

Hvordan kan Transportbransjens opplæringskontor legge til rette for opplæring slik at det har relevans for yrkessjåførens daglige arbeid?

Masteroppgave i yrkespedagogikk
Høyskolen i Oslo og Akershus

Dagrunn Krakeli
Høst 2013

Sammendrag

Hvordan kan Transportbransjens opplæringskontor legge til rette for opplæring slik at det har relevans for yrkessjåførenes daglige arbeid?

Dette mastergradsarbeidet er et aksjonsforskningsprosjekt

Problemstillingen som er valgt er: Hvordan kan Transportbransjens opplæringskontor legge til rette for opplæring slik at det har relevans for yrkessjåførens daglige arbeid?

Bakgrunnen for prosjektet var at det ble innført et nytt EU- direktiv som stiller krav om at alle yrkessjåfører gjennomgår en etterutdanning hvert femte år. Dette skapte en bekymring i bransjen.

Styret i Transportbransjens opplæringskontor ønsket å planlegge og gjennomføre slike etterutdanningskurs rundt omkring på ulike steder i Møre og Romsdal. Prosessen utløste arbeidet med denne masteroppgaven.

For at etterutdanningskursene skal bli vellykkete, har jeg valgt på å se nærmere på hvem yrkessjåføren er og hvilke læreforutsetninger han har, hva som er relevant for denne yrkesgruppen, hvordan voksne mennesker lærer og hvordan skal vi motivere mennesker til å delta på disse kursene. Det blir satt fokus på instruktøren og hvilke egenskaper han bør ha. Til slutt blir dokumentene som setter rammer for disse kursene gjennomgått.

Den andre målsetningen er at jeg som pedagog og forsker gjennom dette arbeidet skal kunne tilegne meg innsikt, erfaringer og kunnskap som gjør meg i stand til å forbedre arbeidet mitt med å planlegge og gjennomføre kurs for voksne mennesker generelt og yrkessjåfører spesielt.

For å skaffe kunnskap har vi gjennomført en del aksjoner. Helt i starten på prosjektet gjennomførte vi to instruktørkurs. Det ble også arrangert et framtidswerksted.

Datamaterialet som er samlet inn, kommer fra logger, fra intervju og fra arbeidet i framtidswerksted. I tillegg har jeg gjennomgått evalueringsskjema fra 3 etterutdanningskurs.

En rød trad i prosjektet er at de ulike gruppene som er knyttet opp mot kursene, har en reell medbestemmelse. Det er valgt verktøy som har lagt vekt på akkurat dette, f.eks logg, pedagogiske soler og rundeprinsipp.

Yrkespedagogiske prinsipper har vært sentrale i dette prosjektet. Det å lære i praksisfellesskap og gjennom erfaringslæring har vært sentralt. Prosjektet har også vært innen mesterlæretradisjonen.

SØT- modellen (Hartviksen & Kversøy) har vært en hjelp for meg i arbeidet med å strukturere oppgaven.

Jeg har vært opptatt av induktiv tilnærming. Først har jeg arbeidet med det praktiske forskningsarbeidet og så underveis funnet teori som har støttet. En del pedagoger har vært sentrale i arbeidet: John Dewey, Magnar Grenstad, Knud Illeris, Kjartan Kversøy og Marit Hartvigsen.

I enkelte deler av oppgaven har Lev Vygotsky vært sentral.

I teorikapitlet har jeg også jobbet med å fylle noen begreper med innhold. Disse begrepene er viktige i og med at de inngår i forskningsspørsmålene.

Konklusjonen etter å ha gått igjennom og konkludert over de funnene som er gjort i dette forskningsprosjektet, er at vi har kommet godt i gang med å tilrettelegge kurs som kursdeltakerne er fornøyd med.

Det vi har oppdaget, er at det er gjennom å arbeide sammen med andre at vi kan delekreative ideer og utvikle gode kurs.

Vi ser også at det arbeidet som så langt er gjennomført, har gjort det mulig å arrangere etterutdanningskurs, men at arbeidet med å videreutvikle kursene er en kontinuerlig prosess.

For meg som forsker, så føler jeg at jeg har fått erfaringer og innsikt som har bidratt til at jeg har endret måten min å jobbe som pedagog, spesielt i arbeidet med å utvikle disse etterutdanningskursene. Jeg håper også at det jeg har lært, er overførbart også til andre undervisningssituasjoner. Jeg har erfart hva John Dewey har ment i utsagnet «at å lære er å oppdage». Hvis jeg skal dra fram en slik oppdagelse, så må det være verdien av det å jobbe sammen i praksisfellesskap.

Summary

How can The transport agency`s training office provide education which is relevant to the professional drivers` daily work?

This master degree work is an action research project.

The chosen way of presenting the problem is: How can the transport agency`s training office provide job training with relevance to the professional drivers` daily work?

The background of this project was the implementation of a new EU-directive claiming all professional drivers to go through a further training course every fifth year. This gave rise to concern in the trade.

The board of the transport agency`s training office wished both to plan and to carry out the required upgrading courses in various locations in Møre and Romsdal. This process actuated the work with my master degree.

In order to make these upgrading courses successful, I have chosen to take a closer look at the professional driver. Who is he? Which learning qualification has he? What is relevant to this professional group? How do adults learn, and how can we motivate them to participate in these courses? I also focus my attention on the instructor and which qualities he or she ought to have. Finally, the document which make-up the frames of these courses will be scrutinized.

My second purpose is that I as a pedagogue and researcher through this work will acquire knowledge, insight and experience which enable me to improve my work with courses for adult education, and for professional drivers in particular.

In order to obtain knowledge we have carried out some actions. At first when we started this project, we accomplished two courses for the instructors and arranged a future workshop.

The data material gathered comes from logs, interviews and from work in the future workshop. In addition I have examined evaluation schemes delivered from three courses in extended vocational training.

A scarlet thread in this project is that the different groups have had a real codetermination. I have stressed the importance of logs, pedagogical suns and the round principle.

Vocational principles have been central in this project. Learning through joint practice and experience has been of great importance. The project has also looked into the tradition of master learning.

Hartviksen & Kversøy's SØT model has been a help in structuring my assignment.

I have been concerned with the principle of inductive learning, starting my work with practical research, and then found theories that supported my work. Some central pedagogues have been: John Dewey, Magnar Grenstad, Knud Illeris, Kjartan Kversøy and Marit Hartvigsen.

In some parts of the assignment Leo Vygotsky has been central.

In the theory chapter I have worked in order to fill some conceptions with substance. These conceptions are important because they are vital to the questions of my research.

The conclusions drawn from the findings of this research project are that we are working well with the organizing of our courses, and that the participants are satisfied with them. What we have discovered is that through working together we can share creative ideas and develop suitable courses.

Through our work so far, we have made it possible to arrange upgrading courses, but we have also experienced that further development of these courses is a continuous process. As a researcher I have acquired experience and an insight which have changed my way of working as a pedagogue, especially through my effort to develop these upgrading courses. I also hope that what I have learnt can be transferred to other classroom situations. I have experienced the meaning of John Dewey's expression: "To learn is to discover." What this has meant to me is to discover the value of working together.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
1.1	Introduksjon	8
1.2	Bakgrunn for valg av oppgave	9
1.3	Presentasjon.....	10
1.3.1	Transportbransjens opplæringskontor.....	10
1.3.2	Egen bakgrunn.....	11
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.4.1	Problemstilling.....	12
1.4.2	Utdypende spørsmål	12
1.5	Mål.....	15
1.6	Oversikt over alle kapitlene.....	15
2	Rammer og forutsetninger for prosjektet.....	18
2.1	Innledende arbeid i opplæringskontoret	18
2.2	Rådsdirektiv 2003/59/EU Yrkessjåførdirektivet	19
2.2.1	Innledende kommentar.....	19
2.2.2	Bakgrunn og begrunnelse.....	19
2.3	Dokumenter knyttet til innføring av direktivet	20
2.3.1	Lovgrunnlaget.....	20
2.3.2	Læreplan.....	20
2.3.3	Forskrift om grunnutdanning og etterutdanning for yrkessjåfører (Yrkessjåførforskriften).....	21
2.3.4	Endringsforskrift	23
2.3.5	Etterutdanning	23
2.3.6	Krav i forhold til det å kunne tilby undervisning i yrkessjåførdirektivet.....	23
2.4	Grovskisse og tidsplan for prosjektet	24
2.4.1	Grovskisse eller en rød tråd.....	24
2.4.2	Tidsplan for prosjektet	26
3	Forskningsdesign	28
3.1	Innledning.....	28
3.2	Veien mot målet - To metodiske tilnærminger	29
3.3	Aksjonsforskning som tilnærming	30
4	Etterutdanning og læring hos voksne	34
4.1	Teori som støtter prosjektet	34
4.2	Yrkessjåfør	34

4.3	Kompetanse.....	35
4.4	Motivasjon.....	38
4.5	Læring.....	39
4.5.1	Erfaringslæring og praksisfellesskap	39
4.5.2	Praksisfellesskap.....	40
4.5.3	Læring gjennom hele livet.....	41
4.6	Læring hos voksne Andragogikk.....	43
4.6.1	Kunnskap om andragogikk - hva sier den tydelig om undervisning av voksne?	46
4.6.2	Kompetanse.....	47
5	Gjennomføring av prosjektet	50
5.1	Innledning.....	50
5.1.1	Verktøy brukt med fenomenologisk respekt.....	50
5.1.2	Å forstå rett. Hermeneutikk.	51
5.1.3	Etiske prinsipp - Validitet og reliabilitet	52
5.2	Empiri	53
5.3	Instruktørkursene.....	54
5.3.1	Innledning.....	54
5.3.2	Logger og spørsmål.....	56
5.4	Intervju	62
5.4.1	Innledning.....	62
5.4.2	Informantene.....	62
5.4.3	Intervjuene	63
5.4.4	Transkribering.....	65
5.4.5	En del utfordringer	65
5.4.6	Kort drøfting av forberedelse og gjennomføring av intervjuene	67
5.4.7	Bearbeiding, analyse og presentasjon.....	67
5.4.8	Presentasjon av informantene	68
5.5	Hva sier informantene om instruktøren og hans rolle.....	69
5.6	Oppsummering.....	76
5.7	Framtidsverksted.....	77
5.7.1	Innledning	77
5.7.2	Hva er et Framtidsverksted.	78
5.7.3	Tema for framtidsverkstedet.....	79
5.7.4	Framtidsverksted med instruktørene.....	80
5.7.5	Oppsummering.....	81
5.8.....		82

5.7.6	Oppsummering.....	83
5.8	Evalueringskjema fra 3 etterutdanningskurs.....	83
5.8.1	Avklaringer.....	83
5.8.2	Funn fra undersøkelsen.....	84
5.8.3	Oppsummering.....	85
6	Drøfting.....	86
6.1	Utfordringer.....	86
6.2	Hva handler dette prosjektet om?.....	87
6.3	Hvem er yrkessjåføren og hvilke læreforutsetninger har han?.....	87
6.4	Motivasjon.....	89
6.4.1	Motivasjon i forhold til modul 6.....	90
6.4.2	Bussjåfører er mest motiverte.....	91
6.5	Hvordan lære voksne?.....	91
6.6	Instruktøren.....	92
6.7	Rammene.....	93
6.8	Egen læring.....	94
7	Oppsummering og konklusjon. Veien videre.....	97
7.1	Oppsummering og konklusjon.....	97
7.2	Tanker om gjennomføringen.....	98
7.3	Veien videre.....	99

Figurliste

Figur 1	Den didaktiske relasjonsmodell.....	14
Figur 2	SØT- modellen.....	25
Figur 3	Plan for prosjektet.....	26
Figur 4	Den didaktiske relasjonsmodellen som modell for aksjonsforskning.....	32
Figur 5	Samlet profesjonell kompetanse.....	37

Liste over vedlegg

1. Invitasjon til instruktørkurs
2. Intervjuguide
3. Tillatelse til bruk av intervju
4. Evalueringskjema

Hvordan kan Transportbransjens opplæringskontor legge til rette for opplæring slik at det har relevans for yrkessjåførens daglige arbeid?

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Transportbransjen er svært viktig for å holde samfunnsmaskineriet i gang. Den viktigste yrkesgruppe her er yrkessjåføren. I Norge mangler bransjen nærmere 3000 medarbeidere og daglig innstilles ruter og lastebiler må parkere på grunn av at det ikke er sjåfører å oppdrive. Dette er alvorlig problem for Norge der produksjonen foregår spredt utover landet og der veien til markedene ute i Europa er lang.

Derfor er det en svært viktig oppgave å rekruttere medarbeider til denne bransjen. Videre må det gjøres en innsats for å beholde dem som allerede er i disse yrkene.

I takt med denne trenden, øker kravet fra myndighetene til det å utøve arbeidet som yrkessjåfør. Innholdet i «Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm» (Trafikkopplæringsforskriften) har blitt endret flere ganger i de senere årene og kravene til det å erverve seg førerkort på tyngre kjøretøy har øket betraktelig.

I tillegg trådte rådsdirektiv 2003/ 59/ EF i kraft 10.september 2008 for persontransport og 10.september 2009 for godstransport. Dette direktivet blir i dagligtale bare kalt Yrkessjåførdirektivet.

Det å inneha et førerkort i de enkelte førerkortklassene, gir en person førerrett for en gruppe kjøretøy. Skal han eller hun utøve yrket sitt mot vederlag, må de erverve seg yrkesrett. Denne retten tilegner de seg ved å gjennomføre de krav som er skissert i Rådsdirektiv 2003/39/EF.

De kravene som stilles i «Forskrift om trafikkopplæring og førerprøver mm» er på mange måter basis for de kravene som stilles i yrkessjåførdirektivet. Derfor må den som arbeider med å legge til rette undervisning med utgangspunkt i ett av direktivene, ha god kunnskap om innholdet i det andre.

I Transportbransjens opplæringskontor sine vedtekter står det i paragraf 3: «Andre opplærings- og kompetansetiltak som medlemsbedriftene ønsker å samarbeide om, kan bli tillagt kontoret.»

Kravene til sjåførutdanning har som jeg har omtalt ovenfor øket, og styret i opplæringskontoret ønsket å bidra med å arrangere kurs rundt omkring i Møre og Romsdal. Tanken bak dette er å gjøre kurs lettere tilgjengelig for både medlemsbedriftene og deres sjåfører.

For å undervise i de fleste emnene i forhold til førerkortopplæring, er det krav om å være sjåførlærer. Derfor valgte styret å konsentrere seg om de etterutdanningskursene som blir krevd i forhold til Yrkessjåførforskriften. Her er kravet i forhold til det å undervise, fagbrev. Slik kan vi benytte sjåfører i medlemsbedriftene våre som instruktører.

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave

Styret spurte meg som daglig leder i Transportbransjens opplæringskontor om jeg kunne lede arbeidet fram mot å bli godkjent som undervisningssted i forhold til etterutdanningen i Yrkessjåførdirektivet.

Som mangeårig lærer, så hørtes oppgaven spennende ut. Jeg kjente også bransjen som vi ønsket å tilby kurs, godt etter å ha jobbet i forhold til den i 25 år. Den er preget av praktikere der mange har et negativt forhold til alt som lukket av skole. Nå ble de gjennom denne nye forskriften tvunget til å delta på kurs hvis de skulle fortsette i yrket sitt.

Her så jeg mange utfordringer som vi måtte forholde oss til:

- Hvordan kunne vi skape kurs
- som motiverte kursdeltakerne
- som fylte kursene med meningsfulle aktiviteter i forhold til det arbeidet kursdeltakerne
- og som var relevante for yrkessjåførene.

Vi måtte også ha kompetanse om hvordan voksne lærer, og ikke minst hvilke læreforutsetninger kursdeltakerne våre hadde.

Og hvilke kvalifikasjoner burde instruktørene som skulle undervise på disse kursene ha?

Rammene for etterutdanningen er satt i Yrkessjåførforskriften og de dokumentene som er knyttet til den. Derfor krevde dette arbeidet vårt at vi hadde en inngående kjennskap til disse dokumentene.

Det er også svært viktig at kursene våre er av god kvalitet. Målet er at kursdeltakerne skal oppleve utdanningen som nyttige og at de har bruk for det de lærer i arbeidet sitt. Vårt ansvar blir at både innhold og arbeidsmåter i kursene våre er i samsvar med de rammer som er gitt. Disse utfordringene vil jeg vil jeg komme nærmere tilbake til.

Jeg kan si det slik: Det å få svar på de spørsmålene som er reist innledningsvis i dette kapitlet, er helt avgjørende for om vi vil lykkes med å planlegge og gjennomføre kurs. Å prøve å komme fram til et svar på disse spørsmålene, er også begrunnelsen min for å jobbe med dette prosjektet og skrive denne oppgaven.

1.3 Presentasjon

1.3.1 Transportbransjens opplæringskontor

Transportbransjens opplæringskontor i Møre og Romsdal SA ble stiftet høsten 1995 og har tilholdssted på Eide, et tettsted på Nordmøre.

Det er ca. 70 løpende lærekontrakter i yrkessjåførfaget og logistikkoperatørfaget i opplæringskontoret. Hovedaktiviteten i kontoret er derfor å markedsføre disse fagene, tegne lærekontrakter, følge opp lærlingene og melde dem opp til fagprøve.

Kontoret har 110 medlemsbedrifter. Størrelsen på disse bedriftene varierer fra de med 1- 2 ansatte og opp til store organisasjoner med mer enn 100 medarbeidere. Bedriftene ligger spredt over hele Møre og Romsdal.

Medlemsbedriftene er rene godstransportbedrifter, andre driver bare med persontransport og noen få har både gods- og persontransport.

De fleste godsterminalene i fylket er medlemmer. Kontoret har både varegrossister og rene lagerbedrifter tilknyttet.

Kontoret har to medarbeidere. Daglig leder i 100 % stilling og opplæringskonsulent, fra 1.08 2013, også i full stilling.

Arbeidet med kurs og kompetanseheving i medlemsbedriftene er som tidligere omtalt, hjemlet i vedtektene.

Vi har arrangert både truckførerkurs, ADR-kurs (det å transportere farlig gods), HMS- kurs for daglige ledere, kurs som fører fram mot løyve for gods- eller persontransport og støttekurs fram mot fagbrev både som yrkessjåfør og logistikkoperatør.

Yrkessjåførdirektivet, særlig kravet om etterutdanningskurs, ble en ny utfordring for medlemsbedriftene. Med sjåførmangel er det krevende for dem å få ta fri sjåfører for å gå på kurs. Kvalifiserte vikarer er ikke lett å oppdrive og lønnsutgifter både til sjåfør og vikar, betyr ekstra utgifter for bedriften.

Styret i Transportbransjens opplæringskontor vedtok derfor allerede i 2004 at kontoret skulle engasjere seg i arbeidet med å lage kursopplegg og gjennomføre kurs som innfrir kravene for etterutdanning for yrkessjåfører i forhold til de spesifikasjonene som er hjemlet i Yrkessjåførforskriften. Dette har vist seg å være et tidkrevende arbeid fram til vi høsten 2010 kunne tilby de første etterutdanningskursene.

Pr september 2013 har kontoret gjennomført 25 etterutdanningskurs fordelt på 5 ulike destinasjoner.

Opplæringskontoret sitt mål er å hjelpe medlemsbedriftene til minst mulig utgifter i forbindelse med kursene samtidig som å beholde en god kvalitet.

Styret i Transportbransjens opplæringskontor så klart de store utfordringene som vi stod ovenfor. Det skulle skaffes penger for å planlegge kursene og det trengtes egnede lokaler og utstyr for å gjennomføre dem. Vi måtte finne instruktører og skolere dem opp. Og med god kunnskap om egen bransje, så styremedlemmene at den største utfordringen var nok å få sjåførene motiverte for å gå på kurs.

Et viktig spørsmål var også om hvordan vi fortløpende skulle kvalitetssikre det arbeidet vi gjør.

1.3.2 Egen bakgrunn

Jeg er utdannet både lærer og rådgiver og har jobbet i 17 år i grunnskolen. De siste årene der, var jeg også ansatt i Norges Lastebileier-Forbund på timebasis som fylkessekretær. Denne stillingen, som nå kalles distriktssjef, har jeg fremdeles ved siden av å være daglig leder i Transportbransjens opplæringskontor. Jeg har også, i et engasjement gjennom opplæringskontoret, vært tilknyttet undervisningen ved vg 2 Transport- og logistikk.

Kombinasjonen av disse jobbene har gitt meg en inngående kunnskap både om arbeidsoppgavene og de som jobber i transportbransjen.

Etter at det var bestemt at opplæringskontoret skulle arbeide med etterutdanningskurs, fulgte jeg desentralisert undervisning fra Høgskolen i Akershus i ulike yrkespedagogiske tema. Nå utløser også prosjektet en masteroppgave.

Som pedagog ser jeg både utfordringer med undervisning og viktigheten av det. De siste årene har jeg også jobbet mye med voksne mennesker gjennom det å være kursinstruktør og er nysgjerrig på hva som er best måte for dem å lære på.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

1.4.1 Problemstilling

Prosjektet startet med en bekymring overfor det nye direktivet som var på trappene og hvordan bedriftene burde legge til rette for at sjåførene skulle møte kurs som de opplevde som både meningsfulle og relevante.

Knud Illeris hevder at når det dreier seg om læring i arbeidslivet, så viser det seg at en ambivalent motivasjon gjør seg gjeldende. (Illeris, 2006)

Derfor er det viktig å arbeide med planlegging og gjennomføring av kursene slik at den enkelte deltaker føler at det som blir tatt opp, angår hans hverdag.

Illeris mener at dette kan oppnås gjennom å gi deltakerne en større medbestemmelse i forhold til deres interesser. Derfor må vi arbeide på en slik måte at det hele tiden er en utvikling i kursene, at arbeidet er dynamisk. Hva er viktig å få svar på i forhold til dette arbeidet? Etter å ha prøvd å formulere flere problemstillinger, har jeg endt på følgende:

Hvordan kan Transportbransjens opplæringskontor legge til rette for opplæring slik at det har relevans for yrkessjåførenes daglige arbeid?

1.4.2 Utdypende spørsmål

For å få svar på det spørsmålet som er formulert som problemstilling, må vi arbeide med en del underspørsmål eller delspørsmål. Disse spørsmålene vil være forskningsspørsmålene som jeg ønsker å få svar på for slik å komme nærmere et svar på hele problemstillingen.

Både for å understreke viktigheten av dem og for å holde fokuset på disse utdypende spørsmålene, har jeg i dette kapitlet valgt å skrive dem med uthevet skrift.

Undersøkelser viser at yrkessjåføren har valgt yrket sitt ut fra at det er praktisk. Mange sjåfører har et lite positivt forhold til skole og en forholdsvis høy prosent av yrkesutøverne sliter med lese- og skrivevansker. Derfor må vi prøve å få svar på følgende utfordring

Hvem er yrkessjåføren og hvilke læreforutsetninger har han?

Og hva er relevant for han å lære?

Yrkessjåførforskriften var ute på høring sommeren 2013. Trafikant-, og kjøretøyavdelingen i Vegdirektoratet summerte opp de svarene som var kommet inn. I oppsummeringen siterte de fra uttalelsene til Volmax kompetanse som har drevet etterutdanning gjennom 2 år: «Vår erfaring er at yrkessjåførene er en veldig uensartet gruppe med store variasjoner i bakgrunn, utdanning, erfaring, interesser og kunnskaper.» (Vegdirektoratets høringsoppsummering av yrkessjåførdirektivet, 2013).

Dersom dette stemmer, vil det være en stor utfordring for en kursarrangør.

Volmax kompetanse foreslår en meny der sjåførene kunne velge emner og praktiske øvelser som passet for den type jobb de utfører.

En slik mulighet har vi ikke etter dagens rammer i Yrkessjåførdirektivet. Ofte er sjåfører som driver med ulike transportert, samlet på samme kurs. Vi må derfor velge ut tema som kan være felles for dem uansett hvilken type kjøring de har. Det som da blir viktig, er hvordan de lærer. De er voksne mennesker, så det neste forskningsspørsmålet vil lyde slik:

Hvordan lærer voksne mennesker?

Barn i en læringssituasjon møter ny kunnskap med et åpent sinn. Voksne har et sterkere fokus på det som er nyttig, på hva de har behov for.

Og for å vite hva den enkelte kursdeltaker har behov for, er det viktig å ha en del informasjon om han før han begynner på kurs.

Konsekvensen for sjåførene etter at Yrkessjåførdirektivet har trådt i kraft, er at de hvert femte år må delta i etterutdanning dersom de vil fortsette i jobben sin. Det er liten eller ingen tradisjon for etter- og videreutdanning i transportbransjen og mange sjåfører greier ikke å se nytten av å være med på slike kurs. De opplever kursene som tvang. En stor utfordring blir det derfor å jobbe med å motivere dem for å gå på kurs.

Hvordan kan vi motivere sjåførene til å delta på disse etterutdanningskursene?

For å skape denne motivasjonen, er instruktøren viktig. Det spørsmålet som vi da må stille er:

Hvilke egenskaper må instruktøren på etterutdanningskursene ha?

I en undersøkelse hva læringene i opplæringskontoret satte som høyst når de skulle vurdere en faglig leder eller instruktør, ble det å være faglig flink rangert høyest. Det er ingen grunn til å tro

at dette er annet med yrkessjåfører som må delta på kurs.

En utfordring for oss er å sikre at instruktøren til enhver tid er oppdatert og arbeider etter de prinsipp som finnes i yrkespedagogikken Dessuten tror jeg at det er viktig at instruktøren er engasjert. Yrkessjåfører er ikke vant til å sitte på kurs og kjeder seg fort når de sitter stille. Aktivitet og deltakermedvirkning er viktig i en slik læringssituasjon som disse kursene er. I en kursgruppe er det mye kunnskap som med stort utbytte kan deles med andre. For å kunne tilby kurs, må vi også kjenne til kravene og rammene som stilles til etterutdanningen ut fra de dokumentene som setter rammer og stiller krav.

Derfor blir det siste forskningsspørsmålet:

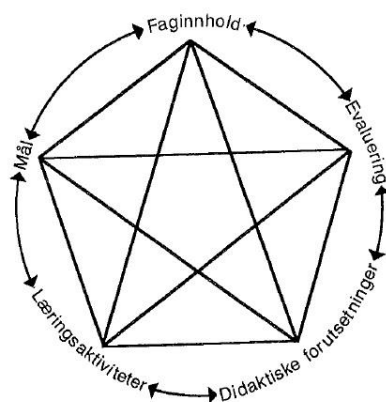
Hvilke rammer er det satt i Yrkessjåførforskriften for etterutdanningskursene?

De utfordringene som jeg gjennom dette prosjektet ønsker svar på, legges det vekt på i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2006).

De enkelte faktorene i en undervisningssituasjon er læreforutsetninger, rammer, innhold, læreprosess, vurdering og mål.

Hensikten med modellen er å fokusere på de viktigste faktorene som inngår i alle former for undervisning og på sammenhengen av de ulike delene.

De forskningsspørsmålene som er stilt i dette delkapitlet, håper vi gir informasjon om alle delene i relasjonsmodellen.



Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodell.

Modellen kan også fungere som en referanseramme for det å planlegge, gjennomføre og det å evaluere undervisning.

