

Masteroppgave
Yrkespedagogikk

Mai 2017

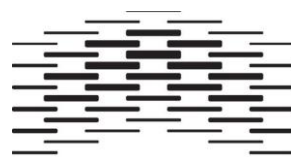
En aksjonsforskningsstudie om trafikklæreres samarbeid om utvikling av læreplanforståelse
- om å reflektere rundt praksis og fylle på i sin praksisryggsekk



Øyvind Eriksen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Gjennom min nysgjerrighet på læringens forunderlige verden undres jeg på hvordan en forskrift kan sikre den rette læring hos kommende trafikanter. I mitt yrke som trafikklærer etterspørres det høyere kompetanse på pedagogiske og didaktiske prinsipper som kan gjøre trafikklærerne bedre rustet til å undervise i tråd med læreplanenes intensjoner.

Som følge av dette er det satt ned flere utvalg til å fremme noen forslag og rammer for dette kompetanseløftet og en etterutdanning. Det er imidlertid sett lite på det konkrete innholdet rundt pedagogikk og didaktikk i dette kompetanseløftet, og det er her jeg har lyst til å bidra gjennom mitt prosjekt ved å fokusere på refleksjon rundt praksis mot økt læreplanforståelse.

Her vil jeg rette en stor takk til trafikklærerne som har vært samarbeidspartnere i mitt prosjekt. De har bidratt med sine betraktninger rundt sin praksis og sammen har vi utviklet og testet ut undervisningsopplegg i avsluttende del av trafikkopplæringen.

Takk til min bedre halvdel Linn som har vært forståelsesfull og tålmodig i den perioden jeg har jobbet med min masteroppgave: ”Kjære, det står ikke konvolutt pedagogikk på boka jeg leser, og det er ikke brevkurs – det står konfluent pedagogikk og omhandler lærerens metoder i læringsarbeidet!”

Takk også til svigermor og kompis Claus som i tide og utide har satt sine leiligheter på Majorstua og Lillestrøm tilgjengelig for pedagogisk utviklingsarbeid.

Læringsgruppa og veileder takkes også for gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Mai 2017

Øyvind

Sammendrag

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk handler om hvordan åtte trafikklærere har samarbeidet for å utvikle sin læreplanforståelse. Etter ti år med nye læreplaner i trafikkoppleringen er det utarbeidet en del rapporter og evalueringer på oppdrag fra myndighetene som alle peker i retning av at trafikklæreren ønsker og trenger et kompetanseløft. Rapportene peker på utviklingsområder som læreplanforståelse, pedagogisk forankring og begrunnelse for undervisningspraksis. Gjennom dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling: Hvordan kan samarbeid om undervisning i avsluttende del av trafikkoppleringen bidra til å øke trafikklærernes læreplanforståelse?

På bakgrunn av dette valgte jeg pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming til prosjektet. Pedagogisk aksjonsforskning bygger på yrkespedagogikkens grunnpilarer om praksis og utvikling av kyndighet innen profesjonen. Dette gjenkjennes på identifisering av pedagogiske utfordringer, demokratiske samarbeidsprosesser og beskrivelser av disse. I vårt prosjekt dreide det seg om å identifisere dagligdagse utfordringer som kunne belyse og utvikle læreplanforståelse. Kvalitative data består av refleksjonsnotater fra de involverte.

Teorigrunnlaget i denne rapporten lener seg på en vid betraktning av læringsbegrepet og særlig erfaringslæring, refleksjon og praksisteori. Erfaringslæring er å lære gjennom praksis og reflektere rundt erfaringene. Kjernen her er at den kompetente eller kyndige yrkesutøveren må reflektere rundt sine handlinger for å utvikle sin yrkeskompetanse eller praksisteori.

Drøftingene viste at samtalene rundt pedagogiske begrep, læringsteorier, avklaringer rundt forskningen bak de nye læreplanene og forskjellene omkring gammel og ny opplæring var nødvendige for vår utvikling. Videre hevder jeg presiseringer omkring refleksjon, refleksjonsnotat, praksisteori og fokuset på egne praksiseksempler ga grobunn til økt læreplanforståelse.

Etter samarbeidet som helhet mener jeg dette prosjektet ga oss økt læreplanforståelse. Hovedessensen mener jeg ligger i at vi forstår sammenhengen mellom gammel og ny læreplan bedre. Særlig bakgrunnen og forskningen som ligger til grunn for de nye læreplanene. Samtidig hevder jeg vi er bedre i stand til å analysere målene og se intensjonene i læreplanen på bakgrunn av bedre kjennskap til læringsteorier. Gjennom dette hevder jeg prosessene i aksjonsforskningen bidro til utvikling av kyndighet innen profesjonen.

Summary

This master thesis in vocational pedagogy deals with how eight driving instructors have cooperated to develop their understanding of the curriculum. During the ten years of this curriculum, reports and evaluations have been written on behalf of governmental authorities. All of them points out that the driving instructors both want and need to increase their competence. Reports emphasize development areas like understanding the curriculum, pedagogical foundation, reasoning for teaching methods. Out of this, I have decided on the following research topic: “How can cooperation about teaching, in the last part of the education in traffic, improve the driving instructor’s understanding of the curriculum?”

Based on this, I chose pedagogical action research as my approach, which is based on the pillars of the vocational pedagogical practice and the development of skills within the profession. Its characteristics are pedagogical challenges, democratic cooperative processes, and the description of these. Our project dealt with identifying everyday challenges that illustrated and developed understanding of the curriculum. Qualitative data consist of reflective notes from the involved persons.

The theories used in this study are based on a wide perception of the concept of learning: learning by doing, reflection, the perception of teaching and set of educational tools. Learning by doing is to learn through experiences and then reflect upon the experiences afterwards. The competent professional must reflect upon his/her actions to develop his/her teaching competence.

Discussions about pedagogical terms and concepts, educational theories, the research on this topic and the differences between the old and the new curriculum were necessary to improve. Moreover, awareness and clarifications of perceptions of teaching and reflection provided increased understanding of the curriculum.

Overall, this project increased our knowledge and understanding of the curriculum. The main reason for this is that we understand the connection between the old and the new curriculum better, when research lies as a foundation for the new curriculum. In addition, the ability to analyse the goals and the intentions of the new curriculum has developed, due to higher knowledge about educational theories. To conclude, the processes of this action research contributed to improve our competence as professionals.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Innramming av prosjektet	9
1.2 Min bakgrunn	10
1.3 Begrunnelse for valg av tema	11
1.4 Valg av problemstilling	13
1.5 Utdypning av problemstilling	14
1.6 Målet med prosjektet	15
1.7 Avgrensning av prosjektet	16
1.8 Valg av forskningsstrategi	17
1.9 Oppbygging av prosjektet	18
2.0 Forskning på feltet, forundersøkelser og grovplan	19
2.1 GADGET-forskningen, GDE-matrisen og læreplaner	19
2.2 Hvorfor skaper GADGET-forskningen forvirring?	21
2.3 Kognitiv læring og konstruktivisme	22
2.4 Forskning på læreplaner og trafikklærerutdanning	23
2.5 Mine erfaringer, forundersøkelser og forarbeider	27
2.5.1 Yrkespedagogikkens opphav - Aristoteles	28
2.6 Didaktisk planlegging/didaktisk relasjonsmodell (DRM)	30
3.0 Læring, erfaringslæring og refleksjon	34
3.1 Hvordan lærer vi?	34
3.1.1 Læring i et større perspektiv	35
3.2 Erfaringslæring	39
3.2.1 Konfluent pedagogikk – å lære er å oppdage	41
3.3 Refleksjon	43
3.4 Hvordan kan trafikklæreren strukturere sin praksisteori?	46
3.5 Hvordan kan jeg ufarliggjøre forskningen for mine kolleger?	47
4.0 Forskningstilnærming	49
4.1 Pedagogisk aksjonsforskning	49
4.1.1 Epistemologi og ontologi – hvordan og hvorfor søker vi kunnskap?	52
4.1.2 Hvordan måle fruktbarheten i aksjonsforskningen?	53
4.2 Fenomenologi	55
4.3 Hermeneutikk	56
4.4 Winters hermeneutiske prinsipper	58
4.5 Å være trafikklærer som forsker i eget felt	62

4.6 Innsamling av data.....	63
4.7 Validitet og reliabilitet - gyldighet og pålitelighet i forskningen	64
4.8 Etske betraktninger i forskningen.....	66
4.9 Kritisk blikk på min metode og mine valg	68
5.0 Aksjonene – veien mot økt læreplanforståelse.....	73
5.1 Informasjonsmøte med mine samarbeidspartnere	74
5.1.1 Refleksjoner fra informasjonsmøtet	77
5.2 Aksjon 1.....	78
5.2.1 Refleksjoner fra første aksjon	81
5.3 Aksjon 2.....	83
5.3.1 Refleksjoner fra andre aksjon.....	85
5.4 Aksjon 3.....	88
5.4.1 Refleksjoner fra tredje aksjon.....	92
5.5 Oppsummeringsmøte og drøfting	94
6.0 Svar på problemstillingen.....	97
7.0 Konklusjoner og veien videre.....	100
Litteraturliste.....	104

Liste over figurer:

Figur 1: GADGET-modellen/GDE-matrisen s. 20

Figur 2: Praksistrekanten og min praksisryggsekk s. 46

Figur 3: Modell for aksjonsforskning og hermeneutikk s.61

Figur 4: Sol med ufullstendig setning s. 79

Figur 5: Den foreløpige modellen i nivåarbeidet s. 93

Figur 6: Praksistrekant, didaktisk relasjonsmodell og praksisryggsekk s. 103

Liste over vedlegg:

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring (referansenummer til meldeplikt om personvern, NSD)

Vedlegg 2: Pedagogisk verksted – informasjon til deltakende kolleger

1.0 Innledning

Som forsiden av rapporten viser er dette en pedagogisk aksjonsforskningsstudie innenfor trafikklæreryrket og disiplinen yrkespedagogikk. Tron Inglar definerer yrkespedagogikk ”som et område innenfor pedagogikk som vektlegger kyndighetsutvikling der innholdet gis av sentrale yrkesfunksjoner, pedagogisk teori tilpasses de aktuelle oppgaver, og arbeidsformene er induktive, handlings- og samarbeidsorienterte” (Inglar, 2015b, s. 103). Pedagogisk aksjonsforskning bygger for meg videre på yrkespedagogikkens grunnpilarer om praksis og utvikling av kyndighet innen profesjonen. Dette gjenkjennes på identifisering av pedagogiske utfordringer og beskrivelser av disse. I kapittel 2.5.1 utdyper jeg noe om yrkespedagogikkens opphav gjennom Aristoteles sine betraktninger omkring praksisbegrepet.

Videre rår idealer i aksjonsforskning omkring demokratiske prosesser, samarbeid og utvikling i den aktuelle profesjonen – i mitt tilfelle trafikklærerprofesjonen. Ved siden av den aksjonsforskningsmessige tilnærmingen lener jeg meg på litteratur rundt læring generelt, erfaringslæring og refleksjon i prosjektets teoretiske forankring. Erfaringslæring går i korthet ut på å skaffe seg konkrete opplevelser og erfaringer med det gitte praksisfeltet, for å beskrive og reflektere over disse erfaringene og utvikle kyndighet i sitt virke som yrkesutøver. Refleksjon kan forklares som den tankeprosessen som utforsker, bearbeider og analyserer opplevelser og erfaringer.

Grunnen til at jeg retter aksjonsforskning og erfaringslæring inn i mot læringsbegrepet, er at jeg også gjennom dette prosjektet ønsker å diskutere og kanskje bidra til en utvidet forståelse av læringsbegrepet. Dette gjør jeg ved å belyse trafikkopplæringens overgang fra arbeidsmåten instruksjon i gammel opplæring til arbeidsmåten veiledning i ny opplæring. Veiledning kan forklares som en arbeidsmåte der en stiller spørsmål og gir opplevelser som gir grunnlag for refleksjon, ettertanke og læring (min definisjon). Tanken er å oppøve refleksjon og selvinnsikt. ”Veiledning betyr å hjelpe den andre til å finne veien selv” (Halland, 2010, s. 140). Ofte fremtredende i en konstruktivistisk tilnærming. I kapittel 2 utdyper jeg den konstruktivistiske tilnærmingen til læring som ligger til grunn for nye læreplaner (2005).

Instruksjon derimot kan forklares som en arbeidsmåte som har til hensikt å innøve motoriske ferdigheter og aktiviteter raskt og effektivt. Den er sterkt målrettet, systematisk bygd opp og ofte individuell. Instruksjon kan være en måte å gi opplevelser i veiledningen, på veien mot refleksjon og læring (min definisjon). ”Vi kan sammenligne instruksjon med at en går foran,

gir beskjeder og peker ut veien for studenten” (Halland, 2010, s. 155). Ofte fremtredende i en behavioristisk tilnærming.

I forbindelse med min interesse og engasjement omkring læringsbegrepet og trafikkopplæringens overgang til mer veiledende undervisningsmetoder, vil jeg gjennom dette prosjektet starte en diskusjon om fenomenet ”symbolsk vold” rår i dagens pedagogiske prinsipper og lærings syn. Begrepet symbolsk vold er hentet fra den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu (1930-2002) og henviser til at maktpersoner i ulike posisjoner påtvinger andre sin forståelse og sine meninger; ”en mekanisme for å påføre andre en gitt definisjon av virkeligheten og få aksept for den” (Sylte, 2015, s. 128). Overført til mitt yrke som trafikklærer betyr det at enkelte i bransjen gjennom sine posisjoner, makt og forståelse av læring, nærmest forkynner sitt syn og forventer at sine etterkommere oppdras i den ”riktige” religionen - veiledning.

Konkretisert betyr dette at de som sitter med makt bestemmer at veiledende tankegods er bedre enn instruksjon fordi det er nedfelt i en forskrift. Det skal vise seg at fenomenet ble et aktuelt tema i aksjonene på bakgrunn av et informasjonsmøte med Statens vegvesen som omhandlet endringer i læreplanene. En slik diskusjon hevder jeg kan belyse og forebygge symbolsk vold, og fremheve viktigheten av aksjonsforskningens idealer om at grasrota sitter på nyttig kunnskap.

I all forskning er det uansett viktig at det er sammenheng mellom problemstilling, forskningstilnærming og teori. Som en førrefleksjon tenkte jeg at utvikling av læreplanforståelse (problemstilling), aksjonsforskning (tilnærming) og erfaringslæring (teori) foreløpig kan godkjennes gjennom slagordet:

Aksjonsforskning er organisert og dokumentert erfaringslæring!

(inspirert av Inglar, 2015a, s. 17).

God lesning!

1.1 Innramming av prosjektet

Etter mange år som trafikklærer har jeg fattet interesse for hvilke pedagogiske og didaktiske prinsipper trafikklærere legger til grunn for sitt arbeid. Gjennom dette følger også nysgjerrigheten på hvordan den enkelte lærers prinsipper og læringsforståelse møter læreplanens intensjoner. I mitt prosjekt ønsket jeg å samarbeide med kolleger om å utvikle og teste undervisningsopplegg i avsluttende del av opplæringen som kan fremme elevenes selvinnsett og risikoforståelse. Selve aksjonsforskningsprosessen rundt læreplanforståelse varte forøvrig i drøyt fjorten måneder fordelt på fem samlinger.

Når det gjelder bruk av pronomina ”jeg” og ”vi”, vil jeg bruke de på følgende måte: ”Jeg” vil jeg bruke der jeg spesifikt omtaler mine valg, meninger, forståelser, erfaringer og der jeg vil skille mine ytringer fra de andres. Pronomenet ”vi” bruker jeg når flere av oss har deltatt i de omtalte prosessene og står bak ytringene. I rapporten vil du som leser finne tekst i *kursiv*. Alt av *kursiv* henviser til ytringer og sitater fra oss involverte. Andre sitater og henvisninger er normal skrift med anførselstegn.

Gjennom dette samarbeidet forøvrig betegner jeg meg selv som lærerforsker, i og med at jeg ledet forskningen på trafikklærernes erfarte og praktiske utfordringer. Ellers omtaler jeg mine syv trafikklærerkolleger, inkludert fagligleder, som involverte, kolleger, samarbeidspartnere eller medforskere siden de har en stor rolle i det som betegnes som handlingsrettet forskning eller aksjonsforskning.

Som bakteppe for mitt brede perspektiv på læring har jeg med meg Etienne Wengers anliggende til læringens kompleksitet: ”Et perspektiv er ikke en oppskrift, det forteller ikke hva du skal gjøre, men tjener nærmere som en guide til, hvor man skal rette oppmerksomheten hen, hvilke vanskeligheter der kan forventes, og hvordan problemer kan angribes (Wenger, 2012, s. 147).

Denne tanken om at resultatene og konklusjonene i et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt ikke nødvendigvis skal gi oppskrifter eller maler til undervisning er også en gjennomgangsmelodi hos Hilde Hiim (2010); der hun hele tiden påpeker at hensikten er å vise ”hvordan sentrale, erfarte utfordringer i læreryrket **kan** møtes.”

I og med at denne type aksjonsforskning i mange tilfeller kan ta uante retninger, vil denne rapporten preges noe av at teori, empiri, praksiseksempler og noe analyse vil gli over i hverandre. Dette er også antydnet hos Hiim der hun sier at: ”Den grunnleggende begrepsstrukturen er i lærerpraksisen” (Hiim, 2010, s. 213). Gjennom dette forstår jeg det slik:

Hvis jeg skal greie å beskrive og dokumentere praksisen på en ordentlig måte kan det bli vanskelig å gjøre dette med helt klart adskilte kapitler og struktur slik en ofte forventer i tradisjonelle forskningsrapporter.

For å vise hvordan slik forskning kan ta uante retninger, vil jeg i forbindelse med utarbeidelse av grovplan (kapittel 2.6) vise hvordan en fredagspils kunne bli byttet ut med kjøretimer på buss. I tråd med Hilde Hiim som understreker at det er ”gyldighetskrav om å vise” eksempler og prosesser i lærerforskningen fant jeg det troverdig, leservennlig og legalt å fremsette rapporten på denne måten (Hiim, 2015, s. 90). Gyldighetskriterium og pålitelighet i denne form for forskning ligger nettopp i å vise representative eksempler.

1.2 Min bakgrunn

Det som i hovedsak trigger min nysgjerrighet omkring fenomenet læring er sytten års erfaring med undervisning i alle førerkortklasser og de utfordringer det fører med seg. I denne innledningen legger jeg bevisst frem informasjon om min bakgrunn, fordi det langt oftere enn tidligere etterspørres utdannelsesløp og kompetanse i vår bransje når noen uttaler seg.

Ved siden av faglige studier ved Statens trafikklærerskole (STLS) og selvvalgt bachelor ved Høgskolen i Nord Trøndelag (HiNT) har jeg faglig leder utdanning, kurs i veiledning og coaching ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og kurs i rådgivning og veiledning ved Høgskolen i Lillehammer/NKS nettstudie. Disse etterutdanningene har styrket min interesse for å ta del i trafikklærerens praksis og pedagogiske utfordringer.

Ved siden av dette har jeg erfaring som praksisveileder for trafikklærerstudenter (HiOA) og kursing innen etter- og videreutdanning av yrkessjåfører, mc-lærere/sensorer og tungbillærere. Privat har jeg erfaring fra forskjellige idretter, både lagidretter og som enkeltutøver, og har de siste årene vært aktiv i motorsykkelsporten enduro. Erfaringene fra etterutdanning, mer privat praksis og fritid har gjort at jeg ytterligere har fått innspill og ideer om hvordan opplæring og undervisning kan praktiseres.

For meg er denne vinklingen fra privat praksis og etterutdanningsvirksomhet et viktig innspill i det å se læring og veiledning i et bredt perspektiv. Grunnen til at jeg finner dette viktig er at i disse læringsrommene finner vi både faglærte og ufaglærte instruktører og veiledere, samt at her er det ofte friere rammer som ikke tar så mye hensyn til metoder, innhold og tidsforbruk på ulike deler.

Eksempel på dette kan være, under et kurs i kjøreteknikk i enduro/motocross, at samtaleemner og refleksjoner kommer mer der de naturlig faller og hører hjemme. Og ikke som i trafikkoppleringen der en læreplan/forskrift skisserer hvor, når og hvor lenge en elev skal tenke og reflektere etter en gitt kjøreøkt. Jeg ønsker følgelig at opplæringen skal ha en naturlig progresjon og en mer romslig tilnærming hva gjelder undervisningsmetoder. Konkretisert betyr det større bevissthet om det arbeides med kunnskaper, ferdigheter eller holdninger. Dette samsvarer også med høringer omkring nye læreplaner (2017).

Siden dette er et aksjonsforskningsprosjekt og noe av kritikken mot denne type forskning ligger i at lærerforskeren kan mangle forskerkompetanse (Hiim, 2010, s. 180), vil jeg her si noe om min erfaring som forsker. Første møtet med det jeg kan kalle dokumentert forskning var under grunnutdanningen som trafikklærer (1999-2000), der jeg så på møteulykker.

Videre opp igjennom har arbeidskravene og oppgavene i studiene dreid seg om oppgavestruktur, gjengivelse av min praksis sett i lys av relevant teori. På den andre siden har jeg som idrettsutøver vært vant til å reflektere før, under og etter trening og konkurranser. Disse erfaringene til sammen mener jeg imidlertid har gitt meg refleksjonserfaring som har vært nyttig som yrkesutøver.

I forbindelse med en selvvalgt bachelor forsto jeg mer av strukturen og innholdet i en forskningsrapport. Dette førte meg videre til dette masterstudiet i yrkespedagogikk – et fireårig deltidsstudie med innlevering av fire oppgaver og refleksjonsnotat hvert semester.

Oppsummert hevder jeg at denne progresjonen og utviklingen i min forskerkompetanse kan være med på å underbygge at jeg gjør et hederlig forsøk på en aksjonsforskningsstudie i siste del av masterstudiet. Det sentrale i min utvikling mener jeg ligger i at jeg hele tiden reflekterer over hva jeg gjør, og hvorfor jeg gjør det. Som en del av min nysgjerrighet fører det til at jeg hele tiden er på søken etter litteratur og teorier som beskriver mitt anliggende til læring.

1.3 Begrunnelse for valg av tema

Som antydnet i innledningen har utviklingen innen trafikkoppleringen de siste årene tatt litt nye retninger. Tidligere var undervisningen mest preget av instruksjon (Normalplanen, 1994) hvor det meste dreide seg om reproduisering av læringsstoffet, mens det i dag blir lagt mer vekt på veiledning, refleksjon, selvinnsikt og risikoforståelse (GADGET-forskningen og læreplaner 2005). GADGET-forskningen har i korthet gått ut på å utvikle undervisningsmetoder som fremmer økt selvinnsikt og bevissthet om egne handlings- og

vurderingstendenser. Det betyr at i mange deler av opplæringen ønsker en å lene seg mot en mer veiledende undervisningspraksis, fremfor instruerende og formidlende metoder.

Siden dette GADGET-prosjektet er så sentralt og grunnleggende i forståelsen av læreplanens intensjoner på den ene siden, og så mye av grunnen til forvirringen og uklarhetene blant trafikklærerne på den andre siden, ønsket jeg å utdype forskningen og GDE-matrisen (Goals for Driver Education) i innledningen til kapittel 2. For å klargjøre språkbruken vil jeg nevne at GDE-matrisen er et resultat av GADGET-prosjektet (forskningen), og at uttrykkene GADGET`n, GDE`n og matrisen henviser til den hierarkiske GDE-matrisen (se figur 1, s. 20).

Grunnen til at jeg valgte å utdype GADGET og GDE var at jeg har erfaringer med at flere trafikklærere, trafikklærerstudenter og lesere utenfor vårt fagfelt uttrykker mangel på informasjon i det å se sammenhenger med forskningen og våre læreplaner. Gjennom en forundersøkelse til mitt prosjekt uttrykte en lærer følgende: ”Jeg kan godt fortelle dere hva jeg gjør, men jeg greier ikke helt pedagogisk å forklare og begrunne det.” Dette skulle vise seg å bli en gjenkjennende uttalelse fra mine samarbeidspartnere i dette prosjektet. Av denne grunn valgte jeg også å utdype det kognitive og konstruktivistiske læringsgrunnlaget for GADGET-prosjektet i kapittel 2.

Det interessante for meg som lærerforsker er at jeg tok min trafikklærerutdannelse etter gammel modell i 1999-2000, og står derfor med et bein i det jeg vil kalle ”instruksjonsskoen” og et bein i ”veiledningsskoen.” Jeg opplever dessverre, satt på spissen, at førstnevnte sko omtales som gammeldags, formidlingspreget og ikke refleksjonsskapende, og at, det jeg kaller veiledningens utforskende og refleksjonsgivende metode, fremheves og tilsynelatende er bedre for alle til enhver tid. Gjennom dette prosjektet ønsket jeg også å kaste lys over denne unødvendige dragkampen mellom ”instruksjonsskoen” og ”veiledningsskoen” i vår bransje.

Jeg håper i så måte at denne rapporten, med fenomenet symbolsk vold som bakteppe, kan bidra til at begge disse skoene kan pusses jevnlig og skape større forståelse og bevissthet rundt valg av arbeidsmetoder i kampen mot alvorlige trafikkuulykker. Her finner jeg støtte hos Halland som mener instruksjon og veiledning bør gå hånd i hånd: ”Når arbeidsoppgavene er ukjente, går det ofte i retning av instruksjon, men når de grunnleggende ferdighetene og kunnskapene er tilegnet, blir veiledning mer dominerende” (Halland, 2010, s. 155 -157).

Derfor setter jeg i likhet med Inglar (2009, s. 310), Poulsen (2010), Skagen (2002) og Pettersen & Løkke (2010, s. 192) spørsmålstegn ved at alle lærer best ved å diskutere, bli stilt spørsmål, arbeide i grupper og skrive refleksjonsnotat. I boka ”Pedagogikkens elendighet”

(2002, s. 17) tar nettopp Kaare Skagen opp problemet med pedagogisk formalisering i dagens læringsarbeid – der ofte metoder er viktigere enn innhold og overdrevent tro på pedagogiske metoder rår. Han retter med andre ord et kritisk blikk på den progressive pedagogikken der elevene styrer mye av læringsarbeidet og læreren er veileder og står på sidelinja.

1.4 Valg av problemstilling

Ved å studere rapporter, evalueringer og forskning omkring trafikklærerens tilpasninger og virksomhet i forbindelse med nye læreplaner, har jeg funnet noen fellesnevner som peker på utviklingsområder i trafikklærerens virksomhet. Disse rapportene omtaler jeg i kapittel 2.4 og de fire punktene under diskuterte jeg med mine kolleger i starten av prosjektet (kapittel 5.1).

Oppsummering og konklusjoner fra rapporter og evalueringer:

1. Det må sikres grunnleggende forståelse for læreplanen, for de pedagogiske prinsippene som problemorientert og deltakerstyrt undervisning, GDE-rammeverket og veilederrollen, slik at potensialet i læreplanene utnyttes bedre
2. Det er ønskelig at trafikklærerene kan spille på varierte pedagogiske virkemidler
3. Trafikklærerene trenger kompetanse på hvordan de kan gjøre om teori til praksis
4. Den røde tråden i trafikkopplæringen bør styrkes

På bakgrunn av mine erfaringer omkring endringene i opplæringen og oppsummeringen av rapporter har jeg utarbeidet følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

- Hvordan kan samarbeid om undervisning i avsluttende del av trafikkopplæringen bidra til å øke trafikklærernes læreplanforståelse?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan refleksjon over egen praksis øke læreplanforståelsen?
2. Hva kan trafikklærerene trenge av pedagogiske begreper for å utvikle sin læreplanforståelse?

1.5 Utdypning av problemstilling

Jeg fant det passende å bruke begrepet samarbeid i problemstillingen fordi det etter mitt syn gjenspeiler aksjonsforskningens idealer om demokratiske samarbeidende prosesser. Samtidig rommer begrepet samarbeid mange aspekter ved menneskelig samhandling og dermed noe av de uante retningene aksjonsforskning kan ta – en vet rett og slett ikke hva de involverte vil engasjere seg i, ta tak i og diskutere for å utvikle sin læreplanforståelse.

Ottar Ness (Høgskolen i Sørøst-Norge) gir også noen refleksjoner på begrepene samarbeid og samhandling. Han betegner samarbeid som mer konkret og sikter til de involvertes forpliktelser og ansvar. Samhandling betegner han som mer abstrakt og diffust og peker mot de mer relasjonelle, prosessuelle og engasjerende prosessene i samarbeidet. Videre sier han at ”personer kan samarbeide, men det trenger ikke være noe samhandling” (Ness, 2016).

