil opleve en oprigtig beredvillighed til at besvare dine spørgsmål til stoffet og til aktiviteten - også under afslutningen.

Når vi som instruktører spørger deltagerne, om de har spørgsmål til det gennemgåede, vil der derfor kun være spørgsmål, hvis deltagerne oprigtigt engagerer sig i det gennemgåede i forventning om at skulle anvende det i fremtidig adfærd.

Som lærende stiller vi spørgsmål, når vi er i tvivl om, hvordan vi skal agere, eller om hvordan vi skal løse en udfordring. Som regel vil vores spørgsmål altså være rettet mod fremtiden.

4.4. Afslut læringsaktiviteterne meningsfuldt

Gode afslutninger har tid nok, og de slutter til tiden. Det opnår du ved fra starten at træffe beslutning om, hvad der er realistisk at gennemføre i din læringsaktivitet inklusiv tid til afslutning.

Afslutningen er en vigtig del af din opgave som instruktør. Målet med at sætte fokus på afslutningen er for det første, at alle bliver mentalt og praktisk klar til at slutte læringsaktiviteten. For det andet bruges afslutningen til at sikre, at alle løse ender i forhold til indholdet, læreprocessen eller til praktiske forhold er erkendte, så de kan behandles med det samme eller bevidst udskydes til en anden gang.

Slut med slutningen

Afslutninger skal handle om det, I har beskæftiget jer med. Det kan være i form af en opsummering eller konklusion. Afslutningen kan også være fremadrettet i form af en refleksion over, hvordan det, I har beskæftiget jer med, kan bruges i fremtiden.

Afslutninger skal ikke tage nye emner op. Afslutningen er det sidste. Her bindes de sidste løse ender sammen, eller det konstateres, at der er løse ender, som må behandles ved en senere lejlighed.

Har du brug for at give instruktioner vedrørende næste aktivitet, så gør du naturligvis det, inden I skilles. Det er imidlertid ikke en del af afslutningen af det foregående, men en del af begyndelsen på det næste forløb.

Bed om reaktioner

Afslutninger kan hjælpes meget på vej gennem at drøfte det, deltagerne har lavet og uddrage den vigtigste læring. Som tommelfingerregel skal der altid være en drøftelse, eller blot være tid til at tænke, og herefter en meningstilkendegivelse, når I har gennemført en læringsaktivitet. I modsat fald vil forløbet virke uafsluttet.

Eksempel: Afslutning og opsamling

Instruktør: "Ok, vi er ved at være færdige. Tal lige med sidemanden i to minutter, om I har spørgsmål eller kommentarer til det, vi har arbejdet med."

To minutter senere:

Instruktør: "Er der spørgsmål eller kommentarer?"

Deltager 1: "Er det vi har gennemgået i dag med i prøven?"

Instruktør: "Ja."

Deltager 2: "Jeg er lidt i tvivl om, jeg kan klare tidskravet?"

Instruktør: "Du behøver ikke kunne klare tidskravet efter i dag. Dette var en introduktion. Du skal først klare tidskravet, når vi er fremme ved den afsluttende prøve."

Deltager 3: "Jeg synes, det var svært."

Instruktør: "Det var også meningen, at det skulle være udfordrende. I levede op til det I skulle i dag."

Opsummer og konkludér

Når du har haft en drøftelse med deltagerne, og de er kommet med kommentarer og spørgsmål, skal de have en reaktion tilbage fra dig. Giver du ikke noget tilbage, virker det mærkligt og unaturligt på deltagerne, og de kan begynde at gøre sig forestillinger om, hvad du måske ville have sagt, eller hvorfor du ikke sagde noget.

Derfor skal du kort sige, hvad du har hørt eller set.



Evaluér samarbejdet

En del af afslutningen kan være en evaluering af samarbejdet i læringsaktiviteten. Du kan bruge forskellige metoder. Tager du en drøftelse med deltagerne, er det vigtigt at afsætte tilstrækkelig tid. Du kan også lave en skriftlig evaluering. Enten i form af et skema på papir eller online.

Formulér i forvejen de spørgsmål, du ønsker svar på. Spørgsmålene skal være entydige, og der må ikke være for mange, til at du kan samle op på resultatet.

Eksempel: Opsummér og konkludér

"Jeg har set, at alle har lagt kompresforbindinger, som det var planen.

I jeres efterfølgende refleksion talte I om, at det er vigtigt, at kompresforbindingen ikke sidder for løst i modsætning til støttebindet, der ikke må sidde for stramt.

Det er en vigtig pointe, I skal tage med jer.

Det var det sidste. Giv agt - til pause - træd af!"



Eksempel: Evaluering af samarbejde

Instruktøren: "Hvad skal vi blive ved med?"

En deltager: "Vi skal blive ved med at påtale, hvis nogen ikke har orden i deres ting."

Instruktøren: "Hvad skal vi holde op med?"

En anden deltager: "Vi skal holde op med at tale bag om ryggen på dem, der ikke har orden i deres ting."

Instruktøren: "Hvad skal vi begynde på?"

En tredje deltager: "Vi skal have en forventningsafstemning af, hvad det betyder at have orden i sine ting."

4.5. Brug andres hjælp

I dette afsnit vil vi behandle, hvordan du kan gøre læringsaktiviteterne endnu bedre gennem at bruge andres hjælp i dit instruktørvirke. Det handler om at uddeleger opgaver og om at samarbejde med andre om at lede og styre læringsaktiviteterne. Fordelen ved at uddeleger opgaver til deltagerne er, at det kan give dig overskud til at fokusere på andet og i det hele taget holde overblikket.

Endvidere giver inddragelsen deltagerne et medansvar, der er med til at understrege, at læreprocessen både er et individuelt og et fælles ansvar.

4.5.1. Opgaver du kan få hjælp til fra deltagerne

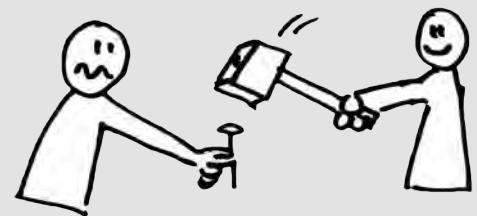
Først og fremmest er der en lang række praktiske opgaver, som deltagerne kan løse.

Typiske opgaver, som deltagerne kan hjælpe med at løse er følgende: ordstyrere, tidstagere, vandhentere og oprydning.

Deltagere kan også bruges som eksempel. Det kan være, du kan bruge en deltager til at vise, hvordan påklædning skal sidde. Eller hvordan en passage af en forhindring skal gennemføres.

Deltagerne kan også holde foredrag for hinanden, give hinanden feedback eller selv planlægge og gennemføre læringsaktiviteterne, hvor du blot observerer. Dette er mere indgående behandlet i kapitel 2 om læringsaktiviteter.

Vi vil først give forslag til, hvordan du kan anvende deltagerne som hjælp i læringsaktiviteterne, og siden vil vi vende os til hjælp fra dine kollegaer.



Instruktøren benytter en hjælper til at vise den korrekte måde at sætte baretten



4.5.2. Samarbejdet med hjælpere

Det er afgørende for læringsmiljøet, at du ser din anvendelse af hjælpere som et samarbejde mellem dig og den enkelte hjælper. I skal drøfte opgaven, afstemme hvordan det går undervejs, og afslutte løsningen af opgaven med tak og afklaring af eventuelle spørgsmål eller kommentarer til løsningen af opgaven.

Samarbejdet har måske været en lille ting for dig som instruktør, men det kan være en stor og lærerig oplevelse for deltageren at have samarbejdet med dig om at gennemføre læringsaktiviteterne.

De andre deltageres øjne hviler på dig - også i denne situation - og den måde, du gennemfører samarbejdet med hjælperen på, udgør et forbillede for deltagernes eget samarbejde, læring og udvikling.

Udfordringer kan være, at hjælperen kan misforstå sin opgave, at du måske ikke selv har været helt klar over, hvad opgaven indebærer, eller at forholdene kan ændre sig undervejs i læringsaktiviteterne. Det kan give anledning til justeringer, og et eventuelt samarbejde med hjælperen om disse justeringer kan blive på bekostning af at nå igennem alle de planlagte læringsaktiviteter.

På den anden side kan samtaler med hjælperen og de øvrige deltagere om justeringer være ganske produktive og lærerige, da de jo giver deltagerne indsigt i dine tanker og i de forhold, der er anledning til justeringerne.

Som tommelfingerregel skal det være grundigt forventningsafstemt, hvad en hjælper skal hjælpe med. Fortæl, hvad opgaven indebærer, og hvad din intention er. Sørg for at få eventuelle spørgsmål. Spørg om hjælperen eller hjælperne ser nogen eventuelle udfordringer eller problemer i opgaven, og aftal, hvordan du får en tilbagemelding, hvis der opstår problemer.

Eksempel: Instruktion til hjælper

Deltagerne har gruppevis arbejdet med at indrette deres område og skal nu på skift fremlægge deres resultat. Instruktøren ønsker, at en deltager hjælper med at holde tiden, så han selv kan koncentrere sig om at give feedback på resultatet.

Instruktør til hjælper: "Din opgave er at hjælpe med til at holde øje med tiden. Hver gruppe har 10 minutter til at vise deres område frem. Herefter er der 10 minutter til spørgsmål og feedback. Grupperne skal egentlig selv styre det, men det kan ofte være svært, og vi har brug for én, der hjælper med til, at tidsplanen ikke skrider. Hvordan lyder det? Ser du nogen udfordringer?"

Deltager: "Nej, det lyder nemt. Skal jeg bare sige til, når tiden er gået?"

Instruktør: "Godt spørgsmål. Kan du ikke give en advarsel, når der er 2 minutter igen og så derefter sige, når tiden er gået?"

Deltager: "Ok."

Instruktør: "Jeg kommer til at samarbejde med dig undervejs. Det kan godt være, at vi bliver nødt til at gå lidt over tiden nogle steder. Det styrer jeg, og jeg skal nok sige til. Sig til mig, hvis du er i tvivl om, hvad der foregår."

4.5.3. Find den rigtige hjælper

Skal du bruge en hjælper, kan du give opgaven til en af deltagerne direkte. På den måde kan du vælge den deltager, du skønner bedst egnet til jobbet, eller måske vælge en deltager, der vil få værdifuld læring eller udvikling ud af opgaven.

Frem for at give opgaven til en deltager under selve læringsaktiviteterne, kan det være hensigtsmæssigt at du finder din hjælper i god tid, inden I går i gang. Dette giver bedre mulighed for at undersøge, om deltageren har problemer med opgaven og afklare eventuel usikkerhed. Og det giver mulighed for, at du og din hjælper kan øve det, det handler om.



Instruktøren har øvet skydestilling og indstilling af sigte med hjælperen inden fyraften dagen i forvejen.

Spørger du under læringsaktiviteterne efter en frivillig, bør du give deltagerne minimum 5-10 sekunder til at tænke sig om. Er der ikke en nogen, der melder sig, så spørg direkte den af deltagerne, du tænker passer til jobbet.

Eksempel: Hjælp til at demonstrere adfærd

Instruktøren og hjælperen har øvet proceduren sammen dagen forinden, så instruktøren er sikker på, at hjælperen kan udføre bevægelserne korrekt og i den rigtige rækkefølge.

"Vi skal nu lære at præsentere gevær. Hold godt øje med hjælperen, der viser proceduren. Kommandoen lyder sådan her:"

"Præsentér gevær" kommanderer instruktøren klart og tydeligt, og hjælperen udfører nu procedurens 3 takter som et samlet bevægelsesforløb.

Herefter siger instruktøren: "I skal nu prøve selv. Jeg fortæller, hvad der skal ske, og når jeg siger "gør det", følger I hjælperens bevægelser. Vi tager én takt ad gangen – er I klar?"

Efter den første instruktive gennemgang skal proceduren afprøves uden instruktioner.

"Vi prøver nu alle tre takter sammen. Jeg tæller takten, og I gør, som I gjorde lige før. Og er I i tvivl, så gør som hjælperen – er I klar?"

"Ét" – hjælperens venstre hånd fatter om forskæftet, og de øvrige deltagerne efterligner hans bevægelse.

"To". Ellevæ geværer flyver ind foran kroppen. Hjælperens kom først på plads, men et par andre deltagere var næsten lige så hurtige.

"Tre" – Igen skal deltagerne lige se hjælperens bevægelse, før de selv flytter højre hånd og tager fat om kolben med strakte fingre.

4.5.4. Koordinerer hjælpen fra kolleger og din chef

Når du bruger hjælp fra kolleger eller din chef, er det afgørende, at I får aftalt, hvordan I fordeler opgaverne. Roller og hierarki skal være tydeligt. Hvem styrer forløbet, og hvem hjælper? I forhold til anvendelse af deltagernes hjælp kan der være behov for en ekstra afstemning, da din kollega måske ikke er klar over de interne spilleregler og forventningsafstemninger, der er lavet.

Husk at så snart din kollega eller chef er til stede i læringsaktiviteterne, er deltagerne også opmærksomme på dem - også når de bare venter på at skulle i aktion. Du må derfor være meget tydelig med, hvilken adfærd, du forventer fra dine hjælpere.

I det øjeblik en hjælper er til stede ved læringsaktiviteterne, skal vedkommende være opmærksom og som minimum følge de regler og forventninger, der er til deltagerne. Det er forstyrrende for læringsfælleskabet, hvis din hjælper er optaget af private gøremål, der ikke har noget med læringsaktiviteterne at gøre.

Lever dine hjælpere ikke op til dine forventninger, så træk dem til side, og gør opmærksom på din oplevelse og på, hvad du godt kunne tænke dig i stedet. Spørg til deres oplevelse, og om de kan gøre, som du gerne vil have. Er du i tvivl, så spørg gerne din hjælper til råds, og træk herefter beslutningen selv.