1.5 Mål

Målet for dette prosjektet er todelt.

For det første er det å planlegge, gjennomføre og evaluere de lovpålagte etterutdanningskursene som yrkessjåfører er pålagt.

Det er viktig at alle som er deltakere i prosjektet, kan ha mulighet for å medvirke til dette prosjektet.

Dette gjelder styret i opplæringskontoret, medlemsbedrifter som har valgt ut sjåfører som kan tenke seg å være instruktører, instruktørene og ikke minst kursdeltakerne.

Jeg håper at den empirien og den oppsummeringen som blir lagt fram i denne oppgaven, kan brukes av andre som jobber i dette feltet.

Dernest er det viktig for meg personlig at jeg gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet, kan øke mine kunnskaper og min forståelse for det å arbeide med undervisning for voksne mennesker slik at de opplever meningsfulle kurs. Gjennom arbeid i med dette prosjektet håper jeg å komme fram til nye erfaringer, ny innsikt og øket kunnskap slik at jeg kan forbedre måten jeg arbeider på i forhold til planlegging og gjennomføring av kurs som er tenkt for voksne mennesker generelt og yrkessjåfører spesielt.

1.6 Oversikt over alle kapitlene

Kapittel 1. Innledning

Her presenteres de utfordringene som er i transportbransjen med økte krav til kompetanse. I dette kapitlet beskrives hvorfor jeg valgte akkurat denne oppgaven. Transportbransjens opplæringskontor blir presentert og det blir gjort rede for min bakgrunn. Problemstillingen for prosjektet blir lagt fram og forskningsspørsmålene blir klarlagt. Helt avslutningsvis gis en kort oversikt over kapitlene i oppgaven.

Kapittel 2. Rammer og forutsetninger for prosjektet

Her beskrives det innledende arbeid i opplæringskontoret. De dokumentene som setter rammene for etterutdanningskursene blir gjennomgått. Kapitlet avsluttes med å skissere en plan for hele prosjektet.

Kapittel 3. Forskningsdesign

I dette kapitlet beskrives bakgrunnen for valg av metode i dette forskningsarbeidet. Det er valgt aksjonsforskning som tilnærming. Kapitlet inneholder en begrunnelse for dette valget og en gjennomgang av hva som ligger i begrepet aksjonsforskning.

Kapittel 4. Etterutdanning og læring hos voksne

Dette kapitlet omhandler oppgavens teoretiske plattform. Her forklares viktige begrep som har betydning for oppgaven. Det blir det gjort rede for teorier om læring, andragogikk og kompetanse. Det å lære gjennom erfaring og i praksisfelleskap er grunnleggende i denne oppgaven og disse begrepene blir utdypet her. Det samme gjelder motivasjon som drivkraft. Teoretikere som har bidratt med innhold til og forklaring av disse begrepene, blir omtalt. Her er det søkt å finne teoretisk støtte for hele prosjektet.

Kapittel 5. Gjennomføring av prosjektet

I datainnsamlingen er det valgt å bruke logger, intervju, framtidswerksted og evalueringsskjema. De enkelte metodene blir omtalt og empirien blir gjennomgått, systematisert og presentert. Oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt med grunnlag i fenomenologi og hermeneutikk blir gjort rede for.

Kapittel 6. Drøfting og resultat av prosjektet

Her blir utfordringene som er blitt klarlagt gjennom prosjektet drøftet. Det blir reflektert over aksjonene. De funn som er gjort og som gir svar på forskningsspørsmålene, blir presentert og vurdert.

Kapittel 7. Oppsummering og konklusjon. Veien videre

I dette siste kapitlet oppsummeres prosjektet. Vi ser nærmere på om vi har fått svar på problemstillingen og de utfyllende spørsmålene. Og hva har jeg som forsker lært som jeg kan bruke videre i mitt arbeid. De t reflekteres også om hvor og hvordan går veien videre.

2 Rammer og forutsetninger for prosjektet

2.1 Innledende arbeid i opplæringskontoret

Opplæringskontoret søkte om tildeling av RDA midler fra fylket høsten 2004. Dette er midler som Staten bestemte at skulle brukes til næringsrettede tiltak.

Midlene er tenkt som kompensasjon for avviklingen av differensiert arbeidsgiveravgift fra 1. januar 2004. Det er bedrifter med lønnsutgifter over et visst nivå som rammes, og som skaper grunnlaget for næringsrettede midler til regional utvikling. Disse midlene kalles RDA- midler og skal kunne brukes på grunnlag av regionale planer.

En del av midlene kunne øremerkes bransjerelaterte tiltak. Transportbransjens opplæringskontor søkte om midler til å utarbeide etterutdanningskurs for sjåførere som arbeidet i transportbedrifter i Møre og Romsdal. Vi fikk tildelt 3 millioner kroner.

Styret hadde fattet et vedtak om at arbeidet med å planlegge kurs kunne settes i gang så snart vi hadde økonomien på plass. I og med at vi fikk tildelt RDA- midler kunne dette arbeidet bare starte opp. Vi hadde på det tidspunktet bare direktivet i dansk utgave. Her stod at den som skulle undervise, måtte ha fagbrev som yrkessjåfør.

I samtaler med representanter for Vegdirektoratet, fikk vi signaler om at det også ble stilt krav om et minimumskrav i pedagogikk hos dem som skulle være instruktører.

Fagkunnskapen hos instruktørene ble dekket gjennom krav om det å ha fagbrev i yrkessjåførfaget.

Med utgangspunkt i disse opplysningene, ønsket styret å tilby dem som ønsket å være instruktører, utdanning i pedagogikk og didaktikk.

Dermed ble det satt i gang et desentralisert opplegg i yrkespedagogikk i samarbeid med Høgskolen i Akershus. Fra høsten 2005 og til våren 2008 fulgte i snitt 20 yrkessjåførere desentralisert undervisning tilsvarende 60 studiepoeng i yrkes pedagogisk utviklingsarbeid og i veiledning.

Knut Alfred Myhren fra Høgskolen i Akershus var ansvarlig for opplegget som var samlingsbasert og ble gjennomført på ulike steder i Møre og Romsdal.

Måten han gjennomførte undervisningen på, ble opplevd som svært positivt av kursdeltakerne. Arbeidet ble basert på å lære gjennom å oppdage. Det meste av det Knut Alfred Myren gjorde, hadde en basis i elevmedvirkning. Han delte av sin mangeårige erfaring og fikk deltakerne både

til å reflektere over egne styrker og ga dem konkrete tips til bruk i eget arbeid. Denne kursrekken ble ganske enkelt igangsetteren for vårt videre arbeid.

2.2 Rådsdirektiv 2003/59/EU Yrkessjåførdirektivet

2.2.1 Innledende kommentar

Yrkessjåførdirektivet og de dokumentene som er knyttet opp mot det, setter rammene for etterutdanningskursene. Det tok meg langt tid å sette meg inn i alle disse dokumentene da vi begynte arbeidet med å planlegge kurs. Det vises hele tiden til andre dokumenter, både lover, forskrifter og læreplaner. For å utarbeide kurs som er helt i tråd med regelverket, måtte jeg være svært nøyaktig både i det å lese og tolke dokumentene. Da vi hadde varslet tilsyn fra Statens Vegvesen, fikk vi erfare at det ble stilt strenge krav til oss som kursarrangør. Det ble forventet at kursene våre skulle være helt i samsvar med de dokumentene som er styrende. I dokumentene stilles krav til undervisningsplaner, timeplaner, timetall for de enkelte modulene, lokaler og utstyr og til personell. Derfor syns jeg det er viktig å gjennomgå innholdet i styringsdokumentene slik at den som leser denne oppgaven, bedre kan forstå både oppbygging av og innhold i dokumentene.

2.2.2 Bakgrunn og begrunnelse

Bakgrunnen for at direktivet ble gjennomført, blir gjort rede for i en høring fra Vegdirektoratet i 2006:

”Gjennom harmoniseringen av lovgivningen i EØS- området har yrkessjåførdirektivet til formål å sikre konkurransevilkår, sikre gjennomføringen av de fire friheter som er: Fri bevegelse av varer – fri bevegelse av personer – fri bevegelse av tjenester – fri bevegelse av kapital, samt fremme rekruttering til, og sikre omdømmet til sjåføryrket”.

Direktivet søker også å bedre trafiksikkerheten og samtidig sikre at sjåførene har nødvendige kvalifikasjoner for å utøve person- eller godstransport i yrkesmessig sammenheng. Foruten regler for lærlingene i yrkessjåførfaget, er det ikke mange medlemsstater i EU som har noen yrkesopplæring utover føreropplæringen i den enkelte førerkortklasse. EU mener at utviklingen innen veitransport har ført til økende krav til det å være yrkessjåfør i gods eller persontransport.

Direktivet er bygd opp av ulike deler:

- Lovgrunnlaget, ny paragraf 29 i Vegtrafikkloven
- Læreplan, Håndbok 277 fra Statens Vegvesen
- Forskrift om grunn- og etterutdanning for yrkessjåfører (Yrkessjåførforskriften)
- Endringsforskrift

Jeg vil i dette kapitlet forta en dokumentanalyse av de dokumentene som er knyttet til direktivet.

Jeg gjør det for å få en oversikt over omfang og innhold i direktivets dokumenter. Jeg kunne ha lagt dokumentene ved som vedlegg, det gjør jeg bare med Yrkessjåførforskriften.

For å finne svar på hva som kreves for å arrangere etterutdanningskurs, må det letes på flere steder i de enkelte dokumentene. Derfor velger jeg her å lage en oversikt over hva som står i de enkelte dokumentene.

2.3 Dokumenter knyttet til innføring av direktivet

2.3.1 Lovgrunnlaget

Som EØS- medlem er Norge forpliktet til å gjennomføre nødvendige tilpasninger i vårt lovverk.

Rådsdirektiv 2003/ 59/ EF blir gjennomført i norsk rett med hjemmel i den nye paragraf 29 i Vegtrafikkloven, hvor det stilles kvalifikasjonskrav til yrkessjåfører:

”Den som mot vederlag skal føre motorvogn, må tilfredsstillende krav til grunn- og etterutdanning i forskrift i forskrift gitt av departementet. Bevis for gjennomført utdanning skal alltid medbringes under kjøring.»

Departementet kan gi forskrift om grunn- og etterutdanning, prøver, gebyr, bevis, samt vilkår for godkjenning og drift av lære -og prøvesteder herunder krav til personell. Departementet kan videre gi forskrift om tilsyn med lære- og prøvesteder.”

2.3.2 Læreplan

Læreplanen er delt i 3 deler.

Del I.

Denne delen inneholder definisjoner og opplysninger både om den grunnleggende utdanningen og etterutdanningen.

Del II.

Læreplan for den grunnleggende utdanningen.

Del III.

Læreplan for etterutdanningen

Gjennom etterutdanningen skal yrkessjåføren oppdatere, utdype og repetere kunnskap om er vesentlig for hans arbeid. Emnene skal hentes fra hovedmålene i grunnutdanningen og det skal legges vekt på trafiksikker og optimal kjøring

I ettertid har Vegdirektoratet bestemt at det ikke skal lages en egen læreplan for etterutdanningen, men at modulene her skal bygge på modulene i etterutdanningen.

2.3.3 Forskrift om grunnutdanning og etterutdanning for yrkessjåfører (Yrkessjåførforskriften)

Kapitlene i denne forskriften inneholder nærmere bestemmelser om: Grunn- og etterutdanningen, lærestedet, utdanningsansvarlige, undervisningspersonell, tilsyn, bevis, mål og timetall.

Rådsdirektiv 2003/ 59 EF forankrer yrkessjåførens yrkesrett. Dette betyr at dersom en sjåfør gjennomfører et oppdrag og på en eller annen måte utløser et vederlag for denne transporten, er han underlagt bestemmelsene i Yrkessjåførdirektivet. Han må ha ervervet seg yrkesrett.

Direktivet stiller krav om både grunnutdanning og etterutdanning.

En grunnutdanning med 280 timer obligatorisk undervisning for personer under 21 år og 140 timer obligatorisk undervisning for personer over 21 år.

Undervisningen avsluttes med en prøve hos Statens Vegvesen.

Undervisningen består av 6 moduler:

Modul 1. Vegtransporten og samfunnet.

Modul 2. Yrkessjåførens sikkerhet, helse og arbeidsmiljø.

Modul 3. Kjøretøy teknikk og optimal bruk av tunge kjøretøy.

Modul G4. Godstransportens vilkår.

Modul G5. Godstransport i praksis.

Modul P4. Persontransportens vilkår.

Modul P5. Persontransport i praksis.

Modul 6. Sikker atferd på veien.

G står her for godstransport. P står for persontransport.

Utdanningen skal ta utgangspunkt i direktivets emnelistesom finnes i læreplanen, men den skal tilpasses den enkeltes behov.

Lærestoffet er inndelt i tre hoveddeler:

1. Videreutdanning i rasjonell kjøring med hovedvekt på sikkerhet.
2. Regelkunnskap.
3. Helse, trafiksikkerhet, arbeidsmiljø, service og logistikk.

Yrkessjåførene velger en hovedretning, enten gods eller persontransport. Det er muligheter for å erverve seg kompetanse på begge områdene. Dette vil jeg komme tilbake til.

Innholdet i etterutdanningen tar utgangspunkt i modulene i grunnutdanningen. Yrkessjåførene må hvert femte år gjennomfører en etterutdanning for videre å beholde yrkesretten.

Direktivet slår fast at etterutdanningen skal ha en varighet på 35 klokke timer fordelt på 5 dager hver på 7 timer.

Emnene for de enkelte dagene, er fastlagt i de undervisningsplanene som blir godkjent av Statens Vegvesen.

Innholdet og emnefordelingen i etterutdanningen i yrkessjåførdirektivet blir nærmere gjennomgått i et eget kapittel i oppgaven.

Fra yrkessjåførene har begynt på første dag i etterutdanningen, har de seks måneder på seg til å ha gjennomført alle 5 kursdagene.

Da direktivet ble introdusert i EU, var det for å heve kompetansen for yrkessjåfører på tunge kjøretøy i hele Europa. Gjennom en kompetanseheving ønsker EU å bedre trafiksikkerheten og sjåførenes egen sikkerhet både i forbindelse med arbeidsutførelsen og når kjøretøyet står stille.

Ved å innføre et spesifikt kompetansekrav har EU som mål å bedre omdømmet til sjåføreryrket for derigjennom å øke rekrutteringen.

I vårt land som i de fleste andre land i Europa, har kravet til å bli yrkessjåfør på kjøretøy kun vært knyttet til om sjåførene innehar førerkort for det aktuelle kjøretøyet.

Gjennom de nye kompetansekravene vil framtidens yrkessjåfører ha en bredere transportfaglig bakgrunn. Samtidig får de en yrkesrettet kjøretrening knyttet til praktisk transportarbeid.

2.3.4 Endringsforskrift

Våren 2013 ble deler av Yrkessjåførforskriften sendt ut på høring. På grunnlag av høringssvarene, fremmet Vegdirektoratet forslag til enkelte endringer i forhold til den opprinnelige forskriften. Disse ble i august 2013 vedtatt at samferdselsdepartementet som endring til den eksisterende forskrift.

De viktigste bestemmelsene for oss som kursarrangører, er at vi fikk beholde kombinertkurset for person og godstransport. Videre kom bestemmelsene om at dersom du har et etterutdanningskurs i godstransport, kan du utvide det til også persontransport ved en dags påbyggingskurs. Det samme kan gjøres fra persontransport til godstransport. Dette er en mulighet til en fleksibilitet som har blitt godt mottatt av transportbransjen.

2.3.5 Etterutdanning

I Håndbok 277, læreplan yrkessjåførerutdanning, del 1, punkt 3 står følgende: » Også innholdet i etterutdanningen skal ta utgangspunkt i yrkessjåførdirektivets emneliste» Denne er skissert under pkt 2.2.3 tidligere i oppgaven. Hvilke tema som går inn under de enkelte emnene, er klart gjort rede for i yrkessjåførforskriften. En del timer i et etterutdanningskurs kan benevnes som «frie valg». Her kan vi legge inn emner som er felles hvis vi arrangerer bedriftsinterne kurs eller har sjåfører som utfører lignede transporter, for eksempel kjører stykkgoods.

For oss som kursarrangører blir disse timene viktig for å ha en differensiert undervisning.

2.3.6 Krav i forhold til det å kunne tilby undervisning i etterutdanningen i yrkessjåførdirektivet

I lærlanen blir det stilt krav til:

Undervisningsplan

Dette blir definert som en plan som viser hvordan det enkelte lærested kan oppfylle forskriftenes krav med de ressurser det har til rådighet.

Resurser blir definert som personell, kompetanse hos lærerne, utstyr, område og kjøretøy.

Undervisningsplanene må utarbeides i «forhold til hvilket i formål og målgruppe hver enkelt av dem skal oppnå.»

I denne formuleringen ligger et krav om differensiering.

Undervisningskvalitet

For at elevene skal nå målene i utdanningen, må undervisningen ha riktig kvalitet.

Dette begrepet er ikke klart definert. Det utdypes i læreplanen med det å stille krav om at lærestedet til enhver tid skal ha oppdaterte og godkjente undervisningsplaner og undervise i samsvar med disse. Lærestedet må videre ha en undervisningsansvarlig som er godkjent av regionveikontoret. Den undervisningsansvarlige skal følge opp utdanningen lærestedet tilbyr og «har ansvaret for at undervisningen holder faglig pedagogisk standard» (Læreplan Yrkessjåførutdanning: 15)

Det gis ingen nærmere forklaring på hva «faglig pedagogisk standard» betyr.

Arbeidsmåter

Under denne overskriften i læreplanen blir det stilt krav om at utdanningen skal være målstyrt.

Elevene skal være aktive. De skal presenteres for problemstillinger de må ta stilling til, undersøke og skaffe seg erfaringer, trekke konklusjoner og lage regler.

Undervisningen skal være preget av toveis kommunikasjon og erfaringsutveksling.

Undervisningen krever både aktivitet og engasjement.

Utstyr

I Yrkessjåførforskriftens § 20 stilles det krav til utstyr i forhold til førstehjulsundervisning.

For å kunne undervise for eksempel i førstehjelp, modul 2 i læreplanen, kreves øvingsdukke og førstehjulsutstyr som normalt finnes i tyngre kjøretøy.

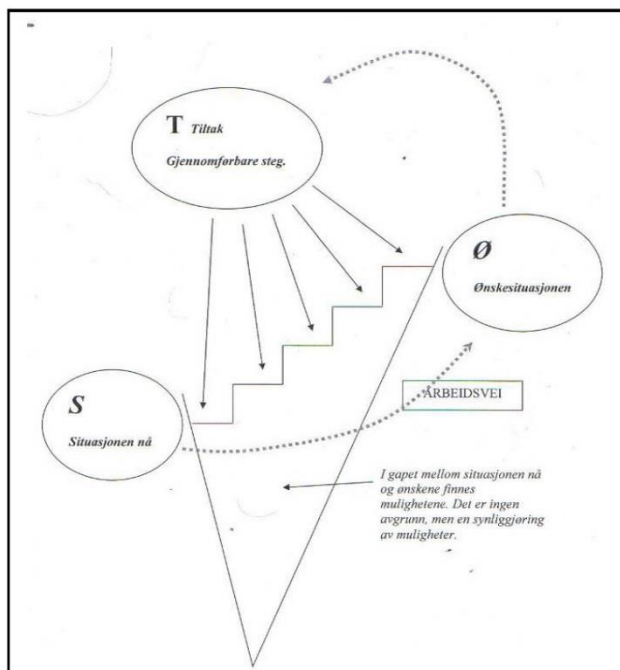
For å kunne tilby undervisning i lastsikring, modul G4, kreves truck eller kran, stropper og stroppe strammere og gods av ulik tyngde og form til bruk i praktiske øvelser.

2.4 Grovskisse og tidsplan for prosjektet

2.4.1 Grovskisse eller en rød tråd.

Både i hele forskningsprosjektet og i de enkelte aksjonene prøver jeg å holde fast på SØT-modellen (Hartviksen & Kverøy, 2008) både som en strategi og et verktøy.

SØT-modellen har tre enkle steg:



Figur 2 SØT- modellen

S= Situasjonen nå.

I første steg i modellen utfordres deltakerne til å beskrive situasjonen nå-

Ø= Ønsket situasjon.

I andre steg utfordres deltakerne til å beskrive ønsket situasjon.

T= Tiltak.

I det tredje steget i modellen utfordres deltakerne til å konkretisere tiltak som må gjøre for å oppnå den ønskete situasjonen.

Modellen er enkle å jobbe med. Hele forskningsprosjektet mitt kan deles inn i tre deler. Jeg innleder arbeidet mitt med å fortelle om situasjonen i transportbransjen nå med økte krav til kompetanse. Så skisserer jeg hva vi ønsker, nemlig å lage etterutdanningskurs. Til slutt så vurderer vi hvilke tiltak som vi må gjøre for å få i stand disse kursene.

På samme måten strukturerte jeg arbeidet med de enkelte aksjonene. I framtidverkstedet konsentrerte vi oss om en kritikkfase(S), så en fantasifase(Ø) og til slutt en virkeliggjørelsefase(T) I instruktørkursene informerer vi først om yrkessjåførdirektivet(S), drøfter hvordan vi ønsker kursene(Ø) og tilslutt hva vi må gjøre for å gjennomføre kurs(T).

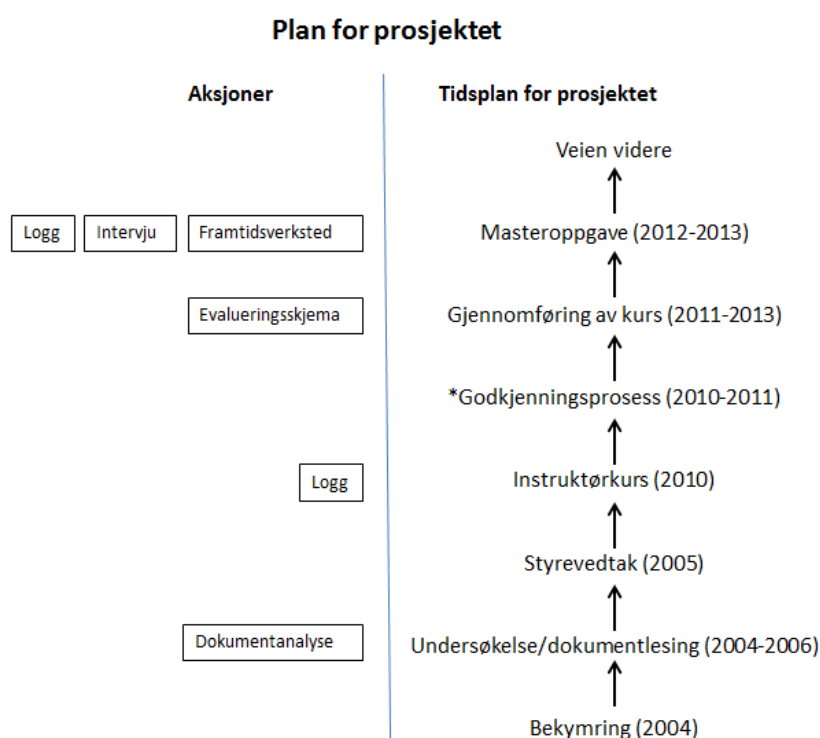
Ved å tenke på denne måten, greier jeg å holde en struktur både i prosjektet mitt som helhet og i enkelte delene.

Ved slike tilretteleggingsprosjekter, er det vanlig å bruke en GAP- analyse. Her finnes flere modeller, som f.eks. S-M-T- modellen (Stålsett, 2006) og SØT- modellen som jeg har valgt å jobbe med her. Bokstaven i midten-Ø-blir for meg det som avgjør at jeg foretrekker denne modellen. Men hos Stålsett står for mål. Her er jeg enig med Hartviksen & Kversøy som uttrykker at vi lett henger oss opp i at dette med mål skal være både konkret og målbart. Ø, en i SØT- modellen åpner mer for refleksjon og en friere tanke. Ø kan gi oss både ønsker, drømmer og interesser. T beskriver tiltakene. Her ligger det også et aspekt av mestring. Når vi gjør noe vi ønsker med en situasjon, kan vi føle akkurat det.

2.4.2 Tidsplan for prosjektet

Nedenfor har jeg laget en tidsplan for prosjektet. På høyre side er de viktige trinnene for framdriften i prosjektet satt opp i kronologisk rekkefølge.

På venstre side er det satt opp en oversikt over når de enkelte aksjonene ble gjennomført.



Figur 3 Plan for prosjektet

«Godkjenning» er merket med en stjerne. Det betyr at dette tiltaket ikke er så mye omtalt i denne oppgaven, men er viktig å ta med for å kunne forstå hele prosessen.

3 Forskningsdesign

3.1 Innledning

Jeg vil i dette kapitlet begrunne hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt en aksjonsforskning, som strategi for forskningsprosjekt og gjøre rede for hva en slik strategi vil innebære.

Denne typen forskning er nært knyttet til samfunns- og sosialforskning hvor menneskelige verdier, opplevelser, handlinger og forståelse er i fokus.

Det var først og fremst beslutningen om å gjennomføre en undersøkelse om hvordan vi kunne skape og gjennomføre etterutdanningskurs som oppleves meningsfulle for yrkessjåførene selv, som bidrog til utformingen av forskningsdesignet.

Målet er å bygge opp kunnskap om problemstillingens tema ved hjelp av instruktørers og kursdeltakeres egne tilbakemeldinger.

Holme og Solvang (1996) sier at kvalitative metoder har sin styrke i å få fram totalsituasjonen. De hevder at det å få fram helheten, åpner for økt forståelse for sosiale prosesser og sammenhenger.

Peter Jarvis (2002) sier at alle forandringer som skjer i samfunn og skole krever ny kunnskap, nye teknikker og ferdigheter. Det dannes ny kunnskap gjennom praktisk handling og derfor er det viktig at det forskes i praksisfellesskap for å kunne bidra til å konstruere og utvikle også den teorien som er på feltet.

Yrkessjåførdirektivet er vedtatt i EU og har en liste over emne som skal gjennomgå.

Vegdirektoratet har lagt føringer for arbeidsmåter og krav til personell og utdanningssted.

Mitt håp er at dette forskningsprosjektet kan framskaffe en del kunnskap, fra de som jobber tett med etterutdanningen både som instruktører og kursdeltakere om hvilken kunnskap som oppleves som relevant, hvordan de ønsker at undervisningen skal foregå og hvordan kursens bør legges opp. Slik kan denne undersøkelsen bidra til at kursene bli dynamiske og at innholdet i kursene kan utvikle seg i takt med utviklingen i samfunnet ellers

Peter Jarvis (2002,s41) sier at praktisk kunnskap er personlig og kvalitativ.

Informasjonen som kommer fram i dette prosjektet, er basert på den enkeltes praksissituasjon. Et slikt syn på praksis gjenspeiler et humanistisk menneskesyn. Her blir praktisk kunnskap verdsatt på en helt annen måte enn hva naturvitenskapen gjør.

Tilnæringsmåter som blir brukt i kvalitativ forskning er observasjon, logger, intervju og dokumentanalyse. Det kan også være snakk om direkte deltakelse i ulike situasjoner. Forholdet blir nært til det eller dem som skal studeres.