Slik jeg forstår Ness sine refleksjoner omkring begrepene samarbeid og samhandling, måtte jeg forholde meg til begge disse tilstandene i mitt lærerforskningsprosjekt. Samhandling i form av at vi gjennom aksjonene måtte handle sammen i kunnskapsbyggingen og opprette og vedlikeholde kommunikative- og relasjonelle prosesser underveis. På den samarbeidende siden gikk vi hvert til vårt og testet ut undervisningsopplegg i avsluttende del av opplæringen. Følgelig ble mitt samarbeidsbegrep en sammenkobling av samarbeid (hver for seg) og samhandling (skulder til skulder). Jeg vil ikke bestrebe meg på å bruke begrepene riktig gjennom rapporten, men valgte å uttrykke mine tanker her i innledningen.

Når det gjaldt begrunnelse for forskningsspørsmålene, tenkte jeg slik at refleksjon over egen praksis, forskningsspørsmål 1, ville kunne belyse læreplanforståelsen. Mens forskningsspørsmål 2, pedagogiske begreper, ville kunne strukturere og begrepssette yrkesmessige fenomener og danne bakgrunnsstoff til forståelse for gammel og ny opplæring. Videre vil jeg hevde at et bredt begrepsapparat omkring læring, pedagogikk og veiledning vil kunne utvide trafikklærerens kyndighet eller kompetanse. Mine forarbeider viste nettopp mangel på begreper og bakgrunnsstoff hos noen trafikklærere for å gå inn i dette arbeidet med økt læreplanforståelse.

Grunnen til at jeg valgte avsluttende del av opplæringen henger sammen med mitt helhetlige syn på læring. Det vil si at jeg ser på hele mennesket og dets individuelle læring i sammenheng med omverden. Videre betyr det at mennesket må tilegne seg noen ”egne” kunnskaper, ferdigheter og holdninger samtidig som det må samhandle og samarbeide med de

andre i trafikken. Ved å ta tak i dette helhetsbilde av en ”snart ferdig elev” hevder jeg at det kan være lettere å gå tilbake og påpeke styrker og svakheter i opplæringen.

En annen grunn til å rette blikket inn på avslutningen i opplæringen, var at tilsynet i Statens vegvesen i disse dager hadde spesielt fokus på kontrollering av undervisningen i disse avsluttende delene. Tilsynet er nettopp ute etter valg av undervisningsmetoder i de ulike delene i opplæringen, det vil si at det etterstrebtes metoder som fremmer elevenes selvinnstikk og risikoforståelse. Pilotprosjektene og førsamtalene til prosjektet dreide seg mye om hva tilsynet egentlig var ute etter, og dette førte videre fram til at vi ble enige om å sette fokus på valg av arbeidsmetoder og avsluttende del av føreropplæringen.

1.6 Målet med prosjektet

Et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt som dette vil ha et tredelt mål. Prosjektet skal både utvikle det aktuelle fagfelt, yrkespedagogikken generelt og forskningstilnærmingen. Aktuelle refleksjoner her ble om min forskererfaring og prosjektets grundighet ga nok tyngde til å strekke seg etter dette tredelte målet i aksjonsforskning. En kan si at bidraget i aksjonsforskning er å gjøre de lokale resultatene allmenne og overførbare til profesjonen generelt, men også yrkespedagogikken generelt.

Det overordnede målet som alltid i trafikkopplæringen var å bidra i kampen mot hardt skadde og drepte i trafikken (nullvisjonen). Hensikten med prosjektet forøvrig var å ta del i trafikklærerens praksis og utvikle undervisningsmåter som utfordrer elevenes selvinnstikk og risikoforståelse. Faglig håpet jeg at dette prosjektet kunne gjøre oss involverte bedre rustet til å møte de yrkesmessige utfordringene i trafikkopplæringen, bli mer bevisste og øke vår læreplanforståelse.

Gjennom forskningen bør det også gis bidrag til yrkespedagogikken generelt. I mitt prosjekt kan fokuset på refleksjon rundt praksis sammenvevd med aktuelle pedagogiske begreper muligens bli et slikt bidrag. Eksempel her kan være å gi trafikklærere og andre yrkesgrupper et innspill i å utvikle og bli bevisst sin praksisteori. Praksisteori innebærer å begrunne sine valg i undervisningen. ”Å bli bevisst sin egen praksisteori betyr å få innsikt i summen av samlet mengde kunnskaper, ferdigheter og holdninger... også at du er i stand til å sette begreper på din egen praksisteori” (Angeltveit, Evjen & Haugen, 2006, s. 22).

Forskningsmessig tenkte jeg at et slikt aksjonsforskningsprosjekt kunne gi et bidrag i å se prosesser i forskningen renne ut i konkrete produkter. Gjennom å gi gode beskrivelser av de prosesser som utspiller seg i et samarbeidsprosjekt, om de er grundige, kunne være med å

supplere den mer tradisjonelle resultatorienterte forskningen. Gjennom denne refleksjonen så jeg at et slikt prosjekt kunne forene prosess og produkt i forskningen. Konkretisert betyr det at samarbeidsprosessene kunne skape konkrete undervisningsopplegg og strategier i avsluttende del av opplæringen.

Mine personlige mål med dette prosjektet var å styrke min egen oversikt og øke min kompetanse omkring læring og forskning. Ved siden av ovenstående mål, fant jeg begrepet reflekterende partner hos Schwencke og Houge-Thisis (2015, s. 82) interessant som utviklingsområde for min egen del. De peker på at utvikling av dialogen og forståelse av erfaringslæring er kjernebegreper for lærerprofesjonen. Slik jeg forstår dette kan jeg som leder av dette prosjektet gjennom bevisst refleksjon utvikle meg som reflekterende partner. Følgelig håper jeg dette gir nye og konstruktive innspill til min egen virksomhet som trafikklærer, veileder og forsker.

1.7 Avgrensning av prosjektet

Grunnen til at jeg valgte å bygge mitt prosjekt ut i fra førerkortklasse B (personbil) er at dette er grunnmuren i trafikkopplæringen. Videre er GADGET-forskningen mye rettet mot de yngste og en viktig bærebjelke for den videre utviklingen som trafikant i andre førerkortklasser. I samarbeidsgruppen til dette prosjektet er det forøvrig erfaring fra mc-opplæring og min erfaring fra tungbilopplæring.

Min erfaring med støtte fra kolleger, læreplanevalueringer og forskning viser at det kreves andre innfallsvinkler for å nå de unge kontra de mer erfarne i en opplæringssituasjon. Et eksempel som belyser mine tanker er hentet fra en oppsummering etter sikkerhetskurs på veg (langkjøring) kl B: Det blir stilt et spørsmål fra trafikklæreren om hva elevene legger i begrepet selvinnsikt. En attenåring svarer: ”Det er vel noe om hva jeg kan eller ikke kan. Jeg husker ikke helt, men jeg har hørt om det..” En trettiåring som også er elev svarer: ”Det har med å vite sine sterke og svake sider og vite sine begrensninger og forstå risiko.”

Uten tolkninger forøvrig mener jeg dette viser at det trengs grunnleggende forståelse hos elevene om begreper ved siden av grunnleggende ferdigheter i bilbehandling og teoretiske kunnskaper. Det samme vil jeg hevde for oss som trafikklærere. I likhet med Emanuel Kant ser jeg at praktisk erfaring uten begreper, blir tomme og uten kraft. Erfaringer uten begreper blir blinde erfaringer (Tiller, 2006, s. 27). Disse tankene om grunnleggende forståelse rundt begreper mener jeg fremhever forskningsspørsmål 2.

1.8 Valg av forskningsstrategi

”Aktionsforskningen skal gjøre mennesker mer sosialt myndige over deres forhold i arbeide og hverdagsliv” (Nielsen, 2014, s. 333). I dette prosjektet har jeg, som nevnt, lent meg på pedagogisk aksjonsforskning fordi jeg ønsket å samarbeide med mine trafikklærerkolleger og ta del i deres utfordringer omkring arbeide og hverdagsliv. Aksjonsforskning krever at vi gjør noe i praksis og at demokratiske prinsipper gjennomsyrer prosessen. Det vil si at jeg har latt mine kolleger og samarbeidspartnere ta del i største delen av forskningsprosjektet. Noe av hovedhensikten i denne type forskning er, ifølge Hiim, ”å vise hvordan elevenes læring kan tilrettelegges, ikke å bevise lærings- eller motivasjonsmekanismer eller å forklare teoretisk hvordan det skal gjøres” (Hiim, 2010, s. 204). Med Wengers komplekse anliggende til læring (kapittel 1.1), ser jeg aksjonsforskning som en viktig tilnærming i å forstå fenomenet læring og kunnskapssøken, ved siden av mer tradisjonell kunnskapsoverføring fra lærer til elev.

Ved siden av aksjonsforskningens idealer lente jeg meg på det som i samfunnsvitenskapen og humanvitenskapen omtales som en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Fenomenologi går i korthet ut på å få tak i deltakernes livsverden og erfaringer. Det dreier seg om å beskrive, reflektere og analysere verden slik den er og oppleves for de involverte. I hermeneutikken (tolkningslæren), som bygger på individenes forforståelse, søker en derimot etter meningen og forståelsen av erfaringene og praksisen. De utdypes i kapitlene 4.2 og 4.3.

Samlingene eller aksjonene ble gjennomført på deres arbeidsplass der vi sammen planla, utviklet og vurderte opplegget. Gjennom å la trafikklærerne selv skrive egne refleksjoner omkring prosjektet håpet jeg på et større eierskap til undervisningsopplegget. Det viktige ble å få fram de gode eksemplene; det vil si ”konkrete beskrivelser av handlinger, hendelser, opplevelser og synspunkter” (Hiim, 2010, s. 210) som viser hvordan vi har jobbet i prosjektet.

I og med at dette ikke ble et intervju og at det ikke var meg som lærerforsker som påpekte ”mangel på læreplanforståelse” (de fire punktene som grunnlag for problemstillingen), valgte jeg å se på ovennevnte utfordringer som en god spire til å samarbeide, i og med at jeg som forsker var i samme båt som mine samarbeidspartnere. Slik jeg opplevde det, ble det en mindre utfordring å tilrettelegge et slikt prosjekt enn tidligere erfaringer med intervjuer og spørreundersøkelser. På den annen side viste det seg noe utfordrende å få inn refleksjonsnotater fra kollegene.

1.9 Oppbygging av prosjektet

I kapittel 1 skriver jeg om min bakgrunn, utdyper og begrunner valg av tema og presenterer min problemstilling. Samtidig sier jeg noe om målet med prosjektet, avgrensning, forskningsstrategi og gir en oversikt over oppbygningen av rapporten.

Kapittel 2 utdyper GADGET-forskningen og dens læringssyn som bakgrunn for nye læreplaner. Samtidig sier kapitlet noe om relevant forskning på området omkring trafikklærerens utviklingsområder. Videre trekker jeg inn Aristoteles og hans praksisbegreper som opphav til yrkespedagogikken. Til slutt beskrives oppgavens grovplan gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (DRM) som er en planleggingsmodell for blant annet undervisning og prosjektarbeid.

Kapittel 3 omhandler prosjektets teoretiske grunnlag. Her tar jeg særlig tak i begrepet læring generelt og spisser dette inn i erfaringslæring, lærerens praksisteori og refleksjon for å møte aksjonsforskningens utviklende og samarbeidende prosesser.

I kapittel 4 behandler jeg prosjektets forskningstilnærming. Dette er en pedagogisk aksjonsforskning der jeg forsker sammen med andre trafikklærere. Her presenterer jeg tanker om aksjonsforskning, fenomenologi og hermeneutikk. Videre sier jeg noe om datainnsamlingen i form av logger og refleksjonsnotater. Her diskuteres også utfordringene ved å forske i eget felt, validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet), etiske utfordringer samt et kritisk blikk på forskningsprosessen.

I kapittel 5 vil jeg presentere og dokumentere gjennomføringen av prosjektet.

Aksjonsforskningsprosjektet presenteres i kronologisk rekkefølge. Det vil si at første møte eller aksjon beskrives, analyseres, reflekteres over og tolkes før jeg presenterer de neste aksjonene.

I kapittel 6 vil jeg drøfte sentrale funn og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kapittel 7 bruker jeg til å oppsummere aksjonsforskningen og utbyttet av prosjektet. Til slutt gir jeg en konklusjon og retter blikket videre mot nye prosjekter og utfordringer.

2.0 Forskning på feltet, forundersøkelser og grovplan

I dette kapitlet utdyper jeg først GADGET-forskningen og GDE-matrisen. Her gir jeg en kort oversikt på hvordan GADGET og GDE danner grunnlag for læreplaner. Videre lener jeg meg på forskning, evalueringer og rapporter av nyere dato som beskriver utviklingen i trafikkopplæringen. Et hovedanliggende i aksjonsforskningen, ved siden av erfarte utfordringer, er at annen forskning og litteratur skal utdype og belyse de praktiske utfordringene og problemstillingene.



Ut i fra dette uttrykker jeg egne erfaringer og betraktninger på feltet. Dette trekker jeg inn i Aristoteles sine tanker om praksis og yrkespedagogikkens røtter. Siste del av kapitlet brukes til å skissere en grovplan for hele prosjektet. Her benytter jeg den didaktiske relasjonsmodellen (DRM) til å strukturere mitt arbeid.

2.1 GADGET-forskningen, GDE-matrisen og læreplaner



GADGET-prosjektet er et EU-støttet forskningsprosjekt som har hatt til hensikt å utvikle undervisningsmetoder som fremmer økt selvinnsikt og evne til å reflektere over egne valg og handlinger i trafikken. Ut ifra dette arbeidet har konklusjoner falt i retning av at det ikke holder med god bilkunnskap og god bilbehandling for å skape trafikksikre førere. Her vil en i større grad enn tidligere ha tak i førerens personlighet, selvinnsikt og holdninger og bevisstgjøre dette. I følge Håndbok 260 heter det: ”Innsikt i sine mangler kan føre til at de tar hensyn til dem og kjører mer forsiktig” (Statens vegvesen, 2004, s. 16). Dette utvikles etter hvert til et fire nivåers rammeverk: GDE-matrisen (Goals for Driver Education). Se figur 1 neste side.

GDE-matrisen er et rammeverk (fra GADGET) som strukturerer nivået trafikklæreren vil jobbe på. Nivå 1 er manøvreringsnivå (teknisk kjøretøybehandling), nivå 2 er taktisk nivå (trafikale valg), nivå 3 er strategisk nivå (valg omkring kjøringen, reiserute, tid) og nivå 4 er overordnet nivå (handlingstendenser, selvinnsikt og personlighet). GDE-rammeverket blir følgelig nivåer man som lærer kan velge i forhold til valg av undervisningsmetoder.

For å konkretisere kan en si at utviklingen i opplæringsmodellen som bilfører dreier seg om å jobbe mer opppe til høyre i GDE-matrisen. Håndbok 260 forklarer det slik: ”En føreropplæring som bare er rettet mot de to nederste nivåene og ikke tar opp selvinnsikt i kunnskap og ferdighet, kan lett bli en ren ferdighetstrening” (Statens vegvesen, 2004, s. 18). ”I siste instans er det opp til førerens egne handlinger og valg hvor vellykket og sikker kjøringen vil være” (Peräaho, Keskinen & Hatakka, 2004, s. 6).

Det som skal læres				
	Faktorer som påvirker kjøringen	Når faktorene gir negativ effekt	Innsikt i hvordan en selv forholder seg til eller står i forhold til faktorene	
RAIN	Overordnet nivå Generelle handlings-tendenser og måter å se omverden på	Sammenhengen mellom kjøreatferd og personlighet, livsstil, alder, atferds-tendenser, gruppenormer	Virkningen av 'sensation seeking', selvhevdelse, føye seg etter gruppepress, bruk av rusmidler	Kunnskap om egne generelle tendenser til å vurdere og handle på bestemte måter 
	Strategiske nivå Valg ved reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer	Valg av reise måte, planlegging av reisetidspunkt og reisetid, inntak av rusmidler	Ruspåvirkning, knapp tid, uheldige forhold pga dårlig valgt reisetidspunkt	Egne evner til å lage og følge planer
	Taktiske nivå Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner	Regler og –reguleringer, trafikale ferdigheter, sikkerhetsmarginer	Mangelfull kunnskap om regler, dårlige trafikale ferdigheter	Kjennskap til egne mangler når det gjelder kunnskap og ferdigheter
	Manøvreringsnivå Manøvrering av kjøretøyet	Teknisk kjøreferdighet, kjøretøy-egenskaper, fysiske lover 	Manglende automatisering av teknisk kjøreferdighet, mangler ved kjøretøy, dårlige kjøreforhold	Kjennskap til sin egen mangelfulle tekniske kjøreferdighet og kunnskap om kjøretøy, fysiske lover o l

Figur 1. GADGET-modellen/GDE-matrisen (Statens vegvesen, Håndbok 260, s. 17).

Eksempel: Skal en arbeide med selvinnsikt, risikoforståelse og handlingstendenser, bør en nok finne fram veilederfrakken (merket som  øverst til høyre i matrisen), mens trening av tekniske ferdigheter med godt hell kan gjøres gjennom mer instruerende metoder (merket som  nederst til venstre i matrisen). Som en opplysning ble GDE-matrisen i 2010 utvidet med et femte nivå som ligger over handlings- og vurderingstendenser og fokuserer på faktorer i førerens sosiale miljø. Faktorer som det vises til i Håndbok V851 er kultur, lovgivning, regelhåndheving, subkultur, gruppeverdier og normer (Statens vegvesen, 2016, s. 12).

Læreplanene er videre bygget ut i fra GADGET, GDE og Normalplanen (1994), og angir den progresjonsmessige oppbygningen av trafikkopplæringen - først teknisk så trafikalt.

Opplæringsforløpet består forøvrig av fire trinn. Trinn 1 er grunnkurs og tar opp temaer om

mennesket, trafikksystemet, 1. hjelp og mørkekjøring. Trinn 2 (tekniske ferdigheter) er trening i grunnleggende og tekniske ferdigheter i det å kjøre bil. Her trener vi styring, bremsing og giring, slik at dette automatiseres før trafikal trening blir vektlagt.

Trinn 3 er trafikal trening som består av samhandling (plassering, vikeplikt og fart) med andre trafikanter og sikkerhetskurs på bane (som inneholder glattkjøring). Trinn 2 og 3 avsluttes med en såkalt obligatorisk veiledningstime (trinnvurdering fra 1.1.2017) der elev og lærer sammen skal ta stilling til elevens nivå. Trinn 4 (sikkerhetskurs på veg/langkjøring) er den avsluttende, selvstendige kjøringen i opplæringsforløpet og avsluttes med refleksjon og oppsummering. Det er denne avsluttende delen jeg vil fokusere på i vårt samarbeidsprosjekt.

Nettopp dette progresjonsmessige opplæringsforløpet med innledende holdningsarbeid (trinn 1), innlæring av tekniske ferdigheter (trinn 2), samhandlingsutvikling, strategi og risiko i trinn 3; og en selvstendig del med refleksjonsarbeid i trinn 4, mener jeg krever et bredt, variert og bevisst undervisningsopplegg.

Videre er læreplanen delt inn i syv temaer, blant annet selvinnsikt og handlings- og vurderingstendenser. Her finner vi linjer tilbake til tilsynets kontroller som ser etter vektlegging av de rette temaene i de ulike trinnene og dertil egnede undervisningsmetoder. I trinn 4 vektlegges nettopp selvinnsikt, risikoforståelse og refleksjon rundt handlings- og vurderingstendenser.

2.2 Hvorfor skaper GADGET-forskningen forvirring?

Gjennom mine forarbeider og samtaler med kolleger i bransjen har jeg kartlagt, slik jeg opplever det, noen tendenser som kan peke på bakgrunnen til uklarheter og forvirring. Det mest fremtredende er at det mangler en grunnleggende forståelse av hva denne GADGET-forskningen bygger på. Det jeg har funnet ut i mine forarbeider er at det er et behov for noen avklaringer rundt læringssyn, det å se likheter og forskjeller på gammel og ny opplæring samt avklare praksis rundt begrepene veiledning og instruksjon. Ut i fra dette valgte jeg å fremlegge dette her for å gi en naturlig progresjon i rapporten og lettere forstå annen forskning på området.

Konkretisert har jeg funnet at de kognitive læringstankene og den konstruktivistiske tilnærmingen til læring ikke er godt nok bearbeidet i deler av vår bransje. Det vil si, som en av mine samarbeidspartnere sa det: *”Jeg skjønner ikke hva dette GADGET-greiene er for noe jeg, og dette med kognitiv læring og konstruktivisme er gresk for meg.. greier jo nesten ikke si ordene engang..”* Dette gjorde at vi sammen måtte kartlegge og klargjøre en del begreper i de

første aksjonene for å skape en felles plattform. Disse aksjonene og prosessene beskriver jeg utfyllende i kapittel 5, der jeg viser og dokumenterer mitt materiale. Videre i dette kapitlet belyser jeg særtrekkene i kognitiv psykologi og den konstruktivistiske tilnærmingen for å belyse områder jeg håpet kunne være med å utvikle vår læreplanforståelse.

2.3 Kognitiv læring og konstruktivisme

Kognitiv psykologi er en gren av psykologien som studerer hvordan mennesker sanser og behandler informasjon. Kognitiv læring kan sies å bygge på menneskets indre mentale prosesser og individet som informasjonsomsetter. Kognisjon har med tankeprosesser og refleksjon å gjøre.

”Den kognitive tilnærming til psykologi, og derved også den hierarkiske tilnærming slik den er definert i GADGET/GDE, betrakter enkeltmenneskene som aktive og målrettede medvirkende i og iakttakere av sine omgivelser, f.eks. trafikken.” Og videre: ”Det legges vekt på den indre, mentale prosessen hos enkeltmennesket som drivkraften bak all atferd, og den atferden som kan iakttas er bare det endelige resultatet av en lang prosess” (Peräaho, et al., 2004, s. 7). Dette står da i kontrast til behaviorismen (gammel opplæring), som betegner adferden som ankerpunktet (Imsen, 2010, s. 35).

For å møte disse intensjonene og jobbe lengre oppe til høyre i GDE-rammeverket (figur 1) er det ønskelig med andre arbeidsmåter enn instruksjon og formidling. Av denne grunn lener de nye læreplanene seg mot en mer konstruktivistisk tilnærming til læring. Dette innebærer det vi kan betegne som overgangen fra instruksjon til veiledning i de øvre delene i rammeverket.

Kjerneområder i den konstruktivistiske tilnærmingen er at eleven er i sentrum av læreprosessen og aktivt tar del i kunnskapsbyggingen. Det er med andre ord færre ferdiglagde kunnskapsklosser enn i de klassiske og behavioristiske læringskuffene. Imsen sier videre: ”Man lærer ikke ved å bli påvirket av ytre stimulering, men ved å gjøre ting og å høste erfaringer av det en gjorde” (s. 38). Det dreier seg om at individet må ”lære” ting selv og konstruere sin egen versjon av verden. Innlemmet i den kognitive psykologien betyr det at en skal vektlegge refleksjonen i læringsarbeidet. I vårt prosjekt ble det viktig å utarbeide undervisningsopplegg som legger opp til refleksjon i forbindelse med selvinnsett og risikoforståelse rundt den avsluttende kjøringen.

Den konstruktivistiske tilnærmingen har gjennom historien tatt flere retninger. Her nevner jeg tre hovedretninger (fra Imsen, 2010, s. 38-39). En retning som vi kan si stammer fra filosofen og pedagogen John Dewey (1859-1952) bygger på aktivitet, medvirkning og refleksjon. Han

var opptatt av elevens aktive deltakelse og refleksjonene rundt erfaringene. Videre kan filosofen og psykologen Jean Piaget (1896-1980) betegnes som en kognitiv konstruktivist idet at han vektlegger progresjon og individets mentale strukturer i læringen. Til sist vil jeg fremheve den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) som kan kalles sosial- eller sosiokulturell konstruktivist. Han legger stor vekt på språket og den sosiale samhandlingen rundt det å lære.

Disse tre retningene samsvarer med min forståelse og utdrag fra GADGET-forskningen: ”Det legges vekt på de indre prosessene hos eleven, og betydningen og kraften i disse indre prosessene for atferd og atferdsendring. Kunnskap blir ikke overført uendret fra lærer til elev.” Og videre: ”Isteden vil eleven forme sin tolkning av det som blir undervist på grunnlag av det som allerede foreligger av kunnskap, erfaring og forutsetninger” (Peräaho, 2004, et al., s. 20). Resultatet av et slikt læringssyn betinger at det utarbeides arbeidsmåter som utfordrer og legger til rette for refleksjon og ettertanke.

Kritikken til et overdrevent konstruktivistisk anliggende, er at det kan gi mangler i grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Noe av forvirringen rundt de nye læreplanene peker også i retning av at alle deler i opplæringen ukritisk skal under de konstruktivistiske vinger – det vil si en veiledende arbeidsmåte. Ekstreme utslag her kan bli at eleven utfordres på oppgaver han eller hun ikke har bakgrunn for å løse på en skikkelig måte. Denne kritikken er mye av grunnen til hvorfor jeg henviser til begrepet symbolsk vold i innledningen.

Et resultat av dette er at i forslag til revidering av dagens læreplaner, legges det ut forslag om å endre de obligatoriske veiledningstimene i trinn 2 og trinn 3 til vurderingstimer eller trinnvurdering. Dette mener jeg er i tråd med min brede forståelse av læring og veiledning, og at et mer produktorientert syn (= vurderingstime) hører hjemme i særlig trinn 2, men også i trinn 3. Jeg mener en vurderingstime viser at det settes mer konkrete krav til eleven og at det blir lettere å motivere eleven til mer trening. Samtidig underbygger dette min mening om at begrepet refleksjon bør ha ulike nivåer (se kapittel 3.3), og at en overfor eleven tydeliggjør dette sammen med at eleven vet om han eller hun skal vurdere kunnskaper, ferdigheter eller holdninger. Rett og slett en systematisk trening i refleksjon. Dette gir videre, etter mitt syn, et godt grunnlag for en utfordrende arbeidsstil i avslutningen av opplæringen.

2.4 Forskning på læreplaner og trafikklærerutdanning

I 2005 kom det nye læreplaner i trafikkopplæringen på bakgrunn av GADGET-forskningen. Dette førte også med seg et behov for oppfølging og kompetanseheving av trafikklæreren.

Dessverre, etter mitt syn, ble det for få områder i trafikklærerens pedagogiske verktøykasse som ble belyst. Som nevnt i innledningen ble veiledningsbryteren slått på og instruksjonsbryteren slått av, uten at denne omstillingen ble satt ordentlig på dagsorden. I denne perioden ble både elever, trafikklærere og ikke minst studenter, etter mitt syn, utsatt for symbolsk vold uten mulighet til forsvar.

Noen trafikklærere tok etterutdanning i veiledning, børstet støv av gammel kommunikasjonslitteratur og noen forsto det slik at en bare kunne stille eleven spørsmål så ville alt ordne seg. Det skal sies at mange har gjort gode arbeider her, men det har i mange tilfeller blitt lite struktur og refleksjon for refleksjonens skyld. Her ligger også det jeg betegner som symbolsk vold, i den forstand at enkeltaktører tok patent og monopol på veilederfrakken og dens konstruktivistiske farger.

Derfor peker disse nye evalueringene og rapportene jeg viser til under i det store og hele på at trafikklæreren trenger et kompetanseløft. Dette kompetanseløftet bør følgelig inneholde bevisstgjøring av egen praksis, bevisste pedagogiske valg og avklaringer av begreper som for eksempel veiledning, pedagogiske prinsipper og refleksjon. Det er foreløpig ikke laget noe konkret innhold til kommende etterutdanning, bare store rammer og brede forslag. På bakgrunn av dette så jeg muligheten, sammen med trafikklærerkolleger, til å utvikle noe som kanskje kan brukes i dette kompetanseløftet.

Den ene rapporten jeg lener meg på, Evaluering av implementering av føreropplæringen klasse B, personbil (Suzen & Sitter, 2013), konkluderer med at trafikklæreren har et bevisst forhold til hva de skal undervise i, men i mange tilfeller mangler begrunnelser for deres praksis og arbeidsmåter. I likhet med meg selv, fremhever Suzen & Sitter viktigheten av refleksjon og ”det avgjørende for kvaliteten er hva vi reflekterer over; innholdet i refleksjonen” (s. 14). Men, slik jeg leser det, sier de ikke noe om hva innholdet er. Ved å se rapporten som helhet, forstår jeg at de også fremhever refleksjon av selvinnsikt og risikoforståelse, og at vi ikke må ende opp med ”en kraftløs refleksjon.”