Du vil typisk bruge dine kollegers, faglærerens eller din chefs hjælp til følgende opgaver:

- et kort foredrag eller oplæg om et fagligt emne, du ikke selv er så godt inde i;
- observation af deltageres arbejde;
- forberedelse af lokaler eller udendørs faciliteter;
- som kører;
- til at vise situationer, der kræver en særlig kompetent samarbejdspartner; eller blot
- én, der kan vise frem eller demonstrere, mens du peger og forklarer.

4.6. Hvor er instruktøren?

I dette afsnit giver vi eksempler på, hvor du mest hensigtsmæssigt kan placere dig rent fysisk i forhold til deltagerantallet, til emnet og til det kommunikative virkemiddel og den organisationsform, du har valgt i din læringsaktivitet.

Særligt ved læringsaktiviteter udendørs skal du være opmærksom på, at solen ikke blænder deltagerne, når de ser på dig eller din hjælper. Og at vinden skal bære fra dig til dem, således at de kan høre det, du siger.

Når du skal give instruktion til en gruppe

- skal du samle gruppen omkring dig, så du har så tæt kontakt som muligt til alle deltagerne. Det giver dig mulighed for at vurdere, om alle er med, og det giver alle mulighed for at høre både dine spørgsmål og de leverede svar. Når du placerer dig sammen med deltagerne, medvirker du til at skabe tryghed og fællesskab.

Du kan samle deltagerne omkring dig, uanset om I er inden- eller udendørs.



Når du skal observere en linje

- er det en god idé at placere dig selv for enden af linjen. Her kan du holde alle deltagerne i dit synsfelt, du kan følge deres bevægelser, og du kan straks se, hvis en deltager markerer for at stille spørgsmål.

At deltagerne er på linje, oplever du særligt i eksercitsøvelser og på skydebanen.



Når der er mange deltagere

- kan du placere dig midt i en u-form, så alle kan se og høre dig. Fordelen ved denne opstilling er, at deltagerne også kan se hinanden, og den vinkelrette opstilling understøtter samtidigt den orden og præcision, der kendetegner den militære eksercits.



Når der er mange deltagere, kan dialogen imellem dig og deltagerne og imellem deltagerne, være meget svær at gennemføre.

Har du i højere grad behov for at være i dialog med mange deltagere, kan du samle u-formen, så deltagerne i hvert ben står på to eller tre geledder. Så kan alle høre hinanden. Til gengæld vil ikke alle kunne se hele din skikkelse.

Eller du kan stille deltagerne op på to rækker, hvor du og din eventuelle hjælper placerer jer i midten. I denne opstilling kan alle både se og høre, hvad det handler om, og deltagerne kan stille spørgsmål og besvare dine spørgsmål.



Når deltagerne arbejder i par og i grupper

- har du flere opgaver: Du skal være til rådighed, så du kan støtte og inspirere med din faglighed; du skal sikre, at det, der afprøves eller øves, går i den rigtige retning, så deltagerne ikke risikerer at lære noget, der er forkert, og du skal være til stede og være klar til som ansvarlig leder at gribe fat i både successer og konflikter i læringsfællesskabet.

Derfor skal du hele tiden bevæge dig rundt imellem deltagerne, så du kan observere deres processer, og så de kan komme i kontakt med dig. Du skal i nogle tilfælde vurdere, om en dialog, du har med en gruppe, kan være værdifuld for alle at tage del i, eller om emnet kun er relevant for den pågældende gruppe.



Når I skal øve samtidighed

- er I nødt til at gøre det sammen. Deltagerne skal stå på samme måde, som når I skal demonstrere eller benytte samtidigheden i virkeligheden.

Fordi du som instruktør har den styrende rolle i læringsaktiviteten, skal du placere dig, så alle tydeligt kan høre dine kommandoer. Og i en så tilpas afstand, at du har overblik over, hvordan samtidigheden skærpes, efterhånden som øvelsen skrider frem.



4.7. Sammenfatning

I dette kapitel har vi beskrevet, hvordan du som instruktør kan sætte rammerne for et godt læringsmiljø.



Vi har fremhævet, at du skal tro på dig selv, bruge dig selv som person og anerkende din eventuelle tvivl og usikkerhed, og vi har pointeret, at det er vigtigt, at du lytter til deltagerne og undersøger dine antagelser om, hvad deltagerne tænker.

Vi har vist, hvordan du kan skabe rammerne for det gode læringsmiljø gennem forventningsafstemninger, spilleregler og din opmærksomhed på roller og ansvar. Vi har diskuteret din opgave som leder under læringsaktiviteterne og fremhævet, at du skal observere arbejdet og gibe ind med henblik på at komme tilbage på rette spor, hvis der opstår problemer.

Timeout er introduceret som redskab, og vi har vist, hvordan du kan støtte deltagere, der har barrierer mod læring.

Sidst har vi fremhævet vigtigheden af tydelige afslutninger, og vi har givet råd og vejledning til, hvordan du kan anvende hjælpere i læringsaktiviteterne.

Vi afslutter kapitlet med inspiration til, hvordan du kan opstille deltagerne og placere dig selv, alt efter hvilke aktiviteter, I skal gennemføre.

5. PLANLÆGNING AF LÆRINGSAKTIVITETER

I dette kapitel viser vi *Plan for læringsaktiviteter*, der består af to dele - en forside og en forløbsbeskrivelse.

I det første afsnit præsenterer vi en analysemodel, skabelonen *Didaktisk overblik* (figur 11), hvor du kan overveje de enkelte faktorer i en struktur. I analysemodellen er der fokus på relationen mellem de forskellige faktorer og elementer, som vi behandler mere indgående i bogens øvrige kapitler. Ved at benytte modellen i din planlægning og udfylde skabelonen sikrer du dig, at du har overvejet de vigtigste faktorer. Og du får det fornødne overblik over læringsforløbets didaktiske detaljer, så du herefter kan planlægge selve forløbet.

Til at støtte dig i denne planlægning præsenterer vi i det andet afsnit skabelonen *Forløbsbeskrivelse* (figur 12), hvori du kan beskrive, hvad der reelt skal ske i løbet af læringsaktiviteten - minut for minut. Forløbsbeskrivelsen skal fungere som din huskeliste for læringsaktivitetens indhold og forløb - fra start til slut.

Udfærdiget af:		Date:
Emne/lektionstidsnr.:		
Læringsmål:	Viden:	
	Færdigheder:	
	Kompetencer:	
Indhold (overordnet):		
Aktiviteter:		
Evalueringssformer:		
Henvisninger/referencer:		
Tid til udgåbning:		
Sted/position/lokale:		
Hjælpenimråder:		
Hjælper/støtte:		
Påklaadning og udstyrning:		
Sammenhang til andre emne/-tag aktiviteter:		
Deltagere:		
Bemærkninger:		

The diagram illustrates a 3D perspective view of a large parallelepiped. The top face of this shape is divided into a 3x3 grid. The top-left cell contains the text "Emne/Pointer/Tegn på læring". The top-middle cell contains the text "Forløbsbeskrivelse". The top-right cell contains the text "Aktivitet/hjælpemidler/organisering". The vertical axis of the parallelepiped is labeled "Tid".

Skabelon til planlægning af læringsaktiviteter:
Forsiden, *Det didaktiske overblik* og selve
forløbsbeskrivelsen.

Udfærdiget af:	Dato:
Emne/lektionsnr.:	
Læringsmål:	<p>Viden:</p> <p>Færdigheder:</p> <p>Kompetencer:</p>
Indhold (overordnet):	
Aktiviteter:	
Evaluatingsformer:	
Henvisninger/referencer:	
Tid til rådighed:	
Sted/position/lokale:	
Hjælpemidler:	
Hjælper/støtte:	
Påklædning og udrustning:	
Sammenhæng til andre emner/fag/aktiviteter:	
Deltagere:	
Bemærkninger:	

5.1. Didaktisk overblik.

Du skal altid analysere de faktorer, der har indflydelse på, hvordan du kan gennemføre læringsaktiviteter.

Læringsmålet er naturligvis styrende for, hvilke læringsaktiviteter, du kan gennemføre. Men du er også nødt til at forholde dig til en række øvrige faktorer, blandt andre: Hvor mange deltagere er der tale om, og hvad ved og kan de i forvejen? Er emnet nyt for dem, eller skal I bygge oven på noget kendt? Hvilke muligheder og begrænsninger sætter rammerne, hvilke hjælpemidler får du brug for, og hvor megen tid har du til rådighed? Du skal også planlægge, hvornår og hvordan du vil evaluere deltagernes udvikling og læring.

Når du udfylder *Det didaktiske overblik* sikrer du, at du behandler de mest betydningsfulde faktorer, og du skaber hermed et solidt afsæt for din efterfølgende planlægning af selve forløbet.

I de følgende underafsnit behandler vi de enkelte faktorer i den rækkefølge, du finder dem i skabelonen, som du ser på figuren til venstre. Og undervejs viser vi et eksempel i forbindelse med de enkelte faktorer.

Figur: 11. Skabelon for *Det didaktiske overblik*.

Læringsmål:	Viden: Reflektere over og vælge den skydestilling, der passer bedst til terrænet
Færdigheder:	Ud fra terrænet vurdere hvor meget den valgte skydestilling skal tilpasses, før alternativ ildstilling skal søges
Kompetencer:	Tage initiativ til at søge alternativ ildstilling, såfremt den oprindeligt valgte ikke lever op til de stillede krav

Læringsmålet

Skriv læringsmålet, som det står beskrevet i læringsplanen.

Ved at skrive læringsmålet øverst på dit didaktiske overblik kan du undervejs i resten af processen skæve op på målet og vurdere, hvorvidt dine øvrige didaktiske valg peger hen imod det mål.

Et godt råd: Hvis du i starten informerer deltagerne om målet med aktiviteten, sikrer du dig, at alle ved, hvor aktiviteten bærer hen.

Indhold (overordnet): *Skydestillinger - liggende, knælende, siddende og stående
Funktionsfejl og udbedring af funktionsfejl*

Indhold

Angiv her overskrifterne for de emner, du har delt læringsaktiviteten op i. Din sekvensering af stoffet er en god struktur for din efterfølgende detailplanlægning af forløbet. I kapitel 2 viser vi, hvordan du skærper indholdet ved at tage udgangspunkt i det vigtigste.

Aktiviteter: *I ildstillinger: Forevisning og valg af skydestillinger
Makkervis feedback og justeringer*
Handlebane: *Udbedring af funktionsfejl undervejs*

Aktiviteter

Beskriv med få ord den eller de læringsaktiviteter, du har valgt. Du kan eventuelt tilføje, hvis der er særlige tegn på læring, du forventer at se hos deltagerne i forbindelse med den enkelte aktivitet.

Den didaktiske overvejelsesmodel (figur 7), som vi præsenterer i kapitel 2, illustrerer, at læringsaktiviteter med afprøvning og refleksion fører til selvstændige og fleksible kompetencer, hvor deltageren kan tage ansvar for sin adfærd, og at procedurer og eksercits bedst læres gennem aktiviteter med instruktion, gentagen øvelse og feedback.

Evalueringssformer: *Makker-evaluering med feedback
Jeg lytter og observerer - feedback til sidst*
Tilfreds: *Vælger lavest muligeskydestilling med albuestøtte*

Evaluering

Angiv hvilke former for evaluering, du har valgt at gennemføre. Som regel vil der i læringsplanen være anført, hvilke former for evaluering du skal eller kan gennemføre i forbindelse med læringsaktiviteten.

Du kan vælge at indskrive eventuelle tilfredshedsindikatorer her, hvis de binder an til evalueringen.

I kapitel 3 beskriver vi indgående, hvordan og hvorfor du skal gennemføre evaluering feedback.

Eksempel: Hensigtsmæssige rammer

Man siger, at mekanikere skal lære på værkstedet og bagere i bageriet. På samme måde kender vi biologitimerne i biologilokalet, fysik i fysiklokalet og fejltjeneste i felten.

Vi forstår bedst, hvad det handler om, når vi prøver fortøjning, skyttehuller, dækningstykkeler, faldrebshonnør, ildoverfald og flyverskjul i virkeligheden.

Eksempel: Dårligt vejr og læring

En kompagnichef huskede instruktørerne på: "Kolde og våde soldater lærer dårligt. Hvis regnen vælter ned, så find en pudsestue eller en garage til at øve eksercits i. Det er også muligt, at I kan bruge idrætshallen – bare husk på, at det så er uden støvler."



Førstehjælp - øvelser i auditoriet, hvor der er god plads på det store gulv

Henvisninger/referencer:

HRN 111-038 Kapitel 2 og 3

Henvisninger

Her skal du indføre henvisninger til det teoretiske og bestemmelsesmæssige grundlag for aktivitetens faglige indhold eller sikkerhedsmæssige foreskrifter. Det kan være reglementer, bestemmelser, vejledninger, litteratur eller anvisninger fra en leder eller kollega.

Formålet med at indføre disse henvisninger er, at du får overblik over, hvor du kan hente supplerende støtte og viden; din leder kan se, hvorfra du har hentet dit faglige indhold, og en stedfortræder eller vikar kan se, hvor den nødvendige information til at kunne gennemføre aktiviteten i dit eventuelle fravær skal findes.

Tid til rådighed: 50 min (transporttid ikke medregnet)

Tid til rådighed

Her skal du notere den tid, du har til rådighed for aktiviteten.

Du skal være opmærksom på, om der inden for de rammer, du har fået, er taget højde for, at deltagerne skal bruge tid til pauser, forplejning eller transport til og fra det sted, hvor aktiviteten skal gennemføres.

Du skal også forholde dig realistisk til, hvor megen tid du kan eller vil bruge på at klargøre materiel og faciliteter til dine læringsaktiviteter. Ofte bliver din løsning et kompromis imellem dine ambitioner, din fantasi og den tid, du nu en gang har til rådighed.

Udfordringen for dig bliver at finde den enkle løsning, der giver den bedste effekt i forhold til målet for den enkelte aktivitet. Når du udarbejder selve forløbsbeskrivelsen, får du gennemtænkt og regnet efter, om tiden kan holde.