Jeg har valgt logger, intervju, bruk av framtidswerksted og observasjon som teknikker for innsamling av informasjon. I tillegg har jeg brukt evalueringsskjema som kanskje nærmere seg kvantitativ metode. Teknikkene blir nærmere omtalt i kapittel 5.

Jeg vil også komme inn på de utfordringene jeg vil ha med det å forske i eget felt. Datainnsamling, presentasjon, tolkning og vurdering av dette materialet omtaler jeg i kapittel 5 og 6.

3.2 Veien mot målet - To metodiske tilnæringer

Metode betyr å følge en bestemt vei mot målet. Dalland (1993) sier at metoden er framgangsmåten eller midlet som blir valgt for å løse et problem eller for å skaffe fram kunnskap. Metode viser noe om hvordan vi skal gå fram for å finne kunnskap.

I forskningssammenheng så skiller vi mellom to retninger for å skaffe til veie kunnskap, nemlig kvantitativ og kvalitativ metode. De er tilnæringer som ikke er prinsipielt forskjellige fra hverandre. De er metoder for å samle inn empiri og egner seg i ulike sammenhenger.

Sigurd Grønmo (1996) sier: « ...kvalitative og kvantitative tilnæringer, prinsipielt sett, ikke står i konkurrerende, men et komplementært forhold til hverandre. Sjelden kan den ene av de to tilnærmingene erstatte den andre. Svært ofte kan de gjensidig supplere hverandre»(s25)

Han uttrykker videre at hvilken av dem som er mest fruktbar i forbindelse med et konkret forskningsopplegg, avhenger først og fremst av hvilken problemstilling som skal belyses.

Kvalitativ tilnæringer tar ofte sikte på å samle inn data som gir oversikt. Kvantitativ metode er rettet mot data som gir innsikt (1995)

Det kan også sies slik at kvalitativ metode søker å utvikle hypoteser og teorier, mens kvalitativdata søker å fange opp bredden.

Kvalitative forskningsopplegg kan ha innslag av kvantitative data, og omvendt. Ofte vil metodene utfylle hverandre.

Dalland(1997) sier at kvalitative metoder i større grad tar sikte på å fange opp mening og opplevelse. Kvalitativ metode har som mål å få fram det som er det spesielle og det som er det felles med det fenomenet eller den gruppen det forskes på.

Metoden er mer enn kvantitativ metode, preget av fleksibilitet og ikke strukturerte observasjoner.

Kontakt med kilden er ifølge Dalland et jeg/ du forhold mellom informant og forsker.

Han sier videre at det felles for disse to metodene, er at de begge har som mål å framskaffe en bedre innsikt eller forståelse av det samfunnet vi lever i og om hvordan enkeltmennesker, grupper og organisasjoner forholder seg til hverandre.

Dalland sier også at det i en del sammenhenger kan være riktig å kombinere de to metodene. Da for å oppnå en dypere og mer sammensatt forståelse av et fenomen eller en handling.

Som forsker så må jeg velge den metode eller tilnærming som jeg mener passer best for den problemstillingen som er valgt. Problemstillingen for mitt prosjekt søker svar på hva som kan gjøres for å skape forbedringer og forandringer Dette for at de forskriftspålagte etterutdanningskursene skal være enda mer relevant for yrkessjåførens hverdag.

Det handler om mennesker og deres tanker og handlinger.

Tove Thagaard (2003) sier at kvantitative studier kan omfatte store utvalg, mens kvalitative studier kan gi mye informasjon om få enheter.

Hun sier også at: «karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til informantene ved intervju eller observasjon, eller ved analyse av tekster og visuelle uttrykk» (Thagaard, 2003,s.17)

3.3 Aksjonsforskning som tilnærming

Jeg har som tidligere omtalt, valgt å arbeide med aksjonsforskning i denne oppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i min egen praksis. I følge Hartvigsen og Kversøy (2008) så handler det om å forske med og ikke på mennesker.

Hovedfokuset ved aksjonsforskning er å forske sammen med ulike deltakere i et prosjekt som alle deltakere har et forhold til. Vi har et felles ønske om å videreutvikle prosjektet vi arbeider med. Aksjonene vi utfører, gir funn for videre arbeid.

Hartviksen og Kversøy understreker at det er viktig at aksjonene våre har retning framover og ikke bakover. Hensikten er å videreutvikle noe. (Harviksen & Kversøy, 2008). Tanken deres er at vi kan gjøre virkeligheten vi befinner oss i litt bedre gjennom faktiske tiltak og handlinger.

Jeg ønsker å forske sammen med dem problemstillingen omhandler

Sammen med mine medarbeidere ønsker jeg å komme fram til et svar på problemstillingen.

Styret i Transportbransjens opplæringskontor har gitt et oppdrag om å utarbeide og legge til rette etterutdanningskursene slik at de skal være relevante for yrkessjåførenes hverdag.

Det har vært viktig at alle instruktørene som underviser på disse kursene, har kommet til orde og kommet med tanker og innspill. Likedan må de bli hørt, som har deltatt på kursene.

Dette er praksisbasert yrkes pedagogisk forskning. Det har hele tiden vært viktig å få fram kvaliteter og variasjoner i instruktørenes sine opplevelser i det både å utarbeide, gjennomføre og videreutvikle etterutdanningskursene.

De som har vært kursdeltakere har blitt spurt om hvordan de har opplevd kursene og hva de hadde ønsket en forandring på.

Hensikten med forskningen har også vært å utvikle egen yrkes pedagogisk og didaktisk profesjonskunnskap med fokus på medvirkning idet å legge til rette for å utvikle disse kursene. Kvalitative data har blitt innhentet gjennom logger, kvalitative intervju, verkstedsamlinger og observasjon.

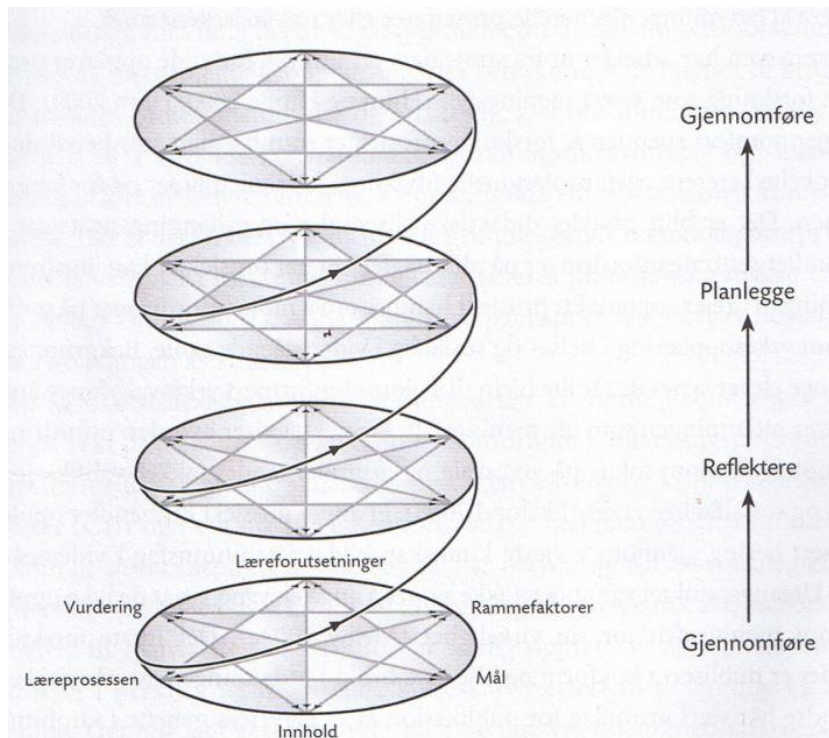
Aksjonsforskning som strategi er valgt for vi ønsker å tilrettelegge kursene ut fra at instruktørene skal lære ved å oppdage selv.

Aksjonene vi vil gjøre, bygger på de funn vi har fått fra datainnsamling underveis og har som mål å gjøre kursene så meningsfulle og relevante som mulig innenfor de rammer som forskriften gir.

Jeg har også foretatt en del dokumentanalyse. Denne analysen har blitt så vidt omtalt tidligere i oppgaven. Det viktigste dokumentet her, er håndbok 288: Læreplan for yrkessjåførdirektivet. Grunnutdanning. Denne læreplanen ligger også il grunn for etterutdanningen.

Hilde Hiim (2010) definerer pedagogisk aksjonsforskning slik: »Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv.» (s18)

Hiim sier videre at hensikten ikke er å utvikle endelige løsninger eller prosedyrer for et aktuelt felt. Målet for forskningen er snarere å utvikle et profesjonelt eksempel som viser hvordan utviklingsarbeidet kan gjennomføres og som viser didaktiske arbeids- og utviklingsprosesser relatert til den aktuelle utfordringen.



Figur 4 Den didaktiske relasjonsmodellen som modell for aksjonsforskning

Hun forklarer figuren med at en forsknings- og utviklingsprosess har en sirkulær struktur delt inn i sekvenser. Her utvikles i fellesskapet en grovplan for endringsarbeidet. Så følger en systematisk prosess med observasjoner og logger. Her blir det fokusert på elevenes forutsetninger og behov, rammer og betingelser, læringsmål, innhold i utdanningen, arbeidsmåter og evalueringsformer som er knyttet til tolkning av læreplanen. En hovedhensikt er å få utvikle en profesjonskunnskap.

Hiim sier videre at det er viktig at alle deltakerne i det aktuelle utdanningsprosjektet er med på å definere problemstillinger og ønsker, både når prosjektet starter opp og underveis. Her er det viktig å vise hva instruktører og kursdeltakere opplever og gjør, hvilke hindringer de møter og hvilke muligheter de ser -mer enn prosedyrer og systemer.

Det å følge Hilde Hiim sine tanker, vil da si at jeg må prøve å få en del tilbakemeldinger fra dem som er med i prosjektet på kursdeltakernes forutsetninger og behov, de rammer og betingelser som vi jobber under, læringsmålene, arbeidsmåter og evaluerings måter ut fra hvordan læreplanen tolkes.

Thagaard kaller boken sin fra 2002 « Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode».

Med den tittelen signaliserer hun at når vi som forskere bruker kvalitativ metode, så veksler vi systematikk, det vil si refleksjon over metodiske beslutninger, på den enes side innlevelse og, fleksibilitet og åpenhet på den andre.

Innlevelse er viktig for å oppnå forståelse for det fenomenet vi studerer og systematikken er viktig for å utvikle teoretiske perspektiv og for å oppnå både reliabilitet og validitet.

4 Etterutdanning og læring hos voksne

4.1 Teori som støtter prosjektet

I dette kapitlet vil jeg presentere teorien som ligger til grunn i dette mastergradsarbeidet.

Utdypingsspørsmålene inneholder en del begrep og det er viktig for hele forståelsen av prosjektet at disse blir gitt både et innhold og en avgrensing.

Her vil en del teoretikere som har bidratt til øket forståelse av læring, kompetanse og motivasjon bli omtalt.

4.2 Yrkessjåfør

Mange ganger i prosjektet har begrepet yrkessjåfør vært nevnt allerede. Forståelsen for hans hverdag er viktig både med tanke på innholdet i etterutdanningen og hvordan kursene organiseres.

En kort definisjon av begrepet, er en som i arbeidet sitt frakter varer eller personer. Han kan kjøre lokalt, regionalt innen Norge eller ha kjøreoppdrag i utlandet. Han må inneha førerkort for det kjøretøyet han skal kjøre. Førerkortene går i to ulike retninger. Innen godstransport trenger han ha førerkort fra liten lastebil og opp til vogntog eller semitrailer. Som bussjåfør kan han enten ha førerkort for minibuss eller vanlig buss.

Dessuten må han ha truckførerbevis og kranførerbevis hvis han skal benytte disse hjelpemidlene og inneha ADR- bevis dersom han skal frakte farlig gods.

En yrkessjåfør kjører mot vederlag, det vil si han får lønn for det han gjør og bedriften han arbeider for, har inntjening på de oppdrag han utfører.

Slår vi opp på ordet yrkessjåfør på Statens Vegvesen sin side vegvesen.no, finner vi en oversikt over regelverket om kjøre- og hviletid som yrkessjåføren må overholde. Her står også omtalt det Yrkessjåførdirektivet som han må forholde seg til.

På nettstedet Utdanning.no blir de ulike typer transporter yrkessjåføren kan utføre, oppnevnt: Varmedistribusjon, anleggstransport, bulktransport, tanktransport, spesialtransport samt nasjonale og internasjonale transporter.

På samme nettstedet gis det er oversikt over de viktigste arbeidsoppgavene en yrkessjåfør kan ha:

- lasting og lossing
- sikring av last etter gjeldende forskrifter
- planlegge transport oppdrag
- yte service
- utføre enklere vedlikehold av utstyr
- daglig ettersyn / kontroll av kjøretøy

En yrkessjåfør må være ansvarsbevisst og nøyaktig. Det er viktig å ha gode samarbeidsevner, være serviceinnstilt og ha evne til å planlegge egen arbeidsdag. Dessuten må han kommunisere godt med andre.

Yrkessjåføren kan tilegne seg fagbrev. Da gjennomfører han et toårig løp i skole og gjennomfører tverrfaglig eksamen Vg2 Transport og logistikk og er to år som lærling i en bedrift.

Voksen kan gjennomføre en tilsvarende eksamen og dokumentere fem års relevant praksis.

Ut fra dette ser vi at nøkkelkvalifikasjonene til en yrkessjåfør er det å vise ansvar, være nøyaktig, yte god service og kunne samarbeide. I det å skulle planlegge transportoppdrag må han forholde seg til lov og regelverk. Han må til enhver tid tenke på miljø og trafikk sikkerhet. Yrkessjåføren skal også kunne være sikker på at det kjøretøyet han kjøre er i teknisk stand.

Læreplanen i Yrkessjåførdirektivet legger vekt på disse områdene. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til senere i prosjektet.

4.3 Kompetanse

I læreplanen for yrkessjåførdirektivet, håndbok 277 fra Statens Vegvesen, vises det til yrkessjåførdirektivets paragraf 2 her hvor begrepet yrkessjåførkompetanse er definert: «Med yrkessjåførkompetanse menes retten til å utførere person- eller godstransport mot vederlag ved føring av kjøretøy som krever førerrett i klassene C1,C1E, C CE11 D1, D1E, D eller DE».

Bokstaven C viser ulike typer lastebil og bokstaven D omhandler buss.

I del 1 i læreplanen side 12 står det:

«Tilegnet yrkessjåførkompetanse er også de kunnskaper, ferdigheter og holdninger og den motivasjon sjåføren må ha for å utføre sitt yrke på en korrekt og sikker måte, utover det å føre kjøretøyet. Her handler det om de kravene og forventningene oppdragsgivere og kunder stiller til sjåføren i forbindelse med oppdraget. Det være seg av formell, praktisk eller mer servicemessig art.»

Videre omtales det at det er viktig å se den trafikale kompetansen, det vil si den en sjåfør har ervervet seg gjennom å inneha et førerkort, og yrkessjåførkompetansen i sammenheng.

Begrepet kompetanse kommer fra det latinske ordet *competentia* og betyr «å kunne noe» Det kan skilles ofte mellom formell og reell kompetanse. Med formell kompetanse menes den kompetanse en har i kraft av å være tildelt en grad, en beskyttet tittel eller ha vitnemål fra en bestemt utdanning. Den som innehar nevnte grad, tittel og/eller vitnemål har dessuten visse rettigheter i henhold til sin utdanning.

Med reell kompetanse menes den kompetansen som kan nyttes i aktuelt problemløsningsarbeid, og innbefatter relevante kunnskaper og ferdigheter slik at en kan utføre adekvate handlinger, enten en har utdanning eller ikke. Ofte er det nær sammenheng mellom formell og reell kompetanse, selv om dette ikke alltid er tilfelle.

Når det er snakk om yrkessjåførkompetanse, må dette være tilfelle.

Knud Illeris (Illeris, 2011) sier at kompetanse er et helhetsbegrep som integrerer det som skal til for å klare en gitt situasjon eller sammenheng. Illeris legger også vekt på at det finnes 4 ulike typer kompetanse, såkalte kjernekompetanser: Forandringskompetanse som omfatter det å kunne forholde seg til innovasjon og mobilitet.

Relasjonskompetansen er viktig i det å kunne forholde seg til nettverk, det å kunne kommunisere og ta ansvar. Meningskompetanse går mot det å kunne fokusere og identifisere seg med. Den siste kjernekompetansen kaller han læringskompetanse. Innunder denne kommer de daglige kompetanser, det å kunne lære i organisasjoner og læring på tvers av kulturer.

Alle disse typene kompetanse er viktig i yrkessjåførens hverdag. Ikke er to dager like, han møter nye mennesker og situasjoner hver dag. Han jobber ofte i team med andre yrkesgrupper, for eksempel terminalarbeidere. Kundegruppen er i stadig forandring. Det samme gjelder det utstyret og de nye elektroniske hjelpemiddel, som GPS og nye skrivere som registrerer kjøretid og arbeidstid,

I «Gode fagfolk vokser» (2008) sier Grete Marie Skau: «Kompetansebegrepet er kontekstuel, det gir bare mening i en sammenheng, i forhold til noe - det være seg en oppgave, en funksjon eller en yrkesrolle. Jeg bruker det som et samlebegrep for kvalifikasjoner vi trenger i møtet med hverdagslivets ulike utfordringer. Profesjonell kompetanse- eller profesjonalitet- består da av de kvalifikasjoner som er nødvendig og hensiktsmessig i utøvelsen av et yrke-»(s55).

Denne kompetansen kan så splittes opp, alt etter sammenheng, på ulike måter. Dalin (1977) omtaler individets kompetanse i forhold til den kompetansen som finnes i ulike organisasjoner. Kompetanse kan også være delt inn etter oppgaver eller områder, for eksempel sosial kompetanse eller forskningskompetanse.

Grete Marie Skau konkluderer sine drøftinger med å skissere kompetansetrekanten -en modell for profesjonalitet.



Figur 5 Samlet profesjonell kompetanse

Teoretisk kunnskap omhandler fakta som er spesifikke for et bestemt yrke. Den tredje siden i kompetansetrekanten er personlig kompetanse. Her kommer menneskenes sosiale og samarbeidende evner inn.

Vår personlige kompetanse avgjør hvem vi lar andre være i møte med oss.

Et spørsmål her kan være: Behandler en sykepleier en sprøyte i en arm eller i armen til en pasient.

Alle siden i trekanten må være deler i en utdanningssituasjon og ifølge Gunn Imsen (1997: 37) må både «kunnskapslæreren» og «omsorgslæreren» begge være til stede for å sette fokus på alle tre sidene i trekanten.

4.4 Motivasjon

Begrepet motivasjon kan gjerne forklares med det som setter bevegelse i gang.

Fra psykologien vet vi at motiveres fordi vi fascineres av et problem eller et fagområde. Sport, lek og hobby er enkle eksempler på aktiviteter som kan være motiverende på denne måten. En slik indre motivasjon eller egenmotivasjon, har rot i egenskaper ved selve aktiviteten, fordi den appellerer til nysgjerrighet eller skaper glede. (Wormnes & Manger, 2005,s.26)

Skillet mellom indre og ytre motivasjon er ikke alltid vanntett. Den indre motivasjon kan ofte være et resultat av en ytre motivasjon. For eksempel kan applausen fra publikum ofte føre til at musikkskoleeleven vil fortsette å spille.

Gjennom lærerutdanningen min har jeg alltid hørt at du ikke kan motivere et menneske, men du kan skape et motiverende miljø.

Og dette tror jeg er en av de største utfordringene vi har både i planleggingen og gjennomføringen av etterutdanningskursene. Sjøførene har ikke noe valg om å velge eller velge vekk etterutdanningskursene. Skal de fortsette i jobben sin, må de delta på kurs. De opplever tvang og det er ikke et godt utgangspunkt for å bli. Jeg tror det vil være svært avgjørende at den instruktøren som holder den første dagen i kursrekken, har motivasjon som det viktigste tema for dagen.

Vi skiller mellom ytre og indre motivasjon.

Den indre motivasjonen vokser fram ut fra følelser, interesser eller engasjement. Den ytre er oftest ytre faktorer som for eksempel lønn. Den indre motivasjonen er en tyngre drivkraft til å gjøre noe enn det den ytre er. Dette gjelder både for barn og voksne.

På nettstedet www.elevsiden.no står: «Den kraft som gjør at vi føler at vi må gjøre noe eller har lyst til å gjøre noe» Videre står det å lese på siden at det ofte er handlinger som er utfordrende, interessante og morsomme.

På Udir.no legges det vekt på at oppmuntring gir mestring. Motivasjon er å bli oppmerksomme på hva vi har lært og hvordan vi kan nå våre mål.

VOX, nyhetsbrev nr. 13 omhandler motivasjon for læring hos voksne

Her er det fire faktorer som spiller inn: Nytte, mestring, erfaring og relasjonsorientering.

Atkinsson skriver at motiverende faktorer hos voksne avhenger av de forventninger vi har til oss selv og ut fra det ønske vi har til å lykkes.

Motivasjon hos voksne blir nærmere omtalt i underkapittelet om andragogikk, lærings hos voksne.

4.5 Læring

4.5.1 Erfaringslæring og praksisfellesskap

Læring er en individuell prosess inne i et individ og en prosess i samspill med omgivelsene. Som oftest blir kunnskap omtalt som kognitiv kunnskap. Begrepet erfaring er sjeldnere brukt. Kanskje er begrepet mindre anerkjent også.

I følge Inglar (2009) utvikler læring kyndighet både i et teoretisk og et praktisk perspektiv.

«Kyndighet er praktisk- teoretisk kompetanse til å gjøre et arbeid, til å håndtere en oppgave...

Kyndighet ved yrkes- eller profesjonsutøvelse er å utføre et yrke» (Inglar, 2009,s. 223)

I følge Mc Kniff er teori det at du kan forklare en sammenheng.

Teori og erfaring er likestilte, de er avhengig av hverandre.

«Practice» and «theory» become «practice-theory». “Theory, two sides of the same coin in a dynamic relationship with each other.” (Mc Niff & Whitehead, 2009,s.10).

John Dewey satte navn på erfaringslæringen. Ut fra Dewey er den pragmatisk og praktisk i den grad at den er handlingsorientert og er konstruktivt personlig og sosialt for både individet og samfunnet (Dewey, 2005). Han knytter teori og praksis sammen til det å få erfaring med noe. Det er gjennom erfaring at teorien får mening. Dewey la stor vekt på at det skulle foregå en refleksjon over egen praksis. Det kalte han erfaringslæring. Dette kommer klart til uttrykk i hans hovedverk «Democry and Education» som kom ut i 1916.

Dewey læringsfilosofi består av tre begreper. Det handler om å være i aktivitet i et praksisfellesskap og gjøre seg erfaringer. Gjennom refleksjon rekonstrueres så erfaringene. Dette er en livsnødvendig prosess både for enkeltindividet og samfunnet. Det å utvikle seg i dialog med et praksisfellesskap er det som er noe av kjernen i Deweys tanke om demokratiet. «Learning means something which the individual does when he studies. It is an active, personally conducted affair» (Dewey, 1997,s.335).

Dette sitatet viser klart, som skrevet tidligere, at Dewey også var opptatt av at læring er både en individuell og personlig prosess.

4.5.2 Praksisfellesskap

Alle er vi deler av et praksisfellesskap, både i form av handling og i form av identitet. Dette er noe av Wengers tanker. Alle tilhører praksisfellesskap på et hvilket som helst tidspunkt i livet. Det former det vi gjør, og er avgjørende for hvordan vi fortolker det vi gjør.

Gjennom kurssamlingene for de kommende instruktørene, har jeg prøvd å forme et slikt praksisfellesskap. Målet er at det her kan utvikles en yrkesidentitet. Her gis rom for erfaring og dialog og rom for refleksjon over opplevelser. Håpet er at en slik læringsform kan gi deltakerne mulighet for å oppdage sammenhenger i egen praksis og oppleve mestring.

Vygotsky beskriver den proksimale utviklingssonen til barnet (Imsen, 1998)

Gjennom å være med i et praksisfellesskap blir vi kjent med og avklarer forventninger både til oss selv og andre. Den proksimale utviklingssone utvides i et slikt fellesskap. I et praksisfellesskap handler det om å bli kjent og jeg kan utfordre de kommende instruktørene på en måte som gagnar både dem og praksisfellesskapet og den profesjonen eller arbeidet de skal utøve.

Nils Magnar Grenstad sier i boken » Å lære er å oppdage» (1986) at det kan være to ulike oppdagingsprosesser. Enten kan du være aktiv gjennom å lete, søke, prøve g prøve igjen for å søke å oppdage den røde tråden eller så kan begrepet oppdage feste seg gjennom en åpen og tilsynelatende nærmest passiv holdning. Basisen for «å lære er å oppdage» bygger på konfluent pedagogikk. Grenstad sier det slik: «Mens oppdagingsmetodene tradisjonelt bygger på intellektuelle aktivitet (resonnering, analyse og logiske slutninger både ad induktiv og deduktiv vei) legger konfluent pedagogikk i tillegg til dette vekt på hvordan en gjennom andre innfallsvinkler kan finne bidrag til å belyse problemet. Følelsene, fantasien, kroppen og ikke

minst varierende måter å stille spørsmål på, kan være på sin måte gi informasjon som kan kaste lys over det aktuelle problem» (Grenstad, 1986, s.33)

For å jobbe i praksisfellesskap og med erfaringslæring, så må jeg som tilrettelegger være svært bevisst. Hvordan organiseres klasserommet, hvordan stilles spørsmål, hvilke arbeidsmåter bruker vi. Nabodeling og pedagogiske soler er måter der vi sikrer deltakelse og logger fremmer refleksjon.

På det første instruktørkurset fikk deltakerne utlevert «en sekk med pedagogiske verktøy» med på veien. Tredje dag på kurset, måtte de prøve seg som instruktører ved å legge fram et emne for de andre. Da måtte de bruke verktøy fra sekken sin. Hvilke verktøy de hadde de funnet ut av gjennom refleksjon over hvem de selv var og hvordan de ville jobbe. På en slik måte fikk de også et eierforhold til sin egen undervisning og responsen fra de andre på gruppene, gjorde både at de ble sett gjennom konstruktive tilbakemeldinger og lærte av hvordan andre tok fatt på oppgaven.

De både oppdaget og lærte sammen.

4.5.3 Læring gjennom hele livet.

At læring skjer gjennom hele livet og i de fleste sammenhenger vi inngår i og er en grunnleggende forutsetning for at vi utvikler oss og vokser som mennesker. Det er en viktig tanke å holde fast på. Under arbeidet med dette prosjektet, er det enda en pedagog som har betydd mye for meg.

Under leting i kunnskapsteorien eller epistemologien, «fant» jeg Knud Illeris.

Illeris sier (i artikkelen Læring i Tekster om læring, 2000) at læringsforståelsen har en del gjennomgående tendenser.

Han sier at det er den lærende som bygger opp sine viten- og forståelsesmønstre ut fra sine erfaringer, at læring er en sosialt betinget, at lærings situasjonen har betydning for læringens prosess og resultat. Det er viktig å være klar over at den som lærer sin bearbeiding av impulser, for eksempel i form av avvisning og fordreining.