Evalueringen til Suzen og Sitter tar for seg obligatoriske deler i opplæringen. De såkalte veiledningstimene i trinn 2 og trinn 3 er obligatoriske timer. I deres rapport viser de nettopp et eksempel på at eleven synes det er vanskelig å vurdere seg selv (s. 20): ”jeg er ikke så god på å vurdere meg selv”, hvorpå forfatterne påpeker at læreren ikke griper sjansen og snakker med eleven om selvvurdering. Jeg kjenner igjen utfordringene, men tenker helt motsatt. Her tenker jeg at eleven ikke tidligere bevisst har trent opp sin vurderingsevne og refleksjon; og at i de

såkalte veiledningstimene har spørsmålene og utfordringene fra læreren overskredet elevens kapasitet og skjønner ikke helt hva læreren vil. Slik jeg ser det, blir dette refleksjon for refleksjonens skyld og et ledd i å tilfredsstille forskrifter og tilsyn.

Uten å tolke dette konkrete eksemplet videre sier min erfaring meg nettopp det jeg diskuterte under kritikken av et overdrevent konstruktivistisk blikk, at elevene ofte er blitt utfordret på lite klare mål og oppgaver. De mangler, etter mitt syn, den grunnleggende treningen i å vurdere seg selv og reflektere på de rette områdene og nivåene. Dette styrker ytterligere min tro på å bytte ut veiledningstimene med vurderingstimer/trinnvurdering og at refleksjonshåndverket må belyses bedre og begrepssettes. Klarere mål og ”lettere refleksjon” i trinn 2 og 3 mener jeg vil løfte refleksjonen i trinn 4.

Videre finner jeg at Suzen & Sitter uttrykker noe om læringssyn: ”Opplæringsmodellen bygger på et konstruktivistisk læringssyn..” (s. 15) og trafikklæreren skal følgelig være en veileder (ikke instruktør). Dette presenteres uten å bli vist i et større perspektiv. Etter min erfaring er denne snevre og ufullstendige presentasjonen av læring og veiledning noe av grunnen til forvirring og usikkerhet hva gjelder valg og begrunnelser av arbeidsmetoder. Dette viser for meg også hvor snever forskning kan være og hvordan forskning bevisst eller ubevisst kan utløse symbolsk vold.

Det jeg gjennom min rapport vil belyse, er viktigheten av refleksjon i seg selv. Jeg ønsker at trafikklærere og elever skal lære seg å reflektere over alle områder og nivåer (kunnskaper, ferdigheter og holdninger), ikke bare det som går under holdninger. Sagt med andre ord, vil jeg at de involverte skal lære seg ”håndverket” eller ”faget” refleksjon og selvfølgelig få frem vektingen og forskjellene ved å reflektere i de ulike områdene.

Jeg tror, ved å la individet reflektere på de ”lavere” områdene (kunnskaper og ferdigheter) i trinn 2 (tekniske ferdigheter) og trinn 3 (trafikale ferdigheter), vil de være bedre rustet til å reflektere over de ”høyere” holdningmessige utfordringene. I holdning her legger jeg blant annet selvinnsikt, risikoforståelse, handlingstendenser, planleggingsstrategier, fysiske og/eller psykiske begrensninger og andre ting som påvirker valg og adferd.

Neste rapport jeg lener meg på er: Utdanning og kompetansebehov blant trafikklærere i Norge (Moe, Nordtømme, Kummeneje, Robertsen, 2013). Hovedanliggende her var å kartlegge hvilke krav som skal stilles til etter- og videreutdanning (EVU) til trafikklærere som ikke har utdanning på høyskolenivå. Kompetansebehovene det pekes på her er pedagogikk, didaktikk,

læreplanforståelse (GADGET/GDE) og et mer helhetlig perspektiv på det å drive med trafiksikkerhet.

Ved siden av det teoretiske eller pedagogikken, ønskes det mer fokus på ”egentrening i å kjøre bil og undervisning med elev, med veileder i bilen” (Moe et al., 2013, s. 45). Samtidig ser de et stort sprik i utdannelsesnivået på dagens trafikklærere, men påpeker at nivået gradvis stiger. ”Hovedkonklusjonen fra prosjektet er at det er et behov, et ønske og en vilje i bransjen til mer EVU” (s. 46), men igjen finner jeg kun de store rammene og overskriftene til EVU. Kanskje kan mitt prosjekt gjøre at andre vil videreføre sine tanker og komme med konkrete forslag til EVU? Uansett får vi gjennom disse rapportene klare signaler på at temaene og feltet skaper interesse i bransjen.

I nærmeste fremtid planlegger Moe og Sintef, sammen med Center for Cognitive neuroscience ved Universitetet i Turku, en ny studie knyttet til pedagogiske metoder rette mot både høy- og lavrisikosøkere. Dette er et prosjekt innen konseptet Mind, Brain and Education (MBE) der kunnskap om hjernen sterkere integreres i forståelsen av undervisningsmetoder og læringseffekter.

For å dekke bredden i mitt prosjekt vil jeg vise til en tidligere masteroppgave som omhandler hvilke kompetanse en yrkesfaglærer på tungbil trenger (Sommerud, 2010). Yrkesfaglærer her betyr en trafikklærer på tungbil som jobber i det offentlige skoleverk. Rapporten gir eksempler på at tungbillæreren både må være en erfaren sjåfør og en dyktig lærer: ”Du må være et menneske som kan være tålmodig, ha god faglig kunnskap om det du skal undervise i, ellers ha god pedagogisk plattform, være ryddig og systematisk” (s. 64). Videre i rapporten dras dette inn i spørsmål rundt etterutdanning, og på ny vises det interesse for etter- og videreutdanning, men det staves ikke ut noe konkrete forslag.

Hos Sommerud sier noen at ”ped er gull verd” og ”ped, metodikk, gjennomføring av praktisk undervisning er viktig, for det er så stor del av jobben.” Dette mener jeg viser at informantene til Sommerud uttrykker vilje og interesse for pedagogikk og videre utvikling. Han tar også opp noe rundt bruken av pedagogiske begreper som didaktikk og metodikk (s. 101). Dette fanget min oppmerksomhet og ga meg ideen til å ha med dette i forskningsspørsmålene. Alt i alt ga denne masteroppgaven meg godt bakgrunnsstoff og nyttige perspektiver i mitt eget prosjekt.

Avslutningsvis i denne rekken av tidligere rapporter omkring tema kompetanseheving i trafikklærerbransjen lener jeg meg på en fersk rapport som kan sies å oppsummere de øvrige.

Denne rapporten, Prosjekt trafikklærerkompetanse (Nødtvedt & Kongsrud, 2015), spisser noe på hva denne etterutdanningen bør inneholde. Som et resultat av oppsummeringen velger jeg å si at et av ankerpunktene var ”å styrke undervisningskompetansen når det gjaldt tema som har med selvvurdering og selvinnsikt å gjøre” (s. 14). Her løfter jeg frem et utvalg fra deres føringer (s. 15) jeg fant fruktbare for mitt prosjekt:

- Det må sikres grunnleggende forståelse for læreplanen, for de pedagogiske prinsippene som problemorientert og deltakerstyrt undervisning, GDE-rammeverket og veilederrollen, slik at potensialet i læreplanene utnyttes bedre
- Det er ønskelig at trafikklærerne kan spille på varierte pedagogiske virkemidler
- Trafikklærerne trenger kompetanse på hvordan de kan gjøre om teori til praksis
- Den røde tråden i trafikkoppleringen bør styrkes

Disse punktene ble følgelig hovedpunkter da jeg presenterte mitt prosjekt (Pedagogisk verksted, vedlegg 2) for mine samarbeidspartnere, og viktige brikker i utarbeidelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Rapporten er ikke publisert, men kan frembringes ved henvendelse til Kai Fegri, Trafikklærerutdanningen ved HiOA.

2.5 Mine erfaringer, forundersøkelser og forarbeider

Med mye av de samme erfaringer og føringer fra ovennevnte rapporter, undres jeg over at ingen har satt mer fokus på dette tidligere. Under et av forarbeidene til dette prosjektet støtte jeg på følgende uttalelse i forbindelse med at jeg ga et helhetsbilde på læring og GADGET/GDE: ”Hvorfor sa ikke ”NN” dette når vi tok vår utdanning?” Uten utdyping forøvrig endte sekvensen i: ”Kan ikke du skrive noe om dette i master`n din?” Dette ga meg noen ideer, motivasjon og inspirasjon til å gjøre noe som kunne utvikle dette helhetsbildet.

Et annet tema i min erfaring som har kommet frem i forundersøkelsene, som også er belyst i de andre rapportene, er forskjellene i utdanningene på Hint, Hioa, Sverige og Danmark. Jeg har noe oversikt gjennom å ha jobbet med lærere som har utdanning fra alle disse stedene, studert selv ved både Hint og Hioa og vært praksisveileder ved Hioa. Kort oppsummert hevdes det at Hint mangler noe praksis og veilederoppfølging, Hioa trenger bedre integrering av teori og praksis, mens studenter fra våre naboland har jobbet noe lite i GDE sine øvre nivåer 3 og 4, det vil si selvinnsikt, risikoforståelse og handlingstendenser. Summen av dette gjør at det uttrykkes et sprik i lærerkompetansen (Moe et al., 2013).

2.5.1 Yrkespedagogikkens opphav - Aristoteles

Ellers har jeg i mitt forarbeid til dette prosjektet børstet støv av sandalene til Sokrates, Platon og Aristoteles for å se på arbeidsmåtenes- og yrkespedagogikkens røtter. I meget korte trekk i mine gamle notater fra examen philosophicum, fant jeg hos Sokrates humanisten og veilederen som i tide og utide utfordret mennesker til å tenke igjennom og begrunne sine meninger. Hos Platon festet jeg meg ved hans idéverden og at læring skjer gjennom å reflektere og gjenkjenne ideene. Aristoteles var mer opptatt av mesterlære og håndverkets praksis og ferdigheter.

Slik jeg forstår det lente Aristoteles seg mer mot sanseverden og læring som ”.. gjør det, så lærer du det.” Platon og Aristoteles kan sies å ha lagt grunnlaget for den tradisjonelle og behavioristiske tilnærmingen til læring ved å se på læreren som den styrende og aktive i prosessen. Mens jeg tillegger Sokrates forarbeidet til den progressive og ikke minst den humanistiske retningen, der eleven skal være mer aktiv, undrende og settes mer i sentrum av læreprosessen. I dagens begreper velger jeg å si at Sokrates lente seg mye på arbeidsmåten veiledning, mens Platon og Aristoteles lente seg på mer formidling og instruksjon. Alle lente de seg på refleksjon omkring kunnskapsbygging og etikk (dygder) i det å leve et godt liv.

I yrkespedagogisk sammenheng, som dette masterstudiet handler om, valgte jeg å stoppe opp litt til hos Aristoteles. Slik jeg forstår det gjennom Eikeland (2015, s. 13-32) bygges mye av dagens yrkesutdanning og yrkespedagogikk ut i fra Aristoteles sine tanker om yrkespraksis og praksisbegrepet. Her tenker jeg på at kunnskapsbyggingen ”hadde sitt utgangspunkt i håndverkets generelle kunnskapsform”(s. 21).

Videre forstår jeg det slik at Aristoteles ville utvikle kunnskapsbegrepet rundt praksis og at de allmenne begrepene skulle bety noe for praksisen. Dette betydde at yrkesutøveren skulle utvikle refleksjonsevner og kritisk dialog rundt sitt virke. Yrkesutøveren skulle utvikle *phrônêsis* (praktisk klokskap) og derigjennom utføre de riktige og nødvendige handlinger. *Phrônêsis* er, slik jeg forstår det, bygget på at ferdighetene og dens tilhørende refleksjoner må igjennom en etisk refleksjon for at en kan kalle seg en kyndig eller kompetent yrkesutøver.

Videre hos Eikeland finner jeg de tre områdene refleksjon, dialog og *phrônêsis* som det sentrale og ” det allmenne ved enhver praktisk mestringskompetanse” (s. 28). Dette meget korte blikket på Aristoteles og praksisbegrepet gjenspeiler for meg aksjonsforskningens anliggende om å trekke frem praktiske utfordringer i sitt virke, belyse disse og gjøre veloverveide refleksjoner og kritiske blikk i sin videre utvikling av yrkesprofesjonen.

Det var nettopp dette Aristoteles ville – finne noen allmenne begreper og strukturer som kunne brukes ved alle yrker. For meg betyr det at jeg som trafikklærer kan bruke de samme tilnærmingene i min lærerforskning og de samme didaktiske faktorene som en yrkesfaglærer i elektrofag. I dagens samfunn forøvrig ser jeg disse allmenne prinsippene for eksempel der idretten og næringslivet finner samarbeidsarenaer omkring prestasjoner og utvikling. I vårt samarbeidsprosjekt om læreplanforståelse, tenkte jeg at forskningsspørsmålene som fremhever refleksjon omkring praksis og begrepsforståelse kunne være slike allmenne strukturer.

Satt inn i vårt virke som trafikklærere kunne vi si at Aristoteles kunne stå for de tekniske og trafikale ferdighetene (praksis), Platon kunne være den som integrerte teori (ideene) og praksis (sanseverden) og løftet forståelsesnivået, mens Sokrates kunne være den kritiske veilederen som utfordret selvinnsikten og de sosiale og etiske ferdighetene (dygdene). Alle tre mente de at mennesket måtte reflektere over sine dygder (etikk, moral/holdning og verdier) for å bli en god verdensborger eller her, trafikant. Men som illustrert var deres fremgangsmåter eller arbeidsmåter forskjellige.

Overført til mitt prosjekt og disse uttalte uklarhetene omkring arbeidsmåter og læreplanforståelse, tenker jeg at våre venner fra antikken kan være et pust i det å forstå dagens læreplaner. Med det mener jeg: Hvis trafikklæreren har noe kunnskap om den allmenne didaktikken, noe kunnskap om læringssyn og et mer bevisst forhold til arbeidsmetoder, hevder jeg at det vil gi en økt læreplanforståelse. Jeg håpet derfor at noe av denne bakgrunnskunnskapen kunne være med å utvikle trafikklærerens *phrônêsis* og belyse noen av uklarhetene.

Som følge av denne *phrônêsis* refleksjonen, rettet inn i min forståelse av pedagogisk klokskap, finner jeg at *phrônêsis* dreier seg om: ”.. å kunne utføre rett handling, overfor rett person, på rett måte, til rett tid, osv” (Eikeland, 2015, s. 26). Derfor retter jeg et kritisk blikk på overdrevent konstruktivistiske tilnærminger til all form for læring, og henger opp symbolsk vold plakaten. Konkretisert betyr det for meg at ”det rette” i mange tilfeller kan læres gjennom instruerende og formidlende metoder med dertil passende refleksjon. Slik jeg tolker og forstår Eikeland, skiller han mellom begrepene læring og opplæring. Det betyr for meg at vi må plassere hvor vi befinner oss, i læring eller opplæring, før vi reflekterer over arbeidsmetoder. Mine tanker utdypes jeg i kapittel 3.1.1.

2.6 Didaktisk planlegging/didaktisk relasjonsmodell (DRM)

Kort fortalt kan didaktisk planlegging bety hvilke faktorer læreren eller forskeren tar hensyn til i sin "systematisering av tanker og vurderinger" (Hiim & Hippe, 2009, s. 130). Didaktikk kan videre forklares som undervisningslære eller som en praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og analyse av undervisningen eller prosjektet. Mens relasjon kan forklares som sammenhengen eller samspillet mellom de ulike faktorene.

I denne delen av rapporten bruker jeg den didaktiske relasjonsmodellen som en grovplan og struktur for hele aksjonsforskningsprosjektet. Her fremstår modellen lite detaljert, "siden hensikten nettopp er å skape muligheter for utvikling, utprøving og endring" (Hiim & Hippe, 2001, s. 272). Senere i rapporten (kapittel 4.4, hermeneutiske prinsipper og figur 3) viser jeg hvordan denne modellen kan illustrere en utviklingsspiral.

"Den didaktiske relasjonsmodellen kan fungere som forskningsmodell" (Hiim & Hippe, 2001, s. 275). Det betyr at det er disse faktorene vi vurderer og reflekterer over gjennom hele prosjektet. Eksempelvis: Hvordan kan vi justere innhold og arbeidsmetoder slik at deltakerforutsetningene endres og gir en bedre læreplanforståelse?

Gjennom rapporten omtaler jeg den didaktiske relasjonsmodellen ofte som DRM eller bare relasjonsmodellen. Faktorene jeg legger til grunn i min DRM er: Deltakerforutsetninger, mål, innhold, rammefaktorer, vurdering og arbeidsmåter (fritt etter Hiim & Hippe 2009 og Halland 2010).

Deltakerforutsetninger: I min DRM bruker jeg begrepet deltakerforutsetninger helt bevisst for å kartlegge alle involverte i lærings- og forskningsprosessen. Her inngår både de involverte trafikklærernes forutsetninger og mine forutsetninger. Mine forutsetninger som trafikklærer og forsker er særlig beskrevet i innledningen (kapittel 1.2).

Når det gjaldt medforskernes forutsetninger for å delta i prosjektet, var jeg opptatt av et bredt spekter i erfaring og utdanningsbakgrunn. Det vil si at mine syv trafikklærerkolleger representerer i alder alt fra begynnelsen av tjueårene til slutten av sekstiårene. Hva gjelder yrkeserfaring spenner dette over forholdsvis nyutdannede til førti års trafikklærererfaring og ulike etter- og videreutdanninger. Utdanningsbakgrunn spenner også vidt; instruktørgodkjenninger, Statens trafikklærerskole (ettårig), HiNT (toårig), HiOA (toårig), dansk- og svensk trafikklærerutdanning (ettårig).

I likhet med nevnte rapporter og forskning i forarbeidet så jeg det i forbindelse med gyldighet og pålitelighet av prosjektet, å involvere et bredt spekter av samarbeidspartnere.

Mål: Et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt som dette vil, som fremsatt i kapittel 1.6, ha et tredelt mål. Prosjektet skal både utvikle det aktuelle fagfelt, yrkespedagogikken generelt og samtidig belyse forskningsmessige aspekter. Det overordnede målet var å bidra til økt sikkerhet på veiene (nullvisjonen). Videre ønsket vi å bidra til økt bevissthet rundt trafikklærerens virke og utvikle læreplanforståelse. Samtidig med faglig utvikling bør et slikt prosjekt bidra til økt yrkespedagogisk innsikt og berøre det forskningmessige.

Innhold: For å nå trafikklærerens tanker, beskrivelser og refleksjoner omkring praksis, læreplaner og elevenes utvikling, bestemte jeg meg for å gjennomføre samlinger ved en utvalgt trafikkskole. Innholdet i første samling ble en liten info om prosjektet, hva det innebærer å delta (samtykkeerklæring) og de funn jeg har gjort i andre rapporter angående trafikklærerens potensielle utviklingsområder. Videre ville vi ta tak i og rette diskusjoner og temaer inn i en ramme hvor vi kunne utvikle vår læreplanforståelse. Innholdet i de øvrige aksjonene beskriver jeg i kapittel 5.

Rammefaktor: Tid, sted, kostnader, utstyr og fasiliteter kunne være rammefaktorer som ville påvirke disse møtene og aksjonene. Møtene og aksjonene ble holdt ved trafikkskolens egne lokaler. Dette mener jeg var med på å opprettholde eierskap og nærhet til prosjektet, samtidig var det praktisk og krevde lite ekstra utgifter og innsats. Videre opplevde jeg at aksjonene som var satt opp på dagtid ga større engasjement, da deltakere var mer opplagte og stilte med et klart hode. I slike settinger har det vært diskutert om vi skal reise bort og benytte andre arenaer for slike møter, men ofte har båtturer og hotellturer resultert i andre interessante fokusområder – skål!

Vurdering: Vurderingen underveis i prosjektet og den avsluttende evalueringen blir foretatt av alle trafikklærerkollegene som har deltatt i prosjektet. Jeg ser at det selvfølgelig blir vanskelig å se noen umiddelbar innvirkning på trafikksikkerheten ved å gjennomføre dette prosjektet, men kvalifisert synsing i bransjen hever tommelen for mer strukturert refleksjon i opplæringen og i lærersamarbeidet. Det jeg imidlertid ønsker og antar, er at å bidra til bevisstgjøring og refleksjon hos oss trafikklærere i neste omgang kan bidra til å skape enda mer bevisste, reflekterte og ansvarsfulle trafikanter.

Arbeidsmåter: Hva gjelder arbeidsmåter i dette prosjektet benyttet jeg forskningstilnærmingen aksjonsforskning med fenomenologisk og hermeneutisk tilskudd.

Aksjonsforskning går som sagt ut på å samarbeide med trafikklærerne og at de deltar i store deler av prosjektet med sine praksisbeskrivelser (fenomenologi), refleksjoner og tolkninger (hermeneutikk). Ellers ble det benyttet ulike arbeidsmetoder i kunnskapsbyggingen under aksjonene, som for eksempel forelesninger, praksis i form av busskjøring og faglige diskusjoner. Jeg som forsker har på bakgrunn av forarbeidet planlagt tema og en foreløpig problemstilling. Dette har jeg luftet og diskutert med mulige samarbeidspartnere og landet på læreplanforståelse og fokus på arbeidet rundt elevenes selvvinnsikt og risikoforståelse.

Som en oppsummering av denne grovplanen og diskusjonen omkring den didaktiske relasjonsmodellen (DRM), vil jeg fremheve faktorene deltakere, mål og arbeidsmåter i dette prosjektet. Konkretisert betyr det at prosjektet handler om å utvikle læreplanforståelse hos oss trafikklærere gjennom aksjonsforskning.

Avslutningsvis i denne grovplanen gir jeg et bilde på hvordan en av aksjonene utartet seg, hva som kommer senere i rapporten (kapittel 5) og hvordan faktorene i DRM kan belyses og forstås:

Apropos skål! En interessant opplevelse var etter et møte en fredag ettermiddag, hvor det var uttalt et ønske om en fredagspils etter møtet, ende vi opp med å kjøre buss. Diskusjonene og engasjementet ville ikke legge seg. Følgelig ble fredagspilsen byttet ut med kjøretimer på buss for å prøve ut de gitte trafikale diskursene. En rammefaktor her var at bussen sto klar og jeg som prosjektleder er trafikklærer på tyngre kjøretøy. Dette ble dermed en reell setting og arbeidsmetodene krevde ingen form for rollespill. Det ble rett og slett en undervisningsøkt der vi som deltakere sammen måtte ta stilling til faktorene i DRM og de aktuelle relasjonene som måtte oppstå.

I lys av aksjonsforskningens hensikter (praksisutfordringer, samarbeid, demokrati, utvikling, dokumentasjon osv..), fenomenologiens og hermeneutikkens beskrivelser, refleksjoner og tolkninger, og DRM som en forskningsmodell brukte jeg dette som en trening for meg selv i å utføre en "mini aksjonsforskning." Eksemplet er forøvrig uten detaljerte beskrivelser og dype analyser, men kan gi et bilde på hvordan en aksjonsforskningsprosess kan se ut. Jeg vil kort beskrive samarbeidsprosessen (1), beskrivelsene (2) og tolkningen (3) slik:

(1) og (2) Jeg kjente her at jeg fikk bruk for mine veiledererfaringer og begynte med å stille det åpne spørsmålet: "*Hvordan skal vi angripe dette?*" (Sikter til praktiske utfordringer). Etter at alle hadde sagt noe om settingen og de hadde blitt enige om hvem som skulle kjøre først, spurte jeg om "*hvilke arbeidsmetoder vi skulle benytte?*" Da kom det raskt: "*Gjør som*

du pleier når du har en ny elev.” Her svarte jeg at jeg benytter DRM´n til å analysere den gitte eleven og tar det derifra. Videre sa jeg at jeg har en DRM for hver av dere, samtidig som jeg har en overordnet DRM for hele settingen. DRM´n for hele settingen viser nettopp en slik forskningsmodell som kan ligge til grunn (grovplan) for et slikt aksjonsforskningsprosjekt.

(3) Gjennom denne ”mini aksjonsforskning” tenkte jeg at deltakernes trafikale ferdigheter og forståelse kunne utvikles. Samtidig kunne mine og deltakernes didaktiske kunnskaper utvikles gjennom å bevisstgjøre DRM. Videre ble målene i denne settingen at deltakerne skulle bli kjent med bussen og dens plassbehov. Et annet mål var at deltakerne skulle kjenne på læringsprosessen ved at de selv var elever. Disse målformuleringene mener jeg viser at læring stadig dreier seg om prosessen i seg selv, men også om et produkt eller adferd.

Innholdet i kjøringen ble følgelig lagt opp etter deltakerforutsetningene og målet. Som nevnt i rammefaktorene kunne dette dreie seg om vær, føre og kjøretøyets tilstand. En faktor her var at det etter hvert ble skumring. Ellers ble vi enige om at alle skulle være med å vurdere hendelser underveis og delta i sluttevalueringen, i likhet med vårt virkelige prosjekt.

Arbeidsmetoder underveis ble omfavnet av et overordnet veiledningsblikk med egnede undermetoder for å ivareta de nødvendige prosesser underveis i læreprosessen. Det gjorde seg utslag i at de forberedende prosessene ble lagt frem spørrende og utviklingsfremmende. Eksempel: *”Hva trenger du av informasjon for å få kjørt bussen?”* Mens ferdigheter for å utføre manøvrering og betjening av bussen kunne bygge på mer instruerende metoder.

I kapittel 4 som omhandler prosjektets tilnærming og metoder, pålitelighet og gyldighet omkring aksjonsforskning utdyper jeg hvordan slik lærerforskning kan godkjennes og anses som forskning. Hilde Hiim understreker at det er ”gyldighetskrav om å vise” (Eikeland et al., 2015 s. 90). Det betyr at gode beskrivelser, refleksjoner og tolkninger av pedagogiske utfordringer må dokumenteres redelig og kunne gi profesjonen et bidrag til utvikling.

Konkret i mitt prosjekt betydde det at jeg måtte dokumentere prosessene, diskusjonene og de aktuelle temaer som bidrar til å utvikle vår læreplanforståelse. Gjennom å ”vise” denne bussturen hevder jeg å være på sporet av gyldighet i et slikt aksjonsforskningsprosjekt. Fordi dette ble en autentisk undervisningssekvens, der vi sammen måtte ta stilling til bussturen gjennom en DRM analyse.

3.0 Læring, erfaringslæring og refleksjon

Her vil jeg fremlegge min teoretiske forankring av aksjonsforskningsprosjektet. Med slagordet fra innledningen av rapporten: **Aksjonsforskning er organisert og dokumentert erfaringslæring!** vil jeg hevde at begrepene læring, erfaringslæring, refleksjon og praksisteori muliggjør relevante teoretiske innslag i prosjektet. Følgelig blir det sentrale refleksjon over praksis i lys av Schön sine begreper; refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling og mine presiseringer av refleksjon på ulike nivåer.

I denne delen av rapporten ville det nok vært naturlig å omtale de konstruktivistiske tankene jeg presenterte i kapittel 2.3. Jeg valgte imidlertid å presentere de i starten fordi jeg fant det nødvendig og progresjonsmessig viktig idet å se sammenhenger mellom gammel og ny føreropplæring, og fordi jeg stadig henviser til dette gjennom rapporten. Uttalelser som: *„jammen hvor skal jeg begynne å lese da, og hvordan skal jeg vite hva jeg skal spørre om, når jeg ikke vet hva jeg lurer på”* og *”kan ikke du skrive om detta i master`n din”* mener jeg underbygger behovet for begrepsavklaringer tidlig i en slik rapport.

3.1 Hvordan lærer vi?

Hvordan lærer eleven og hvordan legger læreren til rette for læring? Er dette to prosesser, en hos eleven (læring) og en hos læreren (undervisning)?

I kapittel 2.6 beskrev jeg didaktisk relasjonsmodell (DRM) som "systematisering av tanker og vurderinger" eller undervisningslære. På norsk brukes ofte uttrykket undervisnings- og læreprosessen på disse fenomenene. I engelsktalende land brukes the learning-teaching process, mens på russisk har de begrepet obuchenie som omhandler disse to prosessene mer samlet. Slik jeg ser det er det nettopp denne samlede prosessen russerne vil ha fokus på: "Det er nødvendig at læreren i overveielser omkring lærerarbeid og elevarbeid også identifiserer, observerer og reflekterer over dynamikken og transaksjonene mellom aktørene i prosessen" (Broström & Hansen, 2003, s. 126-127). Dette ser jeg i sammenheng med mine refleksjoner omkring phrônêsisbegrepet som pedagogisk klokskap i kapittel 2.5.1, der jeg i likhet med Eikeland ser at dette dreier seg om å gjøre det rette for rett person til rett tid.

Slik jeg forstår det, er det refleksjonen omkring DRM og enda viktigere den dynamikken og de transaksjonene som oppstår mellom aktørene som russerne omfavner i sitt begrep obuchenie. Transaksjon og dynamikk i denne forbindelsen betyr hva som settes i bevegelse eller skaper relasjon mellom aktørene. Videre peker dette på begge parters utbytte av samværet og hvilken utveksling eller ensidig overføring av lærestoff som skjer. Følgelig

hjelper det lite å ha en veldreid og reflektert DRM hvis eleven ikke lærer noen ting. Kjernen er at begge parter skal ha utbytte av samværet eller transaksjon. Med andre ord: ”Relasjonen kommer først” (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 112).