Gode råd om lokalet

Du skal altid sørge for, at det lokale, hvor du vil gennemføre læringsaktiviteterne, er veltempereret og udluftet, så deltagerne har det behagligt og får frisk luft til hjernearbejdet.

Lokalet skal være ordentligt og rydeligt, så det indbyder til koncentration og kreativitet.

Du skal opstille borde og stole hensigtsmæssigt i forhold til den eller de aktiviteter, I skal gennemføre. Deltagerne kan hjælpe dig med at opstille borde og stole, så I hurtigt kan komme i gang med læringsaktiviteten.

Grundlæggende skal du tænke på tre forhold: For det første, at det skaber tryghed og udvikler fællesskab, når deltagerne kan se hinanden og kan være i dialog, for det andet, at de skal kunne se og høre dig og det, du præsenterer, og for det tredje, at der er den tilstrækkelige plads til at gennemføre eventuelle fysiske aktiviteter.

Læs om to gode opstillinger i eksemplet på næste side.

Sted/position/lokale: Øvelsesterrænet område 2 (koordinater 123543)

Sted - geografi og faciliteter

Du skal angive stedet for aktivitetens gennemførelse så nøjagtigt som muligt, så enhver kan finde den. Der kan være behov for, at kantinen skal bringe forplejning til jer, eller måske ønsker din leder eller nogle kolleger ønsker at overvære jeres aktiviteter. Endelig skal en eventuel vikar også kunne finde det planlagte sted.

Det har stor betydning for læreprocessen, at læringsaktiviteterne gennemføres på en hensigtsmæssig lokalitet. Skal I arbejde med teori, vil det som regel være mest hensigtsmæssigt at arbejde indendørs, hvorimod indhold, der kræver fysisk bevægelse, ofte mere hensigtsmæssigt gennemføres udendørs eller i idrætssalen.

Du skal også inddrage de rammer, hvori det lærte skal anvendes efter læringsaktiviteten. Det handler altså både om at gennemføre aktiviteten, hvor det understøtter læringen bedst, og om at læringen sker i rammer, der er så lig den virkelighed, hvor det lærte efterfølgende skal anvendes.

Når du vælger geografi og faciliteter, skal du således både forholde dig til, hvilke rammer, der bedst muligt understøtter læreprocesserne og på hvilken virkelighed, det lærte efterfølgende skal anvendes i. Dertil skal du også tænke over, hvor store forstyrrelser og udfordringer, du mener, at deltagerne er klare til at opleve i forhold til det, der skal læres og i forhold til, hvor de befinner sig i deres udviklings- og uddannelsesforløb.

Garageanlæg giver ly for vind og vejr.



Gode opstillinger i lokalet:

Når du skal vise og demonstrere, og deltagerne skal arbejde, tage notater, reflektere og drøfte i plenum:

Når deltagerne er placeret i en U-form, kan alle se det, du viser på gulv, på tavle eller på lærred. Deltagerne kan også se dig, og de kan se hinanden.

Endvidere giver U'et mulighed for at gennemføre aktiviteter på gulvet.

Skal der kortvarigt reflekteres i grupper undervejs, kan nogle af deltagerne hurtigt sætte sig på indersiden i U'et.

Du kan nemt bevæge dig rundt i U'et og være i både verbal- og øjenkontakt med hver enkelt deltager. Og du kan følge med i, hvordan deltagerne arbejder med materialerne.

Når deltagerne skal reflektere og drøfte og samarbejde i grupper:

Når deltagerne er placeret ved gruppeborde, er det muligt for deltagerne at drøfte og samarbejde intenst om emnet. Og ved at vende og dreje sig lidt undervejs vil deltagerne også kunne følge med i det, du præsenterer.

Også her har du god mulighed for at bevæge dig rundt mellem deltagerne og være i kontakt med hver enkelt.

Hjælpemidler:	PVV M/95 (Våbendepotet kører 9 stk til område 2 kl 0730) FlipOver med data (Afhenes på UMAK dagen før)
----------------------	---

Hjælpemidler

Beslut hvilke hjælpemidler der bedst kan understøtte dine vigtige pointer, og noter dem her. Noter også, hvor du eventuelt skal hente eller låne hjælpemidlerne, og om du eventuelt skal producere nogle af dem selv.

I 2. kapitel viser vi, hvordan du kan anvende forskellige hjælpemidler alt efter hvilke læreprocesser og hvilke læringsmål, de enkelte hjælpemidler skal understøtte.

Hjælper/støtte:	OS Hansen, 2. deling (tilrigning) MG Bønnelykke, 1. deling (vise skydestillinger)
------------------------	--

Hjælper og støtte fra andre

Når du har gennemtænkt læringsaktiviteten, har du også dannet dig et indtryk af, hvorvidt du har brug for støtte fra en hjælper, fra dine kolleger eller fra andre. Notér, hvem du har aftalt støtten med, og hvem der skal udføre støtten. I selve forløbsbeskrivelsen noterer du, hvordan støtten skal indgå i forhold til læringsaktiviteten. Husk at sætte tid af til at øve med hjælperen før selve aktiviteten.

I kapitel 4 om Ledelse og samarbejde beskriver vi, hvordan du kan bruge en hjælper som eksempel eller som aktiv hjælp til praktiske støtteopgaver.

Påklædning og udrustning:	SKYT Udrustning
--------------------------------------	-----------------

Påklædning og udrustning

Når du har valgt indhold og sted, kan du beslutte, hvilken påklædning og hvilken udrustning, der vil være bedst egnet til den pågældende aktivitet. I nogle tilfælde vil der i læringsplaner allerede være angivet, hvilken påklædning og udrustning der skal

Gode råd om udendørs aktiviteter

Vær opmærksom på vejret. Undersøg vejrudsigten, hvis du er i tvivl. Og overvej en alternativ plan, hvis du ikke er sikker på vejret.

Vær særligt opmærksom på, om deltagerne bliver kolde eller stive i musklerne, hvis de sidder eller står stille i længere tid udenfor. Skal du give en instruktion eller drøfte en situation med deltagerne, eller stopper I op for at planlægge eller evaluere, så find et sted, hvor I er i læ for vejret. Herved viser du, at du som instruktør er opmærksom på deltagernes vebefindende - og dermed for deres mulighed for at få størst muligt læringsudbytte ud af aktiviteten.

bæres. Men da du som instruktør og planlægger kender de nærmere detaljer for den praktiske gennemførelse bedst, er du nødt til selv at beslutte, hvad der vil være mest hensigtsmæssigt for den enkelte aktivitet.

Som instruktør skal du bære den påklædning og den udrustning, der giver bedst mening i situationen, og som giver dig den tilstrækkelige bevægelsesfrihed til at gøre det, der er din vigtigste gerning: at lede læringsaktiviteter og støtte læreprocesser.

Sammenhæng til andre emner/fag/aktiviteter: Før: Lektion 3, Anvendelsesmuligheder for PVV M/95
Efter: Lektion 5, Sigteøvelser og skydeinstruktion

Sammenhæng med andre emner/fag/aktiviteter

Hvilken sammenhæng har emnet eller læringsaktiviteten med andre emner eller aktiviteter? Denne information er vigtig for, at du kan beskrive emnets plads og betydning i helheden for deltagerne.

At du selv forstår sammenhængen, gør dit handlerum bredere og fokuserer både din planlægning og selve gennemførelsen af aktiviteten.

Deltagere: 1. deling (9 deltagere) (Husk Abdul i ft. kost)
(Husk Kærgaard er skadet - skal køres til området)

Deltagere

Rent praktisk er det en god hjælp for din planlægning, hvis du har overblik over, hvor mange, der skal deltage i den pågældende aktivitet. Det gælder både, hvis du for eksempel skal bestille eller producere hjælpemidler, arrangere transport eller bestille lokalitet, og når du detailplanlægger, hvordan du vil organisere selve læringsaktiviteten.

Jo flere deltagere der er, des større bliver din udfordring i at skabe den rette balance imellem på den ene side, at flest mulige er aktive i læreprocessen, og på den anden

side at du inddrager og giver den enkelte deltager tilstrækkelig opmærksomhed til at sikre både faglighed og deltagelse i fællesskabet.

Deltagernes forudsætninger for at deltage i den pågældende læringsaktivitet har indflydelse på, både hvilken rolle, du skal intage som instruktør og på, hvordan du skal vælge at gennemføre jeres læringsaktiviteter.

Andre faktorer, du kan have brug for at forholde dig til i forhold til deltagerne og de læringsaktiviteter, du ønsker at gennemføre, kan være deltagernes alder, køn, etnicitet, fysiske formåen, uddannelsesmæssig baggrund, erhvervserfaring eller værn og tjenestested.

Bemærkninger: Uddannelsesstøtte officeren er tilstede som OBS

Bemærkninger og øvrige rammeffektorer

Rammerne for dine læringsaktiviteter er de fysiske rammer som for eksempel indretning eller størrelse af klasselokaler, om adgang til træningsanlæg eller til øvelsesplads eller om snerydning på eksercérpladsen.

Men også enhedens holdninger og kultur, den læringsforståelse, dine kolleger og ledere har, og hvor megen frihed, du har til selv at vælge læringsaktiviteter, er en del af jeres kultur, ligesom værdigrundlaget og enhedens traditioner er det. Du skal kende og forstå disse værdier. Og du skal efterleve dem i din adfærd for på den måde at bidrage til, at også dine deltagere bliver del af det praksisfællesskab, som du og din enhed udgør, eller er en del af.

Endelig skal du også betragte uddannelsesbeskrivelser, bestemmelser og direktiver som rammer for dine læringsaktiviteter, og du skal altid sikre dig, at dine planer og aktiviteter er i overensstemmelse med de lokale bestemmelser og værdisæt.

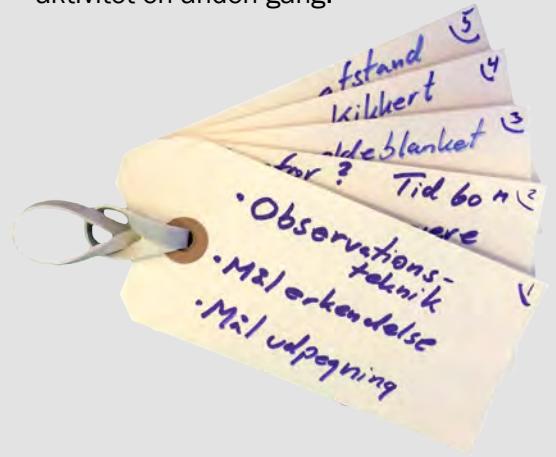
I bogens fjerde kapitel om ledelse og samarbejde og i kapitel 6, der handler om din fortsatte udvikling som instruktør, beskriver vi, hvordan du sammen med både ledere og kolleger kan forstå og blive del af kulturen.

Godt råd om manuskript eller taleseddel

Under selve læringsaktiviteten kan du imidlertid ikke læse op af din plan. Ved at være bundet til et manuskript eller til din plan, risikerer du: at distancere dig fra deltagerne, at dit stof kommer til at virke upersonligt, at du sår tvivl om din faglighed, at din troværdighed kommer på spil, og at deltagerne mister engagementet og interessen.

Du kan også indtægne, hvordan deltagerne skal være placeret eller gøre en anmærkning om hjælpemidler eller særlige effekter, du vil benytte.

Hvis du laminerer dine sedler, kan de tåle regn, og så kan du eventuelt genbruge dem, hvis du skal gennemføre den samme aktivitet en anden gang.



Udfærdiget af:	SG K. Nielsen, 1. deling	Dato: 8. april 2016
Emne/lektionsnr.:	Lektion 4 Panserværnsvåben M/95 - Skydestillinger	
Læringsmål: Viden:	Reflektere over og vælge den skydestilling, der passer bedst til terrænet	
Færdigheder:	Ud fra terrænet vurdere hvor meget den valgte skydestilling skal tilpasses, før alternativ ildstilling skal søges	
Kompetencer:	Tage initiativ til at søge alternativ ildstilling, såfremt den oprindeligt valgte ikke lever op til de stillede krav	
Indhold (overordnet):	Skydestillinger - liggende, knælende, siddende og stående Funktionsfejl og udbedring af funktionsfejl	
Aktiviteter:	I ildstillinger: Forevisning og valg af skydestillinger Makkervis feedback og justeringer Handlebane: Udbedring af funktionsfejl undervejs	
Evalueringssformer:	Makker-evaluering med feedback Jeg lytter og observerer - feedback til sidst Tilfreds: <i>Vælger lavest muligeskydestilling med albuestøtte</i>	
Henvisninger/referencer:	HRN 111-038 Kapitel 2 og 3	
Tid til rådighed:	50 min (transporttid ikke medregnet)	
Sted/position/lokale:	Øvelsesterrænet område 2 (koordinater 123543)	
Hjælpemidler:	PVV M/95 (Våbendepotet kører 9 stk til område 2 kl 0730) FlipOver med data (Afhentes på UMAK dagen før)	
Hjælper/støtte:	OS Hansen, 2. deling (tilrigning) MG Bønnelykke, 1. deling (vise skydestillinger)	
Påklædning og udrustning:	SKYT Udrustning	
Sammenhæng til andre emner/fag/aktiviteter:	Før: Lektion 3, Anvendelsesmuligheder for PVV M/95 Efter: Lektion 5, Sigteøvelser og skydeinstruktion	
Deltagere:	1. deling (9 deltagere) (Husk Abdul i ft. kost) (Husk Kærgaard er skadet - skal køres til området)	
Bemærkninger:	Uddannelsesstøtte officeren er tilstede som OBS	

Didaktisk overblik - udfyldt eksempel.

5.2. Forløbsbeskrivelsen

I dette afsnit præsenterer vi skabelonen *Forløbsbeskrivelsen*.

Forløbsbeskrivelsen har to formål: For det første i planlægningsfasen at hjælpe dig til at få overblik over selve forløbet i aktiviteten, og for det andet i selve gennemførelsen at give dig faste holdepunkter i tidsplanen og på de vigtigste faglige pointer og praktiske detaljer undervejs.