Det er også viktig å forstå at læring samtidig som den er en subjektiv prosess som preges av den lærende forforståelse, forventninger, interesser og perspektiv, foregår en samfunnsmessig

prosess som er avgjørende for videreformidling og utvikling både av ferdigheter, kunnskap, måter å forstå på, tanke- og handlingsmønstre, holdninger og kultur.

Han skriver videre at læring er enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring der årsaken ikke kan skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.

Knud Illeris deler læring inn i tre dimensjoner, Den innholdsmessige, den drivkraftmessige og den samspillmessige dimensjonen. Det han omtalte i artikkelen fra 2000 settes nå inn i en sammenheng.

«At læring involverer disse tre dimensjoner, og at alle tre dimensjonene alltid må tas med i betraktning, hvis en forståelse eller analyse af en lærings situasjon eller læringsforløb skal være fyllestgørende»(Illeris, 2006,s. 38)

Læringstrekanten på figuren er innrammet av en sirkel, den slår fast at læringen alltid finner sted innenfor rammene av en samfunnsmessig sammenheng, Denne er av avgjørende betydning for læringsmulighetene.

Den innholdsmessige dimensjonen består av det kognitive. Her plasseres viten, tenkning, forståelse, hukommelse, erkjennelse og oppmerksomhet - det som har med fornuften å gjøre.

Den innholdsmessige dimensjonen består også av ferdigheter som kan læres, f.eks. språk og matematikk. Disse kan også være kognitive. Her finnes praktiske og motoriske ferdigheter, f.eks. det å kunne gå og hoppe. Her kommer også personlige egenskaper som empati og vennlighet. Illeris mener at holdninger og personlige egenskaper kan læres.

Sentralt i en læringsprosess en drivkraft. Denne inneholder motivasjon, følelser og vilje. Her finner vi også engasjement og mental energi. Denne energien kan være nysgjerrighet eller et behov vi ikke er oppfylt. Illeris mener at vi søker ny kunnskap eller tilegner oss ferdigheter i forsøk på å gjenopprette denne balansen.

Innholdsdimensjonene og drivkraftdimensjonene aktiveres samtidig. Det mobiliseres psykisk engasjement, noe som er nødvendig for at læringsprosessen skal finne sted.

Samspill er den siste dimensjonen som Illeris beskriver. Her foregår et samspill mellom den enkelte og samfunnet omkring. Det ene nivået her er det samfunnsmessige nivået som i forholdet til omverdenen blir både handling, kommunikasjon og legger premissene for samspillet. Det

andre nivået er det sosiale nivået. Både handling, kommunikasjon og samspill er viktig for individets forhold til omverden.

Læring, slik Knud Illeris ser det, handler om at den som skal lære sine drivkrefter skal sette i gang i læringsprosessen. Motivasjon kan handle om ønsker og drømmer og følelsen av mestring.

Blir det lagt til rette for disse drivkreftene, vil han utvikle vilje og utholdenhet i læreprosessen.

I Veiledningen til læreplan yrkessjåførutdanning, Håndbok 277 fra Statens Vegvesen under del 1, punkt 4 undervisningen står følgende: «Timetallet gir rom for å gi konkrete oppgaver eller legge opp til andre undervisningsformer ved at det formuleres problemstillinger som elevene kan ta stilling til. Andre tema kan introduseres ved at elevene først undersøker og vinner erfaringer, deretter trekkes det konklusjoner og lages regler- Undervisningen skal være preget av toveis kommunikasjon, der diskusjon, erfaringsutveksling og elevenes spørsmål får stor plass. Organisering, valg av aktiviteter og spørsmålsstilling skal i alle delene av opplæringen tilpasses slik at hver enkelt elev får et godt læringsutbytte».

Skal vi både i planlegging og gjennomføring av kurs strekke oss mot å oppnå disse målene, har vi behov å ha med oss både Dewey, Grenstad og Illeris sine tanker om læring.

4.6 Læring hos voksne Andragogikk

Elevene på etterutdanningskursene vil være fra 23 år og til over 70 år. De må fornye yrkesretten sin hvert femte år. De yng de på 23 år, har gått lærerløpet. Med sjåførmangel er det mange som har gått over i pensjonistenes rekke som nå kjører enkelttoppdrag eller brukes som vikarer. Så variasjonen i alder vil være stor på disse kursene, likedan den enkelte sin situasjon. Slik jeg ser det har de to ting felles: De er yrkessjåfører og de er voksne mennesker.

Sjåførstanden er en ganske uensartet gruppe. Men det vi bør vite om er hvordan voksne lærer.

Illeris (s 2001) sier at barnets læring er som en erobring, alt er nytt og ukjent. Hos voksne som tar ansvar for egen læring, sorterer de og velger ut det de vil og det de ikke vil lære. I en artikkel (i samlingen Voksnes læring s 52) karakteriserer han voksnes læring slik:

- voksne lærer det de vil lære og som er meningsfullt for dem å lære
- voksne trekker i deres læring på de ressurser de har
- voksne tar det ansvar for sin læring de er interessert i å ta

Når voksne kommer i en tradisjonell undervisningssituasjon, er det så lett å vende tilbake til den ofte velkjente elevrollen og la andre bestemme både arbeidsform og innhold.

Det er svært viktig at voksenlæreren er klar over dette og lar den voksne eleven ta ansvar for egen læring. En klar ansvarsfordeling er nøkkelen til en voksenutdanningskultur. Dette betyr at utdanningsinstitusjonene står for rammebetingelsene og bringer til veie relevant input og arbeidsmuligheter, mens deltakerne har ansvaret for deres egen læring og engasjement.

Som Illeris sier, er det ofte hos voksne en motstand mot læring. Dette kan være et psykisk forsvar, et behov for å slippe å forholde seg åpent og engasjeres seg i utallige påvirkninger fra omgivelsene. Motstanden kan også være i et forsøk på å opprettholde stabilitet og oversikt i sitt eget liv.

Bjarne Wahlgren (2010) sier at voksne vil ha med seg noe hjem når de er deltakere i undervisning og har et umiddelbart behov for å se nytten av det de har lært.

Han sier videre at voksenopplæring skal skape en sammenheng i tilværelsen. Undervisningen skal forholde seg til deltakernes hverdag, opplæringen skal omfatte det hele menneske og skape trygghet og sosial aksept. Det er derfor svært viktig å vite hvem deltakerne i voksenundervisning er.

Wahlgren (2010) understreker viktigheten av at undervisning av voksne må bygge på deres erfaringer. En erfaring er knyttet til en handling. Vi kan bare erfare noe hvis vi har handlet i forhold til dette noe. En erfaring omfatter slik en relasjon til omverdenen, en hvis så relasjon. Det omfatter altså sammenhengen mellom at man handler og det som kommer ut av handlingen. En reflektert handling er en innsikt i sammenhengen mellom handlingen og de forutsetninger og konsekvenser den har.

Bakgrunn av en del empiriske undersøkelser utviklet Cyril O.Houle, en amerikansk forsker, en modell for motiver for hvorfor voksne deltar i undervisning.

Modellen inneholder tre faktorer: målorientering, aktivitetsorientering og læreorientering.

Målorientering betyr at en person deltar i undervisningen med et mål utenfor voksenopplæringen. Dette kan for eksempel være å oppnå kvalifikasjoner som gjør at han er kvalifisert for andre jobber enn det han har nå.

Aktivitetsorientering betyr at det sosiale med det å delta i undervisningen er viktig. Det kan være et kurs på arbeidsplassen der en oppnår et fellesskap med kollegaer. Eller det kan være et opplegg der en treffer likesinnede nye mennesker.

De som deltar ut fra læreorienteringen, ønsker å lære mer og bli dyktigere. Læreprosessen blir viktig. Deltakeren får her kunnskap innenfor et fagområde, men vil også kunne oppleve undervisningen som personlig utviklende.

Hva er et så som motiverer voksnes læring? Hvordan motiveres voksne til læring?

Cyril O.Houle, ga en del svar på disse spørsmålene, men svaret kan bli enda mer utfyllende. Det er en sammenheng mellom de behov som voksne har for å delta i utdanning og den motivasjon som han går inn i en læreprosess med. I all pedagogisk litteratur blir det påpekt et skille mellom ytre og indre motivasjon. Den ytre motivasjonen er knyttet til en eller annen form for belønning fra omverdenen eller en form for ekstern kontroll eller tvang. Den indre motivasjonen er oftest knyttet til et følt behov. Bjarne Wahlgren sier at en indre motivasjon ofte gir en bedre læreprosess og et bedre læringsresultat. I denne påstanden støtter Wahlgren seg til andre pedagoger, som Knowlegde og Wlodkowski. I en del tilfeller kan det være vanskelig å skille klart mellom ytre og indre motivasjon.

Følelser kan være styrende for motivasjonen. Et aspekt her kan være opplevelsen av trygghet, eller sagt med andre ord fravær av angst og usikkerhet. Ønsket om selvstyrt læring en annen. Voksne har også et stort behov for å se relevans eller nytte av det de lærer. De har behov for å se anvendelsesmuligheter for det de skal lære.

Undervisningen må legges slik til rette at den tar høyde for at voksne lærer på forskjellige måter og den må kunne ha rom for forskjellene.

Wahlgren (2010) skriver at for å kunne ta vare på de forskjellige måtene voksne lærer på, så fører dette til fire ulike læringsstiler:

Aktivisten undersøker muligheter. Han er opptatt av prosesser og har det grunnleggende spørsmål: Har vi utprøvet det?

Den reflekterende vil at et problem blir belyst fra flere sider. Hans spørsmål er: Er jeg sikker?

Teoretikeren. Denne deltakeren vil gjennomgå problemene trinn for trinn og samle erfaringene i en sammenhengende teori. Han spør: Henger dette sammen?

Pragmatikeren vil utprøve nye ider i praksis. Han er målorientert og spør: Virker det?

De fleste av voksne som følger voksenopplæring, har en av disse væremåtene som sentrale, men en undervisning som bygger på flere av disse læringsstilene vil være positiv.

I den institusjonelle voksenopplæringen som er beskrevet her, er undervisningsklimaet viktig. Er det inkluderende og trygt?

Det legger mange av de pedagoger som skriver om voksenopplæring vekt på. De legger videre vekt på arbeidsmåtene. Disse må inkludere deltakernes erfaring og være preget av dialog og problemløsning.

4.6.1 Kunnskap om andragogikk - hva sier den tydelig om undervisning av voksne?

Det ideelle er at voksne deltar frivillig i opplæring. Dette er ikke tilfelle for dem som deltar på etterutdanningskursene. Denne undervisningen må de følge dersom de skal beholde yrkesretten sin og dermed beholde jobben sin.

Det som kanskje kan være en indre motivasjon for dem, er at med en formell utdanning, så vil statusen på yrket deres bli hevet. Dette må vi i prosjektet prøve å innhente en del opplysninger om.

Videre er det viktig før kurset starter å ha informasjon om hvem som er deltakere på kurset. Et spørreskjema må være utfylt før kursstart,

Det kan være til god hjelp både i det å vinkle tema på riktig måte og bruke de erfaringer som finnes i deltakergruppen.

Det er viktig ved oppstart av et kurs å sette mål for de syv dagene kurset skal være og å være tydelig på ansvarsfordelingen. Kursholder har kunnskap og finner arbeidsmåter. Den enkelte kursdeltaker har ansvar for egne læringer.

Det er svært viktig at kursleder har både ny og relevant kunnskap.

4.6.2 Kompetanse.

I læreplanen for yrkessjåførdirektivet, håndbok 277 fra Statens Vegvesen, vises det til yrkessjåførdirektivets paragraf 2 her hvor begrepet yrkessjåførkompetanse er definert: «Med yrkessjåførkompetanse menes retten til å utføre person- eller godstransport mot vederlag ved føring av kjøretøy som krever førerrett i klassene C1,C1E, C CE11 D1, D1E, D eller DE.»

Bokstaven C viser ulike typer lastebil og bokstaven D omhandler buss.

I del 1 i læreplanen side 12 står det: »Tillegnet yrkessjåførkompetanse er også de kunnskaper, ferdigheter og holdninger og den motivasjon sjåføren må ha for å utføre sitt yrke på en korrekt og sikker måte, utover det å føre kjøretøyet. Her handler det om de kravene og forventningene oppdragsgivere og kunder stiller til sjåføren i forbindelse med oppdraget. Det være seg av formell, praktisk eller mer servicemessig art.»

Videre omtales det at det er viktig å se den trafikale kompetansen, det vil si den en sjåfør har ervervet seg gjennom å inneha et førerkort, og yrkessjåførkompetansen i sammenheng.

Begrepet kompetanse kommer fra det latinske ordet *competentia* og betyr » å kunne noe»

Det kan skilles ofte mellom formell og reell kompetanse.

Med formell kompetanse menes den kompetanse en har i kraft av å være tildelt en grad, en beskyttet tittel eller ha vitnemål fra en bestemt utdanning. Den som innehar nevnte grad, tittel og/eller vitnemål har dessuten visse rettigheter i henhold til sin utdanning.

Med reell kompetanse menes den kompetansen som kan nyttes i aktuelt problemløsningsarbeid, og innbefatter relevante kunnskaper og ferdigheter slik at en kan utføre adekvate handlinger, enten en har utdanning eller ikke. Ofte er det nær sammenheng mellom formell og reell kompetanse, selv om dette ikke alltid er tilfelle.

Når det er snakk om yrkessjåførkompetanse, må dette være tilfelle,

Knud Illeris (2011) sier at kompetanse er helhetsbegrep som integrerer det som skal til for å klare en gitt situasjon eller sammenheng.

Illeris legger også vekt på at det finnes 4 ulike typer kompetanse, såkalte kjernekompetanser:

Forandringskompetanse som omfatter det å kunne forholde seg til innovasjon og mobilitet.

Relasjonskompetansen er viktig i det å kunne forholde seg til nettverk, det å kunne kommunisere og ta ansvar. Meningskompetanse går mot det å kunne fokusere og identifisere seg med.

Den siste kjernekompetansen kaller han læringskompetanse. Innunder denne kommer de daglige kompetanser, det å kunne lære i organisasjoner og læring på tvers av kulturer.

Alle disse typene kompetanse er viktig i yrkessjåførens hverdag. To dager er ikke like, han møter nye mennesker og situasjoner hver dag. Han jobber ofte i team med andre yrkesgrupper, for eksempel terminalarbeidere. Kundegruppen er i stadig forandring. Det samme gjelder det utstyret og de nye elektroniske hjelpemiddel, som GPS og nye skrivere som registrerer kjøretid og arbeidstid.

I «Gode fagfolk vokser» (2008) sier Grete Marie Skau:

«Kompetansebegrepet er kontekstuel, det gir bare mening i en sammenheng, i forhold til noe - det være seg en oppgave, en funksjon eller en yrkesrolle. Jeg bruker det som et samlebegrep for kvalifikasjoner vi trenger i møtet med hverdagslivets ulike utfordringer. Profesjonell kompetanse- eller profesjonalitet- består da av de kvalifikasjoner som er nødvendig og hensiktsmessig i utøvelsen av et yrke» (s.55)

Denne kompetansen kan så splittes opp, alt etter sammenheng, på ulike måter. Dalin (1977) omtaler individets kompetanse i forhold til den kompetansen som finnes i ulike organisasjoner. Kompetanse kan også være delt inn etter oppgaver eller områder, for eksempel sosial kompetanse eller forskningskompetanse.

Grete Marie Skau konkluderer sine drøftinger med å skissere kompetansetrekanten -en modell for profesjonalitet.

Teoretisk kunnskap omhandler faktakunnskap. Yrkesspesifikke kompetanse omhandler de ferdigheter og de teknikker som eksempel er spesifikke for et bestemt yrke. Den tredje siden i

kompetansetrekanten er personlig kompetanse. Her kommer menneskenes sosiale og samarbeidende evner inn.

Vår personlige kompetanse avgjør hvem vi lar andre være i møte med oss.

Et spørsmål her kan være: Behandler en sykepleier en sprø yte i en arm eller i armen til en pasient.

Alle siden i trekanten må være deler i en utdanningssituasjon og ifølge Gunn Imsen (1997:37) må både «kunnskapslæreren» og «omsorgslæreren» begge være til stede for å sette fokus på alle tre sidene i trekanten.

5 Gjennomføring av prosjektet

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere og gjennomgå den empirien som er samlet inn

Jeg har brukt ulike kvalitative metoder i dette arbeidet:

- Logger
- Kvalitative intervju
- Framtidsverksted

Dessuten har jeg brukt evalueringsskjema fra tre etterutdanningskurs.

Innledningsvis i kapitlet vil jeg se nærmere på vitenskapssyn og drøfte etiske prinsipper.

5.1.1 Verktøy brukt med fenomenologisk respekt

I dette prosjektet vil jeg bruke logger, intervju, framtidsverksted og evalueringsskjema fra kursdeltakere som verktøy. De ulike kildene til informasjon vil jeg omtale etter hvert i dette kapitlet.

Det som er viktig er at verktøyene blir brukt med fenomenologisk respekt-

Det jeg føler, tenker, opplever og oppdager er mine følelser, tanker, oppdagelser og opplevelser.

Det samme gjelder for dem som gir informasjon i prosjektet og må bli respektert for det.

Hans Georg Gadamer (2004) sier at fenomenologi er det som viser seg for meg og som griper meg. Det vil si at mine opplevelser er noe jeg vet best om selv.

Hartvigsen og Kversøy (2008) sier at fenomenologi gir oss grunn til å ha respekt for det den saken gjelder for og både sitere rett og anvende korrekt det vi får informasjon om.

De sier at det er viktig å ville vel og ha respekt for.

Thagaard (2003) forklarer begrepet at et fenomenologisk vitenskapssyn tas det utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.

Som forsker må jeg da være åpen for erfaringene til informanten. Kanskje kan mine egne refleksjoner danne et utgangspunkt for hvordan jeg skal forstå det informanten forteller om.

Forståelsen i fenomenologien på den underliggende antakelsen om at realiteten er slik folket oppfatter at den er, sier Thagaard (2003)

Fenomenologi handler derfor om å ha respekt for og ta på alvor andre sine tanker, følelser og opplevelser.

Gjennom logger og intervju har jeg fått tilgang til informantenes tanker og opplevelser og jeg håper at jeg evner å bringe deres oppfatning av virkeligheten til syne på en demokratisk og rettmessig måte.

Hartvigsen og Kversøy (2008) sier at fenomenologien er teorien om at mine opplevelser er noe jeg vet mest om selv.

Dette stiller store krav til meg som forsker i arbeidet mitt med å fortolke det som informantene forteller.

5.1.2 Å forstå rett. Hermeneutikk.

Hermeneutikk dreier seg om hva det vil si å forstå. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer.

Hermeneutikken bygger på det prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Delene forstås i lys av helheten.

Hermeneutikken blir viktig å ha med når forskningsdataene skal fortolkes.

Hermeneutikken beskriver ikke en bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer for fortolkning.

Målet er å få en gyldig forståelse av meningen i teksten.

Thagaard (2003) sier: «Tolkingen av intervjutekster kan sees på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler.»(s39)

Jeg oppfatter Gadamer (2004) at forståelse er å møte fremmede med åpenhet. Vi vil ha mulighet til å forstå det som vi står over, hvis vi møter fremmede med undring. Det er en forutsetning for å få en riktig forståelse av at alle enkeltheter, at de er samstemte med helheten.

Hermeneutikken må ta utgangspunkt i at den som ønsker å forstå, står i forbindelse med saken det dreier seg om, skriver Gadamer.

Det er viktig å være åpne for å forså hverandre for å kunne få til et samarbeid med andre.

Jeg må være bevisst med at det jeg har med meg av kunnskap og har erfart i livet, kan være en hindring i min forståelse av de som jeg skal forske med og den helheten som vi skal forsøke å se. Men forforståelsen min kan også være en hjelp.

5.1.3 Etske prinsipp - Validitet og reliabilitet

Det etiske perspektivet må alltid være til stede gjennom forskningsprosessen, både i planlegging, gjennomføringen og vurderingen. I forskning på mennesker er det en del vesentlige regler som gjelder. Dette dreier seg om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale, 2001). Gjennom hele forskningsprosessen bør det tenkes igjennom hvilke moralske og etiske problem som kan dukke opp.

Etske regler vil sjelden fullstendige svar på hvilke vurderinger jeg som forsker må foreta meg underveis i prosjektet, men de kan gi retningslinjer som bør vurderes ut fra hver enkelt situasjon.

Alle informantene må ha kjennskap til prosjektet. Det samme gjelder for alle som på en eller annen måte er involvert i prosjektet. For dette prosjektet gjelder det styret i opplæringskontoret, alle informantene, alle deltakere både på instruktørkurs og på de etterutdanningskursene der jeg har brukt evalueringsskjemaene. Alle fikk også informasjon om at det var frivillig å være med. Fra de som ble intervjuet og de som deltok på framtidverkstedet, er det innhentet skriftlige samtykke.

Validitet.

Validitet brukes på samme måte som ordet gyldighet. Kvale(2001) sier at graden av sannhetsoppgivelse og riktig framstilt bilde sier noe om validitet. Vi undersøker de fenomener og variabler som vi ønsker å vite noe om.

Hiim (2009) sier at validitet henger sammen med at ulike erfaringer og ulike synspunkter har tilstrekkelig mulighet for å komme fram.

«How do I ensure that any conclusions I come to are reasonably fair and accurate?»

(Whitehead & McNiff,2010)

Spørsmålet som blir stilt her, blir viktig. Hvordan kan jeg vite at det jeg kommer fram, er skikkelig og presist.

Jeg har prøvd at det materialet som har blitt innsamlet i dette prosjektet har flere hjerner deltatt i bearbeidingen av. All deltakelse er validitet. Loggene fra instruktørkursene ble lest av to uavhengige personer. Informantene i intervjuene har fått lest igjennom det som jeg har skrevet- Whitehead og McNiff (2009) omtaler Habermas som også hevder at all deltakelse er validitet. Han sier at vi bruker våre hjerner som en matrise. Han sier at hjernen vår har en viktig fordel med at den klarer å håndtere helheten og deler samtidig. Vi leser noe som berører oss, det kan ikke en teknisk matrise klare registrere.

De som har sett på det innsamlete materialet i mitt prosjekt, har oppdaget eller blitt berørt av det samme. Og det er dette jeg bruker i oppgaven min.

Reliabilitet.

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig de data som vi har samlet inn er og om vi kan stole på dem. Reliabilitet kan forklares med begrepet pålitelighet.

I dette prosjektet har jeg forsket sammen med instruktører og kursdeltakere. Alle har sine erfaringer og synspunkter. Det har ikke vært bare en sannhet som har vært riktig.

Dette forutsetter en gyldig dialog som blir tilstrekkelig dokumentert. Også her kan Hiim (2010) benyttes når hun sier at alle motstridende synspunkter er av interesse og gyldighet handler om å se flere sider av same sak.

Det er viktig at forskeren har som mål å innta en reflektert holdning til alle deler av et prosjekt, både i planlegging, gjennomføring av datainnsamling og bearbeiding av empirien. Det kan skape en metodisk pålitelighet. Forskeren må så langt som det er mulig, forsøke å se på seg selv som et instrument i forskningsprosessen.

5.2 Empiri

Empirien som er brukt har jeg samlet inn over en periode på vel 3 år. For meg er denne tidsperioden viktig fordi det som skjer over tid, kan si noe om hvilken retning kursene våre har gått. Utvikler vi oss positivt, har vi stagnert eller har kvaliteten på kursene våre gått ned+ Følgende empiri, som nevnt i innledningen til dette kapitlet, vil bli gjennomgått og senere drøftet:

Logger fra instruktørkursene.

Intervju med tre instruktører.

Logger fra instruktører i om motivasjon

Framtidsverksted

Evalueringskjema fra etterutdanningskurs.

Dokumentanalyse.

5.3 Instruktørkursene

5.3.1 Innledning

Helt i oppstarten av prosjektet inviterte vi medlemsbedriftene til instruktørkurs, Tanken bak dette var å informere om yrkessjåførdirektivet. Vi ønsket også å nå fram til sjåfører med fagbrev for å få dem til å vurdere om dette med å være instruktør, var noe for dem. Slik ble innholdet i kursene preget av informasjon om det å arrangere kurs, være instruktør og gjennomgå en del pedagogiske verktøy.

I dette praksisfellesskapet ønsket vi både gjennom organisering i klasserommet, det å sitte i hestesko, det å bruke nabodeling, refleksjon og pedagogiske soler å vise hvordan den enkelte kunne arbeide som instruktør. Det var også et mål at den enkelte kursdeltaker skulle få mulighet til refleksjon både over innhold og gjennomføring av det nye direktivet som de måtte forholde seg til.

Kurset gikk over tre dager, de to første med overnatting på hotell. Fram til tredje dag var det noen uker. I denne perioden skulle den enkelte kursdeltakere alene eller sammen med andre forberede et emne fra læreplanen for yrkessjåførdirektivet og legge dette fram dette fram for de andre i praksisfellesskapet. Etterpå skulle de andre kursdeltakerne etter visse regler evaluere måten lærestoffet ble lagt fram på.

For å delta på kurset, måtte en bedrift sende daglig leder og en sjåfør som kunne tenke seg å få mer informasjon om det å være instruktør og som var ønsket fra bedriften til en slik oppgave. Daglig leder ønske t vi skulle være med for å forankre deltakelsen i bedriften.

På det første kurset, i mars / april 2010 deltok 22 personer, halvparten sjåfører og halvparten daglige ledere.

På det andre kurset i oktober 2010, deltok 15 personer. Nå var det en mer sammensatt kursgruppe. Vi har hele tiden forsøkt å det skal være to fra hver bedrift med tanke at det er godt å kunne dele inntrykkene når en kommer tilbake fra kurs og møter hverdagen.

I beskrivelsen av har jeg brukt vi og ikke jeg. Årsaken til dette er at i prosessen med å utvikle instruktørkursene, var styret i opplæringskontoret en aktiv medspiller.

Som verktøy for å framskaffe informasjon som kunne gi svar på forskningsspørsmålene mine, valgte jeg å bruke logger. Alle kursdeltakerne skrev en logg. etter dag 2 på kurset, altså etter første kurssamling. Vi ønsket at loggene skulle være anonyme.. Hvis de var i tvil hvordan de

skulle formulere seg, fikk de et tips om at de kunne skrive om hva de hadde gjort, hva de hadde opplevd og hva de hadde lært.

Etter kurset sin siste dag, skrev alle en logg med overskriften: Hvordan har instruktørkurset innfridd forventningene mine?

Det å skrive logg var nytt for de fleste. Etter dag to på kursene fikk de i oppgave å skrive en enkel logg. Skrivningen var tenkt som en måte å sette i gang en refleksjon på. Loggskrivning stimulerer både til tankearbeid og læring (Eklund, 2008)

Ved kursslutt skrev alle en evalueringslogg. Her vurderer loggskriveren en læreprosess og samarbeid med de andre i praksisfellesskapet.

Gjennom det å skrive logg, blir vi oppmerksom på egne tanker, følelser og handling. Logg er et redskap for refleksjon og en støtte for tanken (Stålset, 2006)

Alle kursdeltakerne ble spurt om loggene kunne brukes i dette prosjektet og at det var mulig å reservere seg. Dette kunne de gjøre ved å merke loggen sin.