Eksempel på en slik transaksjon fra min hverdag som tungebillærer: Ofte kjører jeg med mekanikere fra buss- og lastebilverksteder. De må ha førerkort klasse C (lastebil) og klasse D (buss) for å stå ansvarlig som tekniske ledere i forbindelse med EU-kontroller på tyngre kjøretøy. I denne ”obuchenie-prosessen” har vi begge utbytte av prosessen. Jeg lærer mye utstyr- og biltekniske kunnskaper av mekanikeren, mens jeg kan legge til rette for utvikling av mekanikerens trafikale adferd. Veldig ofte begynner denne prosessen med deling av erfaringer og kunnskaper samt ferdighetstrening av det nye kjøretøyet. Deretter renner dette ofte ut i en felles utvikling og refleksjoner over holdninger rundt trafiksikkerhet.

Gjennom denne korte refleksjonen av obuchenie-prosessen, phronêsis og den didaktiske relasjonsmodellen (DRM), håpet jeg å kaste ytterligere lys over læringens kompleksitet. For å begrunne dette valgte jeg å fremsette læringsbegrepet i et større perspektiv.

3.1.1 Læring i et større perspektiv

Det kan være mange innfallsvinkler til det å kunne forstå hvordan mennesket lærer. Noen lener seg på det psykologiske perspektivet, noen på det biologiske, andre på det sosiologiske og noen på det filosofiske, åndelig og eksistensielle perspektivet. I disse perspektivene ligger det innslag av naturvitenskap, samfunnsvitenskap og forskning, eksempelvis hjerneforskning. Her velger jeg også å henge på begrepene religion og teologi som også gjennom tidene har påvirket synet på mennesket, læring og pedagogikk.

Slik jeg forstår det er det en viss enighet om at læringsbegrepet kan forstås rundt indre og ytre påvirkninger og prosesser hos mennesket og ovennevnte perspektiver. Det som ofte diskuteres er hvor hovedvekten skal ligge (Illeris, 2012, s. 15). Det behavioristiske lener seg for eksempel mot biologien og det naturvitenskapelige, mens konstruktivismen kan grovt sett lene seg mot psykologiske og tankemessige (mentale funksjoner) forhold hos individet, alene (kognitiv konstruktivisme) eller i samhandling med andre (sosial eller sosiokulturell konstruktivisme).

Eksempel på ulike måter å betrakte mennesket og læring på kan jeg, uten inngående analyser, vise til fra mitt eget yrke; der dreiningen av læringssyn og arbeidsmetoder har endret seg fra å peke i retning av et behavioristisk/instruerende syn til et konstruktivistisk/veiledende syn. I likhet med Jarvis mener jeg derfor det trengs et bredt syn på læringsbegrepet: ”Hvis vi vil

forstå, hvordan personen lærer at blive en helhed, så må vi kombinere alle disse teorier” (Jarvis, 2012, s. 50).

Av hensyn til prosjektets problemstilling, læreplanforståelse, er ikke rivaliseringen av læringssyn og arbeidsmåter hovedtema her. Allikevel mener jeg denne diskusjonen hører hjemme her fordi faget er yrkespedagogikk og en slik rapport forventes å bidra i profesjonsutdannelse. Og, som det også viste seg i dette aksjonsforskningsprosjektet og mine forarbeider, er den grunnleggende kunnskapen omkring læring og læringssyn viktige komponenter i en helhetsforståelse. Derfor ble også forskningsspørsmål 2, pedagogiske begreper, særst viktig på veien mot økt læreplanforståelse.

I den forbindelse valgte jeg kort å omtale fem store kategorier læringssyn som kan gi en oversikt, og eksempler på hvordan læring kan defineres og forstås.

Læringssyn (sammendrag og videreutviklet fra Midtsveen & Eriksen, 2015, s. 15-17):

- Alle lærer likt og skolen/læreren vet best. Det å lære blir å huske eller bearbeide det som er ferdig planlagt og strukturert (**tradisjonell/klassisk**).
- Gjennom å observere og lytte til hva eleven gjør og sier, kan læreren gi en positiv eller negativ tilbakemelding, og gjennom dette vil eleven lære (**behavioristisk**).
- Mennesket som informasjonsomsetter og de intellektuelle funksjoner er i fokus. ”Det er de indre prosessene som skjer fra sansningen finner sted til vi får ut en eller annen reaksjon” (Imsen, 2010, s. 35) (**kognitiv psykologi/læring**). Kognisjon har med tenkning, refleksjon og problemløsning å gjøre.
- Eleven lærer best ved å utforske, prøve og feile, samtidig som han eller hun reflekterer over bakgrunn og egne motiver for handlinger og tanker (**progressiv/konstruktivistisk**).
- Alle elever er gode og kompetente og vet selv hva som er best for dem (**humanistisk**). Ofte legges det stor vekt på de følelsesmessige sidene i læreprosessen og at ”lære er å oppdage.” Videre baseres denne retningen mye på erfaringslæring eller konfluent pedagogikk (Grendstad, 2008). Dette utdyper jeg i kapittel 3.2.1.

Sett fra mitt virke som trafikklærer diskuteres ofte vektingen rundt det kognitive (tenkning), motoriske (kropp/bevegelse) og det affektive (følelser/emosjoner). Sagt på en annen måte og med andre begreper: Hvordan er vektingen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det interessante i mitt prosjekt ble følgelig å finne sammenhenger mellom læringssyn,

arbeidsmetoder, litteratur, teori, annen forskning og trafikklærernes refleksjoner og bidrag for å utvikle vår læreplanforståelse.

På bakgrunn av innledningen i dette kapitlet har jeg lent meg på noen definisjoner på hvordan læring kan forstås - læring kan være:

a) ”en kombination af processer gennem livsforløbet, hvor igennem hele personen...- erfarer sociale situationer... som gir forandring eller en mere erfaren person” (forenkling av Jarvis sin definisjon (Jarvis, 2012, s. 44). Områder som berøres i læringen: Kognitiv (tenkning), motorisk (kropp/bevegelse) og affektiv (følelser/emosjoner).

b) en individuell prosess som påvirkes av kontekstuelle forhold (Inglar, 2009, s. 315).

c) utvikling, eller videreutvikling av kyndighet (Inglar, 2009, s. 315).

d) ”enhver process, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2012, s. 17).

Min foreløpige definisjon av læring:

Læring er en individuell prosess som påvirkes av kontekstuelle forhold og innebærer tilegnelse og utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Prosessen gir kapasitetsendring og medfører mer eller mindre varig forandring.

I begrepet kontekstuelle forhold har jeg mine refleksjoner omkring obuchenie-prosessen som vil påvirke den individuelle hovedprosessen. Mens begrepene tilegnelse og utvikling henspiller på at hendelser, opplevelser og erfaringer (egne og andres) kommer fra eller påvirkes av ulike typer arbeidsmetoder eller eksponeringsmåter. Kapasitetsendring og forandring i områdene kognitiv (tenkning), motorisk (kropp/bevegelse) og affektiv (følelser/emosjoner) peker mot at fenomenet refleksjon ofte inngår i læringsprosessen.

Mitt anliggende videre er at jeg finner en del definisjoner og uttalelser omkring læring i å ligge for høyt (eks punkt c over) og i for liten grad fokuserer på basiskunnskap og basisferdigheter. Derfor vil jeg antyde her at min forståelse av læringsbegrepet bunner i at hovedbegrepet læring består av læring og utvikling: Læring = læring + utvikling. Læring eksempelvis i betydningen nyinnlæring, overlæring og opplæring. Mens utvikling eller viderelæring peker i retning av erfaringslæring, forbedring, forandring og justering av læringen.

Punkt c over ligger i det jeg betegner som utviklingsområdet av hovedbegrepet læring. Disse tankene om at læring og utvikling kan ses som to prosesser, mener jeg å finne igjen hos Vygotsky som sier at: "Elevens utviklingsprosess følger etter læreprosessene" (Dale, 1996, s. 57). Hos Eikeland finner jeg også tankene om at læringsbegrepet må ses ved siden av opplæringsbegrepet. Eikeland sikter til at læring ligger nærmere utvikling, mens opplæring dreier seg om innlæring til konkrete oppgaver. Fra vårt samarbeidsprosjekt mener jeg også å finne antydninger til denne todelingen av læringsbegrepet. En nyutdannet lærer (uteksaminert vår 2014) uttrykte at: *"dette kunne jeg ikke vært med på for et år siden, da hadde jeg ikke skjønt noen ting."*

Siden jeg språklig mener læring bør deles slik, hevder jeg en lettere kan diskutere arbeidsmetoder hvis en først beskriver hvor i læringen en befinner seg – i læringsområdet eller i utviklingsområdet. Slik jeg tolker min nyutdannede kollega over, hevder jeg vedkommende uttrykker et behov for erfaring for å delta i dette prosjektet, og at vi nå snakker om å være i utviklingsområdet. Denne tankegangen mener jeg samsvarer med Søren Kierkegaards "dikt" – om hjelpekunst eller å hjelpe: "...at man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der" (Kierkegaard, 1859, s. 96).

På bakgrunn av min todeling av læringsbegrepet og Kierkegaards "hjelpedikt", finner jeg det kritikkverdige at alle læreplaner i trafikkopplæringen (s. 2) fremstiller Kierkegaards "hjelpedikt" som et veiledningsdikt. Jeg mener begrepet hjelp er mye mer omfattende enn begrepet veiledning. Denne tankegangen mener jeg å finne igjen hos Baltzersen (2014, s. 86), som uttrykker at veiledning er en annen hjelpekunst enn undervisning. Ut i fra dette mener jeg læringsbegrepet og hjelpebegrepet må innlemme mer grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og ikke til enhver tid bli satt synonymt med utvikling og veiledningsbegrepet. Eksempel fra min hverdag som trafikklærer på mc kan være at det er lite tjenelig å legge til rette for elevens utvikling av mcferdigheter, når vedkommende aldri har prøvd en mc og trenger det jeg betegner som læring. Mye av denne læringen mener jeg kan gjøres gjennom instruerende metoder og prinsipper.

Videre hevder jeg at overfokusering på konstruktivistisk og veiledende tankegods ikke tydelig nok diskuterer forholdet mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger der det er formålstjenelig. I den symbolske vold debatten betyr dette, slik jeg opplever det, at læreren påtvinger elevene eller studentene veiledende arbeidsmåter fremfor instruksjon uavhengig av forutsetninger, uten tanke på om vedkommende er i lærings- eller utviklingsområdet (mine

begrep), eller om det er kognitive (tenkning), motoriske (kropp/bevegelse) eller affektive (følelser/emosjoner) områder i læringen som berøres.

I min definisjon av læring bruker jeg begrepet ”kontekstuelle forhold” som for meg henviser til at det er omstendigheter i omgivelsene som vil påvirke den individuelle hovedprosessen. Her tenker jeg at de ulike partene eller eksponeringene i prosessen har ulik innflytelse og påvirkning til ulike tider (transaksjon). Det kontekstuelle sammen med russernes obuchenie, gjør at jeg i fremtiden språklig vil si at vi lærer av andres erfaringer (= eksponering) og at han eller hun lærte meg noe. Dette paradokset, at læring er individuelt og samtidig påvirket, vil jeg derfor forklare ved at transaksjonen og dynamikken i læreprosessen i ulike faser domineres av den lærende selv eller av den som lærer bort.

Gjennom denne korte refleksjonen omkring læring velger jeg å si at jeg har et eklektisk og pragmatisk anliggende til læreprosessen eller obuchenie-prosessen. Eklektisk kan forklares som det å velge det nødvendige og beste fra ulike filosofier, perspektiver og tradisjoner. Pragmatisk kan sies å være det som fungerer, er nyttig og gir mening i tilværelsen eller undervisningen. I mitt yrke fortøner det seg ofte slik at jeg sammen med eleven lager en ”DRM-profil” av den kommende ”obuchenie-prosessen” ved at jeg stiller spørsmål rundt de ulike faktorene i DRM for å danne meg et bilde og finne passende øvingsområder og verktøy til arbeidet.

I lys av obuchenie-prosessen, phronêsis som å gjøre det rette for rett person til rett tid og Jarvis (2012, s. 50): ”Hvis vi vil forstå, hvordan personen lærer at bli en helhet, så må vi kombinere alle disse teorier”, hevder jeg kunnskap omkring læring og læringssyn er en viktig brikke i å utdanne kyndige yrkesutøvere. Følgelig hevder jeg også at fenomenet symbolsk vold bør vies oppmerksomhet her, fordi det vil være et paradoks å si at en ønsker kyndige yrkesutøvere og samtidig ”skjuler” viktige aspekter omkring læring og læringssyn.

3.2 Erfaringslæring

Erfaringslæring – hva er det, og hvordan belyser det min problemstilling og mine forskningsspørsmål?

Det korte svaret er at erfaringslæring er å lære gjennom praksis, det noen kaller aristotelisk tilnærming – gjør det, så lærer du det. Deltakerne lærer gjennom sin praksis og erfaring som trafikklærer. De har erfaring, og opparbeider seg mer erfaring og kan derfor reflektere over praksis. Refleksjon er sentralt i erfaringslæring og slik jeg forstår det er det de store opplevelsene som skal under refleksjonslupen (Tiller, 2006, s. 32). Dette samsvarer for meg

med min forståelse av aksjonsforskningen, om å vise de gode eksemplene. Videre retter min problemstilling seg mot læreplanforståelse og vi som samarbeider lærer og utvikler oss gjennom refleksjon rundt praksis.

Inglar (2009, s. 248) forklarer erfaringer som: ”indre representasjoner av ytre og indre (emosjonelle) opplevelser som setter relativt varige spor etter seg i organismen.” Erfaring er følgelig ”noe” som former oss som yrkesutøvere og har tatt del i organismen gjennom en form for refleksjon. Det ”noe” henviser for meg i mot at vi er blitt berørt kognitivt, motorisk og affektivt, eller i en kombinasjon innenfor disse områdene: Noen ganger mest kognitivt, andre ganger mest motorisk eller mest affektivt. Dette kan gjøre det utfordrende å lære selv og ikke minst å bistå andre i sin læring; fordi vi alle har vår unike DRM, vår unike forforståelse, våre forventninger og våre egne tilnærminger til verden. I en læresituasjon kan det arte seg slik at de involverte bør være seg bevisst om de nærmer seg verden hovedsakelig gjennom tenkning, følelser eller handling (Angeltveit et al., 2006, s. 109).

I sin tilnærming til erfaringslæring lener Tron Inglar seg på filosofen og pedagogen John Deweys (1859-1952) pragmatiske filosofi for å belyse fenomenet (Inglar 2015a, s. 21). Pragmatisme viser til praktisk, meningsfull, nyttig og aktiv læring. Kjernen i Deweys pedagogikk (konstruktivisme) er at individet aktivt erfarer og opplever konsekvensene av handlingene. Konkretiserer Dewey at vi lærer av å reflektere over erfaringen. Jeg skal ikke gå verken Dewey eller Inglar i sømmene her, men lener meg på Inglars tanker om at erfaringslæring er: ”.. når en utfører en handling, opplever konsekvensene av den og at en er i stand til å se sammenhengen mellom handling og konsekvenser” (s. 21).

Ved å trekke inn det andre forskningsspørsmålet her (Hva kan trafikklærerne trenge av pedagogiske begreper for å øke læreplanforståelsen?) fant jeg også dette belyst hos Inglar. I likhet med meg fremhever han viktigheten av å utvikle et yrkespedagogisk begrepsapparat som gjør at teori og praksis lettere kan integreres. Kjernen er, for meg, at kunnskap rundt læring, veiledning og fagbegrep vil øke vår forståelse av yrkesutførelsen.

Konkret i mitt samarbeid med kolleger mener jeg forståelse rundt GADGET-forskningen og læringssyn står sentralt, og at refleksjoner omkring obuchenie og phrônêsis kan utvikle vår pedagogiske og didaktiske forståelse. Følgelig hevder jeg at ovennevnte forståelse utvikler læreplanforståelse. Støtte for dette fant jeg hos Inglar: ”Jeg vil påstå at en mangel på et yrkesrelevant begrepsapparat hemmer transformasjonen av erfaringer til refleksjon” og at et slikt begrepsapparat ”kan gjøre lange narrativer (historier) overflødige” (Inglar, 2015a, s. 29).

I erfaringslæring ser Inglar det videre slik at konkrete opplevelser og erfaringer gir basis for refleksjoner og læring, og at teori bør integreres med praksis som utgangspunkt (s. 20 og 32).

Som en oppsummering av erfaringslæringen viser jeg til Anna-Lena Göransson sin uttalelse om at: ”Både hand och tanke kan behöva stöd om kunnskap og kunnande ska utvecklas” (2015, s. 111). Det hun sikter til her, slik jeg forstår det, er at handling og språk må gå hånd i hånd. Hun sier at den kyndige yrkesutøveren må kunne sette ord på sitt ”kunnande” og gjøre det synlig og begripelig, både i ord og handling. Videre forstår jeg det slik at det å sette ord på sitt ”kunnande” er med på å tette gapet mellom en kyndig og ukyndig. Dette styrket min tro på at erfaringslæringen, refleksjonen over praksis, begreper knyttet til praksisen og aksjonsforskningen ville belyse vår utvikling av læreplanforståelse.

3.2.1 Konfluent pedagogikk – å lære er å oppdage

I forbindelse med erfaringslæring dukker ofte den konfluente pedagogikken opp. Konfluent betyr ”å flyte sammen”, eller å bringe sammen til en helhet (latin con = sammen og fluere = flyte) (Grendstad, 2008, s. 233). Her er det nettopp de tidligere omtalte intellektuelle/kognitive, de emosjonelle/affektive og de psykomotoriske områdene som skal flyte sammen. Det er særlig de affektive sidene og de relasjonelle områdene som fremheves i den konfluente pedagogikken. Det gir seg følgelig utslag i at veiledende arbeidsmåter dominerer fremfor formidlende og instruerende, og at refleksjoner rundt læreprosessene eller obuchenie-prosessene er sentralt.

Grendstad sier at erfaring innebærer mer enn det å høre om, se på eller tenke over. Han presiserer at ”erfaring forutsetter et direkte møte med noe” (s. 136). Satt inn i vårt samarbeid omkring læreplanforståelse, betyr det at vi involverte både måtte tenke igjennom undervisningsopplegget, teste det fysisk og ikke minst kroppslig kjenne på reaksjoner og følelser rundt testingen. Dette er med andre ord et direkte møte med noe og følgelig refleksjon over praksis.

Denne humanistiske helhetspedagogikken bygges ut i fra at ”å lære er å oppdage” og at alle prosesser i undervisning, utvikling, læring og veiledning skal flyte sammen mot samme mål. Ikke et hvilket som helst mål hevder Grendstad, men ”et mål jeg, i den utstrekning jeg har forutsetning for det, bevisst og våkent velger” (s. 233). Kjernen er at den enkelte velger og må ta ansvar for sine valg, og stikkord i denne pedagogikken er studentmedvirkning, erfaringslæring, opplevelsesorientert, problemorientert og yrkes-/praksisorientert.

Gjennom min søken i den konfluente pedagogikken fant jeg videre at læringen ofte omtales som en prosessorientert pedagogikk. Slik jeg forstår det ut i fra stikkordene i forrige avsnitt, dreier det seg om å se på læreprosessen som en helhetlig og vedvarende prosess. Tanken er i følge Grendstad å la alle prosesser flyte sammen og at de involverte skal ”bli mer våken for faktorer som virker inn på prosessen og slik stadig bedre kunne velge hva de ønsker skal kunne virke inn på dem og hva ikke” (s. 235). Overført til vårt samarbeidsprosjekt tenkte jeg at denne fjorten måneder lange prosessen kunne bli en arena der vi etter hvert kunne lære oss å sile ut relevante byggesteiner til vårt ”ikke et hvilket som helst mål”, men i aksjonsforskningens ånd, en opplevd utfordring – behov for økt læreplanforståelse.

Videre omtaler Grendstad den konfluente pedagogikken som inkluderende undervisning både faglig og sosialt (s. 238). Det betyr at det legges opp til at alle kan bidra og få til noe. I så måte benyttes ofte ufullstendige setninger eller sol-metoden for å inkludere alle deltakere i den gitte undervisningen. Denne metoden går ut på å tegne en sol på tavla med en ufullstendig setning inne i sola. Deretter benyttes de enkelte solstrålene til å skrive ned svaralternativer til den gitte ufullstendige setningen.

Solmetoden skal vise at det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar på den ufullstendige setningen. Videre henviser solstrålene til at det ikke er noe antall svar vi søker. Trengs det flere ståler, tegner vi på det vi trenger. Dette kan skape aktivitet, engasjement, deltakelse, tilhørighet, trygghet og at alle blir hørt og sett. Tanken med slike ufullstendige setninger er å trigge vår naturlige trang til å fullføre noe og få tak i deltakernes subjektive syn på den gitte oppgaven. I aksjon 1, kapittel 5.2, gir jeg et eksempel på bruk av sol-metoden for å starte vår søken etter økt læreplanforståelse, gjennom å fullføre setningene: Med selvinnsikt forstår jeg.. og Med risikoforståelse forstår jeg...

Med henblikk på refleksjonene omkring læring jeg fremsatte i begynnelsen av dette kapitlet, har jeg noen tanker opp i mot de konfluente tilnærmingene. Den konfluente helhetspedagogikken bygger som sagt på prinsippet "å lære er å oppdage." Videre hevder Grendstad at det å oppdage er en helt ut subjektiv prosess (s. 235). I lys av min obuchenie-prosess og at den konfluente pedagogikken diskuterer begrepet å oppdage som både oppdage og gjenoppdage, finner jeg det vanskelig å forstå læreprosessen som helt ut subjektiv. For meg rommer nettopp begrepet å gjenoppdage de ulike transaksjonene og dynamikken som utspiller seg i læreprosessen. Videre betyr det for meg at denne transaksjonen i noen tilfeller er så ensidig rettet fra lærer til elev at jeg, i alle fall språklig, vil kalle den kunnskapsoverføring (klassisk/behavioristisk læringssyn). På den annen side tenker jeg at den

overførte kunnskapen ikke absorberes eller integreres i det nye individet i lik form, da vi alle har ulike forutsetninger og forforståelse for å tilegne oss det nye.

Satt i sammenheng med erfaringslæringen og et pust i den symbolske vold debatten er det for meg slik at vi kan lære av andres erfaringer. Ikke minst i trafikken. For hvordan skulle det blitt hvis alle skulle oppdage, oppleve og erfare og ha et direkte møte med noe? Hvordan hadde trafiksikkerhetsarbeidet blitt da? Et russisk uttrykk sier det slik: En tosk lærer bare av egne erfaringer, en klok lærer også av andres. Det betyr for meg at vi kan reflektere oss frem til læring uten å ha direkte møte med alt, men en annen diskusjon er om læringen blir like god. Som antydnet gjennom rapporten bør vi uansett ha en bevissthet om den aktuelle læringen og dens vektning av kognitiv- affektiv- eller motorisk art. I neste kapittel utdyper jeg begrepet refleksjon; og her fant jeg det interessant at Inglar bruker ”oppdager” i sin definisjon.

3.3 Refleksjon

Refleksjon kan forklares som den tankeprosessen som utforsker, bearbeider og analyserer opplevelser og erfaringer (min definisjon). ”Refleksjon innebærer at en oppdager forutsetninger for, sammenhenger mellom, eller virkninger av enkelterfaringer, at en analyserer og systematiserer fragmentariske erfaringer til mer generalisert kunnskap” (Inglar, 2009, s. 254). Og hos Sidsel Tveiten (2008, s. 28) fant jeg at refleksjon kan ”forstås som å vende tilbake til for eksempel en erfaring eller en opplevelse, tenke over og analysere den.”

Gjennom historien dukker det opp flere begrep og forståelsesmåter når en skal prøve å forklare refleksjon. I antikken hos Aristoteles fant jeg refleksjonene omkring kunnskaper (episteme) og ferdigheter (tekhne) som gjennom en etisk refleksjon skulle gi phrônêsis (praktisk klokskap eller kyndighet). Kjernen var at yrkesutøveren skulle utvikle refleksjonsevner, evne til overveielser, skjønn og en kritisk dialog rundt sitt virke.

Dette ser jeg nå sammenfaller med erfaringslæringens fokus på aktiv deltakelse i læringsprosessen og refleksjoner omkring det som skjer, skal skje eller skjedde. Videre så jeg dette henspille på aksjonsforskningens idealer om å forbedre yrkespraksis gjennom samarbeid og refleksjon over dagligdagse utfordringer i profesjonen. Og utvikling av læreplanforståelse er nettopp en slik utfordring som krever praktiske erfaringer og verktøyet refleksjon for utvikling.

Ved å diskutere begrepet refleksjon i et historisk perspektiv vil jeg hevde at Aristoteles sitt begrep phrônêsis dekker mye av det jeg vil frem til i mitt prosjekt – forstå når vi som trafikklærere skal bruke de ulike arbeidsmetodene for å utvikle tekniske ferdigheter eller

utvikle selvinnsikt og risikoforståelse hos elevene. Det dette liksom på plass når Eikeland oversetter episteme med å vite at (kunnskap) og tekne med å vite hvordan (ferdigheter) og at *phrônêsis* viser til å vite når i betydningen - Hvordan få til å gjøre det rette for rett person til rett tid (Jamissen, 2011, s. 34). I likhet med Jamissen støtte jeg på de samme utfordringene om hvorfor det kan være vanskelig ”å lære ved å reflektere over egne erfaringer?” (s. 32).

Dette er selvfølgelig en forenkling av Aristoteles og det er utelatt begreper i min fremstilling, men det sentrale er allikevel at alle leddene i utviklingsprosessene mot *phrônêsis* skal igjennom en tankeprosess – nemlig refleksjon. Etter min forståelse og som jeg viser til helt i starten av rapporten (kapittel 1.0) sammenfaller Aristoteles sitt *phrônêsis* med Inglar sine tanker om at yrkespedagogikken omhandler kyndighetsutvikling og refleksjon rundt praksis.

Tilbake til Tveiten fant jeg hennes fokus på at ”å reflektere før, under og etter handling er vesentlig for at yrkesutøvelsen skal være god” (s. 28). Videre fant jeg hennes vide bruk av begrepet refleksjon interessant i vårt samarbeidsprosjekt. For meg så bekrefter hun mine tanker om at kognitive, affektive og psykomotoriske prosesser inkluderes i refleksjonen, fordi det ”handler om møter mellom mennesker, om relasjoner” (s. 28). Slik jeg forstår dette sammenfaller det med Aristoteles sine tanker om at refleksjon over egen praksis (faglig – teoretisk og praktisk, personlig og etisk) er det sentrale i å utvikle *phrônêsis* og kyndige yrkesutøvere.

Som en videreføring av denne diskusjonen omkring refleksjon og praksis, vil jeg ta tak i den amerikanske psykologen og læringsteoretikeren Donald Schön som benyttet begrepene *knowing-in-action* (handlingskompetanse/kyndighet), *reflection-in-action* (refleksjon-i-handling) og *reflection-on-action* (refleksjon-over-handling) for å begrepssette utvikling av yrkeskompetanse (Inglar, 2009, s. 286-290). Kjernen her er at den kompetente eller kyndige yrkesutøveren må reflektere rundt sine handlinger for å utvikle yrkeskompetanse.

Handlingskompetanse/kyndighet (*knowing-in-action*) kan, for oss trafikklærere, forklares med lærerens erfaringer og nåværende kompetanse i faget. Det kan være trafikkfaglig kompetanse, pedagogisk- og didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, etisk kompetanse og endringsvilje. Dette samsvarer med Hiim sine kompetanseområder i læreryrket (Hiim, 2010, s.32). Mens refleksjon-i-handling (*reflection-in-action*) kan forklares med lærerens evne til å justere underveis i undervisningsforløpet og selv utfordre sin kompetanse i ”*knowing-in-action*lageret.” Denne evnen til refleksjon er viktig for å tilpasse seg utviklingen i den gitte

unike DRM'n og møte elevene der de er. Her ligger mye av mine tanker om å ha en velutstyrt pedagogisk verktøykasse og ikke låse seg til et sett med arbeidsmetoder.