Når du planlægger og beskriver dit læringsforløb og dine læringsaktiviteter tilpas detaljeret, får du gennemtænkt alle detaljer omkring gennemførelsen.

Endvidere får du et solidt og dækkende grundlag at søge støtte ved, hvis du undervejs i aktiviteten taber tråden eller kommer i tvivl.

Du skal derfor huske at medbringe din plan, når I skal gennemføre læringsaktiviteter.

Når du først har skabt dig overblik over indhold og forløb, og har udfyldt hele planen for din læringsaktivitet, kan du skrive pointer eller nøgleord for de vigtige sekvenser i aktiviteten i din notesbog eller på mindre sedler.

Du skal gennemtænke alt det, du vil sige og gøre. Når du skriver alle de vigtige pointer og fakta ned, hjælper det dig til at huske det hele, og ofte bliver du i den proces mere klar på din egen forståelse af indholdet.

Figur: 12. Skabelon for "Forløbsbeskrivelsen".

Forløbsbeskrivelse		
Emne/Pointer/Tegn på læring	Tid	Aktivitet/hjælpemidler/organisering

Forløbet – Hvad skal der ske?

I den venstre søjle skriver du del-emnerne eller dine vigtige pointer for læringsaktiviteten. De er overskrifterne i din disposition. Og under hver af dem noterer du vigtige informationer og begreber, der understøtter emnet.

Her skal du også notere, hvis der er særlige tegn på læring, du kan forvente at se, og som kan fortælle dig, om I er på rette vej.

I kapitel 2 giver vi gode råd til, hvordan du kan udvælge de vigtige pointer og på samme tid sikre sammenhæng i stoffet.

Hvornår skal det ske?

Når du planlægger din læringsaktivitet, skal du tænke over, hvordan du vil disponere den tid, der er til rådighed. Og du skal i den midterste søjle føre regnskab med tiden.

Du kan vælge at angive både, hvor mange minutter hver pointe eller aktivitet skal være, og hvor lang tid du for hver aktivitet forventer at have brugt i alt.

Du kan også vælge at notere nogle tidsmæssige milepæle, der for hver 8-10 minutter beskriver, hvor langt du skal være nået for at følge din plan.

Det vigtige er, at du har gennemtænkt forløbet, at du har sat dig nogle tidsmæssige mål og grænser, og at du i forløbsbeskrivelsen undervejs i gennemførelsen kan følge med i, hvordan indhold, aktivitet og tid er i balance.

Hvordan skal det forløbe?

Ud for hver pointe beskriver du i den højre spalte selve organiseringen af aktiviteten. Skriv hvordan du vil bringe hvilke hjælpemidler i anvendelse, og hvordan du vil inddrage en eventuel hjælper, indtegn hvordan deltagerne skal placeres og notér, hvis der er særlige forhold, du skal være opmærksom på.

Du skal også huske at notere, hvor du selv vil placere dig undervejs. I kapitel 4 giver

Plan for læringsaktiviteter

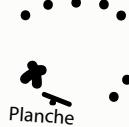
Aktivitetsplanen samlet i en A4-mappe er ikke hensigtsmæssig at benytte som manuskript under selve læringsaktiviteten – hverken i feltet eller indendørs. Dels er den besværlig at bære rundt på, den kan blive gennemblødt i regnvejr eller siderne kan komme i uorden på grund af blæsten. Dels kan deltagerne få det indtryk, at du distancerer dig fra dem ved symbolisk at holde fast i et manuskript – i plan og direktiver – i stedet for at være til stede i fællesskabet.

Men det er en god idé at have din plan med dig, så du en gang imellem kan konultere den, hvis du skulle komme i tvivl.



Forløbsbeskrivelse

vi gode råd til, hvordan du kan placere dig i forhold til aktivitet og deltagere.

Emne/Pointer/Tegn på læring	Tid	Aktivitet/hjælpemidler/organisering
INTRO Hvad ved I om PVV M/95? Nu skal vi arbejde med skydestillinger. Hvilke udfordringer kan I forestille jer? (Vælge bedste stilling/funktionsfejl)	5/5	Opstilling i lavningen ved vejen DEL i halvcirkel Husk at give alle mulighed for at svare Vise data på PLANCHE
Jeg præsenterer - I øver i par med feedback - jeg følger med. Jeg er tilfreds, når jeg ser at I kan vælge og indtage hensigtsmæssige skydestillinger med god støtte og i forhold til terrænet, samt når I viser, at I kan udbedre funktionsfejl i stillingen		
Præsentation af 4 skydestillinger - fokus på god støtte og frit skud	10/15	Jeg viser en stilling ad gangen - alle prøver Hurtig repetition af ildstilling
Vælge ildstilling og skydestilling Udbedre funktionsfejl Tegn på læring: Lavest mulige skydestilling God albuestøtte	30/45	Makkerpar afprøver de 10 markerede ildstillinger - giver hinanden feedback på skydestillinger Parrene skifter hvert 3. min Jeg bevæger mig rundt og observerer og initierer funktionsfejl - og giver min feedback efter behov
Afslutning Hvilke erfaringer har I gjort? Hvad har jeg observeret?	5/50	PVV i transportkasser Samling i halvcirkel

Eksempel: Regnskab med tid

I dette eksempel vælger instruktøren at notere den tid, hver aktivitet skal være, samt hvor lang tid der vil være forløbet efter hver aktivitet.

Eksempelvis skal præsentationen her være 10 minutter, og når den er gennemført, vil der være forløbet 15 minutter i alt.

På samme vis er afslutningen planlagt til at være 5 minutter, og når den er gennemført, vil der være foløbet i alt 50 minutter.

5.3. Sammenfatning

Vi har i dette kapitel præsenteret analysemodellen "Plan for læringsaktiviteter", som du kan anvende både som analyseredskab og som støtte i din planlægning af læringsaktiviteter.

Vi har skabt en forbindelse imellem på den ene side bogens budskaber om god pædagogisk praksis, og på den anden side selve instruktørvirket - der, hvor du er i aktion.

Det, det handler om, er deltagernes læring.

Udfærdiget af:	SG K. Nielsen, 1. deling	Dato: 8. april 2016
Emne/lektion nr.:	Lektion 4 Panserværnsvåben M/95 - Skydestillinger	
Læringsmål: Viden:	Reflektere over og vælge den skydestilling, der passer bedst til terrænet	
Færdigheder:	Ud fra terrænet vurdere hvor meget den valgte skydestilling skal tilpasses, før alternativ ildstilling skal søges	
Kompetencer:	Tage initiativ til at såge alternativ ildstilling, såfremt den oprindeligt valgte ikke lever op til de stillede krav	
Indhold (overordnet):	Skydestillinger - liggende, knælende, siddende og stående Funktionsfejl og udbedring af funktionsfejl	
Aktiviteter:	I ildstilling: Forevisning og valg af skydestillinger Makkervis feedback og justeringer Handlebane: Udbedring af funktionsfejl undervejs	
Evalueringsformer:	Makker-evaluering med feedback Jeg lytter og observerer - feedback til sidst Tilfreds: Vælger lavest muligeskydestilling med aluestøtte	
Henvisninger/referencer:	HRN 111-038 Kapitel 2 og 3	
Tid til rådighed:	50 min (transporttid ikke medregnet)	
Sted/position/lokale:	Øvelserterrænet område 2 (koordinater 123543)	
Hjælpemidler:	PVV M/95 (Våbendepotet kører 9 stk til område 2 kl 0730) FlipOver med data (Afhentes på UMAK dagen før)	
Hjælper/støtte:	OS Hansen, 2. deling (tilrigning) MG Bonneykke, 1. deling (vise skydestillinger)	
Påklædning og udstyrning:	SKYT Udrustning	
Sammenhæng til andre emner/fag/aktiviteter:	Før: Lektion 3, Anvendelsesmuligheder for PVV M/95 Efter: Lektion 5, Sigtøvelser og skydeinstruktion	
Deltagere:	1. deling (9 deltager) (Husk Abdul i ft. kost) (Husk Kærgaard er skadet - skal køres til området)	
Bemærkninger:	Uddannelsesstøtte officeren er tilstede som OBS	

Læringsmålene beskriver, hvad deltagerne skal vide og kunne, og i læringsplanen kan du se, hvilket fagligt indhold, I skal arbejde med, for at deltagerne bedst muligt vil kunne opfylde læringsmålene.

Og din opgave er at samle alle dine informationer og benytte din egen faglighed til at planlægge en eller flere læringsaktiviteter, der vil lede hen imod målene.

Det kan du gøre ved hjælp af "Plan for læringsaktiviteter".

Forløbsbeskrivelse		
Emne/Pointer/Tegn på læring	Tid	Aktivitet/hjælpemidler/organisering
INTRO Hvad ved I om PVV M/95? Nu skal vi arbejde med skydestillinger. Hvilke udfordringer kan I forestille jer? (Vælge bedste stilling/funktionsfejl)	5/5	Opstilling i lavningen ved vejen DEL i halvcirkel Husk at give alle mulighed for at svare Vise data på PLANCHE
Jeg præsenterer - I øver i par med feedback - jeg følger med. Jeg er tilfreds, når jeg ser at I kan vælge og indtage hensigtsmæssige skydestillinger med god støtte og i forhold til terrænet, samt når I viser, at I kan udbedre funktionsfejl i stillingen		
Præsentation af 4 skydestillinger - fokus på god støtte og frit skud	10/15	Jeg viser en stilling ad gangen - alle prøver Hurtig repetition af ildstilling
Vælge ildstilling og skydestilling Udbedre funktionsfejl Tegn på læring: Lavest mulige skydestilling God aluestøtte	30/45	Makkerpar afprøver de 10 markerede ildstillinger - giver hinanden feedback på skydestillinger Parrene skifter hvert 3. min
Afslutning Hvilke erfaringer har I gjort? Hvad har jeg observeret?	5/50	Jeg bevæger mig rundt og observerer og initierer funktionsfejl - og giver min feedback efter behov PVV i transportkasser Samling i halvcirkel

6. DIN FORTSATTE UDVIKLING SOM INSTRUKTØR

I dette sidste kapitel giver vi praktiske forslag til, hvordan du kan fortsætte din udvikling som instruktør. Vi har delt forslagene op i fire områder: 1) Udvikling på egen hånd, 2) Udvikling med din leder, 3) Udvikling med dine kolleger og 4) Udvikling med andre.

Vi har valgt en række udviklingsaktiviteter, du kan gennemføre forholdsvis nemt og hurtigt. Vi har også valgt aktiviteter, der kan være lidt mere ressourcekrævende, men som vi forventer, din arbejdsplads afsætter ekstra tid til som en del af jeres formelle medarbeiterudviklingssystem.

Kapitlet bør læses som et idékatalog. Det er ikke vores intention, at du skal gennemføre alle udviklingsaktiviteter på én gang.



Prøv noget nyt. Læring og udvikling afhænger af nye oplevelser.

6.1. På egen hånd

Du kan gøre meget på egen hånd for at fortsætte din udvikling som instruktør. Dels handler det om, at du hele tiden får nye indtryk, dels handler det om, at du opsamler disse indtryk og reflekterer over dem. Når du starter i dit job som instruktør, kommer de nye situationer, der rummer mulighed for udvikling, helt af sig selv. For at dette kan bidrage til din fortsatte udvikling, er det vigtigt, at du bevidst betragter nye situationer som en mulighed for læring og aktivt udnytter dette.

6.1.1. Prøv noget nyt

Læring og udvikling afhænger af nye oplevelser. I starten vil traditioner og vaner, der er kendte af dine mere erfarne kolleger, være nye for dig. Og du må gøre en indsats for at sætte dig ind i forholdene.

Når du udarbejder planen for din læringsaktivitet, gennemtænker du, hvordan du vil gennemføre dine læringsaktiviteter. Her har du mulighed for at indtænke nye former for aktiviteter eller organiseringer, og ved at gennemtænke og notere alle nødvendige detaljer sikrer du aktivitetens succes bedst muligt.

Du lærer bedst gennem dine succeser. Har du gennemført en læringsaktivitet, der virkede godt, eller har du modtaget gode reaktioner på dit lederskab, kan du genbruge idéerne, overføre dine erfaringer til andre områder og til nye aktiviteter og i øvrigt få energi af din succes.

Du kan også lære af det, der mislykkedes, men det er mere krævende, da du i givet fald både skal finde nye løsninger og måske også genopbygge din selvtillid.

Det er derfor hensigtsmæssigt at have en passende balance mellem chancen for succes og risikoen for fiasko, når du kaster dig ud i nyskabelser i dit instruktørvirke.

Har du mod på større eksperimenter og udviklingsarbejde, bør du som ny medarbejder sikre dig, at du har dine kolleger eller din chefs opbakning.

Vær tilbageholdende med at komme med forslag til, hvad andre bør gøre anderledes. Tilbyd derimod at stille dig selv til rådighed til at planlægge og gennemføre eksperimenter og forsøg, der kan skabe læring og udvikling for både dig selv og for din arbejdsplass.

6.1.2. Vær opmærksom

Vær opmærksom på deltagernes reaktioner på dine læringsaktiviteter og dit lederskab. Spørg gerne til deres oplevelse. Undlad at spørge deltagerne efter råd og idéer. Spørg i stedet til deres læring og tilfredshed, og drag dine egne konklusioner ud fra dette. Du har fagligheden til selv at vurdere, om du skal ændre noget til en anden gang.

Vær også opmærksom på din egen oplevelse. Prøv at huske dine vigtigste indtryk.

Et vist præstationspres kan forbedre din præstation, men er du meget stresset eller nervøs, kan det være vanskeligt at være opmærksom på, hvordan dine læringsaktiviteter og dit lederskab bliver modtaget af deltagerne.