Ingen av kursdeltakerne gjorde det.

Hvordan skulle vi så bearbeide loggene? I dette arbeidet ble styret i opplæringskontoret involvert. Sammen kom vi fram til følgende løsning. To av styremedlemmene fikk hver for seg en kopi av alle loggene. De fikk i oppgave å markere med tusj de setningene som på en eller annen måte gjorde inntrykk på dem. Det to opplever, virker sterkere enn det en opplever. Det er de ordene eller utsagnene som begge har markert som jeg tar med meg videre i denne oppgaven.

Sissel Tveten(2008) uttrykker det slik: «Hensikten med å skrive logg og å strukturere samtale og refleksjon i forhold til logg, er å skille kognitive, affektive og kroppslige prosesser relatert til erfaringer og opplevelser for å få en bedre forståelse for helheten. Å skrive logg er også en måte å sortere og bearbeide opplevelser og erfaringer på. Ved å atskille og sette ord på de ulike aspektene av en situasjon kan man lettere forstå helheten». (s154)

Alle som er på disse kursene, har som mål å lære mer om yrkessjåførdirektivet og dermed få forståelse for hvordan vi kan jobbe på en god måte med disse kursene både i forhold til innhold og opplegg.

Jeg har lest igjennom alle loggene flere ganger og de loggene som begge styremedlemmene har markert, vil jeg jobbe videre med. En del av kommentarene er preget av at jeg var observatør når kursdeltakerne enten i mindre eller større grupper diskuterte innføringen av direktivet.

Loggene er samlet slik at de som omhandler det samme tema, er samlet i en gruppe. Gruppene er inndelt med utgangspunkt at hver av dem skal gi svar på et av forskningsspørsmålene. Jeg har også valgt å ta med svarene fra den oppgaven som kursdeltakerne fikk i begynnelsen av kurset og som utfordret dem på yrkessjåfører, hans læreforutsetninger og hans behov..

5.3.2 Logger og spørsmål.

5.3.2.1 Hvem er yrkessjåføren?

Etter at deltakerne hadde presentert seg, fikk de følgende oppgaver:

Hvem er yrkessjåføren, hva trenger han å lære i etter dannelseskurs og hvordan lærer han best?

Tanken bak en slik utfordring var at kursdeltakerne i forhold til disse spørsmålene skulle a samme plattform allerede i starten av kurset. Og hvem var vel mer kompetent til å svare på denne utfordringen enn de som var med på dette kurset. De fleste av dem var yrkessjåfører nå, noen hadde vært det i mange år og nå gått over til en ledelsesfunksjon og noen jobbet i bransjen med ulike andre oppgaver.

Kursdeltakerne skulle først jobbe selv, deretter dele med naboen. Til slutt ble svarene delt i plenum og skrevet opp på flipp- over.

Svarene som fram, fortalte følgende:

Det som kan sies å være felles for alle yrkessjåfører, er at jobben deres består i å frakte personer eller varer. De innehar førerkort for den type bil eller buss de kjører. De er underlagt strenge helsekrav og har et stort ansvar i det å kjøre defensivt og tenke sikkerhet. De behandler kunder og laster og lossar personer eller varer.

Men i dette yrket er det også store forskjeller, fra turbussjåføren som frakter turister rundt omkring i Europa til sjåføren i en anleggsbedrift som kjører masse fra en tomt eller vedlikeholder vegnettet vårt både sommer og vinter. Derfor er også behovet for det yrkessjåføren trenger å lære forskjellig alt etter hvilken type jobb han utfører.

Alle yrkessjåfører har en deltema som er felles: Det å kjøre sikkert, det å ha en del kunnskap om det tekniske på kjøretøyet, brannvern, førstehjelp, kundebehandling og kunnskap om lover og regler som regulerer bransjen.

Læreforutsetningene til yrkessjåføren er også ulike. Mange har begynt som yrkessjåfører der de var gamle nok til å få førerkort for tunge kjøretøy og som valgte yrket sitt for det d var praktisk. Andre har gjennomført videregående skole og kanskje prøvd andre yrker før de begynte i transportbransjen.

Mange av kursdeltakerne uttrykte at de ved å tenke gjennom disse spørsmålene, innså at de hadde kollegaer med svært ulik bakgrunn

En kursdeltaker uttrykte at i dette perspektivet hadde han aldri tenkt på kollegaene sine før.

5.3.2.2 Rammer

En av tankene bak det å arrangere et instruktørkurs, var å gi god og grundig informasjon om yrkessjåførdirektivet. Det har vært lite kjent og derfor hadde det spredd seg en del opplysninger som ikke er korrekt. På instruktørkurset informerte vi om hva innføringen av yrkessjåførdirektivet betyr for yrkessjåfører, både om grunnutdanning og etterutdanning. Forskjellene mellom førerrett og yrkesrett ble forklart og innholdet i et etterutdanningskurs ble gjennomgått.

Det var svært mange spørsmål og forsamlingen var engasjert. De fleste som deltok på kurset, var skeptisk til innføringen av denne grunn- og etterutdanningen. Mange hevdet at de hadde kjørt lastebil eller buss fra de fikk førerkort og hvem i all verden kunne lære dem noe mer? Kursene ble oppfattet som både bortkastet tid og penger.

I læreplan for yrkessjåførutdanningen står det under læreplan, del III « I etterutdanningen skal yrkessjåføren oppdatere, utdype og repetere kunnskap som er vesentlig for deres arbeid»(s 10) Etter hvert kom vi inn på hva dette egentlig betyr for yrkessjåføren: Det å bli oppdatert i lov og regelverk, repetere nye trafikkregler, lære førstehjelp og brannvern, sikring av last og repetere faktorene som skal til for å kjøre defensivt og miljøvennlig. Kundebehandling er også et viktig tema. Selve kjøringen er en mindre del av både det å kjøre lastebil og buss nå enn det var bare for 10 år siden: Kundebehandling, informasjon, det å håndtere tekniske og elektroniske hjelpemiddel er avgjørende for måten en sjåfør utfører jobben sin på.

Anerkjennelse for et yrke er i vårt samfunn ofte knyttet opp mot utdanning. Og Vegdirektoratet er i læreplanen svært direkte på at innføringen av direktivet skal være med på heve yrkessjåførenes status. Helt innledningsvis står det i Håndbok 277: «Ved å innføre et spesifikt kompetansekrav håper man også å bedre omdømmet til sjåføryrket for der igjennom å øke rekrutteringen» (s9)

To av setningene fra loggene understreker dette:

Men etter kurset har jeg lært mye om EU direktivet og ikke minst om undervisningsarbeid.» En annen kursdeltaker uttrykker det slik: «... har forstått at direktivet er alvor».

Disse loggene forteller at de har fått informasjon om yrkessjåførdirektivet som var ny for dem. Det andre utsagnet er sen stadfesting av at kursdeltakeren har innsett at direktivet er noe som han er nødt til å forholde seg til.

De fleste transportbedrifter har behov for å samle sjåførene sine for å informere dem om det som skjer i bedriften og om nye krav og regler. Ut fra min kjennskap til bransjen, kan dette være vanskelig å gjennomføre. Dels fordi at det her handler om mennesker som er lite hjemme og dels fordi at de vegrer seg mot kurs og læring. Gjennom yrkessjåførdirektivet kan bedriftene legge inn denne informasjonen under de timene som er merket «frie valg». Dessuten vil gjennomgangen av de andre temaene også være positive både for bedrift og sjåfør.

En loggskriver uttrykker: «Jeg har skjønt at direktivet kan bli en ressurs for bedriften». En annen uttrykker det samme med litt andre ord. Han skriver at han har oppdaget at yrkessjåførdirektivet kan være et redskap for opplæring i egen bedrift.

Mange av loggene gir uttrykk for at gjennom at de har fått informasjon om direktivet, vært i dialog med andre bedrifter og fått tid til å tenke igjennom de karvene som ligger i Yrkessjåførdirektivet, så uttrykker de at de ser flere løsninger nå, dette skal de greie. En logg lyder slik: «Har en klar holdning til at dette skal vi løse»..

5.3.2.3 Praksisfellesskapet fører til læring og styrke Instruktøren

En av de sentrale tankene til John Dewey er at vi utvikler oss i praksisfellesskap. Det å dele erfaringer, fører til refleksjonsprosesser individuelt. Å være på et kurs som dette, gir den enkelte deltaker mulighet til å være i et fellesskap. Menneskene i et praksisfellesskap utvikler seg i samspill og dialog med andre.

I en artikkel i tidsskriftet « Bedre skole» (nr. 3,2009) omtaler Marit Rundberg Estienne Wenger sin teori om praksisfellesskap. Hun skriver at Wenger har følgende definisjon: «Praksisfellesskap er en gruppe der mennesker som deler en bekymring eller et felles engasjement for noe de arbeider med – og slik lærer de av hverandre hvordan de stadig kan gjøre det bedre fordi de samarbeider regelmessig»

Det er akkurat det kursdeltakerne på instruktørkurset opplever. De kommer, ganske frustrert over at det nå enda skal innføres noe nytt som de ikke helt skjønner hensikten med.

I fellesskapet skapes diskusjoner og engasjement. Den enkelte føler etter hvert en identitet til dette fellesskapet og oppdager at det vil vel. Her blir forventninger avklart både i forhold til den enkelte selv og til andre.

Her deles bekymringen for det nye og de oppdager at de står sterkere sammen.

En av kursdeltakerne skriver i loggen sin: «Opplevd masse god kompetanse rundt bordet og positive innspill fra deltakerne.»

De fleste av dem som deltar på disse kursene, har blitt spurt av ledelsen i bedriften og har selv vurdert om de kan tenke seg å bli instruktører.

Hvilke egenskaper instruktørene bør ha, er et av de utdypende spørsmålene i dette prosjektet.

Loggene fra instruktørkursene forteller at det å arbeide sammen på denne måten i et praksisfellesskap er viktig for at de skal kunne utvikle seg og bli trygge. Instruktørrollen er ny for de aller fleste som deltar her og gjennom å dele erfaringer og undringer som de gjør her, får de tanker om hvordan de selv kan utvikle seg til å kunne undervise på etterutdanningskursene.

De har fått med seg en verktøykasse, det vil si ulike metoder som de kan benytte seg av som instruktører. De har fått demonstrert metodene gjennom den undervisninga de har møtt på kurset og de har selv tatt i bruk en del av dem, gjennom det å planlegge og gjennomfører en time fra en selvvalgt modul i etterutdanningskursene.

Loggene viser tydelig at de har fått en oppfatning om hva som er viktig i instruktørrollen. En skriver: «Har fått flere a- ha opplevelser når det gjelder læring og mestring»

En annen uttrykker: «Lært hvor viktig det er med kroppsspråk og kommunikasjon, om det å forberede seg godt til første dag, å ha en plan».

Mange nevner alle de tipsene de har både fått og sett gjennomført om det å holde kurs og mange har en tro for at de skal klare instruktørrollen.

En av loggene er svært kort når instruktørrollen beskrives: «Være ydmyk».

Mitt inntrykk er at kursdeltakerne har fått informasjon, og i samarbeid med andre reflektert over Ord som samarbeid, engasjement og styrke går igjen i loggene. Det å være instruktør og holde kurs for kollegaer. En som tydeligvis er leder, skriver det slik: «Trur eg kan greie å gjennomføre eit kurs for mine sjåførar evt andre sine».

5.3.2.4 Å møte utfordringer positivt Motivasjon.

«Når valg skal tas, jobber skal gjøres og endringer skal virkeliggjøres, er det her og nå som gjelder. Situasjonen nå er mulighetenes arena.» (Hartviksen & Kversøy, 2008.s.45)

På dag 2 i kurset, etter at rammene for yrkessjåførdirektivet er gjennomgått, ble rundeprinsippet tatt i bruk som pedagogisk verktøy. Det betyr at hver enkelt kursdeltaker etter tur får mulighet til å fortelle hva de opplever som er situasjonen nå. Alle deltakere blir spurt. Det er mulighet til å svare pass. Når en person har svart det, har han også uttalt seg. Gjennom det at alle har sagt noe, har vi sørget for at den enkelte blir sett og tatt på alvor. Å strukturere samtaler på denne måten, synliggjør mange ulike perspektiv på det emnet som det jobbes med.

Kursdeltakerne ble så presentert for en pedagogisk sol der det stod i solens sentrum: Å jobbe med etterutdanningskurs betyr. Også her måtte alle kursdeltakerne bidra med innspill.

Ved å arbeide på denne måte, blir kursdeltakerne sett, får komme med innspill og har blitt gitt mulighet til refleksjon. En kursdeltaker skriver en svært kort logg på spørsmålet hva har du opplevd. Han svarer: Bli hørt.

Loggene de skriver, gir uttrykk for at her har det skjedd endringer fra de kom på kurs.

En skriver:» Gått fra negativ til positive tanker om Yrkessjåførdirektivet»

En annen kursdeltaker uttrykker det slik: «Vi må gå inn i denne jobben med positive holdninger og formidle det videre til sjåførene som skal på kurs»

En av tankene bak det å gjennomføre instruktørkursene var akkurat dette, å få både transportbedrifter og sjåførere til å se utfordringer i det at direktivet er blitt innført og ikke bare se det negative slik som de gjorde i begynnelsen. Loggene gir inntrykk av at det har skjedd en

dreining mot det å være positiv.

En kursdeltaker skriver: « Har blitt litt optimist.»

Det handler om å motivere. Det handler om både å se og høre kursdeltakerne. Det å bidra med innspill i et fellesskap, gir mestringsfølelse. Slik har vi forsøkt å jobbe på instruktørkursene og tanken er at kursdeltakerne kan ta med seg det de har lært når de er instruktører i egne kurs.

Gjennom informasjon, ulike arbeidsmetoder og muligheter for refleksjon, har det blitt skapt ny kunnskap på dette instruktørkurset. Vektlegging av refleksjon har gjennom tiden vært sett på som et viktig element i den profesjonelle kompetansen. Særlig Dewey nevnes i denne sammenhengen.

Schøn anser det som en viktig del av profesjonelle yrkesutøverkompetanse at de kan reflektere både over egen og andres yrkesvirksomhet. På den måten kan det skapes ny innsikt til beste for videre praksis. «Hensikten er dels å utvikle personlig kunnskap og handling i yrkessammenheng, men også å inngå i felles refleksjon med kolleger med sikte på å utvikle profesjonens kunnskap og praksis.» (Lauvås & Handal, 2010,s.70)

Loggen overfor uttrykker optimisme. Gjennom deltakelse i dette praksisfellesskapet, har det blitt skapt en positiv holdning til direktivet.

5.3.2.5 Hvordan lærer voksne mennesker?

Som innledning på dag 2 i kurset, ble deltakerne spurt om de kan huske en lærer fra barndommen som de husket som flink. De fikk igjen noen minutter til å skrive ned stikkord, som de etterpå delte med naboen.

Neste oppgave var om de hadde en instruktør fra et kurs eller fra opplæring i bedrift som de ville karakterisere på samme måte. Igjen delte de med naboen.

Så kom spørsmålet: Svarte de det samme på begge spørsmålene.

Det å være flink i det emnet som instruktøren skulle undervise i, var viktig slik de husket undervisning både som barn og som voksne, det at i læreren var oppmerksom på dem og rettferdig var også viktig.

De fleste så at som barn var de åpne for tema, men som voksne måtte de se nytten av det de skulle lære.

I loggene kom denne arbeidet med denne oppgaven fram. En skriver

«Har lært hvordan vi skal takle forskjellige mennesker», står det i en logg. «...og også om spesielle tiltak overfor voksne mennesker» skriver en annen.

Det å bruke den enkeltes egne opplevelse om læring kan øke både forståelse og empati med dem som de senere skal ha på kurs. Det er viktig for å kunne skape en positiv læringssituasjon.

5.3.2.6 Oppsummering

Ovenfor så har jeg forsøkt å sammenfatte innholdet i loggene slik at de gir et svar på forskningsspørsmålene. Det viktigste som vi kan summere opp med her, er slik jeg ser det, at kursdeltakerne mener at de har fått god informasjon om direktivet og at de uttrykker positive tanker om det å arbeide videre for å planlegge og gjennomføre etterutdanningskurs.

5.4 Intervju

5.4.1 Innledning

Etter at instruktørkursene var avsluttet, var det en gruppe av som sjåfører som ønsket å være med videre for å prøve seg som instruktører.

Disse har vi jevnlig samlet slik at de har et praksisfellesskap hvor de kan utvikle seg videre sammen og dele erfaringer.

Denne gruppen mener jeg er viktige bidragsytere for å kunne få svar på forskningsspørsmålene mine.

5.4.2 Informantene

Thagard (2003) sier at en informant er en person som studeres. Begrepet informant er innarbeidet i kvalitativ forskning og benyttes om de personer som forskeren får informasjon fra.

Thagard (2003:55) sier videre: «Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver»

For meg hadde alle instruktørene egenskaper eller kvalifikasjoner som kunne gi innspill i forhold til forskningsspørsmålene.

Jeg gikk fram på følgende måte for å velge ut 3 informanter fra instruktørgruppen:

Jeg forklarte om prosjektet jeg jobbet med og ba gruppen velge ut tre instruktører med ulik erfaring og ulik i alder. Gruppen diskuterte og endte på tre personer som så sa ja til å bli intervjuet. Jeg følte at med denne måten å velge ut informanter på, var det demokratiske aspektet blitt tatt vare på.

Det var i alt 3 informanter i alderen 35- 60 år. Spørsmålene jeg ønsket å stille dem, var relevante i det å få svar på forskningsspørsmålene: Om yrkessjåførenes læreforutsetninger, hvordan voksne lærer, om motivasjon og om instruktørens rolle. Og ikke minst å utvikle kurs i tråd med det som det blir stilt krav om i Yrkessjåførforskriften. Av hensyn til undersøkelsen har jeg ikke tatt med noe om informantenes liv utenom arbeidslivet.

5.4.3 Intervjuene

Kvalitative forskningsintervju er temaorienterte samtaler hvor personene snakker om det samme temaet som de begge har interesse av. (Kvåle, 2001). Jeg er forsker og vil utvikle kurs med innhold som er relevant for yrkessjåførene i deres hverdag og instruktørene er yrkessjåfører som ønsker å være med å utvikle disse kursene.

«Det kvalitative intervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.» (Kvåle & Brinkmann, 2010,s.21) Et intervju er med andre ord et interview (fra fransk entervue) Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap.

Intervjuene forgikk på samme måte, i rom der vi ikke ble forstyrret. Alle informantene fikk samme spørsmål. De hadde gitt et skriftlig samtykke til å bli intervjuet og til at de opplysningene som kom fram, ville bli brukt i dette prosjektet. Spørsmålene var prestrukturerede, det vil si at spørsmålene var faste og satt opp i en bestemt rekkefølge. Informantene hadde fått spørsmålene to dager i forveien. Hvis det var noe som var uklart eller spørsmål som de savnet, ble de bedt om å kontakte meg. Dette er viktig med tanke på at de føler at de får fortalt det de synes er viktig å presentere med utgangspunkt i arbeidet som instruktør.

De samme spørsmålene fikk de også før vi startet intervjuet.

Intervjuet ble tatt opp på iPad og deretter transkribert.

Før vi begynte intervjuet, hadde vi god tid til å småprate litt. Dette både for å finne roen og for å rette oppmerksomheten mot intervjuet. Under hele intervjuet prøver jeg å lytte oppmerksomt, vise interesse og ha god kontakt med informanten. Kvale og Brinkmann(2009) uttrykker det slik:

«Iscenesettelse av intervjuet bør anspore intervjupersonene til å beskrive sine tanker om livet og verden. De første par minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed. Det skaper god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva hun eller han ønsker å vite». (s.141)

Med tanke på teori om bruk av kvalitative intervju, har jeg støttet meg til Kvale og Brinkmann (2010, s.38) definisjon av fasene i undersøkelsen.

1. Tematisering
2. Planlegging
3. Intervjuing
4. Transkribering
5. Analysering
6. Verifisering
7. Rapportering

Temaet for disse intervjuene gjenspeiles i problemformuleringen for prosjektet:

Hvordan kan Transportbransjens opplæringskontor legge til rette for opplæring slik at det har relevans for yrkessjåførens daglige arbeid?

De utdypende spørsmålene går på temaene yrkessjåførenes læreforutsetninger, hvordan voksne lærer, på motivasjon, det å kjenne dokumentene som regulerer etterutdanningen og på instruktørens rolle.

I følge Kvale og Brinkmann er hovedsaken når en intervjuundersøkelse skal forberedes, er å få svar på spørsmålene hva, hvorfor og hvordan.

Begrepet hva innebærer forhåndskunnskap om det emnet som skal undersøkes.

Hvorfor: Klargjør formålet med studiet.

Hvordan: Innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikker og bestemme hvilken man skal benytte for å innhente den ønskede kunnskap.

Hensikten med disse intervjuene er å få informasjon direkte fra instruktørene på hvordan de opplever både etterutdanningen etter yrkessjåførdirektivet generelt og de kursene som transportbransjens opplæringskontor arrangerer spesielt. Sagt på en annen måte, her ønsker jeg som forsker å innhente empirisk kunnskap om intervjupersonens typiske opplevelse av et tema, etterutdanningskursene i forhold til yrkessjåførdirektivet. Målet med undersøkelsen er klart.

Som informanter er de viktige med tanke på den bakgrunnen de har og den funksjonen de har i forhold til kursene.

Ut fra denne begrunnelsen falt det naturlig å bruke kvalitativt intervju som metode

Intervjuguiden inneholdt strukturerte spørsmål og under selve intervjuet gjorde jeg alltid informanten oppmerksom på når et tema var ferdigbehandlet ved å si at nå går vi over til neste tema. Alle informantene fikk gjennom intervjuet oppfølgingsspørsmål.

5.4.4 Transkribering

Transkribere betyr således å skrive, i betydningen å omskrive (Kvåle & Brinkman, 2010). I arbeidet med å transkribere intervjuene er det viktig å høre opptaket flere ganger for å hindre flest mulig misforståelser. Jeg valgte å ikke skrive av de emosjonelle aspektene som «sukk» og «latter».

Jeg lyttet til opptakene tre ganger og hver gang ble noe rettet. Det er viktig å være klar over at allerede i transkriberingen skjer en fortolkning av materialet.

Under transkriberingen ble dialekten omformet til bokmål. Også her ligger en fare i at ord og uttrykk blir tolket på en annen måte enn det de var ment.

5.4.5 En del utfordringer

For forskning der det er direkte kontakt mellom forsker og de som studeres er det viktig at det klargjøres en del retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten.

Thagard (2011) skriver: «Det er derfor viktig å framheve de etiske aspektene som er knyttet til ulike faser av forskningsprosessen. Vi fokuserer på etiske dilemmaer i tilknytning til innsamling av data, presentasjonen av ulike analysemetoder, fremstillingen av forholdet mellom teori og data og beskrivelsen av hvordan resultatene av kvalitative studier kan presenteres.» (s23).

For meg som uerfaren forsker blir dette en «Vær varsom plakat» for det prosjektet jeg arbeidet

med.

Det er viktig at forskningens legitimitet må vurderes.

I samfunnskunnskapene drøftes ofte troverdigheten, styrken og overførbarhet av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

«Begrepet reliabilitet refererte seg i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet fram til samme resultat» (Thagard 2009,s.198). Her vil det si at reliabilitet har sammenheng med repliserbarhet. Dette er knyttet til en positivistisk forskningslogikk. Ut fra et konstruktivistisk ståsted, blir det framhevet at hvor kvalitative data blir utviklet, blir disse utviklet i et samarbeid mellom personene i felten og forskeren. Ut fra dette kan det hevdes at spørsmålet om repliserbarhet ikke er relevant. Derimot må forskeren argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen. Denne argumentasjonen vil være med på å påvirke leserens oppfatning om hvor gode dataene er, som er blitt samlet inn. Jeg har forsøkt i det foregående delkapitlet å redegjøre for akkurat dette.

Validitet er knyttet til tolkning an av data. «Validiteten handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet fram til». (Thagard 2009,s.201) Her kan det stilles spørsmål ved om de tolkninger forskeren har kommet fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Forskeren kan styrke validiteten ved kritisk å gå gjennom analyseprosessen.

Hvis resultatene i en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, bør vi stille spørsmålet om de er lokale eller er mulig å overføre til andre intervjupersoner eller til andre situasjoner Det diskuteres om det i samfunns- vitenskapene skal produseres kunnskap som må være universell og gyldig for alle mennesker og til alle tider. Pragmatiske tilnæringer oppfatter sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på.

Intervjuguiden blir så planlagt med tanke på utgangspunkt i å innhente den kunnskapen jeg ønsker. Denne inneholder rekkefølgen av temaene som intervjueren ønsker informasjon om. Rekkefølgen av temaene kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper.

I følge Thagard (2008,109)beskriver Rubin og Rubin(1995) de to modeller som gir retningslinjer for hvordan en intervjuguide kan utformes. Den måten jeg har valgt, kaller de «tre med grener-modellen». Her er stammen hovedtemaet og grenene de enkelte deltemaene. Denne modellen

passer godt når jeg som forsker på forhånd er klar over hvilke undertema som skal dekkes i intervjuet.

5.4.6 Kort drøfting av forberedelse og gjennomføring av intervjuene

For stadig å kunne forbedre seg som forsker, er det viktig at en tar seg tid til å reflektere over sine egne forskningsaktiviteter.

I dette underkapitlet vil jeg omtale en del sider ved det å arbeide med disse kvalitative intervjuene.

Når informantene ble valgt ut, var jeg opptatt av at det skulle være tre personer med ulik bakgrunn og ulik alder. Og at så praksisfellesskapet skulle velge ut tre. Her ble en demokratisk prosess lagt til grunn. I ettertid har jeg tenkt at kanskje valgte gruppa ut de som var aktive og som også ved tidligere kurs hadde arbeidet som instruktører.

En annen måte å velge ut på, for eksempel ved å trekke ut et tilfeldig nummer, hadde nok gitt et mer representativt utvalg. Men da hadde ikke dette med alder og ulik bakgrunn kommet med. Kvinner var det ikke mulig å velge for de glimtet med sitt fravær.

Jeg har også i ettertid reflektert over om andre skulle ha laget spørsmålene som ble stilt. Kanskje noen som drev med undervisning på helt andre felt. Da hadde spørsmålene muligens blitt stilt med litt andre vinklinger.

Forskning blir preget av forskeren, men i dette tilfelle kan det hende at jeg har blitt for mye kollega og for lite forsker. Kanskje burde også personer med en annen bakgrunn vært med på å gjennomgå og analysere empirien- at den innsamlede empirien ble sett på med andre øyne.

5.4.7 Bearbeiding, analyse og presentasjon

Selve intervjuene ble gjennomført og transkribert i september og oktober 2012. Etter at jeg var ferdig med transkriberingen, laget jeg meg en stikkordsliste over den informasjonen som kom fram. Så la jeg intervjuene vekk og jobbet med andre deler av prosjektet. Jeg tror det var viktig å få litt avstand i tid før jeg begynte på å bearbeide empirien, for tiden med forberedelse, intervjuing og transkribering hadde vært rimelig hektisk.