”Refleksjon-over-handling (reflection-on-action) kan sies å være en vurdering eller en ettersamtale (med seg selv eller andre) om resultatet av handlingene. Dette betegner Schön som den prosessen som evaluerer refleksjonen-i-handlingen og det eventuelle resultatet” (Midtsveen & Eriksen, 2015, s. 12). For meg som trafikklærer betyr dette de vurderingene, betraktningene og refleksjonene jeg gjør etter en endt undervisningsøkt. Her vil jeg sikkert finne gode og dårlige innslag fra knowing-in-action (mitt erfaringslager) og reflection-in-action (mine nye erfaringer) og danne nye koalisjoner av nye og gamle erfaringer. Disse refleksjonene vil da kunne gi læring som igjen kan arkiveres i ”knowing-in-actionlageret.” Selv om det ikke gjennom disse begrepene hos Schön kommer klart frem hvordan han vektlegger refleksjon før handling, vil jeg legge mye av planleggingen og før-refleksjonen inn under begrepet knowing-in-action. Det begrunner jeg med at jeg som trafikklærer lite sannsynlig vil møte til en kjøretime uten noen som helst form for plan eller tanker om det som skal skje. På den andre siden sier dette meg at refleksjon over hva jeg kan, hva jeg gjør og hvordan det artet seg står sentralt i min utvikling som yrkesutøver. Støtte for dette å reflektere før handling mener jeg å finne i min natur som tenkende vesen og uttrykt hos Inglar (2009, s. 291) og hos Tveiten (2008, s. 28).

Avslutningsvis i utredningen om refleksjon velger jeg å vise til mine tanker om at refleksjon skjer på forskjellige nivåer. Her viser jeg til mitt forrige prosjekt (Midtsveen & Eriksen, 2015, s. 13-15) der vi betegnet refleksjon som broen mellom erfaring og læring og diskuterte refleksjon i fire nivåer: Registrering/instinkt – refleksjon – Refleksjon – metakognisjon.

Registrering eller instinkt kan sammenlignes med hendelser i hverdagen, og betyr at vi ikke tillegger dette så mye oppmerksomhet. Nivå to som vi valgte å kalle refleksjon med liten r, er et nivå der vi så for oss en mer gjennomtenkt vurdering og tankeprosess omkring begivenhetene. Eksempel fra nåværende aksjonsforskningsprosjekt kan være at trafikklæreren begynner å samle og strukturere sin praksis, for så og forberede et større dypdykk i det vi betegner som ”ordentlig” Refleksjon, med stor R. ”Slik vi tolker dette kreves det en bevissthet, riktig tilrettelegging og noen forkunnskaper for denne formen for refleksjon” (Midtsveen & Eriksen, 2015, s. 14).

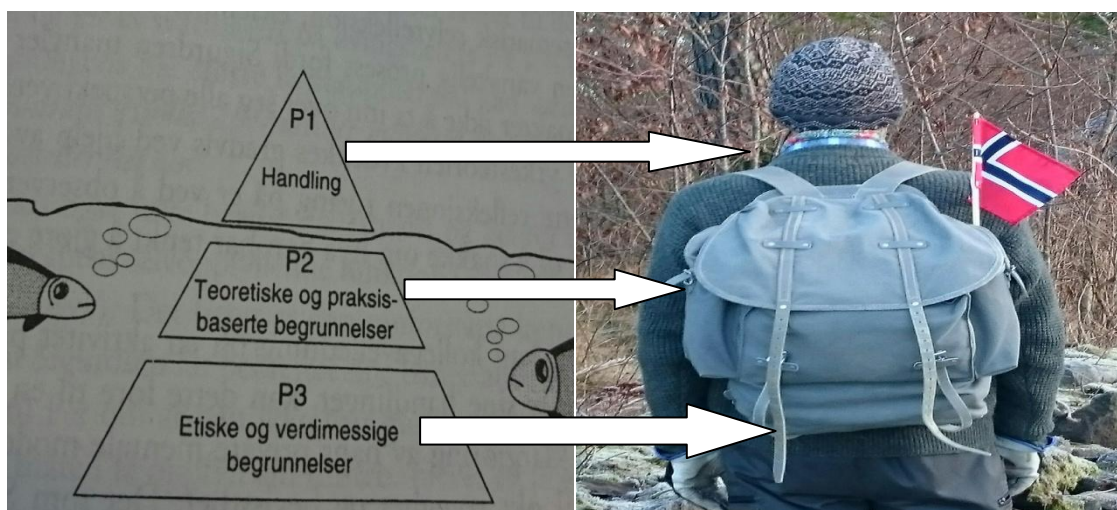
En kan på sett og vis si at de to første nivåene inneholder mer beskrivelser enn betraktninger og tolkninger. Det å bevege seg inn på Refleksjon med stor R, betyr for meg å betrakte og i

større grad tolke beskrivelsene. Et eksempel på denne refleksjonsovergangen fra liten r til stor R kan beskrives gjennom en deltakers uttrykk omkring skriving av refleksjonsnotat: *”Jeg vet ikke hva jeg skal skrive i et refleksjonsnotat.”* Dette sa meg noe om viktigheten av å sette ord på hva refleksjon dreier seg om og ha noe nivåtenkning rundt det hele.

Til slutt har vi metakognisjon eller Schöns refleksjon-over-handling (reflection-on-action). ”Her dreier refleksjonen seg om å reflektere over de tre foregående refleksjonsnivåene” (Midtsveen & Eriksen, 2015, s. 14). Her tenker jeg at første forskningsspørsmål (Hvordan kan refleksjon over egen praksis øke læreplanforståelsen?) kommer til sin rett. Eksempel fra en av mine kolleger etter en utprøving: *”Min opplevelse av denne undervisningen var at jentene både hadde evne til å reflektere over egne og andres perspektiv i trafikken. Etter endt undervisning har jeg fått større tro på å få laget en ny presentasjon til risikoteorien til trinn 4, som tar for seg alle emnene på en mer riktig måte i forhold til læreplan og delmål”* (fra aksjon 2). Dette mener jeg viser at trafikklæreren er i stand til å reflektere før, under og etter en undervisningsøkt. Videre mener jeg det ligger i disse uttalelsene at læreren er i stand til å trekke ut essenser og utviklingsområder ut i fra sitt eget arbeid – lage ny risikoteori.

3.4 Hvordan kan trafikklæreren strukturere sin praksisteori?

”Praksisteori skal forstås som en persons private, sammenvevde og foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens yrkesutøvelse eller yrkespraksis”(Angeltveit et al., 2006, s. 21). Denne individuelle praksisteorien som jeg billedliggjør i figur 2, bygger på personens etiske, moralske, verdi- og holdningsmessige indremodell (P3), og P2 som er personens teoretiske, erfaringsmessige og praktiske begrunnelser, som til slutt begrunner personens handling/yrkesutøvelse (P1).



Figur 2. Praksistrekanten og min praksisryggsekk (Fotograf Øyvind Eriksen).

Jeg valgte her Lars Helles metafor om isfjell for å visualisere praksistrekanten som et slags dybdedykk i egen eller medarbeideres bevissthet der bare toppen av isfjellet vises (P1) i dagen (Helle, 2011, s. 213). Gjennom denne refleksjonen omkring praksisteori konstruerte jeg trafikklærerens praksisryggsekk, som for meg peker på hvilke bagasje trafikklæreren har med seg i sin yrkesutførelse (deltakerforutsetninger i DRM). Poenget er å bli bevisst hva som rører seg under vannoverflaten eller under lokket på ryggsekken (P2) og i bunnen av sekken (P3).

Hvordan kan den aktuelle handlingen (P1) forklares ut fra personens kunnskapsgrunnlag (P2) og vedkommendes erkjente verdigrunnlag (P3)? Som forsiden av rapporten viser dreier det hele seg om å reflektere rundt sin yrkesutførelse og praksisteori. Det var nettopp dette jeg ville sette fokus på i mitt prosjekt – utvikle læreplanforståelse gjennom å reflektere rundt praksis og erfaringer (P2). Men som figur 2 antyder ligger det alltid noen etiske overveielser (mot *phronêsis*) til grunn for handlinger og yrkesutførelser.

Videre strukturering og bevisstgjøring kan også gjøres gjennom de mer kjente kategoriene kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Disse kategoriene fant jeg også hos mine kolleger som utfordret sine elever til å putte innhold her ut i fra en gitt kjøreøkt: *”Manglede kunnskap om regler og skilt for eksempel, kan få store konsekvenser.”* Avslutningsvis i denne innledningsteorien til trinn 4, uttalte en av elevene: *”..så selv om kanskje kunnskapsnivået er bra og ferdighetsnivået er på topp, så hjelper det svært lite hvis ikke man har riktige holdninger til hvordan man skal oppføre seg”* (fra aksjon 2). Dette hevder jeg viser at både elever og lærer er på et høyt refleksjonsnivå – læreren legger til rette for refleksjon og tar med seg dette til senere undervisning. Mens elevene viser forståelse og evner til å ta andres perspektiv og forstå det krevende holdningsarbeidet i opplæringen.

Hos Angeltveit og co fant jeg også disse kategoriene (kunnskaper, ferdigheter og holdninger) omtalt i det henseende å skape innsikt og bevissthet i disse kategoriene. Jeg hevder også at de underbygger mitt andre forskningsspørsmål (Hva kan trafikklærerne trenge av pedagogiske begreper for å øke læreplanforståelsen?) når de hevder at *”bevisstgjøringen innebærer også at du er i stand til å sette begreper på din praksisteori”*(Angeltveit et al., 2006, s. 22).

3.5 Hvordan kan jeg ufarliggjøre forskningen for mine kolleger?

Som antydnet i flere deler av rapporten har jeg registrert noe skepsis fra mine samarbeidspartnere til det å delta i et forskningsprosjekt. I starten av prosjektet kom det uttalelser som: *”Jeg vet ikke hva jeg skal skrive i et refleksjonsnotat”* eller *”detta er ikke jeg noe god til.”* Slike uttalelser gjorde at jeg ville prøve å ufarliggjøre forskningen for mine

kolleger. I dette kapitlet vil jeg starte denne refleksjonen ved å knytte til meg fenomenet aksjonslæring for å skissere overgangen fra erfaringslæring og refleksjon over praksis til forskningstilnærmingen aksjonsforskning.

Aksjonslæring omtales av Tom Tiller som aksjonsforskningens lillebror. I det legger han at aksjonslæring ikke krever forskningens dokumentasjoner og utredninger, men samtidig er ”en litt mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring” (2006, s. 43). Slik jeg forstår det og vil uttrykke det; tenker jeg at vi flytter oss fra de daglige hastige samtaler og lunsjbordet til et mer organisert og refleksivt forhold til våre erfaringer. Gjennom denne forståelsen tenker jeg videre at samarbeidet med mine kolleger kan betegnes som aksjonslæring, mens mitt arbeid med utarbeidelsen av denne rapporten sammen med aksjonslæringen går inn under forskningstilnærmingen pedagogisk aksjonsforskning.

Med kapitlet om refleksjon som bakteppe til aksjonslæringen, sier Tiller at refleksjon er ”den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring” (s. 32). Som vi ser kan aksjonslæringen bli et litt mindre farlig læringsrom enn aksjonsforskningen, men på den andre siden et mer fruktbart innslag enn de hastige samtaler og refleksjonene i gangene og rundt lunsjbordet. I neste kapittel trakk jeg med meg de hastige refleksjonene gjennom aksjonslæringen inn i forskningens verden og til forskningstilnærmingen pedagogisk aksjonsforskning.

4.0 Forskningstilnærming

I dette kapitlet gjør jeg rede for den pedagogiske aksjonsforskningstilnærmingen jeg har valgt i prosjektet. Denne samfunnsvitenskapelige måten å utforske verden på står i andre enden av skalaen i forhold til den naturvitenskapelige forskningen, som fremhever sitt ideal om at det som forskes på skal kunne telles, måles og veies. Tilhengere av disse retningene, som ofte omtales som positivister, ville gjerne overføre sine naturvitenskapelige metoder til samfunnsvitenskapen og utrede lovmessigheter i menneskelige samhandlinger (Halvorsen, 2012, s. 23).

En videre begrepsavklaring i det store vitenskapsbildet er å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder og data (Dalland, 2014, s. 112-114). De kvantitative dataene omtales ofte som ”hard” data, dataene gir ofte målbare enheter og de som benytter disse metodene kan litt overfladisk kalles ”tellere.” På den andre siden betegnes de kvalitative innsamlede dataene ”myk” data. I følge Dalland kan forskere i denne kvalitative kategorien omtales som ”tolkere” og fokuserer på opplevelser som ikke kan tallfestes og måles.

For å summere og plassere mitt prosjekt ytterligere, tenker jeg at denne samfunnsvitenskapelige studien hviler på de kvalitativ- og aksjonsforskningmessige grunnpilarene samarbeid, kunnskapsutvikling og tolkning av dagligdagse utfordringer i vårt yrke. Det ville med andre ord vært lite nyttig og givende og sendt ut et spørreskjema og spurt om lærerne forstår læreplanen og om de jobber med elevenes selvinnsett og risikoforståelse.

Første utredning i kapitlet dreier seg om å peke på sentrale trekk og områder i det å drive pedagogisk aksjonsforskning og om hvordan og hvorfor (epistemologi og ontologi) vi søker kunnskap. Deretter følger noen tanker om de fenomenologiske og hermeneutiske innslagene i prosjektet. Dette ender videre ut i en diskusjon om hvordan det kan arte seg å forske i eget felt. Videre tar jeg tak i begrepene validitet/gyldighet, reliabilitet/pålitelighet og etisk betraktning opp i mot særtrekkene ved pedagogisk aksjonsforskning og mitt prosjekt. Avslutningsvis i kapitlet viser jeg hvordan jeg har innhentet dataene og gir et kritisk blikk på metodene og mine valg.

4.1 Pedagogisk aksjonsforskning

Gjennom vårt samarbeidsprosjekt var jeg opptatt av å ta tak i erfarte, praktiske utfordringer i vårt daglige virke som trafikklærere. I tillegg ønsket jeg å belyse utfordringer mine kolleger uttrykte og ville diskutere, og gjennom dette fant jeg at den pedagogiske aksjonsforskningen omfavnet min søken etter ny kunnskap og utvikling.

I lys av mine refleksjoner omkring læringsbegrepet i forrige hovedkapittel der jeg betegnet læring som læring og utvikling, ligger vårt aksjonsforskningsprosjekt i utviklingsområdet. På bakgrunn av denne forståelsen av læringsbegrepet og læringsteorier vil jeg derfor betegne aksjonsforskning som en konstruktivistisk prosess der vi aktivt og deltakende konstruerer, oppdager og gjenoppdager, ser nye sammenhenger, justerer undervisningen og øker vår kunnskap med henblikk på læring og derigjennom økt læreplanforståelse.

Disse konstruktivistiske tankene fant jeg igjen hos Mc Niff (2014, s. 14) som uttrykker noen fellesnevnerer omkring aksjonsforskning: "Although these days there are multiple traditions in action research, most agree on certain goals. These include:

(a) the generation of new knowledge , (b) the achievement of action – oriented outcomes, (c) the education of both researcher and participants, (d) results that are relevant for the local setting, and (e) a sound and appropriate research methodology."

Videre fant jeg hos Mc Niff at det er de demokratiske og samarbeidende prosessene, utviklingen og dokumenteringen som er viktig i et aksjonsforskningprosjekt: "Action research is universally acknowledged as about change, collaborative and democratic practices, and a commitment towards humans and other entities well being, including animals and the living planet" (Mc Niff, 2014, s. 14). Selv om prosessene er fremtredende i slik forskning, håper jeg gjennom "humans well being" å gi et bidrag (produkt) som kan være med å redusere alvorlige ulykker på veiene.

Som nevnt i innledningen i rapporten er idealet i aksjonsforskning å vise "hvordan viktige utfordringer **kan** møtes" (Hiim, 2010, s. 209). Ut i fra sin tidligere lærerforskning utviklet Hilde Hiim følgende definisjon på pedagogisk aksjonsforskning:

"Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv" (Hiim, 2010, s. 48).

For å spisse sin definisjon forstår jeg det slik at Hiim (s. 93-97) har hentet innspill fra flere retninger innen aksjonsforskning. Men hovedtankene, slik jeg forstår det, er hentet fra aksjonsforskningens far, Kurt Lewin, som "kritiserede positivismens eksperimenter for at have et statisk og objektiviserende blik på samfundets sociale liv" (Nielsen, 2014, s. 325).

I likhet med Nielsen forstår jeg det slik at Lewin og vår egen Hans Skjervheim ville involvere de som faktisk bedrev de ulike aktivitetene eller profesjonene, og fange deres opplevelser og betraktninger i forskningen (Nielsen, 2014 s. 325-331). I sitt verk, *Deltaker og Tilskodar* (1957), forstår jeg det slik at Skjervheim vil ha mennesket til å delta i sine liv og aktivt vise sitt engasjement: ”Relasjonen til andre mennesker må bygge på opfordringen til at gjøre noget – man vil noget (sagsmæssigt) med den anden – ellers fungerer interrelationen ikke” uttrykker Nielsen (s. 330). I vårt prosjekt ville det bety at vi som trafikklærere aktivt engasjerte oss i våre daglige utfordringer, og ble deltakere i vår egen utvikling av læreplanforståelse.

Selv om det var ulike tradisjoner og tilnærminger, bygde alle de fire store tradisjonene på at lærere skulle beskrive, reflektere over og utvikle sin profesjon i samarbeid med andre. En tradisjon utviklet seg i USA på 1950-tallet gjennom Stephen Corey inspirert av Kurt Lewin. Essensen her var å innlemme læreren i forskningsarbeidet sammen med eksterne forskere og skape diskusjoner i utviklingsprosessene. Denne tradisjonen kritiseres etter hvert for å bli en lineær problemløsningsprosess og se bort i fra de sykliske endringsprosessene.

I 1960-årene utviklet det seg en annen lærerforskningsbevegelse i Storbritannia (East-Angli-universitetet) som tok til orde for en mer praksisbasert utdanning der lærerne selv skulle enda mer frem i lyset. Denne tradisjonen var også inspirert av Lewin og ble videreført av Lawrence Stenhouse og John Elliot. ”Et hovedanliggende var å ta utgangspunkt i lærernes arbeid og erfaringer med utdanningsinnhold og undervisningsmetoder” (Hiim, 2010, s. 95). Stenhouse påpekte at relevant profesjonskunnskap var avhengig at læreren trådte frem som forsker.

En tredje tradisjon ble utviklet i Australia i 1980-årene i tråd med grunntankene fra Storbritannia. Kjente navn her er Carr og Kemmis. Denne australske retningen betegnes ofte som deltakende aksjonsforskning og vektlegger prinsippene om at læreren selv forsker i sin praksis ved å identifisere utfordringer i sin daglige praksis. Samtidig som denne tradisjonen holder på demokratiske prosesser og lærerpraksis, forstår jeg det slik at de også ønsker bedrifts- og samfunnsperspektivet velkommen i forskningen.

En fjerde retning som vokste frem i 1980-årene i Nord-Amerika bygde på en økende aksept for kvalitative studier og ville innlemme dette i mange lærerutdanningsprogrammer. Her nevnes det narrative (fortellende) former for kommunikasjon i det å reflektere over sin praksis. I denne sammenheng ser jeg paralleller til mitt forrige prosjekt der vi (Midtsveen & Eriksen, 2015) utfordret våre elever til å fortelle om hendelser og reflektere over disse i

yrkesetisk sammenheng. I likhet med denne retningen lente vi oss på teorier fra Donald Schön i refleksjonene omkring handling.

Ved å se disse fire tradisjonene som bakteppe for mitt prosjekt, ser jeg i likhet med Hiim at innslagene fra den britiske East Anglia-tradisjonen og den australske deltakertradisjonen kommer sterkest frem i dette prosjektet. Videre ser jeg disse fire tradisjonene som grunnmur til dagens Bath-tradisjon i britisk pedagogisk aksjonsforskning, og som grunnpilarer i Hiim sin lærerforskning.

4.1.1 Epistemologi og ontologi – hvordan og hvorfor søker vi kunnskap?

Slik jeg forstår denne Bath-tradisjonen trekker den inn et bredere perspektiv på det forskningsvitenskapen betegner som epistemologien og ontologien. Særlig epistemologien. Epistemologi kan sies å være læren om hvordan vi får kunnskap. Ontologi kan folkelig sies å være læren om hvorfor vi søker kunnskap – en naturlig, eksistensiell, menneskelig væremåte som søker læring og utvikling.

Epistemologi er læren om kunnskap, og hvordan vi kan tilegne oss kunnskap - læren om erkjennelsens og kunnskapens natur. Spørsmålene her dreier seg om hvordan vi skaffer oss riktig eller sann kunnskap. Hos Jamissen (2011, s. 34) fant jeg nettopp undringen om ”hvordan kan vi forstå erfaring som selvstendig kunnskapsform?” Slik jeg forstår det undres hun over (gjennom Eikeland og Aristoteles) hvordan yrkesutøveren kan reflektere over sin praksis og derigjennom skape kunnskap. I vårt prosjekt søker vi læreplanforståelse gjennom refleksjon rundt våre erfaringer, og på bakgrunn av denne forståelsen blir erfaring et epistemologisk begrep. Sett i lys av mine tidligere refleksjoner omkring læringssyn og aksjonsforskning, blir dette en konstruktivistisk måte å frembringe kunnskap.

Ontologi er læren om værensformer, væremåter og eksistensens natur (fritt fra Kvale & Brinkman, 2012, s. 323 og 325), og hvordan kunnskapen blir til gjennom at individet utforsker. Ontologi peker på hvordan individet på en eller annen måte forholder seg til virkeligheten og hvordan og i hvilken grad individet deltar i prosessene. Skjervheim kan sies å uttrykke det ontologiske i aksjonsforskningen og påpeke at forskningen aldri kan bli helt nøytral: ”Engagement er en grundstruktur i den menneskelige tilværelse” (Nielsen, 2014, s. 330). Ontologien i vårt samarbeid mener jeg ligger i at trafikklærerne ønsker utvikling, engasjerer seg i profesjonen og retter kritiske og undrende blick på forskrifter, læreplaner og utdanninger. Dermed kan vårt samarbeid og naturlige søken etter svar på yrkesmessige utfordringer bli ingredienser som gir gyldighet og sannhet i forskningen.

I sin artikkel ”Att lära av erfarenhet” uttrykker Per-Olof Thång det slik: ”Att erfara och lära är oskiljaktigt förbundet med den mänskliga naturen, vilket gör det svårt att få grepp om själva processen” (s. 45). Dette gjorde at jeg pustet lettet ut og kjente et slags klapp på skulderen om at foregående kapitler om læring ikke krevde noe endelig konklusjon. Jeg ble enda mer lettet og fikk liksom bekreftet min uendelige søken i fenomenet læring da Thång videre betegnet læring og erfaring som eksistensielle begrep, snarere enn psykologiske og pedagogiske (s. 64). Gjennom å ta til meg Thång sine eksistensielle og ontologiske tanker omkring læring og erfaring, ga dette meg en forståelse om at mennesket naturlig søker etter læring og erfaring for å eksistere, overleve, utvikle og utforske omgivelsene for å opprettholde det å være menneske og individ.

I sin forståelse av aksjonsforskning uttrykker også Reason og Bradbury samarbeid, praksis, teori og refleksjon som for meg er epistemologiske anliggender. På den andre siden uttrykker de etter mitt syn ontologiske anliggender som deltakende syn på verden og ”praktisk kunnen i arbeid med vesentlige menneskelige anliggender” (Hiim, 2010, s. 146). Uten å dra denne epistemologi- og ontologirefleksjonen for langt, ser jeg linjene tilbake til yrkespedagogikkens opphav og Aristoteles sin *phrônêsis* (praktisk klokskap eller kyndighet) som bygde på en praktisk og nyttig visdom fremfor klare oppskrifter. Her vil jeg også trekke linjene til den konstruktivistiske fremtoningen jeg var innom hos Mc Niff i starten av dette kapitlet.

Gjennom disse refleksjonene tenker jeg at min problemstilling om å utvikle læreplanforståelse bygges rundt en iboende interesse for å utvikle seg (ontologi) i sitt yrke og at kunnskapsbyggingen tar utgangspunkt i våre erfaringer som trafikklærere. Andre ontologi-beskrivende begrep kan være: overlevelse, eksistens, oppmerksomhet, søke mening og sammenhenger i tilværelsen. Disse epistemologi- og ontologirefleksjonene ser jeg kan bli interessante temaer for meg som trafikklærer ved en annen anledning. Dette fordi trafikken krever både retningslinjer og regler, men samtidig et arsenal av *phrônêsis* til å takle de utallige samhandlingsprosessene og risikoforståelsen trafikken krever.

4.1.2 Hvordan måle fruktbarheten i aksjonsforskningen?

Slik jeg så det ut i fra definisjonene på aksjonsforskning hos Hiim og Reason & Bradbury, blir hele dette lærerforskningsprosjektets fruktbarhet målt i en sluttevaluering sammen med alle involverte. Jeg skal selvfølgelig ha fokus på prosessene underveis, men også kunne beskrive disse prosessene så godt som mulig for å kunne si noe om resultatet og videre fokusområder ved senere prosjekter. Selv om hovedfokuset i pedagogisk aksjonsforskning tilsynelatende

fremhever prosessene, mener jeg at produktet eller resultatene bør komme tydelig frem. Denne helhetstenkingen har jeg med meg fra mine erfaringer som trafikkklærer, der jeg hele tiden jobber med delmål (for eksempel bakkestart eller kjøring i rundkjøringer) og samtidig binder dette til individet som en selvstendig trafikant.

Denne dualistiske eller todelte refleksjonen omkring prosess og produkt og en avsluttende evaluering, ledet meg inn på prosjektets relevans for de involverte. Her fant jeg en god sjekkliste hos Halvorsen der han setter opp fire kriterier for å bedømme fruktbarheten i aksjonsforskningen: Fremstillings-, provokasjons-, selvforståelses- og praksiskriteriet (Halvorsen, 2012, s. 82).

Først nevner han fremstillingskriteriet som går på at mine kolleger kjenner seg igjen i de pedagogiske utfordringene og at informasjonen rundt prosjektet er tilstrekkelig og forståelig. Etter mitt syn er mye av dette avklart i forkant av prosjektet, gjennom møter og uformelle samtaler om masterstudiet generelt. Plattformbyggingen i første aksjon har også bidratt til å oppfylle dette kriteriet.

Neste kriterium som trekkes frem er provokasjonskriteriet. Dette dreier seg om hvorvidt mine samarbeidspartnere ble engasjerte og interesserte i det å utvikle noe i avsluttende del av opplæringen. En av mine kolleger uttrykte det slik: *"Ja, dette må vi bli med på. Når vi tidligere har prøvd å lage noe sammen har det stoppet med ideer. Kanskje vi endelig kan greie å lage noe årlig sammen.."* Hvorpå en annen fulgte opp med: *"Ja, og så kan vi kanskje skjønne bedre hva tilsynet egentlig er ute etter når de skal sjekke oss.."*

Tredje kriterium benevner Halvorsen som selvforståelseskriteriet. Slik jeg forstår det dreier det seg om hvorvidt de involverte kan lære noe av deltakelsen. Han spør seg om prosjektet bidrar til større selvforståelse og et høyere bevissthetsnivå? Gjennom en bevisstgjøring av læringssyn, bakgrunn for læreplanene og et knippe diskuterte pedagogiske begrep, hevder jeg ga større selvforståelse. Et konkret eksempel rundt de faglige diskusjonene da jeg spurte om det var noe interesse for å skrive logger og refleksjonsnotater, kom det et vræl fra en av deltakerne: *"Hva er egentlig et refleksjonsnotat, jeg veit ikke hva jeg skal skrive..?"* Ut i fra dette ble en del av plattformbyggingen brukt til å diskutere refleksjonsbegrepet og lage noen retningslinjer på hva et refleksjonsnotat kunne være. Dette ble også et godt eksempel på hvordan prosess og produkt kan henge sammen. Med det mener jeg at prosessen i det å diskutere refleksjonsnotater ga mening og utvikling, men på den andre siden ønsket flere at vi

satt opp noen konkrete stikkord til å strukturere et refleksjonsnotat. Resultatet og stikkordene ble: Gjort – tenkt – følt --- reflektert --- lært.

Siste kriterium omtales som praksiskriteriet. I aksjonsforskning er handling et viktig begrep. Det vil si at dette kriteriet dreier om at prosjektet skal danne grunnlag for praktiske handlinger som kan tas i bruk for å forandre, forbedre og utvikle undervisningen. I vårt samarbeidsprosjekt var håpet å utvikle læreplanforståelse og forbedre arbeidsmåter i jobben rundt elevenes selvinnsett og risikoforståelse. Disse fire kriteriene, sammen med Hiim sin definisjon av aksjonsforskning, kan ligge i bakhodet som evalueringsknagger i avsluttende del av rapporten.