Det er forskelligt fra person til person, hvilket pres der skærper vores sanser, og hvilket der ødelægger vores overblik og dømmekraft. For nogle er det vigtigt at være i god tid til en læringsaktivitet. På den måde kan de langsomt opbygge et overblik over situationen. Andre bliver nervøse af at vente og vil hellere danne overblikket gennem interaktion med deltagerne. Find ud af, hvad der passer til dig, og vær opmærksom på, at dine behov for forberedelse kan ændre sig med din erfaring.



Eksempel: Spørg, hvordan det går

Nye gaster til Kongeskibet øver manøvre-ring med motorbåde. Gasterne sejler rundt på Holmen og skiftes til at øve i at lægge til og lægge fra.

Instruktøren har valgt at holde overblikket fra kajen, hvor han opmærksomt føl-ger, hvordan manøvrerne bliver sikrere og sikrere.

At give gasterne ro til selv at prøve sig frem uden instruktørens tætte tilstedeværelse er et eksperiment, som ser ud til at lykkes rigtig godt. Og da instruktøren efterfølgen-de spørger til gasternes læringsoplevelse, bliver han bekræftet i sin antagelse.

6.1.3. Håndter din feedback

Feedback er ressource til videre udvikling, og feedback kan som sådan også være en udfordring. Det er derfor vigtigt, at du forholder dig kritisk til den feedback, du får. Du skal hverken ukritisk tage imod alt eller blot afvise det hele. Løsningen ligger som oftest midt i mellem. Tag den feedback, du kan bruge, og som giver mening for dig. Den feedback, der ikke giver mening, og som du ikke kan bruge, skal du lade ligge.

Du bør ikke diskutere den feedback, du har fået, med giveren. Feedback er afsenderens subjektive oplevelse, og den er rigtig og giver mening for afsenderen. Det er ikke ensbetydende med, at du også synes, at det er rigtigt, eller at det giver mening for dig.

Vær taknemmelig for feedback. Den er som regel givet uselvsk af et godt hjerte. Men forhold dig kritisk, og lad den ligge, hvis det ikke giver mening for dig.

6.1.4. Støt din refleksion gennem fokuspunkter

Når du planlægger dine læringsaktiviteter, kan du formulere et personligt fokuspunkt, som du vil være opmærksom på. Det skal være et emne vedrørende dit instruktørvirke, som du vil afprøve, undersøge eller udvikle.

Som tommelfingerregel skal du kun vælge ét fokuspunkt for hver læringsaktivitet. Har du flere, kan det være svært at holde fokus undervejs og at reflektere over punktet efterfølgende. At du kun vælger ét fokuspunkt hjælper dig også til at prioritere, hvad der er vigtigst for dig.

Et fokuspunkt skal være konkret. Det skal rette sig mod en bestemt handling, du vil gennemføre og blive klogere på. Skriv fokuspunktet på din aktivitetsplan. Så husker du bedre at følge op på det.

Eksempel: Håndter din feedback

En deltager kontakter instruktøren efter en eksercitsøvelse.

Deltager: "Det hjælper ikke, du bare siger, at vi skal holde takten. Det vil vil være langt bedre, hvis du for eksempel tæller 1 - 2 - 3 - 4."

Instruktør: "Tak for din tilbagemelding. Jeg tænker lige over det."

6.1.5. Skriv og gem

Det støtter din refleksion og dermed din udvikling at skrive. Det gælder i forberedelsesfasen, når du udarbeder dine aktivitetsplaner; det gælder, når du formulerer dine personlige fokuspunkter, og det gælder for din efterfølgende refleksion.

Gem dine gennemførte aktivitetsplaner i en mappe med faneblade for hvert enkelt fag. Så er de lette at finde, når du næste gang skal arbejde med et fag. Med samlingen af dine aktivitetsplaner er du i gang med at opbygge din egen instruktør-portfolio. Din portfolio er værdifuld i forhold til din udvikling, og den kan også være værdifuld i din videre karriereudvikling. Nogle arbejdspladser vil efterspørge din portfolio som dokumentation for dine kompetencer.

Når du har gennemført en læringsaktivitet, så skriv nogle få notater på planen om gennemførelsen. Du kan for eksempel besvare følgende spørgsmål:

- Hvad skal jeg fastholde?
- Hvad vil jeg gerne blive bedre til?
- Hvad kan jeg tilføje, som giver værdi?

Hvis du har skrevet et fokuspunkt i din plan, så skriv - efter at du har gennemført læringsaktiviteten - et kort notat om, hvordan det gik, og om der er anledning til at justere.

6.1.6. Pas på dig selv

Tag være på dine fysiske behov. Også i forhold til din videre udvikling er det afgørende, at du får spist sund mad og drukket vand. Du kan bedst være imødekommen og parat til læring, når dit blodsukker holdes konstant gennem regelmæssige og varierede måltider og tilstrækkeligt med vand.

Er du i tvivl om, hvad der er hensigtsmæssig kost i dit tilfælde, kan du få råd og vejledning hos Forsvarets Sundhedstjeneste og fagpersoner ved dit tjenestede.

Eksempler på fokuspunkter:

Jeg vil bede deltagerne evaluere deres udbytte

Gennemført. Det tog længere tid end forventet. Næste gang vil jeg afsætte mere tid

Jeg vil ikke skælde ud.
Rettelser skal gennemføres uden irritation.

Lykkedes næsten. Jeg er spændt på at se, om de strammer op nu.

Jeg vil bede deltagerne drøfte øvelsen i par og bagefter opsummere og konkludere.

Super vellykket. Det skal jeg gøre noget mere. Nemt at opsummere kommentarerne. Spørg dem, hvordan de oplevede det til næste aktivitet.

Jeg vil slutte aktiviteten til det aftalte tidspunkt.

Mjaaa - stadig et problem. Der er bare ikke tid nok. Jeg taler med NK.

Søvn er en vigtig faktor. Vi lærer bedst, når vi er udvilede. Er vi i meget søvnunderskud, er det nærmest umuligt at lære noget. Vi holder op med at tænke klart og reagerer blot på de umiddelbare krav, der stilles til os.

Dette kan naturligvis være et vilkår i operativ tjeneste, men det er helt uforeneligt med udvikling og læreprocesser.



Det er også vigtigt, at du er i god form. Skal du både tage vare på dine deltageres og din egen udvikling, er det helt afgørende med det overskud, det giver, at du er i god fysisk form.

Når du dyrker motion jævnligt, øger du også dine kognitive funktioner. Følg for eksempel de råd Forsvarets Sundhedstjeneste giver. Du kan også få vejledning hos en idrætsleder eller faglærer inden for emnet.

Som instruktør er din stemme et af dine vigtigste virkemidler. Er du ved at blive hæs, så må du ændre din måde at tale på. Det bliver kun værre, hvis du ikke gør noget. Vær opmærksom på, om du spænder i halsen. Træk vejret roligt, sænk skuldrene, slap af i ansigtet og prøv igen. Bliver du ved med at have problemer med din stemme, så søg hjælp hos andre.

6.1.7. Få ny viden fra internet og bøger

Internet og bøger har viden og idéer, der kan anvendes i dit instruktørvirke. Søg på dit emne, men husk at forholde dig kritisk til det, du finder. Du skal sikre dig, at de oplysninger, du finder, er valide og troværdige.

Bøger kan du i særlig grad bruge til at få idéer til aktiviteter og til at få flere gode råd om dit lederskab. Spørg dine kollegaer og din chef, om de har gode idéer til bøger, hjemmesider eller måske applikationer eller programmer, du kan bruge i dit instruktørvirke.

6.2. Med din leder

Din leder er en nøgleperson i din videre udvikling som instruktør. Ledere i Forsvaret har et formelt ansvar i at støtte deres medarbejderes udvikling. Dels i forhold til arbejdsplassens behov for kompetenceudvikling, dels i forhold til medarbejdernes personlige ønsker og ambitioner om videre dygtiggørelse og karriereudvikling.

Din leder har ikke kun et ansvar. Han eller hun holder også nøglen til en række praktiske muligheder og professionelle kompetencer, der kan støtte dig i din udvikling.

6.2.1. Medarbejderudvikling

Forsvaret har en række værktøjer og procedurer for medarbejderudvikling. Disse giver rammen for medarbejderudvikling og hjælper til at gøre klart, hvad der er medarbejderens opgaver og ansvar, og hvad der er lederens.

Du og din leder kan finde de nyeste dokumenter på Personalestyrelsens hjemmeside.

Den formelle indgang til medarbejderudvikling er medarbejdertalsen. Her kortlægger du og din leder dine ønsker og behov for udvikling, og I aftaler udviklingsplaner. Sørg for, at din udvikling som instruktør kommer på dagsordenen til medarbejdertalsen. Vær sikker på, at udfordringerne bliver tydelige, og at I taler om, hvordan de kan løses.

Det er også her, du kan gøre opmærksom på, at du ønsker nye udfordringer i form af andre opgaver eller ansvarsområder. Dette kan måske også gøres i det daglige, men det skal på dagsordenen til medarbejderudviklingssamtalen.

Det er hensigtsmæssigt at formulere nogle få mål for din udvikling. Målene skal være konkrete, og de skal beskrive en bestemt adfærd, du eller lederen ønsker fra dig i fremtiden. Skriv punkterne ned og aftal, hvordan lederen kan hjælpe dig med at nå de opsatte mål. Lad dig inspirere af dine fokuspunkter fra din egen udviklingsplan. Måske er der nogle af dine fokuspunkter, du vil arbejde mere systematisk med og have din leders hjælp til at komme videre med.

6.2.2. Feedback fra din leder

Din leder kan give dig feedback på dit arbejde. For at feedbacken skal give det bedste udbytte, er det hensigtsmæssigt at sætte nogle faste rammer og regler for feedbacken. Tipskataloget i Forsvarets kompetenceudviklingssystem foreslår syv punkter, lederen bør leve op til i forbindelse med feedback. De syv punkter giver dig som medarbejder en idé til, hvad du kan efterspørge fra din leder. Punkterne er følgende:

" ... at man:

Afstemmer forventninger i forhold til feedbackens indhold, udformning og formål.

Fokuserer på de succesfulde præstationer. Det giver energi og er en forudsætning for, at man også kan tale om de mindre vellykkede præstationer.

Aldrig taler om de mindre vellykkede præstationer uden at komme med forslag til, hvad medarbejderen kunne have gjort anderledes.

Baserer tilbagemeldinger på iagttagelser af konkret adfærd.

Er specifik i sin tilbagemelding, så man er sikker på, at medarbejderen forstår, hvad det er, han eller hun har gjort godt eller mindre godt. Brug konkrete eksempler.

Er beskrivende frem for evaluerende i sin feedback. Fortæl, hvad du så eller hørte, og hvilken effekt det havde på dig, i stedet for blot at sige, at noget var godt eller dårligt.

Giver udtryk for, at tilbagemeldingen bygger på ens personlige oplevelse og ikke er et udtryk for en almennyldig sandhed." (Tipskataloget s. 6)

Du kan eventuelt få din leder til at optage eller videofilme noget af det, du vil have feedback på, med sin mobiltelefon – for eksempel dele af en læringsaktivitet. Herefter kan I se det sammen og tale om, hvad der sker.

Hvis du skal have feedback skriftligt, er det en god idé, at du selv skriver udkastet til feedbacken, og at lederen herefter justerer eller supplerer med sine egne bemærkninger. Der er to fordele i denne proces, nemlig at du, for at kunne skrive feedbacken, kommer til selv at reflektere over din præstation, samt at du i dit udkast får markeret, hvad du ønsker at få feedback på.

Feedbacken skal gives umiddelbart efter observationerne uden indblanding fra deltagerne. Eventuelt kan en kollega lytte med, så du har en at drøfte feedbacken med på et senere tidspunkt.

6.2.3. Evalueringer

På mange uddannelsesinstitutioner gennemføres der evalueringer, hvor deltagernes reaktioner måles gennem spørgeskemaer. Typisk er det målinger af deltagernes tilfredshed.

Der er meget stor forskel på, hvad evalueringerne bruges til, og på hvad de kan give et billede af. Mange evalueringer er ikke særlig præcise og er ofte åbne for fortolkninger. Du bør derfor forholde dig særdeles kritisk til evalueringer, der angår dit instruktørvirke. Evalueringresultater, der angår dit instruktørvirke, bør du drøfte med andre og bede om deres forståelse af.

Hvis evalueringen læses af din leder, bør I tale om, hvordan evalueringen skal forstås, og om den giver anledning til justeringer i din opgaveløsning.

6.2.4. Justering af opgaver

Vær opmærksom på, at det er din leder, der bestemmer, hvilke opgaver du skal løse. Dermed er det også din leder, du skal gå til, hvis du ønsker justeringer, der vil være gavnlige for din udvikling.

Har du brug for større udfordringer, så husk at fortælle det til din leder. Han eller hun er en dygtig leder, men han eller hun er nok ikke tankelæser.

Ligeledes skal du også meddele, hvis du løber ind i problemer, du ikke kan løse selv. Det er din pligt i den militære verden at afgive melding, hvis man ikke kan løse den tildelte opgave med de til rådighed værende ressourcer.

6.3. Med kolleger

Dine kolleger er en vigtig kilde til din videre udvikling som instruktør. De kan være forbilleder eller rollemodeller, ligesom du kan være rollemodel for andre. De kan give dig gode tips og idéer, støtte med feedback eller blot være nogen at dele eller drøfte dine idéer med.

6.3.1. Del dine tanker

En af de vigtigste og samtidigt mest simple måder at udvikle dig på er at tale med andre om dit instruktørvirke. Her er dine kolleger meget velegnede, da de både har indsigt i dine vilkår og i dine opgaver. Endvidere er de lige i nærheden, og de bør kunne forholde sig både nysgerrigt og fagligt til det, du siger.

Gør det til en vane at dele dine tanker med dine kolleger. Fortæl dem om dine idéer. Meddel dem dine planer, og del den feedback, du har fået, med dem. Spørg ind til, hvordan de selv løser særlige udfordringer eller til, om de har erfaringer med særlige læringsaktiviteter.