Jeg brukte lang tid på å bestemme meg på hvilken måte jeg skulle presentere det empiriske materialet på. Jeg valgte å markere viktige utsagn med gul markeringstusj i alle tre intervjuene. Her valgte jeg ut klare forskjeller eller likheter fram hos de tre informantene. Videre følte jeg at noen utsagn var svært viktige. Disse markerte jeg med rødt. De utsagnene som jeg kanskje skulle

bruke, ble markert med grønn. Denne framgangsmåten å velge ut deler av det empiriske materialet for presentasjon, ble skapt på en av de læringsgruppene jeg deltok i på høgskolen.

Kvale skriver om forskjellige tilnærminger for å analysere empiri, i dette prosjektet på meningen-Forskeren som intervjuer har en stor verktøykasse, men tilgangen til verktøy skaper i seg selv interessante resultater. «Kvaliteten på produktet bestemmes av kompetansen hos håndverkeren som bruker verktøyet». (Steinar Kvale. Svend Brinkmann, 2009,s.245)

Informantene kjenner hverandre og det er viktig at de leser igjennom og godtar analyseframstillingen. De har også fått fiktive navn slik at de ikke så lett skal bli gjenkjent av dem alle i praksisfellesskapet.

5.4.8 Presentasjon av informantene

Arne er 35 år.

Han har fagbrev som yrkessjåfør gjennom det å ha gått lærlingeveien.

Han har praksis både fra distribusjon og langtransport både innenlands og utenlands.

Deretter jobbet han som bil leder i flere år. Han hadde et avbrudd i dette arbeidet i og med at han gjennomførte to år ved høgskolen i Molde på transport og logistikklinja. Arne har vært lærer på programfagene på vg2 transport og logistikk i to år og kontaktlærer for en TAF klasse i 1 år. Disse elevene fullfører på fire år spesiell studiekompetanse, samt fullfører et fagbrev som yrkessjåfør eller logistikkoperatør.

Han har det siste året vært opplæringskonsulent ved Transportbransjens opplæringskontor i halv stilling det siste året samtidig som han har vært kontaktlærer for denne TAF klassen.

Han er godkjent ADR- instruktør og er i ferd med å bli godkjent instruktør i truck. Han vil våren 2013 være ferdig med et toårig studium i praktisk pedagogisk utviklingsarbeid.

Håkon er 60 år.

Han har eksamen fra videregående og så har han 60 studiepoeng i yrkespedagogikk fra høgskolen i Akershus.

Han har fagbrev som yrkessjåfør.

De første fem årene kjørte han kranbil. Deretter kjørte han stykkgoods og tank før han gikk over til distribusjon. Fra 1999 har han kjørt buss.

Håkon har både ADR- og truckførerbevis.

Svein er snart 47 år.

Han har fagbrev som yrkessjåfør. Han har ADR-bevis og truckførerbevis. Han har kjørt lastebil i 5 år for et slakteri, ett år på distribusjon og i de siste 24 årene har han vært bussjåfør.

5.5 Hva sier informantene om instruktøren og hans rolle.

I denne empirien vil det bli satt fokus på instruktøren og hans rolle. Hvordan han er og arbeider, valg av arbeidsmåter og hvordan han forholder seg til den forskriften som styrer arbeidet hans.

En del av svarene som informantene gir, vil gi informasjon også om de andre forskningsspørsmålene om voksnes læring, om motivasjon og om læreforutsetninger.

«Jeg trives veldig godt»

På spørsmål om hvordan Håkon trives som instruktør, kommer dette svaret ganske kjapt. De andre svarer omtrent i samme ordelag. Det å trives i en jobb, virker inn på måten den blir utført på.

På nettstedet «Ide- banken.no» forklares trivsel med at det blant annet innebærer at man opplever balanse og følelsen av å være i overskudd både fysisk og mentalt. På en arbeidsplass hvor medarbeiderne trives har de positive forventninger til både arbeidssituasjon og oppgavene.

Derfor er denne trivselen viktig å ta vare på for opplæringskontoret. Det er avgjørende i dette prosjektet å bygge gode relasjoner. Trivselsmomentet må prioriteres høyt og det bør brukes ressurser på å opprettholde det at instruktørene trives. Trivsel er en viktig del når både strategier skal legges og mål skal settes i organisasjonen.

«Grunnen til at jeg sa ja? Nei, hvorfor ikke, som sagt noe nytt og uprøvd, upløyd mark.

Nysgjerrig på alt det ukjente. Det er vel det som det handler om.»

Arne ville prøve noe nytt og ønsket utfordringer. Håkon svarte også at han var nysgjerrig og så følte han at det var behov for instruktører.

Svein ville tenke litt på det, men så bestemte han seg. «... skitt au, jeg får se hva dette er for noe». Alle tre har lyst til å prøve seg på oppgaven som instruktør. Da de i forrige spørsmål svarte at de trives godt med oppgaven, så må vi tro at de utfører jobben med glede. I en undersøkelse blant lærlingene i kontoret for en del år tilbake, ble de spurt om hvilke egenskaper de satte høyest hos en faglig leder. Det var tre egenskaper som klart skilte seg ut: Godt humør, ha tid og

være faglig sterk. Jeg tror ikke en voksen ville stilt så helt andre krav til en instruktør som på mange måter blir en arbeidsleder gjennom kursdagen.

Arne uttrykker klart at en instruktør må være engasjert. I det legger han det å ha sterk interesse for det han jobber med. Det betyr også å ha glød for det han jobber med. Og engasjement smitter og ikke minst motiverer.

Han sier videre at en instruktør må ha empati, han må se menneskene han har med å gjøre

Da er vi inne på det Grete Marie Skau omtaler som personlig kompetanse. Hun sier at det er en del ved oss som profesjonsutøvere som er avgjørende for kvaliteten på det arbeidet vi gjør som ikke vises på eksamenspapirer og som er vanskelig å sette ord på. Det har noe ved vår personlige væremåte å gjøre.

Skau kommer med flere eksempel på hva hun mener med personlig kompetanse. Hun sier at det kan være vår evne til å tenke og handle på nye måter i nye situasjoner, vår ansvarsfølelse, vårt sosiale mot og vår evne både til å se og skape samspill, er eksempel på personlig kompetanse. Her kommer også evnen til å engasjere andre mennesker.

Alle av oss har deltatt på kurs både med uinspirerte og engasjerte kursholdere og vet hva begge typer gjør med oss.

Undersøkelser har vist at det blant yrkessjåfører er en stor gruppe som har lese- og skrivevansker. Teori har de ikke følt at har vært deres sterke side og derfor har de valgt et yrke som i tidligere tider har vært praksis. Det å gå på kurs blir i en del tilfeller forbundet med skole, og der har mange yrkessjåfører dårlige erfaringer. Derfor trengs en engasjert og positiv instruktør for å få dem til å fatte interesse for det kurset han nå må delta på.

På en informasjonsrunde om yrkessjåførdirektivet i sju lokalavdelinger i Norges Lastebileier Forbund (NLF) i Møre og Romsdal våren 2012, møtte jeg svært mange både bileiere og sjåfører. Mange reagerte med motvilje mot det direktivet som nå var innført. De oppfattet det som unødvendig og at de kastet bort både tid og penger når de måtte delta på kurs. Transportbransjen, særlig på godsområdet, har liten tradisjon både for nybegynneropplæring og opplæring underveis i et arbeidsforhold. Derfor er det en viktig jobb å informere om at de fleste yrkesgrupper i dag trenger, og mange er allerede pålagt, etter- og videreutdanning for å beholde jobben sin.

Viktig er det og at bakgrunnen for innføringen av direktivet, var øket satsing på miljø og sikkerhet både for den enkelte, for bransjen og for samfunnets ellers. Dessuten er tanken at pålagt etterutdanning skal heve yrkessjåførens status.

Etter hvert som kunnskapen om etterutdanningskursene har bredt seg og at ganske mange av kursdeltakerne har opplevd kursene som positive og fortalt det til kollegaer, har motstanden mot det å gå på kurs, blitt mindre.

En erfaren lastebileier som også har kjørt mye selv sa følgende da han takket for seg idet han gikk fra kurset:» Ja, jeg har da lært en del, men det viktigste for meg har vært å ha tid til å tenke meg om hva jeg egentlig driver med.»

Overfor disse som jobber i en bransje med lite opplæring og lav selvfølelse i forhold til «skole», er det viktig å arbeide med mestringsfølelse: «Vi kan tenke oss en skoleelev som får en ny lærer.- Læreren får henne til å lykkes med flere og flere matematikkoppgaver. Dette styrker trolig elevens selvoppfatning i matematikk, og dermed styrkes også den mer generelle skolefaglige selvoppfattelsen». (Wormnes & Manger 2005, 34)

Dette kan også sies om voksne mennesker som deltar i undervisning.

«Han må engasjere og skape tillit. Det må han gjøre. Kunne snu seg om - sann sett i forhold til fra time til time, fra dag til dag... Han må kunne se alle. Og variere-, variasjon.»

Arne blir tankefull når han snakker om dette, han reflekterer og gjentar, som for å understeke viktigheten av det han sier.

Med det «å se alle», mener han nok å forsøke å differensiere. Dette er det også et direkte krav i læreplanen for Yrkessjåførdirektivet (Håndbok 277). Under avsnittet om «Undervisningsmåter» side 16 står det: «Organisering, valg av aktiviteter og spørsmålsstilling skal i alle delene av opplæringen tilpasses slik at hver enkelt elev får et godt læringsutbytte.»

John Dewey hevder at mestringsfølelse består i stor grad av å forstå sammenhengen mellom sine egne handlinger og oppdage konsekvensene å egne handlinger. Hartviksen og Kversøy sier at når vi oppdager slike sammenhenger, tilegner vi oss erfaring og mestringsfølelse. Den som mestrer, har emne til å ta på seg ansvar for det han gjør. Her kan vi- formen være effektiv for å synliggjøre dette ansvaret, sier de videre.

Det å legge til rette slik at hver enkelt skal få utbytte av undervisningen, er, slik jeg ser det, nært knyttet til det å mestre. På nettstedet til Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring (NK LMS) står en definisjon på mestring:» Det er å ha en forståelse, det at lærestoffet blir opplevd som strukturert og tydelig. Videre at ting er håndterbare, at en person har tilstrekkelige ressurser for å møte situasjonen. Og sist, tema og arbeidsmåter må oppleves som meningsfylte».

For å få en kursdeltaker på disse etterutdanningskursene til å oppleve mestring er det avgjørende at instruktøren både kjenner yrkessjåføren og hans hverdag. Og at han har kunnskap om at mange av dem som jobber i transportbransjen, sliter med lese- og skrivevansker.

Det å mestre er viktig med tanke på å oppleve etterutdanningskursene som meningsfulle. Og jeg mener at det er helt riktig å ikke avslutte dette kurset med en skriftlig prøve hos Statens Vegvesen, slik det var tanker om i begynnelsen. Det tror jeg lett kunne ha ført til at mye av tida på kurset hadde gått med til å grue seg for denne prøve. Slik ordningen nå er, kan kursdeltakerne konsentrere seg om det både å lære og å reflektere.

Arne sier at en instruktør må kunne «snu seg rundt». En kursgruppe kan være opptatt av noe helt annet enn det som vi har lagt opp som tema for en time. Hvis vi i forhold til rammenesom direktivet legger, er det viktig å jobbe med det tema som kursdeltakerne ønsker. Det er «deres» kurs og det er viktig at de får arbeide med tema som opptar dem.

Videre understreker Arne viktigheten av det «å bli sett».

«Vi har som mennesker en rekke grunnleggende behov. Noen av de viktigste handler om å bli sett og bli tatt på alvor. Vi har behov for anerkjennelse. Filosofen Hegel minner oss om hvor viktig dette er. Han hevder at behovet for anerkjennelse er sterkere enn behovet for å leve». (Hartviksen & Kversøy(2008,s.46). Ved å få kursdeltakerne i tale, spørre om deres erfaring, så føler den enkelte å bli tatt på alvor og bli anerkjent. Det å bruke pedagogisk sol er en godt anvendbar metode i denne sammenhengen.

«De er vant til å bidra med noe selv og det må de få lov til å fortsette med i klasserommet.»

Arne som selv har vært yrkessjåfør, vet hva arbeidsdagen går ut på.. De er vant til å være kreative og løsningsorienterte. Det å sitte passive i et klasserom, passer ikke for dem. Lære planen sier «... formuleres problemstillinger som elevene skal ta stilling til.» Det er også viktig at de kan dele erfaringer. På siste etterutdanningskurset i persontransport, var det 17 deltakere og til sammen hadde de 315 år med erfaring som bussjåførere. Enhver instruktør må være ydmyk i forhold til en stor kompetanse.

Håkon gjentar flere ganger at det er viktig at instruktøren kan faget sitt og at han holder seg oppdatert på nyheter som angår bransjen, enten det er teknisk eller det er lov og regelverk. Både Arne og Svein deler denne oppfatningen med Håkon.

Som deltakere på et kombinertkurs, kan det være bussjåførere og langtransport- og distribusjonssjåførere samlet på ett og samme kurs. Da er det svært viktig at instruktøren har bred

erfaring. Selvfølgelig kan vi også bruke ulike instruktører på de ulike modulene. Ofte bruker vi spesialister på ulike felt fra yrker utenfor bransjen, for eksempel en som er ansatt i politiet i temaet kriminalitet og smugling, eller en ambulansesjåfør i temaet førstehjelp.

Alle informantene nevner intranettet som vi har planer om å starte opp med. Dette området vil være passord beskyttet, bare ment for instruktørene våre. Her kan den enkelte legge inn tips og ideer og undervisningsopplegg. Vi i administrasjonen kan legge inn oppdateringer i forhold til nyheter og linker til aktuelle nettsted.

På de instruktørsamlingene vi har hatt, har viktigheten av at den kunnskapen som vi formidler, skal være korrekt. Vet vi ikke svar på et spørsmål, finner vi det og kommer tilbake til kursgruppa med et riktig svar på et senere tidspunkt.

Dessuten er det viktig å bruke all den kunnskapen og erfaringen som kursdeltakerne har. Mange yrkessjåfører utfører jobben sin på en måte som viser at de har mye både kunnskap og ferdigheter og er svært løsningsorienterte. I en tid med stor sjåførmangel, blir pensjonistene en viktig ressurs. Vi har hatt kursdeltakere som har nærmere 50 år bak rattet og disse må vi bruke slik at de kan dele erfaringen sin med andre og oftest yngre sjåfører.

«Det handler om sikkerhet og få folk mer bevisst på det han gjør»

Svein har 30 års erfaring både som gods- og bussjåfør og vet hva han snakker om.

Det instruktøren her sier, er en av grunntankene bak det å innføre et yrkessjåførdirektiv.

«Tilegnet yrkessjåførkompetanse er også de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon sjåføren må ha for å utføre sitt yrke på en korrekt og sikker måte, ut over det å føre kjøretøyet». (Læreplan for yrkessjåførutdanning, s.12).

Det Svein her sier, er at det må jobbes med holdninger. Holdninger til det ansvaret en yrkessjåfører har. Her blir refleksjon og erfaringsutvikling viktig. Når kursgruppa blir mer kjent og trygge på hverandre, så deler de gjerne erfaringene sine med de andre. Det å legge til rette for refleksjon er en av de viktigste aktiviteter vi gjør på et etterutdanningskurs. Arbeidsmåtene som brukes, må være gjennomtenkte: Nabodeling, pedagogiske soler, ulike case og problemstillinger, gjerne med arbeid i grupper. Instruktøren blir mer enn i andre tema i kurset en arbeidsleder som lytter til de erfaringene som kommer fram.

«For generasjonen som nå begynner som sjåfører, og altså da tenker jeg spesielt på bussjåfører som jeg har mest kontakt med. De har ikke lært å kjøre verken oppover eller nedover bakke eller det å kjøre på vinterføre. Det tror jeg næringen i sin alminnelighet, ikke bare buss spesielt, kunne ha hatt nytte av at en gjorde noe mer utav».

Håkon er opptatt av økonomisk og miljøvennlig kjøring, men også av at kursdeltakerne skal lære seg å kjøre både på veger med store høydeforskjeller og på vinterføre. Dette tenker nok mange er kunnskaper og ferdigheter som skal være med i førerkortopplæringen. Det er den nok også, alle sjåfører er for eksempel pålagt å gjennomføre glattkjøringskurs innen et år etter at de der våre kursdeltakere hører hjemme, er det å passere fjelloverganger både sommer og vinter en del av hverdagen. Vi opplever også at klimaet har endret seg og den stabile vinteren er forsvunnet. Opplysninger fra Statens vegvesen sier at det å kjøre over Ørskogfjellet på E-39 og du kommer fra sør, passerer du 5 klimasoner på en strekning på 5 kilometer. Dessuten så blir det flere og flere sjåfører med utenlandsk bakgrunn i bedrifter også i vårt fylke. Mange av disse har ikke kompetanse med å kjøre på vinterveier.

«Men variasjonen kommer egentlig i variasjon i de ulike deltakerklassene eller hva man skal kalle det. Gruppene som er på kurs, der er det ganske stor variasjon.»

For Svein er det viktig å ha innsikt i hvem som er med i en kursgruppe og vite hva de jobber med. Det vil si at han kan ikke kjøre et helt fastlagt opplegg hver gang han underviser. Alle tre informantene har vært inne på at det er viktig at instruktøren er forberedt. En av de viktigste forberedelsene er kanskje dette, å ha skapt seg et bilde av hvem som kommer på kurs denne gangen. Undervisningsplanen setter en del grenser fore innholdet i timene, men timene der det står « frie valg» er viktig å bruke direkte i forhold til den enkelte kursgruppe.

Her kan bedrifter også komme med ønsker om det er spesielle tema de ønsker å ta opp..

«Alle har behov for å utvikle seg»

Der er Svein som sier dette. De to andre er enig med han.

Hvilke tanker har de om hvordan de skal legge opp kursene? Har de noen tanker om hvordan kursdeltakerne best kan lære? De er voksne mennesker som må delta på kurs for å fortsette i jobben sin.

Hvordan motivere dem til å være positive til det å delta på kurs?

«Ja, altså vi prøver å aktivisere deltakerne og vi baserer oss veldig mye av dialog. Og at egentlig så skal kunnskapen mest mulig komme fra deltakerne. I minst mulig grad så skal instruktørene

legge ut i det vide og breie om hva som er rett og eventuelt feil og sånn. På den måten at en prøver å aktivisere deltakerne er rett er jeg helt overbevist om fungerer bedre og gir større nytte av kursene enn om vi stod der og bare las opp fra ett eller annet manus.»

Håkon sier her at undervisningen i mest mulig grad skal være deltakerstyrt. I en kursgruppe er det som vi har vært inne på før, svært mye erfaring.

Kursdeltakerne er i et praksisfellesskap hvor de kan utvikle sine tanker om yrket sitt. Her er det mulighet for å formidle og dele erfaringer og kunne lære av hverandre.

Vygotsky understreker at det vi lærer, lærer vi av andre. Det som er viktigst er å lære av andre, er de «psykologiske verktøyene» som menneskesamfunnet har funnet opp for å kunne gjøre det mulig for den enkelte å håndtere verden på en effektiv måte. Språket er den høyeste formen for «psykologiske verktøy». Gjennom språket har den som lærer, høyere former for læring, problemløsning og tilegnelse av mange typer ferdigheter. Vygotsky bruker begrepene ord og ordmening som grunnleggende redskaper for å undersøke utviklingen av språk og tankevirksomhet. Vi lærer ikke ords betydning uten at det relateres til ords mening.

Både Vygotsky og Dewey erkjente at språket primært er et middel til kommunikasjon.

Begrepene og relasjonene som ligger i språket, blir overført og tilegnet i et sosialt fellesskap. All intellektuell utvikling og tenkning har hos Vygotsky utgangspunkt i sosial aktivitet. Det sosiale kommer først, så det individuelle. Det individuelle er et resultat av sosialt samspill.

Å aktivisere deltakerne kan også vise mot ren praktisk læring, hvor læring foregår etter mønster fra den gamle håndverkstradisjonen. Her var det liten formell utdanning, men læringen foregikk gjennom observasjon av erfarne modeller og ved deltakelse i et arbeidsfellesskap der de fikk kontinuerlig veiledning. Opplæringen foregikk ved at den erfarne mesteren demonstrerte hvordan den riktige utøvelsen skulle være. Lærlingen forsøkte så å etterligne adferden samtidig som mesteren korrigerer måten han utførte arbeidet på.

I dag blir begrepet brukt som en generell metafor på et forhold der en novise lærer av en mer erfaren person. Nå blir mester-lærling relasjonen brukt som et bilde på gode lærings situasjoner.

Nielsen & Kvale(1999) beskriver en del hovedtrekk ved mesterlære som pedagogisk metode:

Læringen foregår i et praksisfellesskap der nykommeren beveger seg gradvis mot å bli et kompetent medlem i yrkeskulturen. Det er nærhet i tid og rom mellom refleksjon og handling. Den faglige identiteten øker etter hvert som man tilegner ferdigheter gjennom

mestringsprosessen. Den nyankomne vil kunne observere og imitere det som mestere eller andre fagarbeidere gjør.

Veidirektoratet har stilt krav om fagbrev eller 5 års praksis for å undervise i enkelte av modulene i etterutdanningen. I en del av emnene i undervisningsplanen er det svært mye praksis. Dette gjelder økonomikjøring, brannvern og førstehjelp.

Her blir teori knyttet til praksis.

Liv Mjelde sier i artikkelen «Myten om likhet og læring (publisert 29.04 2013): « Vi vet mye i dag om menneskers læringspotensiale ut fra forskning som peker i retning av at mennesker lærer og utvikler seg gjennom egenvirksomhet og samhandling, noe som taler for mesterlære-organisering av læringsarenaer generelt.»

«Men det er nå de som sitter og sier at de ikke trenger det, som trenger det mest»

Svein gir her uttrykk for en viktig observasjon. Vi er tilbake til de som ikke har positive erfaringer og med skole og som ikke har tro på at de kan lære noe på kurs.

Instruktøren har her en stor utfordring. Valg av arbeidsmetoder er her viktig. Dette kan

Her må kursdeltakeren gis mulighet til å oppdage. Her er arbeidsmetoder viktig.

Grenstad (2011).utdyper dette. Han kaller det erfaringslæring. Det er læringssituasjoner hvor prinsippet er å lære ved å oppdage. «Andre kan peke på ting, vise meg ting eller gjøre meg oppmerksom på forhold de mener er viktige for meg. Men de kan ikke oppdage det for meg. Det er det bare jeg som kan» (Grenstad, 2011,s.235)

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har de tre informantene uttalt seg om det å være instruktør. De har fortalt hvorfor de valgte å ta på seg denne oppgaven og hvordan de trives. Alle tre har en klar oppfatning hva instruktøren skal ha med seg av kunnskap. Han skal kunne faget sitt og holde seg oppdatert. Hvis han ikke har svaret, må han finne det og komme tilbake til kursgruppa med det. De mener at de må variere undervisningsmetodene de bruker.

At etterutdanningskursene er viktige, er de alle tre enig om. Om den løsningen som Veidirektoratet har valgt, er den beste både med tanke på antall timer og innhold, er de noe

usikre på. De kjenner yrkessjåførhverdagen godt og er opptatt av at temaene som det blir jobbet med på kursene, skal oppleves som nyttig i deres hverdag.

De er opptatt av lov og regelverk, kjørestil, sikkerhet og miljø. De er også opptatt at kursdeltakerne skal reflektere over måten de utfører jobben sin på og se konsekvensene av de handlinger de gjør. Få dem litt mer bevisst på det de holder på med, slik uttrykker en av instruktørene det.

For å oppnå det, må de være bevisste i valg av arbeidsmetoder. Det er svært mye både kunnskap og erfaring hos kursdeltakerne som må komme alle til gode. I det praksisfellesskap et som en kursgruppe er, foregår mye læring. Så mye undervisning som mulig, må foregå ut fra praktiske aktiviteter. Det tror de gir mest utvikling for læring for yrkessjåførene.

Alle instruktørene har et inntrykk av sjåførenes læreforutsetninger. De kjenner kollegaene sine og vet at mange har motstand mot at alt som kan settes i forbindelse med skole.

For å framskaffe et godt læringsmiljø uttrykker de viktigheten av å få tillit, se den enkelte og framskaffe trygge rammer.

De er alle innom mesterlæretradisjonen. I følge Vygotskys tenkning lærer vi mennesket fra det sosiale til det individuelle.

Empirien som har kommet fra de tre instruktørene som ble intervjuet er svært omfattende og tar stor plass i dette prosjektet. Det er gjennomtenkt og et bevisst valg for her blir mye kunnskap lagt fram fra de som har jobbet med kursene. Denne kunnskapen er viktig å ta med i arbeidet videre med å planlegge kurs.

Det falt helt naturlig å gjengi det informantene fortalte i en sammenhengende fortelling. Det enes synspunktet de hadde, var nært knyttet opp mot det neste de sa, og en klarere inndeling føltes i denne sammenhengen som kunstig.

5.7 Framtidsverksted

5.7.1 Innledning.

I slutten av oktober 2013 var 12 instruktører samlet til et framtidsverksted. Disse er samlet 2-3 ganger i året for å ta vare på dette med praksisfellesskap.

Denne gangen var de invitert til en spesiell samling, et framtidswerksted. Nesten alle av disse instruktørene deltok på et av de første instruktørkursene som er omtalt tidligere i oppgaven. Til sammen har vi rundt 20 aktive instruktører. Sett fra opplæringskontorets side, så er det et bra oppmøte med 12 personer til stede. Alle de andre var på jobb, enten i bussen på et kveldsskift eller i lastebilen på en lengre tur.

5.7.2 Hva er et Framtidswerksted.

Hva et framtidswerksted er og hvilken funksjon det er tenkt å ha, er forklart i «Håndbog i fremtidswerksteder»

«I et fremtidswerksted arbeides der virkelig med fremtiden, men dog i overført forstand, mere verbalt, med forestillinger og ideer, end med hændene» (Junkt & Müller, 1998)

Dette er en måte å gjennomføre et møte på der alle som er til stede, har en mulighet for å bidra. På den måten har de en innflytelse på det som skjer.

Målet med å arbeide i framtidswerksted, er å dra med alle som er interessert i prosessen. De erfaringer og ønsker som kommer fram i en slik måte på, er viktige for fremtiden.

Framtidswerkstedene er altså en møteform der alle har en reell medbestemmelse

Werkstedet har en del klare trinn eller faser.

Forberedelsesfasen: Denne skjer før selve møtet. Tema for møtet blir gjort kjent. Her bestemmes tid og sted og det som trengs i møtet kjøpes inn.

Selve møtet blir delt inn i tre faser:

Kritikkfasen.

Her blir kritikk, misnøye og negative erfaringer med emnet tatt opp.

Fantasifasen:

Her besvares den formulerte kritikken med ønsker, drømmer og fantasier.

Virkeliggjøringsfasen:

Her vender vi tilbake til nåtiden med de begrensninger som finnes der. Nå avgjøres det hvilke forslag det er mulig å jobbe videre med.

Alle som har innlegg, får en begrenset taletid på 30 sekunder. Slik er det ikke mulig å «stjele» all tid fra de andre møtedeltakerne.

Forslagene som kommer fram i de tre fasene, blir skrevet på flippover, slik at de er synlige for alle.