4.2 Fenomenologi

Fenomenologi bygger på tanken om å innhente data og kunnskap om de involvertes livsverden. Begrepet livsverden ble innført av den tyske filosofen Edmund Husserl, og henspiller på at filosofi og vitenskap skal ”gå i gang med å analysere erfaringen, som den melder sig for den menneskelige bevissthet” (Rendtorff, 2014, s. 261-262). Følgelig ønsket jeg å fange bevisstheten hos de involverte omkring fenomenet undervisning i avsluttende del av trafikkopplæringen og ta del i deres praktiske hverdag. ”Det grunnleggende utgangspunktet for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den” (Grønmo, 2011, s. 372).

”Fenomenologisk psykologi prøver å forstå personens subjektive verden slik vedkommende selv opplever den” (Imsen, 2010, s. 32) og som i humanistisk psykologi legges hovedvekten på personens indre subjektive tanker, opplevelser, følelser og refleksjoner. Disse tankene ga meg klare tegn på at vi må belyse viktigheten av refleksjonsnotat og hva det innebærer. Som vist tidligere ble dette en brikke i kunnskapsbyggingen – Hva er et refleksjonsnotat?

Satt inn i mitt daglige virke som trafikkklærer vil jeg, i likhet med Imsen, hevde at fenomenologien er en naturlig del av undervisningen. Vi spør i ulike sammenhenger om eleven kan beskrive et handlingsforløp, for så i neste omgang spørre etter muligheter til refleksjoner og dypere forklaringer på de gitte handlingsforløp. Eksempel fra utprøvinger i vårt prosjekt: Eleven har beskrevet at ”*det gikk litt fort inn i mot den rundkjøringen*”... hvorpå læreren i etterkant har fått eleven til å plassere sitt handlingsforløp i mangel på kunnskaper, ferdigheter eller holdninger. Dette er eksempel på deler av et undervisningsopplegg jeg mener kan utvikle elevenes selvinnsett og risikoforståelse.

Vi har også ved flere anledninger anvendt disse fenomenologiske metodene på hverandre i løpet av møtene og aksjonene. Eksempel her er at en lærer beskriver opplevelser fra en kjøresekvens, hvorpå en annen lærer på møtet utfordrer med å spørre om: *”Hva var det som gjorde at du underviste sånn?”* Utfordringene for meg som lærerforsker var ikke å få tak i eksemplene, men utfordringene var å få høyere refleksjoner og få de involverte til å skrive dette ned. Sett med refleksjonsbrillene fra kapittel 3.3, dreier det seg om å flytte refleksjonene fra liten r til stor R.

Helt i starten av rapporten (1.0) lener jeg meg på Inglars definisjon av yrkespedagogikk ”som et område innenfor pedagogikk som vektlegger kyndighetsutvikling der innholdet gis av sentrale yrkesfunksjoner, pedagogisk teori tilpasses de aktuelle oppgaver, og arbeidsformene er induktive, handlings- og samarbeidsorienterte” (Inglar, 2015b, s. 103-104). I lys av dette fant jeg at Jamissen (2011, s. 33) påpeker at ”den induktive veien er fenomenologisk ved at den starter med hvordan tingen framstår for deg..”. Induktiv tilnærming til læring og kunnskap bygger på at en starter med eksemplene og praksisen før teorien. I motsatt tilfelle snakkes det om deduktiv tilnærming, teori før praksis. Det sentrale i vårt samarbeid ble å bevisstgjøre dette induktive området og styrke erfaringen som et epistemologisk begrep – i følge Jamissen blir erfaring en selvstendig kunnskapsform (s. 34).

4.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken eller tolkningslæren bryter med de nevnte positivistiske og behavioristiske tankene. Den søker dypere å forklare, forstå og tolke ulike fenomener som gjør at mennesket kan forstå andre mennesker eller verden rundt seg. ”Hermeneutik betyr i al sin korthed fortolkning” (Højberg, 2014, s. 290) og er ofte opphavsmessig forbundet med tolking og oversettelser av bibelske-, litterære- og juridiske tekster (Kvale & Brinkman, 2012, s. 216). Satt inn i mitt prosjekt dreide dette seg om å gå litt videre i den fenomenologiske livsverden og gripe tak i forforståelsen og de underliggende forkunnskapene som dannet grunnlag for lærernes praksis.

Nettopp dette med forforståelse, forkunnskaper og den gitte konteksten er sentrale elementer i den hermeneutiske meningsfortolkningen. Det dreier seg følgelig ”om å forstå mennesker, menneskers handlinger og resultatet av menneskelige handlinger” (Thurèn, 2009, s. 113), på bakgrunn av deres forforståelse og erfaringer. Etter mine sytten år som trafikklærer, overgangen til nye læreplaner, kursing innen veiledningsfaget, veileder for studenter og med et bredt forarbeid til dette prosjektet, satt jeg med en forforståelse om at en oversikt i det

konstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet ville bli en viktig brikke til å forstå læreplanens intensjoner.

Ifølge Halvorsen (2012, s. 23) søker en etter indre mening og en helhetlig forståelse av de gitte fenomener. Derfor kan ikke sosiale fenomener eller menneskelig samhandling opphøyes til lovmessigheter, slik som tilhengere av positivismen hevder. Det som ble utfordringene i forarbeidet og særlig i innledningen, var å kartlegge denne forforståelsen og bygge videre på dette til et høyere forståelsesnivå. Eksempler her var å dele erfaringer omkring refleksjonsnotat og læreplanens underliggende teori og kunnskapssyn (GADGET-forskningen). Dette løste vi ved å ha korte undervisningssekvenser for hverandre.

For å belyse hvordan denne forståelsesutviklingen, kunnskapsbyggingen og tolkningsprosessen foregikk i mitt prosjekt valgte jeg, ved siden av den didaktiske relasjonsmodellen, å lene meg på den hermeneutiske sirkel eller spiral (se figur 3, s. 61, til høyre). Den omtales ofte som en spiral fordi den tydeliggjør prosessene og den akkumulerte eller påbyggende forståelsen av de gitte utfordringene. I mitt prosjekt vil den særlig belyse utviklingen av læreplanforståelse gjennom relevante teoretiske innslag og refleksjoner rundt trafikklærerens praksis.

Tilbake hos Thång, som jeg omtalte under ontologien i kapittel 4.1.1, fant jeg nettopp hans tanker omkring erfaringslæring knyttet til det hermeneutiske begrepet forforståelse. Det han sikter til er at vi må være åpne for ”ständig prövning och omprövning” (Thång, 2015, s. 62). Erfaring må følgelig tolkes og omtolkes i den hensikt å utvikle vår yrkeskompetanse. Bevissthet rundt forforståelsen er viktig og danner dermed et utgangspunkt for hva vi kan søke etter i vår utvikling. For meg peker dette på den lite detaljerte DRMⁿ i kapitel 2.6 og aksjonsforskningens idealer om å hente ut praksiseksempler som kan belyse yrkesutfordringer og danne grunnlag for utvikling.

For å kunne tolke og analysere medforskernes uttalelser valgte jeg å lene meg på Winthers seks prinsipper for tolkning av data i denne aksjonsrettede forskningen. Disse prinsippene fant jeg diskutert hos Hiim & Hippe (2001, s. 280-283) og dannet et sett av knagger for meg i den hermeneutiske spiralen og prosjektet som helhet.

4.4 Winters hermeneutiske prinsipper

Winters hermeneutiske prinsipper forsøker å bidra til å belyse ”sammenhenger mellom kunnskaps- og vitenskapssynet” (Hiim & Hippe, 2001, s. 280) i aksjonsforskning. Etter min forståelse betyr dette at en skal etterstrebe samarbeidende, undrende, reflekterende, helhetsskapende og utviklende prosesser i et praksisfellesskap. Winters seks prinsipper er som følger: refleksiv kritikk, dialektisk kritikk, samarbeid, risiko, pluralistisk struktur og teori-praksis-transformasjonen. Disse prinsippene kan ses på som en solid grunnmur (figur 3) med gode sammenhengende forbindelser. Som for eksempel; skal vi få fram mangfold og kritisk refleksjon, må det nødvendigvis være et samarbeid.

Refleksiv kritikk går på å få frem mangfoldet i fenomenene og kunne se og forstå ulike tolkninger. Noe av det som kom frem i våre aksjoner var å beskrive ulike utdanningsforløp som bakgrunn for meninger og forståelse av læreplanene. Dette gjorde at mye av innholdet i første aksjon gikk til diskusjoner og delinger omkring GADGET-forskningen, læringssyn og lærerrollens utvikling (instruktør til veileder). Videre gikk den refleksive kritikken hos oss over til å dele erfaringer og diskutere praksisen opp i mot undervisningen av elevene.

Neste prinsipp hos Winter er dialektisk kritikk. Dialektikk går på at fenomener ikke kan ses isolert. ”Dette innebærer refleksjon over fenomeners og systemers sammenheng” (Hiim & Hippe, 2001, s. 281). For meg speiler dette hermeneutikkens anliggende om å se sammenhenger og helheter, men også se delenes betydning i fenomenet. Satt inn i mitt prosjekt kan dette bety at vi som trafikklærere må være klar over trinn 4 sine mål og hensikter, men samtidig se opplæringsforløpet som en helhet. Dette resulterte i at vi analyserte målene for trinn 4, så disse i en helhetlig sammenheng og hang flere av målformuleringene oppe til høyre i GADGET-modellen/GDE-matrisen (figur 1, s. 20).

Et annet fenomen jeg velger å legge inn under dialektikk prinsippet, er forhold enkelte lærere opplever i forbindelse med tilsyn fra Statens vegvesen. I enkelte tilfeller fokuserer tilsynet kun på målverb, målformuleringer og lærerens undervisningsmetoder og, etter lærernes mening, ikke ser på helheten og elevens læring. Disse diskusjonene opptar dessverre mye av våre daglige samtaler rundt lunsjbordet. Gjennom prosjektet og aksjonene har jeg gjentatte ganger måttet avbryte disse diskusjonene for å styre fokus mot det vi skal drive med. Selv om aksjonsforskningens ideal er å se og høre alle involverte, er dessverre dette en rammefaktor vi har liten påvirkning på.

Et tredje prinsipp er samarbeid. Selv om det fokuseres mye på de iboende motsetningene som ressurser for utvikling, heller jeg mer mot at samarbeidsprinsippet gir rom for en ryddig oversikt, et solid grunnmursarbeid og et fruktbart kommunikasjonsklima. Vi har nemlig flere dårlige erfaringer med etterutdanninger og sammenkomster i bransjen som overdrevent skal fokusere på diskusjoner og motsetninger. Dette gjenspeiler også våre undervisningserfaringer med elevene, der et godt kommunikasjonsklima og gode klargjøringer letter arbeidet betraktelig.

Eksempel her fra en av deltakerne: Vedkommende kom i diskusjon med kurshavende om forholdet mellom undervisning og veiledning, hvorpå kurshavende ikke ville lytte, og bare avslo at veiledning var en undervisningsmetode. Denne opplevelsen gjorde at vi satte oss ned og drøftet mange pedagogiske begreper, ut i fra erfaring og gjennom etterlesing av egnet litteratur. Videre ble denne opplevelsen diskutert med henblikk på symbolsk vold.

Et fjerde prinsipp hos Winter er risiko. Det i hele tatt å begi seg inn i et slikt prosjekt kan arte seg risikofylt. Gjennom å reflektere over begrepet risikoforståelse og selvinnsikt i starten av prosjektet, ble jeg oppmerksom på at også et slikt aksjonsforskningsprosjekt krevde noen før-refleksjoner. Dette gjorde til en viss grad at jeg kunne forberede meg på at aksjonene kunne ta uante retninger. Jeg ble blant annet forberedt på at mine samarbeidspartnere også var uvante med slike prosjekt. Derfor forberedte jeg en god klargjøring og informasjon (pedagogisk verksted, vedlegg 2). En annen utfordring jeg med rette forberedte meg på, var å få lærerne til å dele sine opplevelser og betraktninger skriftlig. De ble usikre på hva de skulle skrive og hvordan. Som beskrevet tidligere ende dette i klargjøringer og erfaringsdelinger omkring refleksjonsnotater.

Hiim og Hippe (2001, s. 282) påpeker at slike prosjekter ikke vil fortone seg som en parade av ”vellykte” hendelser og prosesser. De antyder at det vil kunne bli en tosidig prosess med gode eksempler og konstruktive prosesser på den ene siden og uante, lite gode eksempler, utfordrende og tyngre prosesser på den andre siden.

Femte prinsipp omtales som en pluralistisk struktur. Det er et prinsipp om mangfold der man ”søker forskjeller, motsetninger og spørsmål for å se nye muligheter for handling, nye former for undervisning og ny læring” (Hiim & Hippe, 2001, s. 283). Ved ikke å legge for mange føringer på innhold i utviklingen av et undervisningsopplegg i avsluttende del av opplæringen fikk vi frem flere ulike eksempler på materiale som kunne fremme risikoforståelse og selvinnsikt hos elevene. De ulike variantene ble så beskrevet, delt erfaringer, kommentert av

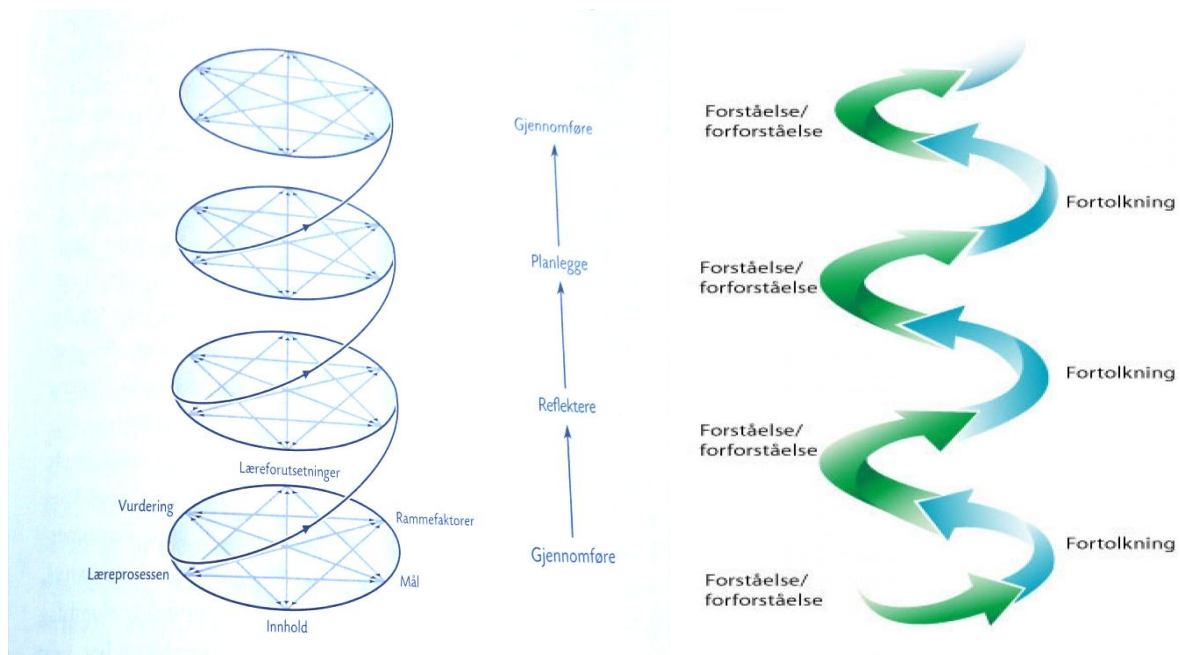
andre og videreutviklet og prøvd ut på nytt. Dette er også et eksempel på at slike lærerforskningsprosjekt ikke har noe endelig slutt.

Det sjette og siste prinsippet er teori-praksis-transformasjonen. Transformasjon kan bety å gjøre om eller omforme handling til forståelse eller forståelse til handling. Hiim og Hippe (2001, s. 283) uttrykker det slik: ”..forståelse spør handling, og handling spør forståelsen, i en uendelig prosess.” Sett i lys av påpekte utfordringene fra utredninger, rapporter, annen forskning og evalueringer rundt trafikklærerens tilpasninger til nye læreplaner (se kapittel 1.4 punkt 3: Trafikklærerne trenger kompetanse på hvordan de kan gjøre om teori til praksis), viser dette viktigheten av et bevisst forhold til teori-praksis-transformasjonen i en utviklings- og endringsprosess.

Transformasjon i denne forbindelsen, slik jeg forstår det, betyr hvordan relasjonene er mellom teori og praksis. I likhet med min drøfting av hvordan transaksjonen mellom lærer og elev fortøner seg i det russiske begrepet obuchenie (uten sammenligning forøvrig), ser jeg at teori og praksis må integreres med omhu i et slikt prosjekt. Utfordringen var å vekte påfyll av teori og praksiseksempler ”riktig”. En av mine medforskere uttalte under en sekvens med begrepsavklaringer: *”Skal vi ikke snart snakke om hva vi har gjort og skal gjøre.. og legge bort dissa begrepene litt..?”*

Det interessante var imidlertid at samme person noe senere bemerket: *”Jammen det er jo dette vi snakket om i teorien.. jeg gjør jo dette i bilen.”* Dette viser at det nesten er umulig å treffe alle de involverte til rett tid, hva gjelder – når passer det best med teori og når passer det best med praksis? Dette henger også sammen med fartstid i yrket hos de involverte og at noen jobber lettere fra praksis til teori eller omvendt. Min erfaring er derfor at en stadig reflekterer over og utvikler sitt pedagogiske overblikk på hva som kan være gunstig i den gitte konteksten. Samtidig hørte jeg suset om å være ”i stand til å sette begreper på din egen praksisteori” (Angeltveit et al., 2006, s. 22) og Aristoteles sin *phrônêsis*.

Figur 3, neste side, viser den didaktiske relasjonsmodellen integrert med den hermeneutiske spiral og med Winters seks prinsipper (grunnmur og gyldighetskrav), som en modell for aksjonsforskning. Dette er en videreutviklet modell fra Hiim (2010, s. 19).



Winters prinsipper: Grunnmur og gyldighetskrav til aksjonsforskningen

Figur. 3 Modell for aksjonsforskning og hermeneutikk.

Bildet til venstre viser hvordan faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen kan forandre og utvikle seg gjennom aksjonene. Mens bildet til høyre skal illustrere de hermeneutiske prosessene og hvordan forståelsene eller fenomenene fortolkes og kan skape ny forståelse og danne grunnlag for ny kunnskap. Slik jeg forstår det dreier aksjonsforskningen seg om å formidle de hermeneutiske prosessene (Nielsen, 2014, s. 346). Underforstått at jeg må dokumentere hvordan prosessen mot økt læreplanforståelse har fortonet seg. Winters seks prinsipper i bunnen av relasjonsmodellen og spiralene skal illustrere viktigheten av tydelig dokumentering og troverdighet i forskningen.

Videre er en av de sentrale hensiktene ved dette spiralbildet og prosessbildet å vise hvordan delene skal forstås og tolkes ut i fra helheten, og at helheten skal forstås og tolkes ut i fra delene. Det sentrale blir å bevisstgjøre de transaksjoner og utvekslinger som skjer mellom helhet og deler. Satt inn i mitt virke som trafikklærer kan denne hel-del vekslingen bevisstgjøre meg på at helheten i trafikkopplæringen (trinn 1-4) stadig må ses oppdelt i ulike undervisningssekvenser og øvelser (f.eks. bakkestart i trinn 2 og kjøring på flerfeltsveg i trinn 3), men samtidig se de store linjene for å rette blikket mot hovedmål og helhetsbildet som sjåfør.

Konkretisert inn i mot økt læreplanforståelse, kan denne hel-del bevisstheten hjelpe oss å avdekke kunnskapshull hos oss prosjektinvolverte. Eksempel her var at vi avdekket noen uklarheter i forbindelse med gamle læreplaner (Normalplanen, 1994) og de nye planene som bygger på GADGET-forskningen. Dette gjorde seg utslag i at bakenforliggende læringssyn og begrepene instruksjon og veiledning ble satt under lupen. Denne åpne og oversiktsdannende innledningen til prosjektet er mye av grunnen til oppbygningen av rapporten. En uttalte det slik: *”Dette gleder jeg meg til å lese når det blir ferdig, for da kan jeg få en oversikt som er lettere å forstå, for jeg greier ikke å lese alt om læring, GADGET og veiledning selv.”* Samtidig ga denne uttalelsen meg grunn til å reflektere over min rolle som forsker og kollega.

4.5 Å være trafikklærer som forsker i eget felt

Å forske i eget felt kan være både spennende og utfordrende, derfor har det vært viktig for meg under hele dette arbeidet å være bevisst min rolle både som trafikklærer, lærerforsker, deltager og kunnskapsutvikler i denne prosessen. Spenningen dreide seg mye i starten om hva de andre tenkte og mente om slike prosjekt. Ville de føle seg underlegne en masterstudent? Kunne dette bli en arena for å vise sine kunnskaper og måle krefter? Noe av denne ”måle-krefter-tanker” jeg hadde i starten mener jeg druknet i mine gode forarbeider og særlig de fire punktene (kapittel 1.4, bakgrunn for problemstilling) som viste mangel hos trafikklærerne. Denne fremleggingen og vinklingen av utviklingsområdet fra min side mener jeg trigget lærerne til å være med på prosjektet.

På den andre siden dreide spenningen seg om: Kan vi virkelig øke våre kunnskaper og utvikle vår læreplanforståelse gjennom et slikt prosjekt, og derigjennom fremme arbeidet rundt elevenes selvinnsikt og risikoforståelse? Etter hvert som informasjonen og kartleggingen av utviklingsområder i første møte skred frem, så jeg flere spirer til et omfattende og innholdsrikt prosjekt. En uttalelse som underbygde dette: *”Neste gang tilsynet kommer skal de i alle fall ikke ta oss på pedagogikken.”*

Utfordringene jeg møtte, var å få de involverte til å skrive ned sine opplevelser, refleksjoner og betraktninger. Som forventet lurte de på hva de skulle skrive, hvordan de skulle skrive det og om det ble bra nok. Her dukket det opp, som tidligere beskrevet, et tema om - hva er egentlig et refleksjonsnotat? Etter noen runder med logg- og refleksjonsprat, ble det laget en liten mal på et slikt notat. Slik jeg opplevde det lå nok noe av interessen hos de involverte i at de ønsket å hjelpe meg med data til mitt prosjekt, men også at de kunne få noe påfyll av læringsteorier, som de uttrykte at de ikke uten videre kunne sette seg ned å lese selv. For meg

oppfyller dette noe av kravet i aksjonsforskningen om at alle har noe igjen for samarbeidet, samtidig som forskningen er relevant for settingen og metodene man bruker skal være fornuftige og passende for den konteksten forskningen foregår i (McNiff, 2014, s. 14).

Videre tok det noe tid før noen begynte å skrive, men jeg hadde bestemt meg for ikke å mase for mye på tilbakemeldinger. Grunnen til dette var at flere av deltakerne ikke var vant til å skrive slike refleksjonsnotat, og at jeg så dette som en viktig del av prosessen i lærerforskningen. I denne prosessen opplevde jeg at flere diskuterte undervisningsmetoder, ble interessert i litteratur og gjorde noen utprøvinger opp i mot elever i trinn 4.

Som et resultat av dette så jeg at faglig leder ved trafikkskolen økte sitt engasjement i prosessene og uttalte: *”Dette virker interessant, kanskje vi kan få til noe denne gangen og at det ikke stopper med praten, sånn som det pleier..”* (underforstått at tidligere forsøk på utvikling har fungert mindre bra). Dette er mye av grunnen til at jeg ”tvang” lærerne til å skrive ned selv, i stedet for tradisjonelle intervjuer og lydopptak.

Fordelene med å forske i eget felt er at alle kjenner profesjonen godt. Det betydde at vi ofte rask forsto de eksemplene og opplevelsene som ble beskrevet under slike møter. Og med vår felles bakgrunn kunne vi ofte stille de rette spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene for dypere innlevelse og forståelse. Samtidig brukte vi ofte kjente begreper og fraser for å uttrykke vår praksis. I kapitlet om metodekritikk (4.9) drøftet jeg videre hva dette innenfra-perspektivet i lærerforskningen kan by på av utfordringer og kvalitetssikring.

Ulemper med å forske i eget felt kan bli at mine erfaringer, holdninger og meninger ligger så sterkt i bunn at de vil påvirke mine tolkninger mer enn jeg tror. Dette har jeg merket og kjent mye på under hele prosessen. Derfor har jeg ved mange anledninger prøvd å kartlegge min forforståelse opp i mot mine samarbeidspartnere. En god ballast her er at jeg kjenner mye av medforskernes bakgrunn og utdanning. Som Thurèn sier det: *”..tolkning er en usikker virksomhet.. fordi den påvirkes av tolkerens egne vurderinger, tolkerens forforståelse og konteksten”* (Thurèn, 2009, s. 113). I det påfølgende vil jeg si noe om datainnsamlingen og diskutere hvordan en slik ”usikker virksomhet” kan bli gyldig og pålitelig samfunnsforskning.

4.6 Innsamling av data

Tidligere i rapporten har jeg flere steder beskrevet og vist prosesser som har ledet frem til hva et refleksjonsnotat kan være, og hvordan jeg har ”tvunget” deltakerne til å skrive noe selv. Etter noen uformelle samtaler med kollegene fant jeg det hensiktsmessig å oppfordre alle (inklusive meg selv) til å skrive logger som grunnlag for et mer utfyllende refleksjonsnotat.

Ved siden av det påtvungne refleksjonsnotatet har jeg hele tiden holdt ører, mobil og penn klare for kommentarer og refleksjoner fra kollegene. Det viste seg at mange av de gode refleksjonene og betraktningene som jeg har brukt gjennom rapporten til nå kom i gangene eller ved lunsjbordet. Her så jeg også det forholdsvis lange perspektivet i aksjonsforskningen som positivt, det skulle vise seg at kollegene hadde tenkt og reflektert mye mer enn det refleksjonsnotatene viste. Dette gjorde at jeg kunne gå tilbake i dataene og spørre etter betydninger i ulike beskrivelser. Videre fant jeg at dette tidsaspektet, drøyt fjorten måneder, kunne styrke gyldigheten og påliteligheten i prosjektet.

4.7 Validitet og reliabilitet - gyldighet og pålitelighet i forskningen

Ifølge Halvorsen er begrepene validitet og reliabilitet utviklet innen kvantitativ forskning og dekker ikke alltid opp for kvalitativ tilnærming (Halvorsen, 2012, s. 72). Lignende tanker fant jeg hos Kvale & Brinkmann som hevder de kvantitative og positivistiske begrepene (validitet, reliabilitet og generalisering) hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 249). Slik jeg forstår og tolker Halvorsen og Kvale & Brinkmann henger dette sammen med de uante retningene kvalitativ forskning og aksjonsforskning kan ta, og dermed vanskeliggjør det å oppfylle kravene slik det var ment i kvantitativ forskning. Begrepene validitet og reliabilitet peker uansett på henholdsvis gyldigheten og påliteligheten i forskningen.

Validitet peker som uttalt på gyldighet eller sannhet og om jeg måler det jeg vil måle. Videre betyr det ”i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingene i en bestemt studie” (Grønmo, 2011, s.221). Validiteten er følgelig høy hvis opplegget og datainnsamlingen resulterer i data som belyser min problemstilling. Sett i lys av hermeneutikkens fokus på forforståelse og forkunnskaper, vil jeg hevde at mine kollegers og min bakgrunn gjorde at vi var i stand til å besvare og måle den gitte problemstillingen (læreplanforståelse) på en valid eller gyldig måte. På samme måte er betraktninger rundt gamle og nye læreplaner med i valideringen. Videre er teori omkring læring, erfaringslæring og refleksjon viktige brikker i valideringsprosessen.

Reliabilitet derimot ”refererer til datamaterialets pålitelighet” og grundighet (Grønmo, 2011, s.220). Det har med ”forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Resultatenes konsistens i denne forbindelse viser til om resultatene kan være ensartede, noenlunde faste og varige om noen andre gjorde samme undersøkelse ved en annen anledning. I aksjonsforskning og kvalitativ forskning forøvrig vil det uansett være

vanskelig, om ikke umulig, og fullt ut tilfredsstillende kravet om hvorvidt like resultater kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. Gjennom mitt prosjekt måtte jeg derfor gjøre mitt for å beskrive og synliggjøre prosessene og påse at datainnsamlingen ble grundig nok. Det sentrale her ble om refleksjonsnotatene og uttalelsene var pålitelige og troverdige nok til å belyse problemstillingen.

Troverdighet kan videre peke på om de fremkomne dataene og resultatene er troverdige med tanke på ”tilnæringsmåten, innsamling, analyse, tolkning og rapportering” (Halvorsen, 2012, s. 72). I og med at Halvorsen under reliabilitet trekker frem tilnæringsmåten og innsamlingen, forstår jeg det slik at han presiserer sammenhengen mellom validiteten og reliabiliteten, og at ”en høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet” (s. 68).