Målet for dig kan være at få sagt dine tanker højt. Det i sig selv kan være en værdifuld måde at komme videre i dine overvejelser på. Målet er ikke nødvendigvis at få deres godkendelse eller gode råd, men måske i højere grad at høre deres reaktion på det, du fortæller.

Vis en kollega din aktivitetsplan, og bed om at få feedback. Det er vigtigt, at du fortæller, hvad du vil have feedback på: tidsplanen, valg af aktivitet, det faglige indhold – eller blot om de synes, at det lyder fornuftigt. Hvis din kollega reagerer med at komme med gode råd, fortæller dig, hvad du bør gøre, eller på anden måde er dømmende over for det, du kommer med, så fortæl, at det ikke er dette, du ønsker. Og at du blot ønsker at fortælle, hvad du har gang i, at høre deres reaktion og eventuelt at få opklarende spørgsmål.

For mange og for kritiske kommentarer, eller hvis I dømmer hinanden, vil føre til, at jeres kollegiale samtaler holder op med at være et middel til læring og udvikling, og de vil lige så stille dø ud.



Eksempel: Del dine tanker

Det er en god ide at spørge en kollega, hvis du for eksempel savner inspiration eller er i tvivl om et fagligt spørgsmål

Ligeledes hvis en kollega kommer til dig med sine tanker, bør du lytte uden at dømme og uden at tænke kritisk på, hvad du skal svare. Giv kun feedback, hvis du bliver bedt om det, eller spørg eventuelt, om din kollega vil have en tilbagemelding.

6.3.2. Sparring

Har du brug for mere hjælp, end den du kan få ved at stille dig i døren til din kollegas kontor og spørge om han har to minutter, så spørg om han eller hun kan give dig lidt sparring. Aftal, hvornår og hvor lang tid du gerne vil bruge. Fortæl også, hvad du ønsker at sparre om, så din kollega eventuelt kan sætte sig ind i emnet på forhånd. Det kan eksempelvis handle om dine aktivitetsplaner eller om din mandskabsbehandling. Du kan også få din kollega til at filme dig, hvis du for eksempel ønsker sparring om dit instruktørvirke.

6.3.3. Sidemandsoplæring

En meget brugt metode er sidemandsoplæring. Her beder du om lov til at følges med en mere erfaren kollega, hvor du til at begynde med ser, hvordan han eller hun gør som instruktør. Senere kan du være hjælper og langsomt få overdraget flere opgaver. Sørg for at få feedback på, hvordan kollegaen oplever din opgaveløsning.

Faktaboks: *Tipskataloget fra Forsvarets kompetenceudviklingssystem har fire gode råd til en ramme og forventningsafstemning for sidemandsoplæring:*

"... Sidemandsoplæring kan tage udgangspunkt i følgende procedure:

Lav i fællesskab en tidplan for sidemandsoplæringen, som er realistisk.

Beskriv målet med oplæringen. Hermed afstemmes forventninger, og ansvaret fordeles.

Skab rammer for sidemandsoplæringen, som er acceptable for begge parter.

Evaluér, og sørg for, at begge parter får feedback"

(Tipskataloget, side 8).



Faglæreren observerer læringsaktiviteten og gør klar til at give instruktøren feedback på det, de har aftalt, at det skal dreje sig om.

6.3.4. Støtte

Har du brug for støtte til at komme igennem udfordrende opgaver eller oplevelser, er dine kolleger de nærmeste til at hjælpe dig. Få luft for dine mindre gode oplevelser ved at fortælle om dem til en kollega, du stoler på. Har du problemer, kan blot det at dele dem med en anden være en uvurderlig hjælp.

Det er vigtigt at give din kollega en mulighed for at indstille sig på, at du har noget, du gerne vil dele. Spørg om det er ok, at du fortæller om den oplevelse, du har haft, inden du letter dit hjerte. Start med at sige "godmorgen", inden du fortæller, at din kæreste har forladt dig, og at du ikke ved, om du er "fit for fight".

Et fortroligt forhold skal bygges trinvist op. Det er ikke alle, du kan tale med alt om. Prøv dig frem. Start med at dele mindre alvorlige udfordringer eller tanker med din kollega, og udbyg herfra, hvad I kan tale om.

Som nævnt i kapitlet om lederskab og samarbejde er det ikke hensigtsmæssigt, at du deler din tvivl og nervøsitet med deltagerne. Dette kan du til gengæld gøre med dine kolleger. Alle dine tanker om usikkerhed, vrede, eller frygt og sorg, kan du under de rette forhold og på en afbalanceret måde dele med dine kolleger.

Vær opmærksom på det, der nogle gange kaldes *gidselfagning*. Fortæl ikke nogen en hemmelighed, som kan være en belastning for dem at skulle bære på.

Husk til gengæld at dele din glæde og dine succeser med dine kolleger. Det giver et mere afbalanceret billede af dig som en kollega, der både har udfordringer og fremgang.

6.4. Med andre

Der findes mange andre, der kan støtte dig i dit arbejde end din chef og dine kolleger. I din nærmeste kreds kan der være personer, der kan støtte dig, eller du kan gå til forskellige fagspecialister eller få professionel hjælp og rådgivning. Du kan også søge nye fællesskaber, der kan være baserede på din profession, dit fag eller måske på en personlig interesse eller hobby.

6.4.1. Praksisfællesskaber

Som instruktør er du medlem af et praksisfællesskab i enheden. Fællesskabet hænger sammen i jeres faglighed og på grund af jeres gensidige engagement i den uddannelse, som er jeres fælles virksomhed.

Artefakter, fælles historier, kultur og værdier skaber fælles referencepunkter i fællesskabet, og de gør det muligt for jer at tale om, hvad det er, der udgør jeres fællesskab. Og om hvordan I ønsker at agere i fællesskabet.

Dit eget identitetsprojekt beskæftiger sig med, hvor kompetent du ønsker at agere i jeres praksisfællesskab, og din rolle i fællesskabet skaber du i det engagement, som du lægger i jeres fælles virksomhed, ligesom dine kolleger skaber hver deres rolle og identitet.

Da det gensidige engagement ikke kræver, at I er ens eller enige, er den fælles virksomhed heller ikke ensbetydende med enighed. I visse fællesskaber kan uenighed ligefrem blive opfattet som en produktiv del af virksomheden og som grobund for udvikling. Du skal derfor ikke være nervøs for at drøfte dine tanker og idéer med andre medlemmer af jeres praksisfællesskab, ligesom du skal være åben for at drøfte deres med dem.

Praksisfællesskaber er baseret på fælles læring, og de fremkalder en oplevelse af meningsfuldhed.

6.4.2. Mentorer

Ønsker du på mere systematisk vis at have en person - ud over din leder - der kan støtte dig i din udvikling, kan det være en idé at benytte en mentor.

En mentor er typisk en mere erfaren kollega, men fra en anden afdeling end din. Mentoren følger din udvikling gennem møder, hvor I drøfter det emne, som du gerne vil udvikle dig inden for. Mentoren kan også foreslå udviklingsaktiviteter eller stille sit eget netværk til rådighed for dig. Mentoren skal udelukkende støtte dig i din udvikling og har ikke nogen ledelsesret over for dig eller noget ansvar for dit arbejde.

Hvis du ønsker en mentor, kan din leder hjælpe dig med at finde en, der matcher dine behov, og som er interesseret i at være mentor. Mentorskabet er en frivillig relation baseret på et gensidigt ønske. Aftal fra starten, hvor længe mentorskabet skal være.

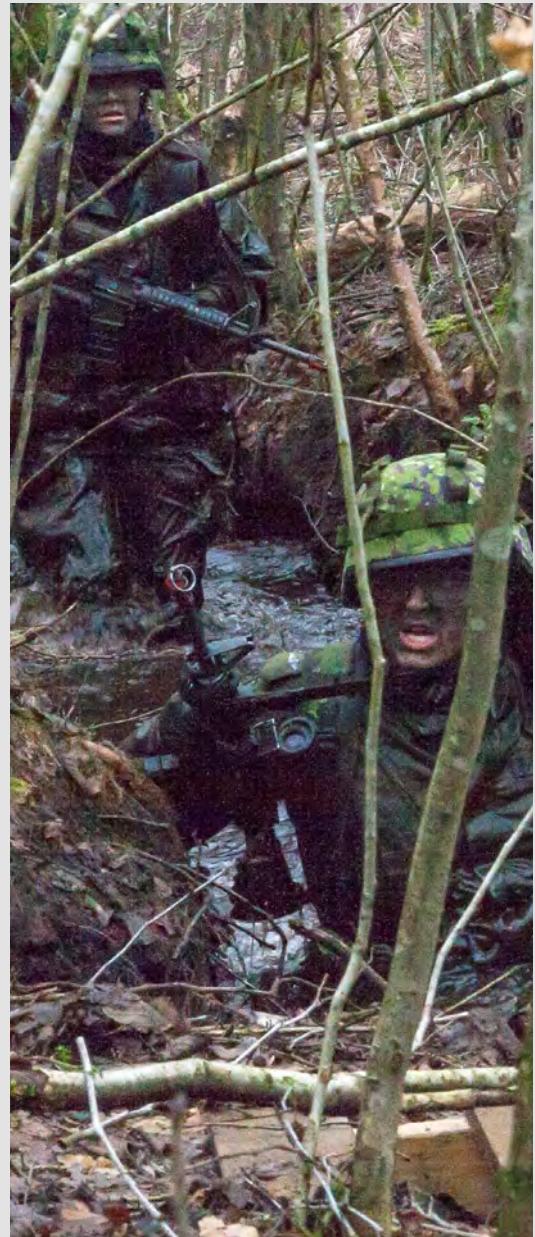
Du kan læse om mentorordning i tipskataloget, der giver forslag til rammer for mentorordningen.

6.4.3. Faglige eksperter

Vær opmærksom på, at inden for de fleste fagområder findes der eksperter, der besidder en stor viden, og som ofte brænder for deres fag. De er en uvurderlig kilde til viden og inspiration, og de er ofte meget motiverede for at dele deres viden og entusiasme for deres fag i det fælles engagement. Ofte vil det også være en del af deres opgave at hjælpe, inspirere eller vejlede andre. Spørge efter eksperterne – nogle gange er de ikke umiddelbart til at få øje på – men de er der.

Vær forberedt på, at de kan give dig andre svar end dem, du forventede. Eksperternes svar kan være en hjælp, og de kan også fra tid til anden være en udfordring, fordi svaret måske ikke lige passer ind i din oprindelige plan.

Sig tak til eksperten for råd og inspiration, og beslut selv, hvordan du vil bruge din nye viden.



6.4.4. Vejledning

Eksperter kan også være vejledere. Dette er ofte en mere forpligtende relation, der måske fører hen imod, at eksperteren giver en form for bedømmelse eller godkendelse af dig.

I disse tilfælde skal vejledningen være helt tydeligt rammesat, og målet og formålet skal være klarlagt.

6.4.5. Videreuddannelse og kurser

Videreuddannelse, kurser og konferencer kan være gode kilder til videre udvikling. Fordelen ved disse kilder til videre udvikling er, at du får adgang til viden, der normalt er uden for din daglige verden og uden for fællesskabet.

Endvidere er kurser en mulighed for at møde andre ligesindede end dine kolleger, og du kan drøfte faglige spørgsmål med dem og få idéer og inspiration til dit videre arbejde.

Vær opmærksom på, at der findes en lang række uddannelser og kurser både inden for Forsvaret og uden for Forsvaret, der kan være relevante for dig.

Som instruktør bør du være opmærksom på kurser og arrangementer indenfor dine fagområder for eksempel førstehjælp, idræt, logistik, flysikkerhed eller ingeniørtjeneste. Og naturligvis inden for pædagogik, psykologi og ledelse.

6.4.6. Familie og venner

Det kan være meget værdifuldt for dig at fortælle om dine oplevelser til familie og venner. Du lærer meget af blot det at fortælle. Hvis din familie er blevet træt af at høre på dig, så tal med din hund. Hunde elsker at blive talt til, og de svarer ikke igen.

Vær meget opmærksom på, om du deler noget, der er fortroligt, og tal respektfuldt om andre, selv om du måske er vred eller frustreret. Husk også at dele dine succeser.

6.4.7. Terapi, læge, coaching og rådgivning

Har du større og mere vedholdende problemer med fysiske skader, konflikter, dit selvværd, PTSD eller andet, der giver dig problemer i dit instruktørvirke, kan du søge professionel hjælp.

6.4.8. Sociale medier

De sociale medier skal du benytte med stor varsomhed. Rigtigt benyttet kan de være en uovertruffen kilde til læringsudvikling og fællesskab. Du kan oprette din egen blog om dit instruktørvirke, eller du kan skrive opdateringer og udfordringer på dine sociale portaler.

En faldgrube er, at det kan involvere de deltagere, du har ansvar for, som du har en fortrolighed overfor, og som måske er i en sårbar position, fordi de er i gang med at lære noget nyt og med at udvikle sig.

Derfor skal du være meget omhyggelig med kun at skrive om dig selv og kun referere til andre i anonymiseret form og kun gøre det, når det kan ske på en anerkendende og respektfuld måde. En god tommelfingerregel er, at de, du skriver om, skal kunne læse det, du skriver, og synes at det er ok.

Belønningen til dig er, at dine tanker bliver mere klare, og at du husker dem bedre, når du skriver om dem. Endvidere har du også mulighed for, at der er læsere, der skriver tilbage og kommenterer dine tanker og oplevelser.

6.5. Sammenfatning

Vi har i dette kapitel beskrevet, hvordan du kan videreudvikle dig som instruktør.

Du kan få ny inspiration og erfaringer på egen hånd, og du kan gøre det sammen med andre. Du kan få støtte af dine kolleger - de er en kilde til idéer, og du kan prøve dine egne idéer af overfor dem.

Din chef er en nøgleperson i din udvikling. Søg din chefs og andres feedback, og forhold dig kritisk til den.