Oftest avsluttes framtidswerkstedet med en plan for det videre arbeid.

5.7.3 Tema for framtidswerkstedet.

Det tema som ble valgt for dette framtidswerkstedet var arbeid med modul 6 i etterutdanningen.

Når instruktørene møttes på kurs, var det en enighet om at denne modulen måtte det gjøre endringer med. Dagen ble for lang og det ble for mye «dødtid» i løpet av kursdagen.

Modul 6» Sikker atferd på vegen» har en varighet på 7 timer, det vil si en hel kursdag.

Målet for dagen er klart skissert i Håndbok 277 fra Staten Vegvesen. På side 60 står:

Eleven skal

1. Kjenne til den risiko som er knyttet til bruk av store kjøretøy i transportoppdrag
2. Vise optimal utnyttelse av tunge kjøretøy
3. Gjennom to typer relevante transportoppdrag som planlagt i modul 5, hvor eleven kjører på en måte som er sikker, effektiv, komfortabel og faglig korrekt
4. Utvikle selvinnsikt, risikoforståelse og evne til å vurdere sin yrkesmessige kompetanse.

På etterutdanningskursene som Transportbransjens opplæringskontor arrangerer, er det først 2 timer teori. Deretter kjører eleven en rute som er godkjent av Staten Vegvesen. Deretter er det en time teori igjen. Deretter kjører eleven den samme ruten en gang til. Til slutt summeres dagen opp i en bolk med teori.

Instruktøren skal vurdere valg av risiko, optimal kjøring, sikker atferd i trafikken og kjøreoppdrag, kjøring i forhold til tett trafikk, kjøring under vanskelige forhold og komfort.

Den første turen skal eleven kjøre slik han gjør til vanlig. På den andre turen skal instruktøren kjøre bilen gjennom eleven.

Vi bruker en bil og en instruktør på 3 elever. Det medfører en del venting midt på dagen.

Dette samt at en del av instruktørene har problem med å motivere seg selv, fordi de synes at elevene er så «flinke» at de føler at de ikke har noe å bidra med, var bakgrunnen til at vi inviterte inn til en samling.

Administrasjonen på opplæringskontoret vurderte så å prøve en ny møtестruktur, framtidswerksted. Instruktørene uttrykte at de var spent på hva denne møteformen innebar.

5.7.4 Framtidsverksted med instruktørene

Etter en kort orientering om framtidsverkstedet som møteform, fikk instruktørene fem minutter til å skrive ned hva de var kritiske til modul 6- dagen slik de opplevde den i forbindelse med etterutdanningskursene som Transportbransjens opplæringskontor arrangerer. Deretter fikk en etter en komme med sine innspill.

Disse ble så skrevet opp på en av de tre flippoverne som sto i møterommet. De to andre var for fantasifasen og vikelighetsgjøringsfasen.

Kritikkfasen fikk følgende moment:

- Lengden på dagen
- Kjørerute på undervisningssted Surnadal
- Hvordan få til god praksisgjennom hele dagen.
- Hva med de som venter?
- «Målt» som instruktør
- Struktur for opplæring av instruktører
- Opplæring i skrivere
- Kjørerute i Ålesund
- Ujevn lengde på rutene på de forskjellige stedene
- Felles kriterier for instruktørene
- Lass på kjøretøyene
- Bruke biler som sjåførene er vant med
- Gjentakelse av opplegget om 5 år?
- For mye fokus på forbruk av drivstoff på andre tur
- Kjørerute Eide
- Bruke pausen: Legge på kjetting, dekk, lastsikring, lys- og lysbruk

I «Håndbok i Framtids Verksteder» blir det understreket at det ikke er lett å utvikle fantasier og utopier. Det anbefales her at må man ønske seg uten grenser, drømme og la kreativiteten få fritt løp. Her skal fokus settes på mulighetene.

Det viste seg at dette slett ikke var enkel. Men instruktørene kom fram til følgende moment til fantasifasen etter at de hadde delt tankene sine med naboen.

Fantasifase:

- Få legge opp denne dagen helt fritt.
- Opplæring av instruktører.
- Se nærmere på kjørerutene alle steder.
- Mal for instruktørene slik at det samme ble vektlagt hos alle.
- Forandre opplegget på dagen.
- En «inne instruktør» som bare hadde som oppgave å ha undervisning i pausene.
- Samarbeide med andre kurstilbydere
- Mer etterutdanning teknisk.

Etter en pause var vi kommet så langt, at vi kunne arbeide med en virkeliggjøringsfase.

- Teknisk opplæring, både teknikk og forskjeller på biltypene og på skrivere.
- Ny kjørerute Surnadal.
- Ny kjørerute Åndalsnes. Det skal brukes kjøretøy som sjåførene er vant med.
- Felles skjema for alle instruktørene for hva som skal måles.
- Arbeide med å få dagene kortere og med praktiske aktiviteter i pausen midt på dagen.

5.7.5 Oppsummering

Under middagen etter framtidswerkstedet var det mange av instruktørene som ga uttrykk for at dette var en god måte å arbeide på. Alle fikk si sin mening og dermed være med på å videreutvikle kursene våre. Og også her syntes det som om de opplevde styrken av å arbeide sammen i et praksisfellesskap.

Det at instruktørene arbeider på denne måten, er med på å gi dem et eierforhold til kursene, En følelse som kan være en motivasjonsfaktor.

De mest erfarne instruktørene virker trygge i det de gjør, mens de som er engasjert sist og har minst praksis vil gjerne ha flere instruksjoner og regler for det de skal utføre. I denne oppfatningen finner jeg støtte i Dreyfus & Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus i Hiim & Hippe, 2001,61)

I arbeidet med framtidswerkstedet har vi vært innom flere av forskningsspørsmålene. Vi har sett på rammen for en av modulene i etterutdanningen, modul 6, og vurdert hva vi kan gjøre på en annen og bedre måte. Disse tankene kommer fram ut fra den erfaring som instruktørene har gjort seg. Her har vi også kommet inn på instruktørens oppgaver. Hvordan skal han være i forhold til

elevene på modul 6? Oppbygningen av denne dagen dreier seg også om hva som er relevant for en yrkessjåfør i modulen «Sikker atferd på veien»

5.8 En logg med tema motivasjon.

Modul 6 «Sikker atferd på vei» er den modulen som flest sjåførere spør om hva er hensikten med? Derfor spurte jeg instruktørene etter at vi hadde avsluttet framtidswerkstedet om de kunne bruke noen minutter på å skrive en logg om hvordan de opplevde at sjåførene var motiverte på denne modul 6 dagen. De ble gjort oppmerksom på at dette var frivillig og at jeg ville bruke loggene i mastergradsarbeidet mitt.

Spørsmålene i loggen ligger som vedlegg.

Svarene fra to av spørsmålene velger jeg å ta med i dette prosjektet fordi de går direkte på to av forskningsspørsmålene.

Hvordan er kursdeltakerne motivert?

- En svarer at de er varierende motivert.
- Mange svarer at de stort sett er positive.
- Flere svarer at bussjåførene er mer motiverte enn godssjåførene.
- En del svarer at de i utgangspunktet så er de negative, men at dette går over.

Hvordan kan vi legge til rette for å skape mer motivasjon hos kursdeltakerne?

- De aller fleste av instruktørene svarer at vi må forsøke å gjøre dagen kortere og at den lange pausen midt på dagen må fylles med praktiske aktiviteter.
- Flere svarer at det er viktig å få kursdeltakerne til å forstå formålet med denne dagen og få dem til å se sammenhengen mellom modul 6 og deres daglige arbeid.
- Flere instruktører sier at det er viktig å komme med positive innspill og det å være ydmyk.
- En svarer at instruktøren må spørre om det er noe kursdeltakeren ønsker å ta opp.
- En annen svarer at enkelte sjåførere er stresset på grunn av økonomi.
- En svarer også at kjørerutene må bli bedre.

5.7.6 Oppsummering.

Ut fra det første spørsmålet: hvordan er kursdeltakerne motivert, får vi en tilbakemelding på at stort sett så oppleves kursdeltakerne som positive.

De svarene som kom fram, overrasket meg en del. Da tenk er jeg på at denne modul 6- dagen varer fra kl. 09.00 om morgenen og fram til kl. 18.00 eller 18.30 om ettermiddagen og som regel er dette en lørdag eller søndag.

På spørsmålet om hvordan vi kan legge til rette for å skape mer motivasjon, så peker de fleste på det at dagen blir kortere og at pausene fylles med praktiske øvelser.

De samme argumentene kom også fram under framtidsverkstedet.

5.8 Evalueringsskjema fra 3 etterutdanningskurs.

5.8.1 Avklaringer.

Hvert kurs har en perm på kontoret der navn på kursdeltakere, oppmøteliste og evalueringsskjema står. Da jeg i oktober 2013, plukket ut evalueringsskjema, hadde jeg bestemt meg for å se nærmere på evalueringsskjema fra tre kurs. Det var viktig for meg å plukke ut to godskurs. Bortimot 75 prosent av de kursene vi arrangerer, er etterutdanningskurs i gods. I tillegg ville jeg ha med et persontransportkurs.

Vi er godkjent som undervisningssted på fem steder i Møre og Romsdal. Det var kurs på to plasser den dagen jeg var på kontoret og skulle kopierer opp evalueringsskjema, og da skal permene være i kurslokalet i tilfelle vi får uanmeldt tilsyn fr Statens Vegvesen. Da ble valget lett, jeg valgte ut skjema fra ett kurs på hvert av de andre stedene.

Jeg har valg ikke å skrive hvor kursene var arrangert.

Kursene som jeg har sett nærmere på, er blitt arrangert fra november 2012 til oktober 2013.

Fra evalueringsskjemaet har jeg valgt å se på svarene fra de fire første spørsmålene:

1.1 Hvordan har kurset innfridd dine forventninger?

Og oppgave 1.2 Hvordan er du fornøyd med måten kurset er lagt opp på?

Svarene på disse spørsmålene sier noe om motivasjon.

Videre har jeg valgt å ta med spørsmål 1. 3 Har du tillit til det instruktøren lærte deg på kurset?

Og spørsmål 1.4 Hvordan opplevde du variasjonen på kurset?

Disse svarene vil fortelle noe om instruktøren.

Dessuten vil jeg se nærmere på hvor mange poeng k spørsmålene fikk i de enkelte modulene.

Det

sier noe om hvor stor relevans de enkelte moduler har for sjåførene.

På alle spørsmålene skal kursdeltakeren krysse av i en rute for hvert spørsmål på en skal fra 1 til 6, der 1 er dårligst og 6 er best.

De fyller ut et skjema for hver dag. Dagene kommer i litt forskjellig rekkefølge på de enkelt kursdagene alt etter hvilke instruktører om er ledig. De fleste dagene ne g har en modul. Modul 1 og 3 gjennomføres ofte på samme dag.

De enkelte moduler er presentert tidligere i oppgaven på 2.3 set er referert til tidligere i oppgaven i kapittel 2.2.3.

5.8.2 Funn fra undersøkelsen

På godskurskurset i november 2012 var det 20 kursdeltakere.

Her angis, uansett modul, hvor hovedvekten av poengene lå for de enkelte spørsmål:

Spørsmål 1.1: mellom 4 og 5

Spørsmål 1.2: mellom 4 og 5

Spørsmål 1.3: mellom 4 og 6

Spørsmål 1.4: mellom 4 og 6

Her fikk modul 6 «Sikker atferd på vei» lavere poeng på alle 4 spørsmålene enn de andre modulene, mens modul 2 «Kosthold, ergonomi og førstehjelp» fikk høy poengsum. De andre modulene fikk stort sett poeng jevnt fordelt på 4 og 5.

På godskurset i august 2013 var det 23 deltakere

Spørsmål 1.1: mellom 4 og 5.

Spørsmål 1.2: mellom 5 og 6

Spørsmål 1.3: mellom 5 og 6

Spørsmål 1.4: mellom 4 og 5

Her fikk alle modulene høye poeng, unntatt modul 3 «Kjøretøyteknikk» og modul G5 «Sikring av last»

På persontransportkurset i oktober 2013 var det 17 deltakere.

Spørsmål 1.1: mellom 4 og 6

Spørsmål 1.2: mellom 5 og 6

Spørsmål 1.3: mellom 5 og 6.

Spørsmål 1.4: mellom 5 og 6

På dette kurset alle modulene høy poengsum. Færrest poeng var det på modul 1 »

Vegtransporten og samfunnet» og modul 3 «Kjøretøyteknikk»

5.8.3 Oppsummering

Funnene ovenfor kan gi en del trender.

Deltakerne på persontransportkurset er mer fornøyd enn de som deltar på godskurs.

De som deltok på godskurs høsten 2013 var jevnt over mer fornøyd enn de som gikk på godskurs høsten 2012.

På spørsmål 1.1 er spriket større i svarene enn på de andre spørsmålene. Noen kursdeltakere er middels fornøyd i forhold til forventningene de hadde til kurset, mens de fleste synes at kurset har innfridd.

Spørsmål 1.2 går på kursopplegg. Her er de mindre fornøyd på godskurset våren 2012 enn på de andre kursene. Tillit til instruktøren.

Også her ser vi at spørsmålet får mindre poeng på godskurset høsten 2012 enn på de andre kursene.

Spørsmål 1.4 handler om variasjon i timene.

Bussjåførene er mest fornøyd. På begge godskusene er det en del deltakere som bare er sånn «midt på treet» fornøyd og markerer det med å gi 4 poeng.

Videre drøfting av disse resultatene vil jeg gjøre under det siste kapittel.

6 Drøfting

6.1 utfordringer

Ved å forske i egen praksis, håper jeg å tilføre arbeidsplassen min nytenkning ved å gjennomføre en del aksjoner.

Gjennom de aksjonene som har blitt gjennomført i dette prosjektet, ønsker jeg å få svar på problemstillingen som også er overskriften på hele arbeidet. Problemstillingen blir utdypet gjennom forskningsspørsmål som omhandler yrkessjåføren og hans læreforutsetninger, hva er relevant for han å lære og om voksenlæring og motivasjon. Jeg ønsker å få svar på hvordan vil instruktørens rolle være på disse kursene. Og for å arrangere kurs, må vi kjenne til rammene som disse nå utvikles innenfor.

I dette prosjektet vil forskningen foregå i tre ulike løp:

- 1 Arbeidet i Transportbransjens opplæringskontor.
- 2 Det jeg legger vekt på i forskningen.
- 3 Min egen utvikling som ansvarlig leder og forsker, mine roller og mine oppgaver.

Det er altså ulike nivå i forskningsarbeidet.

Slik jeg ser det, har jeg hatt ulike roller i prosjektet:

- Ansvarlig leder og forsker.
- Leder av prosessen.
- Bearbeider av innsamlet materiale.
- Teoribygger.

Arbeidsoppgavene har vært å utvikle kursopplegg. Dernest å utarbeide logger, spørreskjema og intervju og analysere dem. Jeg leder også to framtidswerksted.

Det er en utfordring å forske i egen praksis.

Kunnskap, meninger og holdninger til feltet kan vanskeliggjøre en så objektiv tilnærming til feltet som ønskelig.

Forforståelsen kan være positiv, men også være et hinder.

Kjennskap til menneskene i forskningen, her både instruktører og kursdeltakere, kan virke på samme måten.

Relasjonene kan bli for tette, samtidig som det å holde avstand, kan virke kunstig.

Dette er utfordringer som jeg under hele prosessen må ha et våkent øye for. Det er hele tiden svært viktig å vite hvilken rolle jeg til enhver tid har.

6.2 Hva handler dette prosjektet om?

I dette kapitlet oppsummeres og drøftes erfaringene fra forskerprosessen i prosjektet- Målet med prosjektet er todelt.

For det første handler det om å få svare på problemstillingen:

Hvordan kan transportbransjens opplæringskontor legge til rette for undervisning som er relevant for yrkessjåførens daglige arbeid?

For å fylle ut problemstillingen er det stilt en del forskningsspørsmål som jeg bør strekke meg mot å få svar på.

For det andre ønsker jeg å videreutvikle min egen praksis for på den måten å bidra med ny erfaring og ny innsikt i arbeidet mitt i Transportbransjens opplæringskontor, særlig i det å planlegge, videreutvikle og gjennomføre kurs for voksen mennesker.

Jeg vil ta for meg de ulike forskningsspørsmålene, knytte til erfaringer og kunnskap som har kommet fram i de enkelte aksjonene, støtte meg til teori og vurdere om jeg har fått svar på spørsmålet.

Deretter vil jeg gjennomgå hvordan dette mastergradsarbeidet har utviklet min pedagogiske horisont.

Med å gjennomføre drøftingen på en slik måte, håper jeg på å få et oversiktlig og ryddig kapittel i «Å være vitenskapelig er å være metodisk» (Tranøy, 1986,s.261)

6.3 Hvem er yrkessjåføren og hvilke læreforutsetninger har han?

I kapittel 4.2 har vi forklart begrepet yrkessjåfør.

Arbeidsoppgavene hans er mange og krevende. Han kan kjøre buss og må fokusere på sikkerhet og kundebehandling. Eller han kan kjøre gods der lasting og lossing og behandling av godset han kjører er viktig ved siden av det å kjøre defensivt og sikkert.

Han har førerkort for det kjøretøyet han kjører. Nå må han også forholde seg til yrkessjåførdirektivet.

En av instruktørene som ble intervjuet, sa at i transportbransjen, særlig på godssiden, er det liten tradisjon for opplæring. Derfor er det uvant for sjåførene å sitte på kurs.

Han sa også videre at yrkessjåføren er rask til å kjede seg. De er vant til å bidra og være aktive. Tradisjonelt har også sjåførene valgt et praktisk yrke fordi at den teoretiske undervisningen som de møtte i skolen, aldri har fenget dem.

Ut fra loggene som instruktørene skrev forbindelse med framtidverkstedet, forstår jeg at sjåførene stort sett motiverte når de møter opp på modul 6 «Sikker atferd på vei». Kan dette være et tegn på at de ønsker å forbedre kjørestilen sin?

Vi ser også at evalueringen av kurset fra godskurset i august 2013 er mer positiv enn det vi ser fra godskurset 2012. Jeg tolker dette at det at de må på etterutdanningskurs har «sunket» inn og de velger å gjøre det beste ut av situasjonen. Kanskje har de også hørt fra andre at det ikke var så ille å gå på kurs som det de i utgangspunktet hadde trodd. Den tredje muligheten kan være at vi etter hvert har utviklet kursene slik at de oppleves mer relevant for det de til daglig driver med.

Ut fra evalueringsskjemaene fra etterutdanningskursene kommer det fram en opplysning som overrasker meg. Modulene i «Kjøretøyteknikk» og «Lastsikring» får lave poeng på alle fire spørsmålene som er tatt med. Dette er praktisk aktiviteter og viktig for dem å kunne. Hvorfor er de da så lite positive? Er dette områder som sjåførene behersker eller har kursdeltakerne mer kunnskap enn instruktøren?

For at sjåførene skal få utbytte av undervisningen, er det viktig at instruktørene kjenner deres hverdag. De er en uensartet gruppe, men utfordringene i hverdagen har de felles.

«En forutsetning for framgang er at man som pedagog interesserer seg for å finne ut hva som karakteriserer elevens arbeids- og undervisningsrelaterte opplevelser. Videre at man tar disse opplevelsene på alvor gjennom å legge opp undervisningen slik at den rommer det som fra elevperspektivet gir arbeidet mening. Å oppleve utdanningen som meningsfylt er en forutsetning for kompetanseheving og yrkestilpasning» (Mjelde, 2002,s.53)

En av instruktørene som ble intervjuet, sa at yrkessjåførene liker å bidra. Det får meg til å tenke på samspillet i et praksisfellesskap. Læring skjer oftest i samspill med andre mennesker og her både bidrar den enkelte og får fra andre

Sjåførene sin arbeidsplass er slik at de deltar i mange ulike praksisfellesskap gjennom dagen: På kafeen, på fergene og på laste- eller losseplassen-

Noe av det som imponerte meg mest da jeg begynte å arbeide i transportbransjen, var alle de positive møteplassene eller praksisfellesskapene som sjåfør har. Og om ikke sjåførene har hatt mye formell utdanning, så gjennomførte de mesterlæretradisjonen på en måte som er helt naturlig for dem. Lave og Wenger (1991) ville ha kalt det som her foregår som «situert læring». Dette er læring som springer ut av en aktivitet mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap. Lærlingen i yrkessjåførfaget blir sendt med en erfaren sjåfør og er med han på de ulike aktivitetene gjennom en arbeidsdag. Denne læringen blir mye mer meningsfull for lærlingen enn det noen lærebok eller skoletime kunne ha bidratt med.

Det å være på kurs blir et slikt nytt fellesskap for sjåføren.

«Læring finner sjelden sted i tilknytning til kun ett praksisfellesskap. Den lærende lærer ved å delta i forskjellige handlingskontekster. Ved å komme til et annet miljø fremstår også det velkjente i et annet lys. I slike tilfeller betyr deltakelse i flere praksisfellesskap at det åpner seg nye perspektiver på faget for utøveren. Fornyelse kan finne sted ved å veksle mellom handlekontekster: 22, tser, et miljøskifte kan bety at man lærer noe nytt og ikke bare reprodusere rett enkelt fellesskaps praksis». (Nielsen & Kvåle, 1999, s.202)

I og med at yrkessjåførene er en sammensatt gruppe, er det viktig å vite noe om dem når de kommer på kurs. Denne kunnskapen kan vi bygge ut ved at de presenterer seg ved kursstart. Da vet vi noe om hvor de jobber, hva de jobber med. Alle tre informantene som ble intervjuet var innom dette temaet. Denne kunnskapen forteller kursholderen noe om hvordan han vil legge opp kurset og hvilke emner han vil vektlegge. I en presentasjonsrunde har jeg opplevd at mange sier flere av kursdeltakerne at de ble sjåfører fordi at de ikke var flinke på skolen og ikke hadde så mange valg. Med slike utsagn vet kursholderen at her har han med praktikere å gjøre, kanskje også n med et negativt syn på seg selv. De fleste presenterer seg som «bare sjåfør». Arbeidsmetodene må velges med utgangspunkt i denne kunnskapen. Erfaringsutveksling og dialog blir her viktige arbeidsmåter. En av informantene sier det slik: «Men det er nå de som sitter og sier at de ikke trenger det (etterutdanningskurs) som trenger det mest.»

6.4 Motivasjon.

Det andre utdypingsspørsmålet handlet om motivasjon.

En pedagog som har jobbet mye med læring i arbeidslivet, Paul Moxnes, skriver.

«Arbeidsforskeren Saint(1974) slår fast at læring og opplæring ikke kan tvinges på et menneske.

Den må komme fra enkeltmenneskets behov for å lære og forbedre seg. Det en lærer eller veiledere kan gjøre, er å hjelpe den enkelte til å bli klar over sitt eget læringsbehov.»(Moxnes, 1995,s.132)

Alle tre informantene som ble intervjuet, uttrykte at de jobbet med refleksjon og evnen å se hverdagen sin i sammenheng med det som skjer på kurs. Instruktørene har tatt i bruk pedagogiske soler, logg og nabodeling for å få i gangen refleksjon.

«Refleksjon i denne sammenhengen er knyttet til profesjoner. Det anses som en viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse at de kan reflektere over sin (og andres) yrkesvirksomhet og på den måten vinne ny innsikt til beste for videre praksis» (Lauvås & Handal, 2009,s.70)

Gjennom ulike måter å jobbe på, prøver instruktørene å få sjåførene til å få innsikt og erfaring fra andre for på den måten å forbedre sin egen situasjon. Det som angår dem, skaper også motivasjon.

6.4.1 Motivasjon i forhold til modul 6.

I loggen som instruktørene skrev i forbindelse med framtidverkstedet, uttrykker de at sjåførene stort sett er motiverte når de kommer på den dagen og under gjennomføringen av modul 6 «Sikkerhet på vei»

Under underkapitlet om «Hvem er yrkessjåføren og hvilke læreforutsetninger har han?» stilte jeg meg undrende til denne motivasjonen. Jeg stilte spørsmålet om han gjerne vil bli bedre. Både intervjuene og i denne loggen forteller instruktørene at de gir oppmuntring og er ydmyke i forhold til de mange sjåførene som er svært flinke i til å kjøre. Kanskje kan de positive signalene gi mestringsfølelse og dermed virke motiverende? En instruktør sier også det at han denne dagen har problem med å motivere seg selv, for kursdeltakerne er så flinke at han føler at han har ingenting å bidra med overfor dem. En annen sier på spørsmålet om hvordan kursdeltakerne er motivert; «Litt forskjellig motivert. Litt spente og litt nervøse for at noen skal sitte på og vurdere sin kjøring». En annen svarer svært kort: «De fleste stiller med åpent sinn.»

En annen har skrevet i loggen sin: «Mange i utgangspunktet negativ, men dette har blitt bedre med tiden som har gått.»

Fellestrekkene i denne informasjonen er at sjåførene stort sett er motiverte i forhold til modul 6 og at motivasjonen har endret seg til det mer positive over tid.

Kan dette være et uttrykk for at etterutdanningskursene har «festet» seg og at de vil gjøre så godt de kan for å bedre yrkeskompetansen sin?

De evalueringsskjemaene som vi har analysert, forsterker inntrykket om at motivasjonen for modul 6 har øket. På godskurset som ble arrangert i november 2012 hadde modulen «Sikkerhet på vei» lav poengsum. På det godskurset som ble arrangert i august 2013 hadde denne modulen stort sett høy poengsum slik som det også var tilfelle med de andre modulene på dette kurset. Instruktørene på kursene er stort sett de samme så det skulle ikke ha innvirkning på resultatet.

De instruktørene som deltok på framtidswerkstedet og som skrev logg etterpå, er svært samstemte i hvordan de skal motivere sjåførene som deltar på kurs enda mer.

Dagen må organiseres på en helt annen måte. Det må settes inn flere instruktører slik at dagen kan bli kortere. Dessuten må det i pausene være lagt opp til praktiske øvelser som for eksempel det å legge på kjetting, sikre last eller gjøre seg kjent med de nye fartsskriverne. Disse aktivitetene er en del av de fleste yrkessjåførers hverdag.

6.4.2 Bussjåfører er mest motiverte.

Informantene forteller at stort sett at bussjåførene er mer motiverte enn godssjåførene til det å gå på kurs. De er lettere å få dialog med og de uttrykker mer positive holdninger.

Evalueringsskjemaet fra personkurset i oktober 2013 viser at det har gitt mange poeng på alle spørsmålene.

Det føles nærliggende å spørre hvorfor det er slik. Jeg har en oppfatning av at bussjåførene er mer vant til å gå på kurs, Blant annet så har de en del kurs, inndelt i moduler, som de gjennomfører og 3. den voksenpedagogiske tilnærmingen må skje via situasjoner, ikke fagkurs. På den måten har likhetstrekk med den daglige jobben deres. Godssjåføren er mye mer vant til å jobbe alene.

6.5 Hvordan lære voksne?

Andragogikk kommer fra de greske ordene andros (mann eller voksen). Og agein. Direkte oversatt får vi da begrepet «Ledelse av voksne». En mer vanlig bruk hos oss er hvordan voksne lærer.