Men, etter min forståelse, er også ”reliabiliteten uavhengig av validiteten, og høy reliabilitet er ingen garanti for at validiteten er høy” (Grønmo, 2011, s. 221). Jeg vil forklare det slik at eventuell høy reliabilitet i mitt prosjekt, det vil si at dataene gir eksempler på lærerpraksis i trinn 4, kan i liten grad belyse læreplanforståelse (validitet og problemstilling). Ergo så er reliabiliteten høy, men de er lite sanne og gyldige i forhold til trafikklærerens utvikling av læreplanforståelse.

I mitt prosjekt måtte jeg da stille meg følgende spørsmål: Er aksjonsforskning, erfaringsdeling og refleksjonsnotat egnede metoder for å besvare min problemstilling? Og: Er innholdet i refleksjonsnotatene tilstrekkelig og datainnsamlingen grundig nok til å gi valide data?

Forhåpentligvis vil jeg kunne svare ja på disse spørsmålene, og hente ut data som besvarer min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Men som Halvorsen antyder, kan det være større utfordringer i den kvalitative tilnærmingen hva gjelder gyldighet og pålitelighet (Halvorsen, 2012, s. 72). Derfor ble det viktig for meg å hente frem de gode eksemplene og gjøre de overførbare til andre settinger i trafikklærerprofesjonen og gjenkjennelig for andre trafikklærere.

Begrepet overførbarhet (kvalitativt) eller generaliserbarhet (kvantitativt) er et annet sentralt kriterium i forskningen. Som belyst over, går dette på at andre lærere kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og ha nytte av lærerforskningen. Her trekker jeg også paralleller til det tredelte målet i aksjonsforskningen om å utvikle faget, yrkespedagogikken og forskerfaget.

Gjennom dette kriteriet vil det være mulig å berøre individ- og bedriftsperspektivet så vel som samfunnsperspektivet i et slikt aksjonsforskningsprosjekt. Konkretisert kan prosjektet utvikle læringsforståelsen hos den enkelte lærer, bedriftsmessig kan trafikkskolen dra nytte av dette i

sitt daglige virke og ved utarbeidelse av undervisningsplaner. Endelig kan en fokusering på trafikantenes selvinnsikt og risikoforståelse gi en positiv innvirkning på trafikksikkerhetsarbeidet.

4.8 Etske betraktninger i forskningen

Det å samarbeide med andre mennesker er i seg selv en etisk virksomhet som krever en gjennomtenkt strategi og samarbeidsforståelse. Enda sterkere etiske overveielser kreves idet de involvertes beskrivelser, tanker og refleksjoner skal publiseres offentlig. Kurt Aagaard Nielsen (2014, s. 348) påpeker at udemokratiske elementer kommer tydeligere frem i aksjonsforskning enn i annen forskning. I det påfølgende vil jeg derfor gjøre noen etiske betraktninger rundt min forskning som grunnlag for å ivareta mine samarbeidspartnere og de forskningsetiske normer og krav.

I en tidligere studie (Midtsveen & Eriksen, 2015, s. 20) forklarte vi etikk slik: ”En kan si at etikk er leveregler, kriterier, en rett/gal analyse, godt eller dårlig, og at det handler om det å være reflektert i måten man forholder seg til omverden på.” Videre illustrerte vi dette ved å kalle etikk for plakaten på veggen med de skrevne og uskrevne reglene og retningslinjene som gjelder for skikk og bruk. Avslutningsvis i dette kapitlet laget jeg en etisk plakat til meg selv.

I dette samfunnsvitenskapelige aksjonsforskningsstudiet blant trafikklærere, fant jeg det passende å liste opp Kvale & Brinkmanns fire områder som grunnlag for en etisk betraktning. De fire områdene er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 86). Et overordnet etisk prinsipp er for meg at jeg til enhver tid ivaretar de involvertes ve og vel, og møter de med en positiv aktelse, respekt og på deres premisser. Eksempel her kan være at de involverte står fritt til å uttale seg i ulike tema, utdype eller trekke tilbake uttalelser. Et annet eksempel kan være at jeg ikke presser for mye på om begrunnelser for meninger eller uttalelser.

Informert samtykke innbefatter at deltakerne er tilstrekkelig informert om prosjektet, deltar frivillig, står hele tiden fritt til å forlate samarbeidet eller trekke tilbake informasjon og data før publiseringen av prosjektet. De involverte trafikklærerne har helt siden min oppstart på dette masterstudiet (høst 2013) vært interessert i hva dette er, hvordan det går og mine tanker om studiet. Gjennom disse uformelle samtalene har jeg direkte og indirekte forberedt de på en eventuell deltagelse i siste prosjekt. Dette ble for alvor satt på dagsorden på nyåret 2016, i det jeg vil kalle et informasjonsmøte og grobunn til min problemstilling.

I forarbeidene og i utarbeidelsen av problemstilling måtte jeg være forberedt på at prosjektet kunne bli meldepliktig hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Etter andre lignende prosjekt å bedømme antok jeg berømmelse av denne meldeplikten. Før datainnsamlingen kunne finne sted måtte derfor en beskrivelse og redegjørelse for aksjonsforskningsprosessen godkjennes hos NSD. Denne meldeplikten og godkjenningen er med på sikre anonymitet og personvern hos de involverte. Dette for å sikre riktig bruk og oppbevaring av dataene, og det skulle foreligge en dato for når alt av brukt og ubrukt materiale skulle slettes. Derfor utarbeidet jeg en samtykkeerklæring til ledelsen ved trafikkskolen og de involverte på bakgrunn av tilbakemeldingene fra NSD. Samtykkeerklæringen ble signert av alle involverte og referansenummer til godkjenningen står øverst i erklæringen (vedlegg 1).

Neste område omhandler fortrolighet eller konfidensialitet. Siden vår bransje vil være en lett gjenkjennelig del av samfunnsbildet, måtte jeg gi mine samarbeidspartnere god informasjon om at spesielle beskrivelser og hendelser må anonymiseres best mulig. Dette var også noe jeg var bevisst på i min gjennomgang og analyse av datamateriale. Av den grunn lagret jeg all informasjon på hver enkelt deltaker og ble sammen med den enkelte enig om eventuelle omskrivninger. Dette dilemma gjorde seg utslag i at enkelte meget gode eksempler uteble fra rapporten. Av hensyn til etiske betraktninger omkring privatliv og lett sporbarhet kunne ikke disse eksemplene publiseres.

Tredje område peker på konsekvenser i og av forskningen. ”Et hovedprinsipp er at skade og belastning på forsøkspersoner skal være så små som mulig” (Halvorsen, 2012, s. 247). Det betydde for meg at jeg hele tiden måtte veie nytte og utbytte av forskningen opp i mot eventuelle ubehag for de involverte. Her hadde jeg god nytte av min erfaring og interesse rundt veileders teknikker, kunnskaper og ferdigheter. Det jeg særlig tenker på her er lytteferdigheter, struktur i diskusjoner, skille sak og person samt kunne se min røde trå i prosjektet parallelt med alt annet som dukket opp.

Fjerde og siste prinsipp hos Kvale & Brinkmann er refleksjoner rundt forskerrollen. I kapittel 4.5 (Å være trafikklærer som forsker i eget felt) drøftet jeg noe av spenningen og utfordringene i det å forske i et felt jeg kjenner godt. Slik jeg forstår det etiske prinsippet rundt forskerrollen henleder dette mer på forskerens varhet, ærlighet, kunnskap om forskning og derigjennom kvaliteten på forskingsarbeidet. ”Moralsk ansvarlig forskningsatferd er noe mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). For

meg betyr det at jeg må foreta en etisk refleksjon over de skrevne og uskrevne retningslinjene på den forskningsetiske plakaten – hvordan er min forskeratferd?

På min etiske plakat i dette prosjektet vil hovedpunktene se slik ut:

1. Informasjon, samtykke, samarbeid, deltakelse og demokrati – hva innebærer det?
2. Faglig-, pedagogisk- og didaktisk kompetanse – hva kan vi og hva må utvikles?
3. Jeg som forsker, min kunnskap om vitenskap, forskning og aksjonsforskning.
4. Validitet, reliabilitet og ærlighet – min forskeratferd.
5. Kunne se kritisk på meg selv og mitt arbeid.

Jeg sammenligner dette videre med det Schön betegner som refleksjonsformene knowing-in-action og reflection-in-action, fordi jeg skriver ut i fra min praksis. Det betyr at jeg tar utgangspunkt i mine praksiserfaringer, fargelegger disse med teori og pedagogiske begreper, for så å bruke dette til å forstå andres eksempler. Videre fyller dette opp ”knowing-in-actionlageret” mitt og gjør at jeg utvikler min kompetanse og kapasitet (reflection-in-action). Denne måten å tenke og skrive på gjør at aksjonsforskning ble interessant for meg, og at alt til syvende og sist kan samles i begrepet phrônêsis og puttes i praksisryggsekken.

Mine refleksjoner om phrônêsis og praksisryggsekken mener jeg sammenfaller med Henriette Højbergs tanker om at en hermeneutisk analyse og hermeneutiske forskningsprinsipper peker mot phrônêsis-viden (Højberg, 2014, s. 308 og 317-319). Hun sier oppsummerende at ”kendetegnende for phrônêsis er, at det ikke er en vidensform, der kan læres, men viden, som skal erfares” (Højberg, 2014, s. 308). Gjennom dette forstår jeg det slik at denne uendelige veien mot ”mer phrônêsis” nettopp bygges gjennom refleksjon omkring praksis og en hermeneutisk erfaringsspiral som knar og elter den didaktiske relasjonsmodellen (se figur 3).

Før jeg legger frem aksjonene i kronologisk rekkefølge ønsker jeg å rette noen tanker og et kritisk blikk på mine metoder og mine valg i dette prosjektet.

4.9 Kritisk blikk på min metode og mine valg

Det å bedrive forskning vil alltid åpne for kritiske spørsmål og etiske betraktninger: Har jeg vært grundig nok? Kunne jeg gjort dette annerledes og brukt andre metoder og tilnærminger? Hvorfor involverte jeg ikke elevene? Hvorfor tok jeg ikke lydopptak?

I dette kapitlet har jeg redegjort for min forståelse av aksjonsforskningen og dens epistemologiske og ontologiske anliggender. Uttrykt de fenomenologiske og hermeneutiske strukturene, diskutert gyldighet og pålitelighet, pekt på noen etiske dilemmaer og synliggjort tanker rundt min rolle som forsker i eget felt. Avslutningsvis i dette hovedkapitlet om metode vil jeg ytterligere peke på noen utfordringer som kan melde seg i aksjonsforskningen.

En av disse utfordringene som kan belyses her er innenfra-perspektivet i lærerforskningen (Hiim, 2010, s. 180). Kritikken her har gått på at læreren som forsker i sitt eget felt i mange tilfeller har liten forskningsmessig kompetanse. Slik jeg forstår det går dette noen ganger på et definisjonsspørsmål. Et utviklingsarbeid kan nok i mange tilfeller ikke kalles ”ordentlig” forskning idet prosjektet mangler bredde eller nedslagsfelt, og at de metodiske utredningene mangler tyngde. I mitt prosjekt tenker jeg at forsøket på et solid metodekapittel og denne metodekritikken kan bøte på noe av denne manglende forskerkompetansen.

En annen refleksjon jeg gjør omkring dette innenfra-perspektivet og kompetansekritikken er progresjonen i masterstudiet (deltid i fire år og fire oppgaver). I denne perioden har jeg gått fra å forske på aktører i bransjen til å forske med. Samtidig har jeg erfaring med å skrive rapporter alene og sammen med en medstudent. Denne progresjonen, disse erfaringene og utfordringene dette har brakt med seg, mener jeg ytterligere viser at lærere etter hvert er i stand til å bedrive ”ordentlig” forskning. Dette gjorde at jeg også i innledningen (kapittel 1.2, min bakgrunn) belyste temaet og la frem min trafikk-lærer- og pedagogiske erfaring.

Et kritisk blikk rettes også mot at slik forskning ”kan komme til å forholde seg for ensidig til mikronivå..” (Hiim, 2010, s. 180). Det betyr at enkelte hevder at denne form for forskning er for smal eller liten, og ofte kun berører de involverte i deres dagligdagse virke. Ved å sette vårt samarbeid inn i læringens kompleksitet, belyse viktigheten av pedagogisk- og didaktisk kompetanse og se dette inn i vår utvikling av læreplanforståelse, hevder jeg at jeg kan løfte mikronivået ut og gi bidrag på individ- bedrifts- og samfunnsnivå. Dette er nettopp aksjonsforskningens anliggende og mener jeg styrker mitt valg av metodisk tilnærming. Her mener jeg også å finne støtte hos teologen Knud Ejler Løgstrup som sier at ” fenomenologiens direkte tilgang til virkeligheten gjør det muligt at indfange nogle åbenbare sandheder og processer, der er skjulte for en kvantitativ empirisk forklaring” (Rendtorff, 2014, s. 282).

I tillegg presiserer Hiim kritikken rundt gyldigheten til forskning der forskeren både deltar, bidrar i kunnskapsbyggingen, tar beslutninger i undervisningen og fører pennen i rapporten (Hiim, 2010, s. 180). Kritikken peker særlig på distanse og objektivitet i forskningsarbeidet:

Kan forskeren se dette med objektive øyne og stille seg langt nok unna når det kreves? På den andre siden kan en stille seg spørsmålet: Vil en få frem de gode eksemplene og refleksjonene hos de involverte hvis en ikke kjenner faget og tilrettelegger for beskrivelser av egne opplevelser?

Jeg tenker den fenomenologiske livsverden og de hermeneutiske tolkningsprinsippene ivaretar mye av gyldigheten i forskningen. Den såkalte dobbelhermeneutikken (Højberg, 2014, s. 317) tenker jeg spesielt hever gyldigheten ved at refleksjonene hos medforskerne også går en runde hos lærerforskeren. Aksjonsforskning blir da i tråd med Hiim sine tanker et nyttig og nødvendig supplement til annen utdanningsforskning (Hiim, 2010, s. 181).

Som en forlengelse av gyldighetskritikken vil jeg ytterligere kommentere min rolle i aksjonene og prosessene. Som nevnt bygger aksjonsforskningen på demokratiske og samarbeidende idealer. Realiteten er at fullstendig demokrati og rosenrødt samarbeid er utopiske idealer i mitt hode. Men de gir gode visjoner og ønsker for virksomheten og samarbeidet, som for eksempel 0-visjonen i trafikksikkerhetsarbeidet. Siden det er jeg som har lest meg opp på annen forskning, satt meg mest inn i teorier om læring og i dette tilfelle er masterstudenten, vil de demokratiske prosessene bli noe vannet ut særlig i starten av prosjektet.

Jeg tenker derimot at min dominans i starten ble et meningsfylt og tidsbesparende bidrag. Samtidig hevder jeg at mitt omfattende forarbeid til prosjektet ga de involverte det nødvendige helhetsbilde på læringssyn og utviklingen fra gammel til ny læreplan de spurte etter. Videre hevder jeg at et for undrende og utforskende, konstruktivistisk perspektiv i denne fasen kunne skapt en motstand mot læring. En uttalte det slik *"..dette kunne jeg aldri funnet ut selv, altfor mye lesing og tidsbruk.."* En annen sa det slik: *"Er litt lei denna finn-ut-selv pedagogikken!"* Ut i fra uttalelser som dette mener jeg at lærerforskere må ha et blikk for å reflektere over hva som trengs av byggesteiner i grunnmuren, og ikke bli blendet for mye av aksjonsforskningens idealer i startfasen. På lik linje som jeg som trafikklærer bevisst velger ulike arbeidsmetoder i ulike faser av opplæringen.

Når dette er sagt, ser jeg at min dominans ble litt stor i denne fasen hva gjelder iveren etter å fremlegge tidligere forskning på feltet og få på plass grunnmuren og komme i gang. Jeg var nok litt rask og trodde mine kolleger ville forstå i løpet av noen få timer det jeg hadde studert i flere måneder og forberedt. I etterpåklokskapens navn kunne vi nok brukt mer tid i denne startfasen og latt kollektivet drevet prosessen mer, gjennom for eksempel et fremtidsverksted.

Et fremtidsverksted ville mer systematisk kartlagt nå-situasjonen, forforståelsene og forkunnskapene. Som igjen kunne skapt mer eierskap i prosjektet og pekt ut utviklingsområder.

På den andre siden ønsket mine kolleger å bli guidet gjennom lærings- og GADGET oversikten, og det skulle vise seg at de ble større bidragsytere enn de forventet. Eksempel her var at vi tok utgangspunkt i begrepene selvinnsikt og risikoforståelse, og gjennom dette rant det på med praksiseksempler og diskusjoner. Her grep jeg sjansen og sa: *”Det er nettopp dette jeg er ute etter, og jeg ønsker at dere skriver noe og reflekterer selv..”*

Som antydnet har det vært noen utfordringer med å få mine lærerkolleger til å uttrykke seg skriftlig. De pratet lett om sine praksiseksempler og utfordret hverandre titt og ofte. Gjentatte ganger i forbindelse med disse erfaringsdelingene, brøt jeg inn og sa: *”Det er akkurat dette jeg er ute etter i vårt samarbeid, de gode eksemplene som belyser våre utfordringer omkring læreplanforståelse og selvinnsikt.”* I så måte har flere med meg foreslått lydopptak i møtene, men dette har vist seg nesten umulig da flere ble ivrige og pratet i munnen på hverandre.

Fra denne synsvinkelen ville et slikt datamateriale bli svært omfattende å transkribere og håndtere. Jeg ser i ettertid at vi gikk glipp av noen gode praksiseksempler ved dette valget, men på den annen side varte prosjektet såpass lenge (drøyt fjorten måneder) at noe kunne hankes inn igjen og det er en del av prosessene i aksjonsforskningen å finstille siktet gjennom hele prosjektet.

Hvorfor har jeg ikke involvert elevene mer? Det er jo til syvende og sist deres læring og utvikling det handler om. Etter hvert som aksjonene har skredet frem har jeg dessverre sett at prosjektet ville bli for omfattende hvis jeg skulle involvere alle syv lærere med utvalgte elever i tillegg. Summa summarum havnet jeg på et samarbeid med kolleger og elevenes uttalelser ble synliggjort gjennom trafikklærerens beskrivelser og refleksjoner.

Hos Dalland fant jeg at: *”Aksjonsforskning er en metode som utvikler kritisk kunnskap”* (Dalland, 2014, s. 60). Dette ledet meg til Habermas og kommunikativ handling og kritisk refleksjon. Slik jeg forstår det kritiserer han hermeneutikken (fortidens tolkninger) og den eksisterende praksisen. Videre forstår jeg det slik at Habermas vil at mennesket skal lære seg å kritisere og stille spørsmål ved tidligere tolkninger og praksis, og ikke ta ting for gitt. *”Refleksjon vil for Habermas si å vurdere om det som sies og gjøres, tilfredsstillende relevant gyldighetskrav”* (Hiim, 2010, s. 273). Ifølge Hiim kan utvikling av kritisk kommunikativ kompetanse ses på som et mål i seg selv i lærerforskningen (s.266).

Min forståelse av dette gjør at jeg vil se kritisk kunnskap som en tredje spiral ved siden av DRM spiralen og den hermeneutiske spiralen (figur 3, kapittel 4.4). Dette ser jeg også i sammenheng med det jeg omtalte som reflekterende partner (Schwencke & Houge-Thiis, 2015, s. 82) i kapittel 1.6, personlige mål rundt prosjektet. Oppsummert betyr det for meg at kritisk refleksjon og utviklingen av dialogen står sentralt i lærerprofesjonen. I ettertid så jeg at dette kunne hatt større plass i prosjektet. Fordi aksjonsforskning kan gjøre at vi kan utvikle et kritisk blikk og en systematisk måte å identifisere, reflektere over og forbedre vår praksis. Kritikken til dette kan imidlertid rettes mot at det kan bli kritikk for kritikkens skyld eller refleksjon for refleksjonens skyld. I verste fall kan dette resultere i ”ingenting” og ta plass for gode og viktige praksiseksempler.

En siste betraktning jeg vil belyse er hvordan de involverte påvirkes av å vite at de blir forsket på. Dette fenomenet omtales ofte som Hawthorneeffekten. Dette prosjektet gikk ut på å se hvordan lysforhold og andre faktorer ville påvirke produksjonen. Arbeiderne i Hawthornestudien viste større arbeidsinnsats i og med at de ble systematisk overvåket og forsket på. Studiene viste også at effekten avtok igjen etter at overvåkingen og undersøkelsene var over. I mitt prosjekt og samarbeidet med trafikklærerne så ut til å bli påvirket av settingen på den måten at de ble oppfordret til å skrive refleksjonsnotat, aktivt utvikle sitt undervisningsopplegg og mer systematisk reflektere over sin praksis. I tillegg ville de hjelpe meg med rapporten og ledelsen ved trafikkskolen ble mer aktiv og pushet litt på de ansatte.

I motsetning til Hawthornestudien vil jeg hevde at effekten vedvarer noe mer i trafikkskolen, og at det dreier seg om mer enn bare bedre lysforhold i lokalene. Det jeg sikter til, i likhet med Nielsen (2014, s. 327) er at de menneskelige relasjonene utviklet seg gjennom forskningen og ga grobunn for utvikling. Hos denne utvalgte trafikkskolen ga det seg utslag i at flere ønsker utdanning innen veiledning og mer faglig påfyll. Et annet utslag var at hele skolen meldte seg på seminar om revidering av de nye læreplanene. Vårt arbeid i aksjonsforskningen bidro til å forstå revisjonene lettere. Et tredje utslag var at vi ble bedre forberedt til kommende tilsyn. Et fjerde utslag ble at jeg som masterstudent ble invitert, på bakgrunn av mine artikler og ytringer, til trafikklærerutdanningen for å si noe om min praksis og tanker om den kommende trafikklærer.

5.0 Aksjonene – veien mot økt læreplanforståelse

I dette kapitlet vil jeg kronologisk vise hvordan aksjonene har fortonet seg på veien mot økt læreplanforståelse. Det er nettopp slik at en aksjon må beskrives, analyseres, tolkes og reflekteres over for at en skal være i stand til å planlegge, belyse utvikling og gå til neste aksjon. Jeg velger å si at jeg hadde tre og en halv aksjon pluss et oppsummeringsmøte. I tillegg var det små avklaringer og uformelle samtaler mellom slagene. Den utvalgte skolen var også en del av forprosjektet, noe som gjorde at de var litt forberedt.

Det jeg betegner som et halvt møte (infomøte 5.1) var en forlengelse av et ordinært lærermøte, og ble en informasjon om masterprosjektet, mine tanker om tema og noen avklaringer i forbindelse med aksjonsforskning og samtykkeerklæringen. Her fikk jeg videre spisset problemstillingen gjennom at vi sammen satt ord på og diskuterte rapporter som etterspurte kompetanseheving i bransjen og uttrykte utviklingsområder hos trafikklæreren.

Første aksjon dreide seg mye om å se på aktuelle pedagogiske begreper og læringssyn knyttet til gammel og ny opplæring. Her ble også begrepene selvinnsikt og risikoforståelse diskutert, med henblikk på å forstå intensjonene i læreplan bedre. Samtidig la denne aksjonen et grunnlag for å skrive logger og refleksjonsnotater.

I den andre aksjonen har jeg særlig trukket frem en gjennomført undervisningsøkt i avsluttende del av opplæringen, trinn 4. Denne gjennomføringen er beskrevet og reflektert over av en lærerkollega. Dette eksemplet er noe av kjernen i aksjonsforskningsprosjektet, og viser hvordan læreren arbeider opp mot elevene og reflekterer rundt sin praksis. Samtidig viste denne aksjonen hvor utfordrende det kan være å reflektere rundt sin praksis.

Tredje aksjon bygde på de foregående aksjonene ved at flere uttrykte mer forståelse for den nye læreplanen og dens læringssyn. Med diskusjoner og refleksjoner fra hovedeksemplet i forrige aksjon resulterte dette i at vi ble i stand til å analysere målene i trinn 4 bedre. Videre ble vi i stand til å se dette inn i GADGET-forskningen og lettere se intensjonene i læreplanen.

Oppsummeringsmøtet vil jeg betegne som en metarefleksjon over samarbeidet i aksjonene og her drøftes sentrale ytringer og refleksjoner. Dette dannet videre en konkretisering av svar på problemstillingen, samt noen ideer om nye prosjekter og veien videre.

5.1 Informasjonsmøte med mine samarbeidspartnere

Som nevnt var dette infomøtet en forlengelse av et lærermøte i den utvalgte bedriften. Det interessante temaet fra møtet jeg bygde videre på var trafikklærernes opplevelser omkring et tilsyn i trinn 4 noen uker tidligere. Her grep jeg nettopp fatt i tilsynets og læreplanens intensjoner omkring undervisning på trinn 4. Diskusjonene fortsatte inn i mitt infomøte og dannet et grunnlag for det kommende aksjonsforskningsprosjektet. Gjennom disse hølytte og noe oppgitte diskusjonene, kjente jeg på en måte at første bud i aksjonsforskningsrekken ble oppfylt: Identifiser en utfordring fra din praksishverdag og sett det under lupen.

Det skal sies at tema, foreløpig problemstilling og forankring ikke impulsivt ble til i dette møtet. Som antydte tidligere var dette et resultat av et langt forarbeid med gjennomgang av rapporter og samtaler med mange trafikklærere. Arve Opsahl sa engang: ”En god improvisasjon trenger et godt forarbeid.” Allikevel vil jeg hevde at mine kolleger var sterkt involvert i planleggingen, da undervisning i trinn 4 og tilsyn stadig er samtaletema.

Samtykkeerklæring (vedlegg 1), opplysnings- og samarbeidsguiden pedagogisk verksted (vedlegg 2) ble utdelt til mine kolleger på dette første møte. Jeg ga mine samarbeidspartnere info i starten om masteroppgaven, forslag om problemstilling og opplegget generelt. Dette forankret jeg i erfarte utfordringer rundt tilsyn, kommende etterutdanning av trafikklærere og hvordan vi sammen kunne påvirke dette og utvikle oss sammen. Deltakerne uttrykte at det å påvirke egen praksis, jobbe konkret mot elevene og se kritisk på opplæringen og læreplanene ble motiverende. Motivasjonen og engasjementet steg ytterligere ved informasjonen om tidligere forskning, rapporter og funn om trafikklærerens ”mangler.” For å prøve å strukturere disse hølytte og oppgitte samtalene, presenterte jeg de fire ”manglene” på tavla:

1. Det må sikres grunnleggende forståelse for læreplanen, for de pedagogiske prinsippene som problemorientert og deltakerstyrt undervisning, GDE-rammeverket og veilederrollen, slik at potensialet i læreplanene utnyttes bedre
2. Det er ønskelig at trafikklærerne kan spille på varierte pedagogiske virkemidler
3. Trafikklærerne trenger kompetanse på hvordan de kan gjøre om teori til praksis
4. Den røde tråden i trafikkopplæringen bør styrkes

På sett og vis vil jeg si at disse ”manglene” dannet innholdsgrunnlaget i de kommende aksjonene og ble nyttige knagger i prosjektet. Samtidig hevder jeg at funnene av disse uttalte ”manglene” ga meg et lett innpass hos mine kolleger. Det var altså ikke jeg som forsker og masterstudent som påpekte lærernes mangler, og med det fikk jeg raskt tillit og skillene

mellom deltakere og forsker ble raskt jevnet ut. Aksjonsforskningens idealer om demokrati og samarbeid ble, slik jeg opplevde det, godt ivaretatt helt i starten og i ettertid så jeg at mitt omfattende forarbeid åpnet for utvikling hos deltakerne.

I denne fasen diskuterte vi de fire punktene og videre ga dette et godt planleggingsgrunnlag til første ordentlige aksjon:

Punkt 1 som omhandlet læreplanforståelse, pedagogiske begreper, GADGET og veiledning, ble etter hvert opphavet til min hovedproblemstilling (læreplanforståelse) og mitt andre forskningsspørsmål (Hva kan trafikklærerne trenge av pedagogiske begreper for å øke læreplanforståelsen?) Gjennom denne diskusjonen ble det klart for meg at det må klargjøres hva denne GADGET-forskningen dreier seg om, og hva og hvilke begreper som kan belyse gammel og ny trafikkopplæring. Dette er mye av grunnen til at denne rapporten, etter ønske fra deltakerne, i enkelte deler fremstår som en opplysningsguide. Det brede spekteret av utdanningsbakgrunn (STLS, Hint, Hioa, Sverige og Danmark), hevder jeg underbygger et behov for pedagogisk bakgrunnsstoff.