Afslutning

Din vigtigste opgave er at tage ansvar og lede læringsaktiviteter, der i samarbejde med deltagerne bedst muligt kan føre dem i retning af læringsmålene.

Læreprocessens omdrejningspunkter er refleksion og handling. Herved skaber vi som lærende nye erfaringer, der både bliver afsæt for vores adfærd og for, hvordan vi giber udfordringer an.

Du må derfor skabe vilkår for, at deltagerne reflekterer over indholdet og opnår erfaringer gennem handling. Kun på den måde kan deltagerne udvikle værdifulde kompetencer.

Vores budskab er: det er refleksionen og handlingen, der er læringsaktivitetens vigtigste elementer. Foredraget kan vække nysgerrighed og instruktionen kan vise fremgangsmåder. Men først når deltageren selv arbejder med stoffet, lærer han eller hun på et bevidst niveau det, der kan føre til en hensigtsmæssig individuel adfærd i forventede eller uforudsigelige situationer. Det er her, vi taler om den personlige kompetence.

Derfor kalder vi læringsaktiviteter for læringsaktiviteter – det er det, de er: Aktiviteter. Hvor de lærende er aktive. Og hvor du som instruktør tager ansvaret for at iværksætte og lede aktiviteten.



Instruktøren har placeret deltagerne, så alle kan se både hjælper og instruktør. Og med en gren peger instruktøren på den vigtige fatning med venstre hånd.

Kognitiv afprøvning og refleksion.

Instruktøren har sat læringsaktiviteten i gang, og i grupperne drøfter deltagerne emnet med henblik på at finde en fælles løsning.



Litteratur:

Du kan selv læse videre. Den litteratur, der har inspireret os, har vi her angivet i forhold til de kapitler, hvor vi har gjort brug af den. Nogle titler bliver nævnt under flere forskellige kapitler i den udstrækning, vi har fundet det relevant.

Forord

Forsvarsministeriet (2007). *Rapporten fra Arbejdsgruppen Vedrørende justering af forsvarets Personel- og uddannelsesstruktur.*

Holsting, Wilhelm, Sjøstedt, Peter og Sørensen, Dorthe (2007). *Læring eller indlæring?* København Ø: Forsvarsakademiet.

1. Kapitel. Læring

Biggs, John og Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fjerde udgave. Open university Press, McGraw-Hill Education. Berkshire.

Deci, E.L. (1976). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

Dewey, John (2009). *Hvordan vi tænker*. Århus: Forlaget Klim - oversat fra amerikansk af Joachim Wrang efter (1986/1933) How We Think. Illinois, USA: Carbondale.

Grønlund, Thomas (2012). *Didaktiske ambitioner i e-learning*. Masterprojekt, Aarhus Universitet.

Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Synlig læring og læringens anatom*. 1. udgave 2. oplag. Oversat af S. Søgaard efter Visible Learning and the Science of How We Learn. Fredrikshavn: Dafolo A/S.

Honey, P. & Mumford, A (1992). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Ardingly House.

Illeris, Knud (2006). *Læring*. 2. reviderede udgave. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2015). *Læring*. 3. reviderede udgave. Frederiksberg: Samfunds litteratur.

Illeris, Knud (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfunds litteratur.

Jarvis, Peter, Holford, John & Griffin, Colin (2007). *The Theory & Practice of Learning*. 2'nd edition. Norfolk: Routledge).

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Oversat til dansk af Bjørn Nake efter "Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation" (1991). København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, Claus & Munch, Per (2008). *Med Dewey in mente*. Århus: Forlaget Klim.

Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J. (1998). *The Tree of Knowledge, The biological Roots of Human Understanding*. Revised edition. Shambhala Publications, Inc. Massachusetts.

Moe, Sverre, (2003). *Systemisk konstruktivistisk pædagogik*. oversat fra norsk af Alf Andersen efter: "Systemisk-konstruktivistisk pædagogik". Århus: Forlaget Klim.

Nielsen, K. & Tanggaard, L (2013). *Pædagogisk psykologi - en grundbog* 1. udgave 3. oplag. Frederiksberg: Samfunds litteratur.

Race, Phil (2007). *The Lecturers Toolkit*. Routledge, New York.

Race, Phil (2010). *Making Learning Happen*. 2. udgave. London: Sage Publications

Savater, Fernando (2005). *Mod til at vælge*. Oversat fra spansk af A. Rosenlund efter El valor de elegir. København: People's Press.

Wahlgren, Bjarne (2010). *Voksnes læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.

Wenger, E. (2008). *Praksisfællesskaber*, 1. udgave, 3. oplag. Oversat til dansk af Bjørn Nake efter Communities of Practice. (1998). København: Hans Reitzels Forlag.

2. kapitel. Mål og læringsaktiviteter

Andrews, A.M.D. & Cederstrøm, C. (2006). *IT-formidling i praksis – Systemisk udvikling af undervisningsforløb*. Forlag: IT-Univers ApS.

Herskin, Bjarne (2006). *Brugeruddannelse i praksis*. København: Nyt Teknisk Forlag.

Chaddock, Laura,(2011). *A Review of the Relation of Aerobic Fitness and Physical Activity to Brain structure and Function in children* i: Journal of the International Neuropsychological Society (2011), 17, 1-11.Copyright E INS. Published by Cambridge University Press, 2011.

Darsø, Lotte (2011). *Innovationspædagogik*. Frederiksberg: Forlaget Samfunds litteratur.

Hauerslev, Leif Rye (2014). *LRH Taksonomi i NQF*. Upubliceret præsentation.

Illeris, Knud (2012). *Kompetence. Hvad – hvorfor – hvordan?* 2. udgave. Frederiksberg: Samfunds litteratur

Jensen, Annette Hildebrandt (2012). *Perspektiver på Cooperative Learning*. Dafolo.dk.

Jensen, Svend (2014). *Kvalifikationsrammen for livslang læring*. Upubliceret notat for Erhvervspædagogisk Rådgivning ApS (ERA).

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2006). *Cooperative Learning*. Kagen Publishing/www.Alinea.dk.

Sjøstedt, P. & Hugstad, A. (2006). *Simulatorpædagogik. Vejledning i undervisningsmetodik ved simulatorstøttet uddannelse*. København. Forsvarsakademiet.

Sjøstedt, P., Andersen, J. & Olsen, S. E. (2006). *Simulatorstøttet uddannelse med mange deltagere – taktisk træner med Steel Beasts*. København: Forsvarsakademiet.

Tomm, K. (2003). *Systemisk intervjuemетодик. En utveckling av det terapeutiske samtalet*. Stockholm. Bokförlaget Mareld.

Tomm, K. (1988). *Interventive Interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic or reflective questions? Family Process*. Vol. 27. 15 pages.

Wahlgreen, Bjarne, Høyrup, Steen, Pedersen, Kim & Rattleff, Pernille (2004). *Refleksion og læring*. 1. udg. 2. oplag. Frederiksberg: Forlaget Samfunds litteratur.

3. kapitel

Andersen, Hanne Leth & Tofteskov, Jens (2010). *Eksamens og eksamensformer – betydning og bedømmelse*. Samfunds litteratur, Frederiksberg.

Andersen, Frode Boye (2008). *Tegn er noget vi bestemmer ... Splinter af en lærende skole*. VIA forlag, Viborg.

Hattie, John & Yates, Gregory C. R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge, London.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling(2015). Webside: EMU Danmarks læringsportal <http://www.emu.dk/>

Race, Phil (2001). *A briefing on self, peer, and group assessment*. Assessment series no.9. Learning and teaching support network, Generic centre (findes online).

Shapiro, Allan (2015). *The learning portfolio in the Royal Danish Air Force: Bridging sense-making and resilience engineering in management curriculum by using a particular didactic design*.

Poster præsenteret ved ISAP'15 7th International Summer School on Aviation Psychology. Graz.

Sjøstedt, Peter (2013). *Hvorfor lade studerende evaluere hinandens og egne skriftlige opgaver? Pilotprojekt fra faget taktik på Hærens Officersskole*. København: Forsvarsakademiets forlag.

4 kapitel. Lederskab og samarbejde i læringsaktiviteterne

Axelson, B. L., & Thylefors, I. (2008). *Arbejdsgruppens Psykologi. Det psykosociale arbejdsmiljø*. København: Hans Reitzels forlag.

Beisser, A. (1970). *The Paradoxical Theory of Change*. Oprindeligt i Gestalt Therapy Now, The Gestalt Journal Press. Gouldsboro. Massachusetts. <http://www.gestalt.org/arnie.htm> 3 Pages.

Berg, Emil (2006). *Coaching*. 2. udgave, 2. oplag. Oslo: Universitetsforlaget A/S

Forsvarskommandoen (1998). *Ledelse og uddannelse*. FKOPUB PS. 180-3.

Hansen, Stig Eiberg, Møller, Lotte, Holmgren, Allan, Rosenkvist, Gert & Hansen-Skovmoes, Peter (2002) *Coaching - læring og udvikling*. København: Dansk psykologisk forlag.

Kepner, E. (2008). *Gestalt Group Process. I Beyond the hot seat, revisited. Gestalt approaches to group*. New Orleans: The Gestalt Institute Press.

Mauer, Rick (2010). *Beyond the Wall of Resistance*. Austin, Texas: Bard Press.

Moltke, Hanne V. & Molly, Asbjørn (red.) (2009). *Systemisk Coaching, En grundbog*. København: Dansk psykologisk forlag.

Newis, E. C. (2005). *Organizational Consulting. A gestalt approach*. Santa Cruz. California: Gestalt Press.

Rosenberg, M. B. (2005). *Livsberigende uddannelse – med ikke voldelig kommunikation*. Frederikshavn: Dafolo forlag.

Sjøstedt, Peter (2014). *Developing the Simulator Instructor's Pedagogical Competence*. I/ITSEC Conference Proceedings Paper No. 14043, 11 sider.

5. kapitel. Planlægning af læringsaktiviteter

Paarup, Nanna & Andresen, Søs Rask (2013). *Klasseledelse i praksis*. København: Dansk psykologisk Forlag.

6. kapitel. Din fortsatte udvikling som instruktør

Forsvarsakademiet; *Tipskataloget, Gode råd og idéer til kompetenceudvikling i forsvaret* http://medarbejder.forsvaret.dk/Karriere_kompetence/metoder-til-kompetenceudvikling/Documents/Tipskatalogtilkompetenceudviklingpaajobbet.pdf.

Race, Phil (2010). *Making Learning Happen*. 2. Udgave. London: Sage Publications.

Race, Phil (2007). *The Lecturers Toolkit*. 3. udgave. New York: Routhledge.

Wenger, E. (2008). *Praksisfællesskaber*, 1. udgave, 3. oplag. Oversat til dansk af Bjørn Nake efter Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity (1998). København: Hans Reitzels Forlag.

Indeks Instruktørvirke

A

Abstrakt begrebsliggørelse 23
afgøre 62
afprøve 55, 60
afprøvning 22
afslutninger 139
aktiv eksperimentering 22
aktivitet 19
aktuelt 31
anerkendelse 127
ansvar 114
ansvarlighed 37
ansvarligt 61
antagelser 106
arbejdsglæde 127
autoritet 100, 108

B

barrierer 147
barrierer mod at lære 18
Barrierer mod læring
barrierer 18
forsvar 18
modstand 16, 18
barrierer mod læring 134
Behov
hvile 104
mad 104
vand 104
behov 12, 13, 14, 104
bevar roen 106
bevægelse og læring 19
Birkkjær, Iben Louise 75
brainstorm 47
Brainstorming 40

C

caseopgave 59

D

Demonstration af færdigheder 86

Den didaktiske overvejelsesmodel 37

Dewey, John 24

Dialog

dialog 44, 46

dialogens fire regler 44

dialog i par eller gruppe 43

dialogrum 46

empati 44

monologrum vs dialogrum 46

nysgerrighed 44

nærvær 44

refleksion og dialog 43

respekt 44

åben kommunikationsform 44

dialogrummet 138

didaktisk overblik 149

didaktisk overvejelsesmodel 37

digitale hjælpemidler 63, 76

digitale kurser 77

digitale læringsprogrammer 79

digitale præsentationer 78

din udvikling 163

drivkraft 12

drivkraften 13

Dybdegående læring 26

E

ejerskab 25

eksperimenter 164

empati 44

energi 118

engagement 25, 62

engagerer sig 138

Erfaringer

andre deltageres 27

danne erfaringer 15

egne erfaringer 10

erfaringer som afsæt 15

perspektiveret 58

erfaringer 60

Evaluering

akademiske produkter 87, 88

autentiske produkter 87, 88

demonstration af færdigheder 86

feedback 83

formativ 83

gensidig 96

kommunikation af viden 84

kriterier 84

observation 83, 84

summativ 83

tegn på læring 84

tegn på viden 85

evaluering af samarbejdet 140

evalueringer 170

F

faglige eksperter 175

faglighed 108

Feedback

fokuspunkter 94

hvornår 92

indhold 94

retningslinjer 91

struktur 92

stærkt redskab til læring 91

feedback 56, 58, 60, 84, 91, 92, 165, 169

feedback, værdifuld og konstruktiv 83

fejl 92

fleksibelt handleberedskab. 37

fokuspunkter 165
foredrag 39, 41
forholde sig kritisk 47
forløbsbeskrivelsen 159
formativ evaluering 83
formulering af tegn på læring 90
forstyrrelser 15, 16, 135
forståelse 42, 43
forsvar 18, 135
forsvar mod læring 133
forventninger 11, 111
Forventningsafstemning 110
fraværende 18
fundament 16
fysisk afveksling 129
fysisk bevægelse 19, 30
fysisk placering 145
Fællesskaber
 fællesskaber 12, 13
 læringsfællesskab 13
 sociale fællesskaber. 13
færdigheder 33, 35, 52
Færdigheder på det alsidige niveau 55
Færdigheder på det komplekse niveau 58
Færdigheder på grundlæggende niveau 52
Færre emner giver skarphed 69