Eduard Lindeman, som regnes som andragogikken far, satte i 1926 en del viktige forutsetninger for opplæring av voksne.

1. Læring er livet, ikke bare en forberedelse til et ennå ukjent liv i framtida
2. Læring dreier seg om ikke- faglige idealer
3. Den voksenpedagogiske tilnærmingen må skje via situasjoner, ikke fag.

4. Den mest verdifulle ressursen i voksenopplæringen er deltakernes erfaringer.

Målet med læringen er å gjøre livet meningsfullt og læringsprosessen er et mål i seg selv.

Læringen skal gå ut på å finne meningen med våre erfaringer. Han er videre opptatt av at den «profesjonelle» ikke må kvele den enkeltes entusiasme og spontanitet. Det er viktig at voksenopplæringen bidrar med næring til glede og verdier.

Vel er disse læresetningene gamle og bærer i seg at de er skapt før begrepet livslang læring, men de har også i dag en del aktualitet i seg.

Voksne mennesker vil lærer det de har behov for og ønsker umiddelbart å se nytten av det de lærer.

Læring er livet, det må bety at de erfaringer den enkelte har med seg er viktig. Derfor er erfaringslæring svært viktig når vi har voksne elever.

Spørsmål om hvordan voksne lærer, er de av forskningsspørsmålene som fikk minst kunnskap om. Kanskje burde jeg ha stilt andre spørsmål. Men en del av utfordringer vi har med å holde kurs for voksne blir behandlet under punktet om motivasjon. For det å arrangere kurs for voksne, handler om å vite hvordan voksne lærer og motivere dem til læring ut fra den kunnskapen vi har om den. De som gikk på de to instruktørkursene fortalte i loggene sine at de hadde lært mye om hvordan voksne lærer. Her er det nok underforstått at de er at barns og voksnes premisser for læring er forskjellig. Arne, en av informantene i intervjuene sier: «Det er viktig for voksne når en driver voksenopplæringskurs, at de må se nytten av det som blir framlagt».

6.6 Instruktøren.

All datainnsamling i forbindelse med dette prosjektet peker mot at instruktøren er en svært viktig brikke i det å arrangere etterutdanningskurs i henhold til Yrkessjåførdirektivet.

De som fulgte instruktørkursene i 2010 fikk en del innspill om det å være instruktør på et etterutdanningskurs. De har sett ulike metoder brukt i undervisningen og de har fått prøve å undervise selv. De er i ferd med å danne seg et bilde av instruktørrollen og reflekterer om dette er noe som de vil prøve. Etter halvannet år møter vi tre av dem som gikk på kurset og som nå hadde vært instruktører siden de første kursene startet.

De har klare oppfatninger av hva instruktøren bør gjøre og hvordan han bør være.

Det første som alle tre informantene legger vekt på, er at han må være faglig sterk både i teori og i praktisk utøvelse av faget. Det er en stor fordel at han har kjennskap til yrkessjåførens dag.

Han må orientere seg slik at han hele tiden er oppdatert om de forandringer som skjer enten det er i lov og regelverk eller innenfor andre områder.

Dersom han får spørsmål han ikke kan svare på, må han finne svaret og komme tilbake til gruppa med det. Det å ta en lettløsning er informantene svært skeptiske til. Kursdeltakerne vil gjennomskue instruktøren og han mister tillit. Det siste som er skrevet om her, går på holdninger. Kursholderen må fungere som en arbeidsleder i en kursdag der erfaringslæring og dialog er viktige arbeidsmåter.

Instruktøren må ha empati, han må både kunne se og høre den enkelte.

Han må ha evne til å variere undervisningen sin.

Alle disse «kravene» til en instruktør kommer fra de tre informantene som jeg intervjuet og som slev er instruktører.

Det siste som de nevner er å ha evne til å få kursdeltakerne til å få kursdeltakerne til å reflektere, til det å se sammenhengen mellom det de arbeide med på kurs og deres egen hverdag.

Greier vi å finne de som har alle disse egenskapene? Jeg tror at det med å bli en god instruktør har med personlig egnethet å gjøre.

Det er helt avgjørende at de har et felleskap rundt seg hvor de kan lære av andre. Det vil gi trygghet.

For oss på opplæringskontoret er det viktig å legge til rette for slike arenaer.

Av evalueringsskjemaene ser vi at tilliten til instruktøren har steget fra det kurset som vi arrangerte i november 2012 og fram til de kursene som ble arrangert nå i høst. Det kan tyde på at instruktørene har fått mer kompetanse. Men resultatene kan også være at sjåførene har innstilt på å gå på kurs. Det tredje alternativet kan selvfølgelig være at de ønsker å være hyggelig mot instruktøren.

På spørsmålet om hvordan de var fornøyd med variasjonen i kursene, blir det gitt mindre poeng i godskursene enn i personkursene. Et nærliggende spørsmål er da om et etterutdanningskurs blir for stillesittende for godssjåførene. De er jo «vant til å yte», som en av informantene sa.

6.7 Rammene

Bakgrunnen for dette arbeidet, er som jeg har skrevet før, innføringen av yrkessjåførdirektivet.

De viktigste dokumentene i kurssammenheng er «Håndbok 277 Læreplan

Yrkessjåførutdanning» og «Forskrift om grunnutdanning og etterutdanning for yrkessjåfører»

Kort oppsummert inneholder læreplanen de tema som skal være med i kursene og metodene som skal brukes. I forskriften stilles krav til kurslokaler, utstyr, personell og rapportering.

I kapittel 2 i denne oppgaven er disse dokumentene gjennomgått og satt opp på en slik måte at de skal være oversiktlig å bruke i arbeidet med å planlegge og gjennomføre etterutdanningskurs.

Gjennomgang av disse dokumentene var et viktig tema i de to instruktørkursene som ble arrangert i 2010. Rammene ligger der, vi må bare forholde oss til dem. Vi kan påvirke dette regelverket gjennom de høringene som blir utsendt, og det har vi gjort.

Det viktigste slik jeg ser det, er at vi i administrasjonen er kjent med styringsdokumentene og er i stand til å legge opp kurs som er i henhold til regelverket. Instruktørene får en timeplan i tråd med regelverket å forholde seg til. Hvis de har spørsmål, kan disse stilles til administrasjonen i opplæringskontoret eller ansatte i Statens Vegvesen på region øst som har i oppgave å arbeide med yrkessjåførdirektivet.

Arbeidet med dette prosjektet har bidratt til at alle involverte parter har satt seg godt inn i både bakgrunn og rammer for Yrkessjåførdirektivet.

Både informantene i intervjuene og instruktørene i framtidswerkstedet synes å være fortrolig med de rammene de jobber under.

Vi må forholde oss til de rammene som er nå, men både instruktører og administrasjonen har gjort seg tanker for videre arbeid. Når yrkessjåførene ved neste korsvei om 5 år skal fornye yrkesretten sin, vil de samme kravene til kurs være der da?

Hvis det arrangeres en kursdag hvert år, vil yrkessjåførene ha mulighet til å bli oppdatert i det som er nyheter i bransjen.

Dersom det fortsatt skal være fem dager hvert femte år, kunne det da være en del obligatoriske emne og en del valgfrie? Sjåførene kunne tilbys en meny som de kunne velge ut moduler fra. Da ville en distribusjonssjåføren velge de emnene som angår hans hverdag og en anleggssjåfør ville velge helt andre tema. Slik blir kurset svært relevant for den enkelte kursdeltaker. Dette ville også være en viktig motivasjonsfaktor.

6.8 Egen læring

Det andre målet i dette prosjektet, var at jeg fikk mulighet til å få erfaring og innsikt som kunne forbedre min yrkespraksis.

Jeg som er utdannet allmennlærer, har tidligere benyttet meg av forelesinger og PowerPoint presentasjoner. Gjennom mastergradsarbeidet mitt har jeg blitt kjent med yrkespedagogiske

metoder. Disse metodene er basert på demokratiske prosesser, elevmedvirkning og erfaringsutveksling.

SØT- modellen har etter hvert blitt et av de viktigste arbeidsverktøy jeg har, både i møte med mennesker og som undervisningsmetode. Jeg har innsett at jeg overfor elever har stilt altfor mange spørsmål med hvorfor. Det har ofte vært direkte sløsing både med tid og ressurser og har ført til grobunn for mye dårlig samvittighet. Ved å forandre på spørsmålet til hva som er situasjonen nå, får vi et annet fokus. Her er vi nå, hvordan skal vi komme videre? Hva ønsker vi og hva må vi gjøre for å komme dit?

Dewey snakker om at vi mennesker har holdninger som gir oss forutsetninger for å være lærende. Kversøy (2004) sier at det å være lærende eller oppdagende, er å møte verden med holdninger som gjestfrihet, direktet, helhjertethet og ansvarlighet. Det å stille med en gjestfri tanke, er å være åpen i forhold til det som møter meg. Det er viktig når jeg som instruktør skal lede en erfaringsutveksling i klasserommet.

I de første etterutdanningskursene der jeg var instruktør, var jeg forsiktig både med å si at den enkelte kursdeltaker hadde ansvaret for egen læring og at det var opp til han hvilket utbytte han ville ha av kurset. Det jeg etter hvert har oppdaget, er at jeg må ta både direktet og ansvarligheten som Kversøy omtaler, på alvor. Mc Kniff (2002) understreker også at det å ansvarliggjøre en elev eller kursdeltaker, er en del av en god faglig yrkespraksis.

Gjennom prosjektet har jeg også innsett at refleksjon både alene og sammen med andre er et godt redskap for å skape forandring. Sissel Tveien sier det slik (2007): «Å reflektere over egen praksis betyr at man er villig til å vurdere om egen praksis er god, god nok eller kanskje bør endres.»(s59)

Arbeidet med mastergradsarbeidet har inspirert meg og gitt meg trygghet. Gjennom refleksjon og gjennom de ulike aksjonene, har jeg oppdaget mer hva som er min oppgave. Som instruktør må jeg forsøke å bruke de yrkespedagogiske metodene som jeg både har lært om og sett demonstrert som student ved Høyskolen i Oslo og Akershus.

Som tilrettelegger har jeg sett at det å delta i praksisfellesskap, gir meg viktig kunnskap som jeg kan bruke for å forandre og forhåpentligvis forbedre både organiseringen og innholdet i kursene som vi tilbyr.

I tillegg har jeg oppdaget at dokumentasjon i ulike formerer viktig. Selv om jeg tidligere har bladd igjennom evalueringsskjema fra kurs, har jeg først under dette prosjektet tatt det jeg har

lest på alvor. Jeg har sett på evaluering av enkelte moduler for å se om noen jevnt over får færre poeng enn andre. Og om tendensen er at kursene får bedre evaluering nå enn det de gjorde for et år siden eller om trenden går andre veien.

Det jeg nå oppdager, er at det skjer en positiv utvikling i kursene. Det synes som om kursdeltakerne er mer fornøyde. Jeg har også erfart at noen moduler må forbedres.

Organiseringen av modulen «Sikker atferd på vegen» er et eksempel på dette. Det som kom fram på framtidswerkstedet støttet dette inntrykket.

Både gjennom masterstudiet og gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg jobbet mye med faglitteratur. Dette har vært utviklende for meg og gitt meg mange nye tanker

7 Oppsummering og konklusjon. Veien videre.

7.1 Oppsummering og konklusjon

I dette prosjektet har instruktørene møtt nye måter å jobbe på.

Gjennom SØT- modellen har de blitt sett og tatt på alvor. Det de har bidratt med, har blitt hørt. I begynnelsen tok det tid å bruke modellen, men etter hvert har de blitt vant å jobbe med den.

Det samme kan sies om det å ta i bruk framtidswerksted. Vi har prøvd denne arbeidsformen en gang tidligere og da tok det også tid før vi kom i gang. Nå i oktober da vi igjen tok metoden i bruk, virket instruktørene både inspirerte og entusiastiske da vi begynte å jobbe med de enkelte fasene i framtidswerkstedet.

«Det væsentligste er at de i en gruppe beskjeftiger sig med deres bestemte anliggende i det de utfolder deres ønsker og deres fantasier fritt og fremtidsorientert». (Jungk & Muller, 1984, s 15)

I denne gruppen som i mange andre, så er det noen som har mye på hjertet og noen som er heller stille. Når alle får ordet og får ha det bare i 30 sekunder så får alle anledning til å bidra. Det er viktig for at deltakerne i en gruppe skal få et eierforhold til det som blir bestemt.

Det å møte loggskrivning som verktøy, synes også å være positivt for instruktørene. For mange av dem ble dette en måte å reflektere på. Jeg har hørt at flere av dem, etter en endt kursdag, tar seg litt tid og noterer ned en kort logg med hva de har gjort, hva de har lært og opplevd.

Den arbeidsformen som de helt klart har satt mest pris på, er det å delta i et praksisfellesskap. Her føler de etterhvert en tilhørighet og trygghet. Dette fellesskapet blir for dem som en kunnskapskilde der de både kan bidra med og ta ut ideer.

Nielsen og Kvåle (1999) sier det slik: «Læring er knyttet til aktiv deltakelse i praksis med henblikk på tilegnelse av personlige og faglige erfaringer.» (s 242)

Jeg har i møte med instruktørene forsøkt å være et forbilde i det å bruke metoder som SØT- modellen, framtidswerksted og logg med ønske om at de skal ta redskapene i bruk i egen undervisning.

I arbeidet med å planlegge og gjennomføre etterutdanningskurs, har jeg sett at instruktøren er den viktigste ressursen vi har. Hvis de kjenner rammene de skal jobbe etter og har kunnskap om yrkespedagogikk, så omfatter dette de viktigste faktorene for å utvikle gode kurs. Og yrkessjåførhverdagen kjenner de, for det er som sjåfører de har sitt daglige arbeid.

Derfor må instruktørene tas godt vare på både gjennom opplæring i nyheter i bransjen, praksisfellesskap og gjennom arrangement som gjør at de vil trives.

Det var styret som drog i gang dette prosjektet. Målet for dem, på vegne av medlemsbedriftene, var å gjennomføre etterutdanningskurs i henhold til yrkessjåførdirektivet. Så har skjedd, med kurstilbud på fem steder og så langt god tilgjengelighet på kurs. Utfordringene er at i løpet av 2014 har et enda større antall sjåfører behov for kurs. Det medfører at Transportbransjens opplæringskontor har bruk for flere instruktører. Disse arbeider som yrkessjåfører. Det har som resultat at flere bedrifter må sette av tid slik at de sjåfører ønsker det og som vi har behov for, kan bidra. For prosjektet slik det nå gjennomføres er et stort samarbeids -og spleiseprosjekt i bransjen.

Kvaliteten i kursene er viktig både for Transportbransjens opplæringskontor og for de enkelte sjåførene som deltar på kurs. Så langt ser det ut til at kvaliteten er rimelig bra, men at det å arrangere gode kurs, vil være en kontinuerlig prosess framover.

Slik som jeg opplever det, så har prosjektet i store trekk gitt svar på problemstillingen. Ikke alle av de utdypende spørsmålene har fått like utfyllende svar, men det har sammenhengen med metodene vi har brukt og innholdet i dem. Jeg vil i neste underkapittel komme nærmere tilbake til det som jeg her skriver.

Foruten å planlegge og arrangere etterutdanningskurs, var det andre målet at jeg skulle ha anledning til å tilegne meg innsikt og erfaring for å kunne videreutvikle meg i forhold til arbeidet mitt. Måloppnåelsen for denne delen av prosjektet er omtalt i forrige kapittel.

7.2 Tanker om gjennomføringen.

Jeg har i perioder vært i tvil om at dette har vært et utviklingsprosjekt og ikke et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg har endt opp med at jeg har valgt rett metode. Dette begrunner jeg med at dette er et systematisk arbeid med å planlegge, gjennomføre og analysere kritisk et undervisningsprosjekt. Hensikten med forskningen har hele tiden vært å forbedre kvaliteten på undervisningen og samtidig dokumentere kunnskap om slike prosesser. Dessuten har det hele tiden vært forsket sammen med og ikke på mennesker. De metodene som har vært benyttet, understreker målet om å vurdere og dokumentere en prosess.

«Hensikten er ikke å utvikle endelige løsninger eller prosedyrer for det aktuelle feltet.

Forskningens anliggende er snarere å utvikle et profesjonelt eksempel som viser hvordan utdanningsarbeidet kan gjennomføres, og som viser didaktiske arbeids- og utviklingsprosesser relatert til den aktuelle utfordringen.» (Hiim,2010,s19)

Under prosjektet har jeg flere ganger vurdert om jeg har vært for nær til dem jeg forsker sammen med. Jeg har jobbet i denne bransjen i svært mange år og kjenner de fleste av de som deltok på instruktørkurset i 2010, kjenner de fleste av instruktørene som er aktive. Det samme gjelder de som er informanter gjennom intervjuene og de som deltok i framtidswerkstedet. Dessuten kjenner jeg mange av de som er deltakere på kurs. Jeg har fundert på om det var en annen forsker som gjennomførte intervjuene eller ledet framtidswerkstedet, hadde resultatene blitt de samme? Og på evalueringsskjemaene, gir de høye poengsummer bare for å være greie?

Det jeg gjennom hele prosessen har vært på vakt overfor, er akkurat dette som jeg her er har beskrevet. Jeg har også til enhver tid forsøkt å være klar over hvilken rolle jeg har hatt i prosjektet.

Ved et senere prosjekt kan de være at jeg hadde valgt færre metoder å jobbe med. Ved å benytte meg av flere metoder som her, har jeg hatt mulighet for å lære om og bruke mange ulike redskap. Kanskje blir de opplysningene som kommer fram, sprikende ved å benytte mange metoder? Muligens hadde observasjon vært en godt egnet metode i et prosjekt som dette.

Jeg ser også at et av verktøyene som vi har brukt for å framskaffe informasjon, evalueringsskjemaene, må vi omarbeide og gjøre bedre. Muligens burde det også ha vært innhentet enda mer informasjon fra de som deltar på kurs.

Kanskje burde også spørsmålene til informantene i intervjuene gått mer direkte på utviklingsspørsmålene i prosjektet.

7.3 Veien videre

Slik jeg ser det, har vi fått svar på problemstillingen om hvordan vi kan legge til rette for undervisning som har relevans, altså som er viktig og nyttig for yrkessjåføren i hans daglige arbeid.

Men et aksjonsforskningsprosjekt er ikke et avsluttet prosjekt. Slutten på et prosjekt er startpunktet til et nytt, Vi har fått noen svar, men også nye spørsmål.

Som jeg tidligere har skrevet om, så er instruktøren den viktigste ressursen vi har i dette arbeidet.

Utfordringen vår blir i tiden som kommer, hvordan vi skal kunne bidra til at disse får utvikle seg videre og ta på seg nye utfordringer. De fleste av instruktørene våre vil helst delta i modul 6 «Sikker atferd på veien». Grunnlaget her er kjøring, noe de føler at de kan. Målet vårt er å få dem til å ta på seg undervisning også i de andre modulene.

Litteraturliste

- Aastad, L., Håland, E., Tønsth, C., Tosse, S. (Red.). (2011). *Voksenopplæring og kompetanse*. Gyldendal Akademisk
- Elevsiden, *Motivasjon*. Hentet 15.september 2013 fra <http://elevsiden.no/motivasjon>
- Dallan, O. (2000). *Medtode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dewey, J. (1968). *Democracy and Education*. New York: Free Press
- Freiere, P. (1998). *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal
- Forskrift om trafikkopplæring og førerprøver m.m (2004) hentet fra [http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339?q=forskrift om trafikkopplæring*](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339?q=forskrift%20om%20trafikkoppl%C3%A6ring*)
- Forskrift om grunnutdanning og etterutdanning for yrkessjåfører (2008) hentet fra [http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-04-16-362?q=yrkessjåførfor](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-04-16-362?q=yrkessj%C3%A5f%C3%B8rforskriften*)
- Grenstad, M. (2010). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didakta Forlag
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. H. Holter, R. Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2.utg s 73 -100) Oslo: Universitetsforlaget
- Hartviksen og Kversøy (2010). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Fagbokforlaget
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofiske tilnæringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Hiim, H. og Hippe, E. (2006). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hiim, H. og Hippe, E. (2007). *Profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Howe, A., Høiem, K., Kvernmo, G., Ruud Knutsen I. (red). (2003). *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Høgskolen i Akershus, Skriftserien
- Håndbok 227 (2008) *Læreplan Yrkessjåførutdanning for person og godstransport*, Vegdirektoratet, Trykkparter AS.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Fagbokforlaget
- Illeris, K. (2001). *Voksenutdannelse og voksenopplæring*. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Jarvis, P (2002) *Praktiker-forskeren-utvikling af teori*. København, Alines
- Jungt, R og Müllert, R (1998). *Håndbog i Fremtids Værksteder*. Politisk revy
- Kvåle, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lauvås, P. og Handal, G. (2009). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Loeng, S. (2009). *Andragogikk. En historie og faglig gjennomgang*. Læringsforlaget
- Mc Niff & Whitehead (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: SAGE
- Mjelde, L. (2002). *Yrkes pedagogikk - fra arbeid til læring - fra læring til arbeid*. Yrkeslitteratur AS

Moxnes, P. (1995). *Læring og ressursutvikling i arbeidslivet*. Forlaget Paul Moxnes

Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, *Læring i arbeidslivet*. Hentet dato 15.September 2013, fra <http://www.anpdm.com/newsletterweb/414A5E46794342514271484659/4341504A7140405B477641455C43>

Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). Mesterlære (2009). *Læring som sosial praksis*. Gyldendal Akademika

Nilsen, S.E. og Haaland Sund, G. (2008). *Læring gjennom praksis*. Pedlex, Norsk Skoleinformasjon

Rundberg, M (2009) Wengers praksisfellesskap , *Bedre skole nr 3*

Schön, D.A (1995) *The reflective practioner: How professionals thing in action*. Aldershot: Arena

Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser*. Cappelen Damm Akademisk

Statens vegvesen, *Regelmessig etterutdanning for yrkessjåfører tungbil*. Hentet dato 10.november 2013 fra <http://www.vegvesen.no/Forerkort/Yrkessjåfor/Utdanning+og+krav/Etterutdanning>

Statens Vegvesen: *Yrkessjåførutdanning for tunge kjøretøy* (2013). Hentet: 10.november 2013, fra <http://www.vegvesen.no/Forerkort/Yrkessjåfor/Utdanning+og+krav>

Stålsett, U.E (2006) *Veiledning i en lærende organisasjon*. Universitetsforlaget

Thagard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget

Tveiten, S (2008). *Veiledning - mer enn ord*. Fagbokforlaget

Vegtrafikkloven (1965) Lov om vegtrafikk (vegtrafikkloven) hentet fra
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1965-06-18-4?q=vegtrafikkloven*

Wormnes, B. og Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring*. Fagbokforlaget

Vedlegg 1

3 dagers kurs om yrkessjåførdirektivet.

Bakgrunn.

Informasjon om direktivet.

Gi dem som kan tenke seg å være instruktører, en pedagogisk verktøykasse.

Deltakere.

Daglig leder og en sjåfør fra hver bedrift.

Hvorfor?

Daglig leder: For å forankre arbeidet med direktivet i bedriften.

Sjåfør: Utvalgt med tanke på å være instruktør.

Maks 20 deltakere pr kurs.

Tid og sted.

Datoer for kurset: 27. og 28. oktober og 9.11 2010.

Sted: Alexandra hotell, Molde

Innhold:

Dag 1.

Gjennomgang, avklaringer og diskusjon om direktivets læreplan for grunnutdanning, høringsutkast til

læreplan etterutdanning og den tilhørende forskriften.

Hvilke utfordringer står vi overfor?

Opplæringskontorets tanker.

Kommunikasjon.

Det å forberede, gjennomføre kurs og gjøre etterarbeidet.

Bedriften som læringsarena.

Læring hos voksne.

Dag2.

Arbeid med å fylle den pedagogiske verktøykassen.

Teori og praktiske øvelser. Erfaringsutveksling

Helhetstenkning

Mellomarbeid til dag 3.

Velg en av kursdagene i etterutdanningen og lag et opplegg tilpasset din bedrift.

Vurder emnevalg, timeforbruk og metodebruk i undrevisningen.

Dag 3.

Gjennomgang av arbeidet i mellomperioden.

Den gode instruktør.

Instruksjon og veiledning.

Praktiske øvelser.
Ferdigstilling av verktøykassen.
Hva nå - arbeidet videre?

Vedlegg 2

Mal for intervjuguide til instruktører.

Fase 1: Rammesetting

1. Løst prat (5 min)

- Uformell prat

2. Informasjon (5-10 min)

- Si litt om temaet for samtalen :Prosjektet og problemstillingen.
- Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
- Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål
- Informer om opptak. Få skriftlig samtykke til bruk i oppgaven og til at intervjuet blir tatt opp.
- Start opptak

Fase 2: Erfaringer 3. Overgangsspørsmål: (15 min)

- Hva slags erfaringer har du med det å være instruktør på etterutdanningskursene?
- Sjekkliste eller oppfølgingsspørsmål.

Oppfølgingsspørsmål kan være:

Hvilke moduler har du undervist i?

Hvilke type etterutdanningskurs har du undervist på?

Er det noen forskjell det å undervise i de ulike typer kurs?

Hvor har disse kursene vært arrangert?

Hvor mange kurs har du undervist på?

Fase 3: Fokusering 4. Nøkkelspørsmål: (50-60 min)

- 3-5 nøkkelspørsmål
- Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste

Fase 4: Tilbakeblikk

5. Oppsummering (ca. 15 min)

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?
- Eventuelt: Utdeling av gavekort og reiseregning

Vedlegg 3

Tillatelse.

Jeg har blitt forespurt om jeg vil la meg intervjuet av Dagrunn Krakeli om rollen min som instruktør i forhold til yrkessjåførdirektivet.

Jeg er blitt gjort kjent med at den informasjonen jeg gir, vil bli brukt i masteroppgaven som hun skriver om de etterutdanningskursene som Transportbransjens opplæringskontor har planlagt og nå gjennomfører.

Hvem som har svart på spørsmålene, blir anonymisert.

Eide 10.09 1012

Underskrift:

Vedlegg 4



TRANSPORTBRANSJENS OPPLÆRINGSKONTOR
MØRE OG ROMSDAL BA

EVALUERING KURSDELTAGER MODUL: _____ DATO: _____

Undervisningssted: Eide Ålesund Surnadal Ulstein Åndalsnes

TOK sitt mål er å tilby kurs som er kvalitativmessig på topp til enhver tid. Derfor er vi avhengig av å få tilbakemelding fra våre deltakere på hvordan dere har opplevd kurset.

Håper derfor at du kan ta deg tid til å besvare dette ærlig og oppriktig. Mange takk!

1.1 Hvordan har kurset innfridd dine forventninger?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6
Mindre bra					Svært bra

1.2 Hvordan er du fornøyd med måten kurset er lagt opp på?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6
Misfornøyd					Meget fornøyd

1.3 Har du tillit til det instruktøren lærte deg på kurset?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6
Uenig					Helt enig

1.4 Hvordan opplevde du variasjon i timene?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6
Mindre bra					Meget bra

1.5 Hvordan fungerte kursmaterialet?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6
Mindre bra					Meget bra

1.6 Hvordan fungerte kurslokalene?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6
Mindre bra					Meget bra

Andre kommentarer.....
.....
.....