G

geledder 146
gennemslagskraft 108
gensidig evaluering 96
gentagne øvelser 37
Gruppearbejde
 blande deltagere 122
 forberedelse 123
 gruppearbejde 122
 starte 122
 talerækkefølge 122

tiden 123
tidsgrænsen 123
gruppearbejde 122

H

handlebane 86
handling 15
Hattie, John 91
helhed 118
Hjælpemidler
 billeder 80
 det gode eksempel 72
 digitale hjælpemidler 76
 digitale præsentationer 78
 farver 74
 find viden 77
 GPS-udstyr 76
 hjælper 72
 interaktiv proces 75
 kamera 80
 metaforer 72
 plancher 72
 refleksion 71
 selvstændige handlen 71
 tegne 74
 video 80
 visuelle hjælpemidler 72
 visuelt forståelsesværktøj 73
 whiteboard 75
hjælpemidler 71
hjælper 141, 143, 144
holde tiden 115
holdninger 15, 61
humør 129
Hvordan hænger indholdet sammen 69

I

identitet 12

identitetsprojekt 12, 14
identitetsudvikling 135
Illeris, Knud 12, 14, 17, 21
indadvendt 18
Indhold
 aktuositet 69
 elementer hænger sammen 70
 fundamentet 69
 få pointerne frem 70
 kvalitet 69
 sekvenser 69
 skarphed 69
 udvælge 69
 vigtige pointer 69
indhold 69
individuelle konstruktioner 37
Indledning 118
instinkтив 25
Instruktion 53
instruktion 37, 38, 54, 56
instruktør-portfolio 166
interaktive digitale hjælpemidler 63
interaktive tavler 76
involverer sig 42
ironi 130

J

Joharis vindue 105
Joharis vindue, refleksionsøvelse 105

K

kognitiv 14, 15, 22
kognitiv belastning 92
kognitive færdigheder 59
Kolb, David 22, 24
Kolbs Læringscirkel 23
Kolbs læringscirkel 24
komfort zone 16

kommunikation 121
Kompetence
kompetence 11, 61
kompetence definition 61
Kompetence på det alsidige niveau 62
Kompetence på det grundlæggende niveau 60
Kompetence på det komplekse niveau 66
kompetencer 33, 35
kompetent 12
konflikt 125
konfliktbegrebet 126
konflikthåndtering 125
konfliktmægling 124
konkret oplevelse 22
konkurrence 27
konsulent 124
kontekst 12, 24, 25
kost 166
kriterier 84

L

Lederskab
autoritet 100
dit ansvar 114
faglighed 108
hold tiden 115
instruktørrollen 99
lytte 107
personlig 121
præferencer 104
samarbejdet 99
spilleregler 112
tillid til dig 100
tro 100
troværdig 100
usikker? 102
lederskab 99

Lewin, Kurt 24
liv og aktivitet 30
livsforståelse 15
LRH taksonomien 34, 90, 187
lyst 12, 13, 14, 118
lytte 107
Læring
barrierer 59
dybdegående 26
erfaringsbaseret 22
hvordan? 15
hvorfor? 11
læringsstrategier 26
mekanisk 24
overfladisk 26
social dimension 27
uden lyst 11
læring 98
Læringsaktiviteter
læringsaktiviteter 33, 36
par og grupper 33
valg af læringsaktiviteter 33
læringscirkel 22
læringsfællesskab 13
læringsmiljø 27, 147
Læringsmål
læringsmål 34
niveau 34
læringsniveauer 33
læringsportfolio 89
læringspræferencer 29
læringsrum, inspirerende 16
læringsrummet 135
læringsrum, trygt 14, 16, 30
Læringsstile
Aktivisten 28
Den reflekterende 28
Læringsstile 28

Pragmatikeren 28
præferencer 28
Teoretikeren 28
læringszone 18

M

magt 120
mange deltagere 146
Maturana, Humberto 19
medarbejdernesamtalen 168
medarbejderudvikling 168
medbestemmelse 120
medindflydelse 120
mening 12, 13, 14, 16, 118
meningsfuld 31
mentor 175
mentor 175
mentorordning 175
mestre 55
Mind-Map 70
modstand 16
modstand mod læring 133
moral 15
motion 30, 167
Møde på midten 47

N

nysgerrighed 13, 15, 44, 118
ny viden 167
nærvær 44
nærværende 31

O

observation 84
observationer 58
opmærksomhed 106
opsamling 139

opsummer 140
overbevisninger 15
overfladisk læring 26
overraskelses-strategi 118
overskrider 17

P

Passende forstyrrelse 19
passende forstyrrelser 132
pauser 115
perception 26
personlig 121
Piaget, Jean 24
plancher 72
Plan for læringsaktiviteter
Aktiviteter 152
Deltagere 156
Didaktisk overblik 150
Evaluering 152
Forløbsbeskrivelsen 159
Henvisninger 153
Hjælpemidler 155
Indhold 151
Læringsmålet 151
Påklædning og udrustning 155
Rammefaktorer 157
Regnskab med tid 161
Sammenhæng 156
Sted - geografi og faciliteter 154
Støtte fra andre 155
Tid til rådighed 153
udfyldt eksempel 158
plan for læringsaktiviteter, 149
planlægning 149
pligt 14
pointer 69
portfolio 166
praksisfællesskaber 174

praksisorienteret 31
procedure 52, 60
procedurer 37
procedure som kompetence 60
proceduretræning 52
produkter, akademiske 87
produkter, autentiske 87
præferencer 28, 104
på linje 145

R

Race, Phil 96, 97
rammesætning 109
reaktioner 139
realisme 64, 65
redegøre 46
referencesituasjon 65
Refleksion
gennem dialog og videndeling 50
hvornår 25
refleksion 15, 22, 47
refleksion og skriftlighed 21
refleksionsøvelse 43
reflektere 21
refleksion 50
refleksion og dialog 43
refleksionsspørgsmål 49
refleksionsøvelse 43
reflektere 60
relationer 27
relationskonflikter 125
relevant 14
repetition 39, 40, 63
respekt 44
rettelser 92, 93
roller 117
ros 94
rækker 146

S

sagskonflikter 125
samtidighed 147
sarkasme 130
sarkastisk 130
scenarie 64, 65, 93
sekvenser 69
selvevaluering 97
selvstændighed 37
selvstændig kompetence 62
selvstændigt 61, 62
selvtillid 127
sidemandoplæring 172
simulation 65
simulation og simulatorer 64
simulator 54, 65
simulatorstation 93
simulere 54
skriftlige opgaver 85
skriftlighed 21
skriv 166
slutningen 139
sociale medier 77, 177
sparring 172
spil 63
spilleregler 112
Spørgsmål
deltageren reflekterer 49
deltagerens egen forståelse 49
detektivens rolle 48
spørgsmål 48
tage beslutning 49
spørgsmål og svar 138
start 109
Stenlev, Jette 11
støttetaksonomi 34
summative evaluering 83
summativ vurdering 97

søvn 167

T

tage ansvar 62
taksonomi 34
tegne 74
tegn på læring 84
tillid 107
tilstrækkelig faglighed 69
timeout 60, 128, 129
transformativ læring 17
tro 100, 102
troværdig 100
troværdighed 108
trygge læringsrum 30
trygge læringszone 135
tryghed 14, 118
tvivl 21

U

ubevidst forsvar 18
udendørs 145
udvide 17, 18
Udvikling, din egen
eksperimenter 164
feedback 165
fokuspunkter 165
med andre 174
med din leder 168
med kolleger 171
portfolio 166
på egen hånd 163
udviklingsarbejde 164
uengageret 18
u-form 146
undersøge 48
undersøge viden 41
undskyldning 131

uoplagte deltagere 106
uoverskuelig 18

V

vejledning 176
ventetid 45
viden 33, 35
videndeling 39
Viden på det alsidige niveau 42
Viden på det grundlæggende niveau 38
Viden på det komplekse niveau 47
videreuddannelse og kurser 176
visuelle hjælpemidler 41, 72
værdidomme 94
værdier 15

W

Wahlgren, Bjarne 24, 27

Ø

øve 55

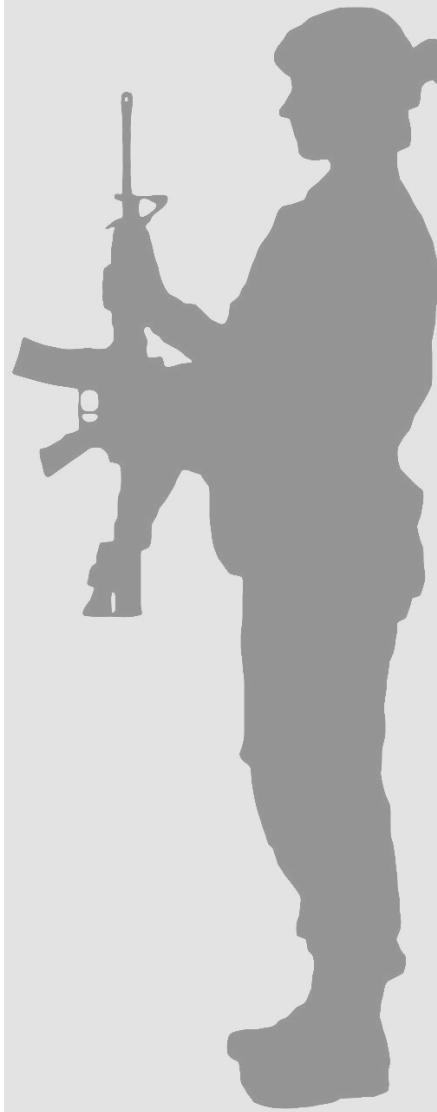
Tillæg LRH-Taksonomi

LRH-Taksonomien er udviklet af Leif Rye Hauerslev som støttetaksonomi til Kvalifikationsrammen for Livslang Læring. Taksonomien er udviklet med henblik på anvendelse i forbindelse med erhvervsuddannelsesområdet - svarende til Kvalifikationsrammens niveau 1-5.

Viden	Færdigheder	Kompetencer
Komplekse niveau (Forstå) Deltageren kan: - Forklare - Sammenligne - Reflektere - Vælge - Kritisere - Bedømme - Generere - Variere - Forholde	Komplekse niveau (Avanceret, elite, ekspert) Deltageren kan: - Uddrage - Eksperimentere - Frembringe - Udvælge - Evaluere - Formidle - Vurdere	Komplekse niveau (Kan selvstændigt udvikle) Deltageren kan: - Innovere - Skabe - Planlægge - Se forskelle - Tilvirke - Generalisere - Selvstændiggøre - Udvikle
Alsidige niveau (Vide) Deltageren kan: - Redegøre for - Diskutere - Demonstrere - Udlede - Løse	Alsidige niveau (Øvet, rutineret) Deltageren kan: - Beherske - Indhente - Skelne - Afprøve - Begrunde - Udarbejde - Udføre - Anvende	Alsidige niveau (Kan handle selv- stændigt i ukendte situationer) Deltageren kan: - Se sammenhænge - Afgøre - Tage initiativ - Tage ansvar
Grundlæggende niveau (Have kendskab) Deltageren kan: - Gentage - Referere - Navngive - Reproducere - Søge vejledning - Beskrive	Grundlæggende niveau (Begynder) Deltageren kan: - Efterligne - Medvirke - lagttage - Identificere	Grundlæggende niveau (Kan handle selv- stændigt i kendte situationer under vejledning) Deltageren kan: - Foretage - Være bevidst - Acceptere - Registrere - Opsøge - Imitere

I perioden NOV 2013 til MAR 2016 har de følgende deltaget i
Arbejdsgruppen vedrørende Ny Uddannelsespublikation (AG U-PUB):

Chefsergent Steen Bødker, Værnsfælles Kommando, Hærstaben
Orlogskaptajn Knud Engmarksgaard, Værnsfælles Kommando, Marinestaben
Kaptajn Knud Chr. Lukou, Værnsfælles Kommando, Flyverstaben
Major Søren Glargaard Rich, Hjemmeværnsskolen
Chefsergent Martin Søndergaard, Hærrens Sergentskole
Seniorsergent Rene Krause, Hærrens Sergentskole
Seniorsergent Kenn Vile, Hærrens Sergentskole
Seniorsergent Jesper Beck, Hærrens Sergentskole
Kaptajn Mikkel Wammen Petersen, Trænregimentet
Seniorsergent John Blach Trænregimentet
Major Steven McKay Boyle, Hærrens Kamp- og Ildstøttecenter
Chefsergent Niels Møller Christensen, Hærrens Kamp- og Ildstøttecenter
Kaptajnløjtnant Søren Dreijer, Søværnets Sergentskole
Seniorsergent Svend Dühring, Søværnets Sergentskole
Seniorsergent Martin Thrane, Airforce Training Center
Major Tom Blankensteiner, Forsvarsakademiet
Lektor Martin H. Jensen, Forsvarsakademiet
Lektor Peter Sjøstedt, Forsvarsakademiet
Orlogskaptajn Thomas Grønlund, Forsvarsakademiet



Instruktørvirke i Forsvaret er skrevet til anvendelse på den grundlæggende instruktøruddannelse i Forsvaret.

Bogen beskriver instruktørens arbejs- og ansvarsområder og giver råd og vejledning til, hvordan du som instruktør kan planlægge, gennemføre og evaluere læringsaktiviteter.

Bogens fokus er at skabe aktivitet og at sætte deltagernes læring i fokus.



Thomas Grønlund er orlogskaptajn og Master i Voksenuddannelse. Som uddannelseskonsulent ved Forsvarsakademiet arbejder han med udvikling af pædagogik og didaktik i Forsvaret. Han har særlig interesse inden for læring og ledelse af læringsaktiviteter.



Peter Sjøstedt er cand.mag. i voksenuddannelse og lektor ved Forsvarsakademiet. Han arbejder med udvikling af pædagogik i Forsvaret. Særlige fokusområder er læring, lederskab, identitet samt anvendelse af simulatorer i uddannelsen.