Et eksempel her er at de ”gamle” norske, svenske og danske lærerne er utdannet under de instruerende og behavioristiske vinger. Mens de ”nye” (Hint og Hioa) er utdannet under de veiledende og konstruktivistiske vinger. Følgelig er disse tradisjonene ikke, etter mitt syn, godt nok belyst og forent, noe som resulterer i forvirring og i enkelte kretser utløser symbolsk vold. Satt på spissen blir de ”gamle” lærerne hengt ut og utsatt for symbolsk vold uten mulighet til forsvar. Dette mener jeg viser behov for en bred forståelse av læringsbegrepet og integrering av pedagogiske begreper i kommende etterutdanning. Dette er en av hovedgrunnene til at jeg la frem mine tanker om læringsbegrepet i kapittel 3.

Flere uttalelser og oppsummeringer fra refleksjonsnotat som underbygger dette:

”Felles forståelse for de pedagogiske uttrykk slik at vi snakker samme språk.”

”Felles forståelse for dette vil legge grunnlaget for felles forståelse av læreplanen.”

”Vi ønsker mer kunnskap om pedagogiske prinsipper og pedagogiske uttrykk og bli mer bevisst hvilke metoder vi faktisk bruker i vår egen undervisning. Kunne begrunne hvorfor vi bruker de ulike metodene til ulike tider.”

Punkt 2 som omhandler ulike pedagogiske virkemidler eller arbeidsmåter ga også diskusjoner i startfasen. Med GADGET-forskningens intensjon om at: Det holder ikke med ferdigheter og kunnskaper for å bli en trygg trafikant, dukket det opp undring omkring begrepene læring,

opplæring, undervisning, instruksjon og veiledning. Her kom den omtalte diskusjonen omkring undervisning og veiledning frem, der en av deltakerne følte seg overkjørt av en kursholder (omtalt i kapittel 4.4).

Det ble satt i gang mye diskusjoner og eksempler, og flere uttrykte utfordringer ved å si noe konkret om sine arbeidsmåter. Arbeidsmåtene instruksjon, formidling, spørrende undervisning og veiledning dukket opp igjen, og det kom fram at flertallet vekslet mye mellom arbeidsmåter. Dette ga meg et tegn på at bevisstgjøring og refleksjon omkring praksis kunne være på sin plass. Gjennom dette ble første forsknings spørsmål formet (Hvordan kan refleksjon over egen praksis øke læreplanforståelsen?) og derigjennom min tro på et konkret bidrag omkring arbeidsmåter styrket.

Et artig eksempel her var da en yngre lærer fersket en eldre i å bedrive veiledning: *”Jeg hørte at du spurte eleven om hans tanker om risiko i går. Er det slik at du bedriver veiledning uten å fortelle oss om det?”* Den eldre svarer: *”Ja. Nei. Bare at før så kalte vi dette for spørrende undervisning, og vi kalte refleksjon for å tenke seg om..”* Dette hevder jeg viser at lærerne er i stand til å reflektere over egen praksis, og at vi sammen kan bli bedre til å strukturere denne refleksjonen. Med refleksjonsnivåene liten r og stor R i bakhodet, tenker jeg at vi kan bli flinkere til å bevisstgjøre våre tanker og flytte refleksjonene fra liten r til stor R. Konkretisert tenker jeg at gammel opplæring jobbet mye i nivået liten r rundt kunnskaper og ferdigheter, mens de nye læreplanene prøver å trekke refleksjonene til stor R og metarefleksjon, gjennom å fokusere på selvinnsett og risikoforståelse. Veiledning som arbeidsmåte er nettopp til for å oppøve refleksjon i områdene stor R og metarefleksjon rundt praksis, altså erfaringslæring.

Punkt 3 som omhandler trafikklærerens kompetanse til å gjøre om teori til praksis ble møtt med noen spørsmålstegn. Etter noen runder omkring hva som er teori i trinn 4 og hva som er praksis, ble det lagt frem konkrete eksempler fra kjørerutene i trinn 4 og linket til teorisekvensene. Her snakket flere om at vi kunne ha konkrete eksempler for elevene i den innledende teorien som ville stemme med de praktiske eksemplene på kjøreturen.

Igjen ble dette sett opp i mot tilsynets fasit om at det skal være en situasjon som skal drøftes. Og at i første tur i trinn 4 skal læreren jobbe i forkant av situasjonene, mens det i tur to skal jobbes i etterkant. Flere uttrykte et lite fleksibelt opplegg, og kjente på paradoksene om at opplæringen skal være etter tilsynets fasit, men samtidig elevstyrt og gi læreren stort handlingsrom i undervisning.

Dette paradokset omkring tilsynets fasit kontra lærerens frihet ble et stort tema i denne fasen av møtet og brakte oss over til punkt 4, og læreplanens røde tråd. *"Læreplanens røde tråd må vel være å få trafikksikre sjåførere"* uttrykte en. En annen spisset det og sa: *"Den røde tråden må være å utvikle risikoforståelse..?"* En tredje heftet på begrepet selvinnsikt og mente elevene måtte trene mer før de dro på trinn 4. Her ble det også oppdaget at GDE-matrisen ønsket mer refleksjon i opplæringen. Uten å utfordre noe mer i denne fasen ba jeg mine kolleger tenke litt på hva vi hadde diskutert i dag og gjøre seg noen videre tanker om undervisningen i trinn 4. Jeg stoppet bevisst her fordi jeg fikk en ide om å starte første ordentlige aksjon med å ordsette og drøfte begrepene selvinnsikt og risikoforståelse, som igjen kunne bli en slags start på de begrepene vi skulle finne nyttige i vår søken etter læreplanforståelse.

5.1.1 Refleksjoner fra informasjonsmøtet

Etter dette infomøtet ble problemstillingen spisset og rettet mot trinn 4 og læreplanforståelse. Det var særlig to årsaker til at valget om fokusområde havnet på trinn 4. Det ene var, at her ser vi en helhet i opplæringen og det er større erfaring og kapasitet hos elevene til å reflektere over sin adferd. Andre hovedårsak dreier seg om tilsynets prioritering av å kontrollere trinn 4 ved trafikkskolene.

I slutfasen og etter dette infomøtet bestemte jeg meg for ikke å mase om noe store tilbakemeldinger eller refleksjonsnotater. Jeg bestemte meg for å se dette som en start på en utviklingsprosess og dermed la mine kolleger få rom og tid til de refleksjoner som måtte komme. Grunnen til dette var at de ikke skulle føle seg forpliktet til merarbeid og en påtvunget refleksjon. Som følge av dette er de beskrivelser og refleksjoner i denne fasen stort sett mine.

For min del ble dette infomøtet en inspirasjon til å fortsette mine studier av læring, refleksjon rundt praksis og GADGET, og dannet etter hvert grunnlag for de tre første kapitlene i rapporten. Etter noen måneder med ovennevnte studier fant jeg ut at mitt prosjekt ellers kunne forankres i pedagogisk aksjonsforskning og erfaringslæring. Denne prosessen ble for meg en slags erfaringslæring i og med at jeg startet prosjektet og underveis fant de knaggene jeg trengte for å skrive en rapport. Samtidig vil jeg hevde at jeg forsto en del av teoriene rundt de ovennevnte knaggene (punkt 1-4, pedagogisk verksted, vedlegg 2) fordi jeg har en bred og forholdsvis lang erfaring som trafikklærer. Eksempel her kan være det jeg i innledningen (kapittel 1.3) betegnet som å ha et bein i instruksjonsskoen og et bein i veiledningsskoen.

Ut i fra dette vil jeg si at den didaktiske relasjonsmodellen ble satt i bevegelse og at jeg hadde funnet mye av det som skulle danne rapporten. Deltakermessig hadde jeg satt i gang en utviklingsprosess omkring læreplanforståelse. Siden de involverte uttrykte utviklingslyst og motivasjon for sitt virke, så jeg de ontologiske innslagene i forskningen. Hos meg selv startet jeg en prosess som gikk ut på å sette teori på mine erfaringer og utvikle min forskerkompetanse. Målet dreide seg fortsatt om læreplanforståelse, men gjennom erfaringslæringen forsto jeg det slik at refleksjon over praksis ble det sentrale. Etter min forståelse av epistemologien eller hvordan vi frembringer kunnskap, så jeg enda klarere nå at erfaring ble et epistemologisk begrep. Innholdet ble følgelig de aksjonene og refleksjonene omkring vårt virke. Rammene forble de samme i og med at vi ble enige om å ha møtene på trafikkskolen.

Når det gjaldt vurderingen av prosjektet og aksjonene, ble det enda klarere for meg at alle måtte delta på bakgrunn av mine studier av pedagogisk aksjonsforskning og erfaringslæring. Det hele skulle dreie seg om å utvikle *phrônêsis*-viten eller kyndighet i profesjonen. Videre pekte dette i retning av at vi alle måtte spisse våre arbeidsmetoder for å bistå hverandre i denne prosessen. Det skulle bety at vi trengte formidling av relevant teori i kunnskapsbyggingen og et skarpt veileder blikk for å utfordre hverandres praksiserfaringer.

Gjennom disse refleksjonene kjente jeg at de ordentlige aksjonene kunne begynne.

Avslutningsvis ble vi enige om at neste samling skulle inneholde læringsteorier omkring gammel og ny opplæring, og se dette opp i mot læreplanens intensjoner om selvinnsikt og risikoforståelse hos elevene.

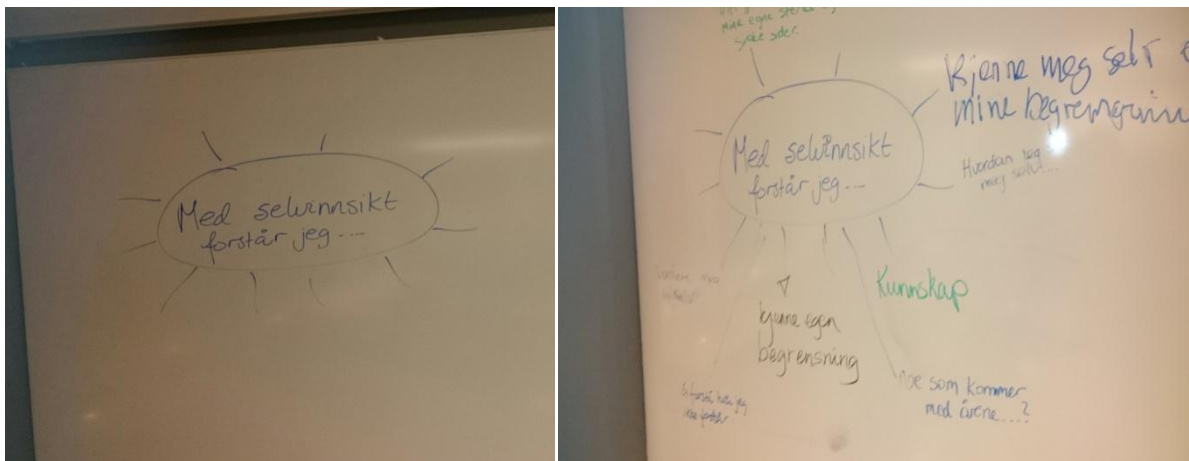
5.2 Aksjon 1

Første aksjon startet med en rask oppsummering av infomøtet, en presisering om at dette ville dreie seg om å reflektere over praksis i trinn 4 og ikke om å måle pedagogiske krefter. Videre ble det bestemt fra forrige møte at vi skulle ta for oss relevante begreper omkring læring, linket opp til begrepene selvinnsikt og risikoforståelse opp i mot GADGET og læreplaner. I denne fasen ville de andre at jeg skulle innlede de pedagogiske innslagene og si noe om gammel og ny opplæring.

Dette samsvarer for meg med Göransson (2015, s. 111) sitt anliggende til erfaringslæring, om at den kyndige yrkesutøveren må kunne sette ord på sitt "kunnande" og gjøre det synlig og begripelig, både i ord og handling. For å nå dette anliggende hevder jeg det må legges til rette

for de fenomenologiske livsverdener hos deltakerne, og dette ville jeg fremkalle ved å lene meg på en åpen arbeidsmetode inspirert fra den konfluente pedagogikken – solmetoden.

Selve aksjonen startet med to soloppgaver: Selvinnsikt og risikoforståelse. Figur 4 nedenfor viser eksempel på hvordan jeg benyttet en ufullstendig setning, Med selvinnsikt forstår jeg..., for å invitere mine kolleger til samarbeid. Kollegene skrev selv på tavla (figur 4).



Figur 4. Sol med ufullstendig setning.

Med selvinnsikt forstår jeg... *kjenne egen begrensning, kunnskap, noe som kommer med årene, hvordan jeg ser meg selv, å forstå hva jeg ikke forstår, vurdere meg selv, villig/kan vurdere mine sterke og svake sider, kjenne meg selv og mine begrensninger.*

Det interessante her ble at alle fulgte med når noen reiste seg for å skrive. Ingen kommenterte det som ble skrevet der og da, og det ble en stilltiende fase med det jeg vil kalle et kollektivt, uutalt og akseptert refleksjonsrom. Samme soloppgave ble brukt rundt begrepet risikoforståelse:

Med risikoforståelse forstår jeg... *oppfatning, å ha evnen til å vurdere risiko til enhver tid, vurdering, selvinnsikt, å forebygge en situasjon jeg ikke mestrer, ikke begi meg ut på noe jeg ikke kan takle, empati, evnen til å sette seg inn i andres perspektiv, må kunnskap.*

Hvorfor ble det så stille under disse soloppgavene? Alle de involverte kjente til arbeidsmetoden med sol og ufullstendige setninger. Erfaringer med disse metodene er blandede. Noen finner det nyttig for å få frem tanker omkring et tema, mens andre har følt seg tvunget til å bruke de "rette" metodene (antyder symbolsk vold). Mine refleksjoner i ettertid om denne stille, men fruktbare fasen, er at jeg greide å bruke deltakernes tanker omkring begrepene selvinnsikt og risikoforståelse i en retning som kunne belyse læreplanforståelse. Et

eksempel på bruk av deltakernes innspill som grunnlag for etterlesing, var at jeg satte våre tanker omkring risiko inni litteratur omkring risikobegrepet og så dette opp mot læreplanen. Jeg hevder følgelig at bruk av solmetoden krever et helhetsperspektiv (jfr hermeneutikken), samtidig som en ser de ulike delene og fasene. Helheten dreide seg om læreplanforståelse, mens disse soloppgavene ble for meg både et fokus på lærerens utvikling (selvinnsikt og refleksjon omkring praksis) og forståelsen av elevens selvinnsikt og risikoforståelse som trafikanter.

Dette endte i oppfølgingsspørsmålene: Hvorfor tar vi tak i begrepene selvinnsikt og risikoforståelse? Hva har dette med GADGET/GDE og nivå i opplæringen å gjøre? Hvordan jobber vi i de ulike delene av opplæringen? Hvordan kan vi trene på selvinnsikt og risikoforståelse? Gjennom disse spørsmålene begynte vi vår reise mot økt læreplanforståelse.

Uttalelser, oppsummering og videre plan i samarbeidet:

En uttalte: *"Dette er jo kjernen i opplæringen."* En annen fulgte opp med: *"Det er jo selvinnsikt og risiko alt dreier seg om, og det er jo det som er viktig, men vanskelig."* En tredje oppdaget at: *"Jammen risikoforståelse er jo selvinnsikt (fet skrift forrige side), og å ta hensyn til risiko og mine begrensninger."*

Med de fire punktene (trafikkklærerens mangler) som bakteppe, diskuterte vi GADGET, begrepene selvinnsikt og risikoforståelse, gammel og ny opplæring og kom frem til at vi sammen skulle bidra med forskjellige innlegg ved neste møte. Videre i denne aksjonen ville mine kolleger at jeg startet med aktuelle begreper som kunne strukturere arbeidet. *"Vi vil ha info og knagger, og ikke for mye finn-ut-selv"* ble klart uttalt. Temaer ble læringsteori, veiledning, pedagogikk begrepet samt bakgrunn og forståelse av GADGET/GDE. Dette er mye av grunnen til at rapporten fremstår som den gjør.

I denne delen av rapporten gjengir jeg ikke innholdet i kunnskapsformidlingen. Jeg velger her å si at jeg viste mine kolleger de fem læringsteoriene jeg presenterte i kapittel 3.1.1 (klassisk, behavioristisk, kognitivt, konstruktivistisk og humanistisk). Etter dette innslaget gjenoppdaget vi at gammel opplæring lente seg mye på behaviorismen, mens ny opplæring lener seg på de konstruktivistiske tilnærmingene. Gjennom dette kom det kommentarer som: *"Javel, er det derfor vi liksom skal veilede og stille spørsmål hele tiden?"* og *"nå skal jeg hjem å lese om GADGET."* Dette mener jeg viser at det trengs en grunnmur av begreper og forståelse for å strukturere sine refleksjoner omkring praksis og videreutvikle læreplanforståelse. Igjen lener

jeg meg på Göransson (2015, s. 111) sitt anliggende til erfaringslæring, om at den kyndige yrkesutøveren må kunne sette ord på sitt ”kunnande” og gjøre det synlig og begripelig, både i ord og handling.

Nå begynte praksiseksempelene å strømme på, og de involverte uttrykte at dette angår meg. Den ene etter den andre forteller om elever som kan eller ikke kan, som greier eller ikke greier og om hvorfor noen velger større risiko enn andre. Her brøt jeg etter hvert inn: *”Det er nettopp dette jeg er ute etter.. refleksjon over egen praksis og at vi alle skriver noe.”* Ut i fra utallige praksiseksempler kom vi frem til de kjente begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å strukturere elevenes læring. Under denne diskusjonen kom vi også frem til at trafikkopplæringens røde tråd (den siste av de fire manglene) kunne henges opp på begrepene selvinnsikt og risikoforståelse.

Etter hvert begynte kollegene å utfordre hverandre: *”Hva bruker du det krysset til, hva måler du der? Og hvorfor kjører du ikke i det krysset vi brukte før?”* Her kom det frem mange eksempler som viste at lærerne var i stand til å reflektere over praksis. Det jeg imidlertid opplevde var at de ofte hang igjen i refleksjonsnivået liten r. Dette ga meg noen tanker om at refleksjonsnivåer burde presiseres idet jeg prøvde å avslutte denne første aksjonen.

Igjen strømmet praksiseksempler på, og vi fikk liksom aldri avsluttet. Det begynte å bli kveld denne fredagen, og etter en matbit var ikke siste ord sagt. I stedet for å gå ut og ta en øl, som noen hadde planlagt, endte vi opp med å kjøre buss (omtalt under DRM i kapittel 2.6). Flere av lærerne har som sagt ikke bussførerkort og ønsket selv å være elev for å gjenoppleve det å være nybegynner og kjenne på elevfølelsen. Denne iveren og dette engasjementet tolket jeg som et godt grunnlag for å samarbeide videre, og igjen hvisket ontologien at mennesket ønsker utvikling.

5.2.1 Refleksjoner fra første aksjon

Gjennom denne begrepsavklaringen kom det frem at mine samarbeidspartnere bedre forsto bakgrunnen for de nye læreplanene. Dette kom til uttrykk ved at de klarere så forskjeller på instruksjon og veiledning, hvordan dette ble linket til de ulike læringsteoriene og hvordan de ulike delene i læreplanen fremmer ulike arbeidsmåter.

I denne forbindelse uttrykte vedkommende som hadde følt seg overkjørt i en diskusjon om veiledning og undervisning: *” Det er fint å få andre innspill om disse begrepene slik at dissa bedreviterne ikke ser ned på oss andre..”* Her belyser min kollega, slik jeg ser det, fenomenet symbolsk vold. Her ga jeg tips om litteratur til å bli mer bevisst på begrepene veiledning og

undervisning. Samtidig spurte kollegene om å få min powerpoint for å få en viss oversikt over begrepene og selv kunne bygge på knaggene. Med tanke på ontologien og motivasjon rundt sitt virke som trafikklærere, hevder jeg mine kolleger søker og ønsker utvikling, men samtidig uttrykker en systematisert tilgang til aktuell kunnskap.

Ved å se deltakerfaktorens utvikling i sammenheng med de andre faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, så jeg at målet om økt læreplanforståelse var innen rekkevidde. Innholdet ville utvikle seg rundt relevante begreper fra denne første aksjonen, som igjen ville gi alle de involverte bedre forutsetninger til å evaluere prosjektet som helhet. Samtidig hevder jeg at bevissthet omkring begreper også vil gjøre oss bedre rustet til å utfordre og veilede hverandre som yrkesutøvere. Dette vil igjen gi seg utslag i større bevissthet omkring valg av arbeidsmetoder i vårt virke med elevene. En uttalelse som flere nikket bekreftende til oppsummeres her: *”Jammen da er det jo greit å instruere i starten, for så å innta en mer veiledende rolle utover i opplæringa.”* Dette gjenspeiler også rapportene i kapittel 2 som mener det jobbes for lite i nivå tre og fire i GDE-matrisen.

Med begrepene selvinnsikt og risikoforståelse som bakteppe skulle vi sammen begynne å lage et opplegg i trinn 4, og dette skulle innbefatte begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Samtidig mener jeg dette forarbeidet forsterker slagordet fra innledningen om at **Aksjonsforskning er organisert og dokumentert erfaringslæring!**

I læringssammenheng så jeg videre at en god grunnmur skaper motivasjon og sammenheng i utviklingsprosessen. På bakgrunn av mine refleksjoner om at læring består av læring og utvikling, hevder jeg at erfaringslæringen krever nettopp denne grunnmuren og mer forståelse om de ulike læringsteoriene. Gjennom tidligere forskning (Midtsveen & Eriksen, 2015) har jeg erfart at manglende bakgrunnsstoff, basiskunnskaper og basisferdigheter hemmer de gode refleksjonene.

Til neste samling ble vi derfor enige om at alle skulle reflektere litt rundt pedagogiske begreper, eventuelt lage et forslag til opplegg, og de som hadde mulighet skulle teste på elever. Opplegget kunne inneholde begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å strukturere undervisningen. Samtidig skulle vi ta for oss begrepet refleksjon og hvordan vi kunne utvikle oss i det å skrive et refleksjonsnotat.

5.3 Aksjon 2

I mellom første og andre aksjon gikk det noen måneder, og jeg la merke til flere tegn på at en prosess var satt i gang. Noen oppsøkte meg og lurte på hva de skulle skrive og gjøre. Mens andre stadig beklaget seg på at de var dårlige til å skrive refleksjonsnotater, men gledet seg til å lese oppgaven min. Disse observasjonene styrket ytterligere min tro på at en grunnmur av læringsforståelse rundt gammel og ny opplæring bør poengteres i en etterutdanning innen trafikkklærerprofesjonen.

Videre mener jeg at ”faget” refleksjon bør gjennomgås mye grundigere før studenter og yrkesutøvere utfordres til refleksjonsarbeid. Etter min erfaring med egne studier, veileder for elever og studenter, hevder jeg at mange ser utfordringer rundt det å reflektere. Ut i fra dette mener jeg at faget refleksjon bør gå side om side med annet faglig innhold, og at presiseringer som for eksempel mine refleksjonsnivåer bør diskuteres med deltakere i større grad. Ikke bare diskuteres, men brukes strukturert i læringsarbeidet.

Eksempelvis bør det diskuteres hva som gjør at en beskrivelse beveger seg fra en overfladisk beskrivelse og inn i refleksjonsområdet. Satt inn i vårt samarbeid omkring læreplanforståelse diskuterte vi hvordan vi kan få elevene til å beskrive ulike eksempler innen kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Men; også det å utfordre de til å reflektere over hvordan disse kunnskaper, ferdigheter og holdninger vil påvirke deres adferd som trafikanter.

I denne andre aksjonen valgte jeg å legge hovedfokus på et konkret gjennomført kurs i trinn 4, som nettopp viste bruk av begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger i refleksjonsarbeidet omkring selvinnsikt og risikoforståelse. Denne konkrete gjennomføringen ble gitt til alle de involverte som et eksempel på beskrivelser og refleksjoner. Eksemplet har jeg nærmest ordrett gjengitt fra en av mine kolleger. Det er kun gjort små ordendringer og meningsfortetninger for at språket ikke skal bli for internt til vårt virke som trafikkklærere:

”Etter sist møte ble vi enige om å prøve å bruke ordene kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forbindelse med risikoteori.

Jeg hadde 6 elever, 5 av disse skulle ut og kjøre 4.1.2 (første del av sikkerhetskurs på veg) dagen etter. Jeg delte de opp sånn at de som skulle kjøre i samme bil satt sammen, og de to som skulle alene, sammen.

Det første jeg begynte med etter at målet for sikkerhetskurs på vei var gått igjennom, var å skrive de tre ordene på tavla: Kunnskaper. Ferdigheter. Holdninger. Så fikk de sitte to og to

og gjøre seg opp noen tanker seg i mellom hva dette har med bilkjøring å gjøre. Så tok vi det i plenum og diskuterte dette med alle sammen.

De kom fort fram til at kunnskaper var viktig å ha i forbindelse med kjøring og det å ferdes i trafikken. Manglede kunnskap om regler og skilt for eksempel kan få store konsekvenser dersom man skulle havne i en konflikt og man ikke vet hvem som for eksempel har rett til å kjøre, eller hva som evt kan dukke opp rundt en sving. Vi sammenlignet det med fotball, i og med at 4 av disse spilte aktivt. Altså har man ikke kunnskap om det man driver med, enten om det er fotball, eller annen form for lagsport, eller i denne sammenheng bilkjøring, er samarbeid med andre nesten umulig. I om med at bilkjøring ikke kun angår en selv, men også mange andre, og mange forskjellige typer trafikanter, er det en stor risiko både for en selv og andre dersom kunnskapsnivået er for lavt.

Og hvis ferdighetene da heller ikke gode nok, så er det da lett å ta en feil vurdering og ikke handle riktig i en evt situasjon som kan oppstå. Så jo bedre ferdigheter en har, jo større er sjansen for å kunne takle en situasjon som evt skulle komme litt brått på, og som man kanskje ikke er helt forberedt på. Igjen sammenlignet vi dette med fotball, og hvor viktig ferdigheter er for en fotballspiller. Han må kunne bruke ballen, og kunne sparke den dit han ønsker. Dette kreves mange timer trening. Både når det kommer til fotball og bilkjøring. Automatiserte handlinger ble nevnt og viktigheten av dette.

Når det kom til holdninger, mente de at dette er noe som regel vi har med oss hjemme ifra, helt siden barndommen og gjennom oppveksten, og det sier noe om oss som person og hvordan vi er. Med gode holdninger er man gjerne pliktoppfyllende, høflig, tar hensyn og viser empati. Altså man vil tilegne seg kunnskap, og få gode ferdigheter fordi man ønsker å ferdes trygt i trafikken. Med dårlige holdninger bryr man seg kanskje ikke like mye. Er mere egoist og selvsentrert. Tar lite hensyn til andre og deres behov og mener som regel selv man kan best og vet best. Lite motivert for læring.

Så selv om kanskje kunnskapsnivået er bra og ferdighetsnivået er på topp, så hjelper det svært lite hvis ikke man har riktige holdninger til hvordan man skal oppføre seg. Det hele handler jo om et samarbeid.

Kunnskaper kan man tilegne seg ved og for eksempel lese, eller se på hva andre gjør. Sette seg inn i og prøve å forstå. Spørre hvis det er noe man lurer på. Ferdigheter må øves inn. Gjerne over en litt lengre periode for få nok erfaring. Men holdninger er ikke noe man bare

kan lese seg opp på eller øves på. Det er noe vi har med oss hele livet som har formet oss som person. Og for at det skal skje en holdningsendring hos noen, så må de selv ønske det.

Vi gikk så igjennom en del ulykkestyper og bakgrunnen for hvorfor det gikk galt. De så fort sammenhengen i at det enten var for dårlig kunnskaper, ferdigheter, eller at det var holdninger som var årsak til ulykkene.

Jeg utfordret de så til å tenke igjennom hva de selv kunne gjøre for å kjøre med minst mulig risiko. Om de trengte å lese seg opp på mere kunnskaper, eller bli bedre teknisk med bilen, eller om det rett og slett var holdningene de trengte å jobbe med.

Dette tok jeg opp igjen på 4.1.4 – refleksjon og oppsummering:

Hva de altså hadde oppdaget om seg selv i løpet av turen. Og det viste seg at flertallet hadde selvinnsikt nok til å se at de trengte å jobbe mere med noen av punktene. I hvert fall når det kom til kunnskap og ferdighet.

*Å få h*n med dårlige holdninger til å ønske endre seg er en utfordring. Det er noe som skjer over tid, og en utfordring for oss trafikklærere å skulle endre noen som person på så kort tid.*

Har kun fått prøvd dette opplegget en gang, og jeg er veldig spent på å prøve dette på en ny gruppe å se om jeg føler jeg får like god elevaktivitet. Kommer nok til å gjøre om litt på måten jeg vil legge det frem, men dette må jeg tenke mere på. Følte i hvertfall at jeg fikk en ganske rød tråd igjennom hele trinn 4 - fra risikoteorien til oppsummeringen. Med litt finpuss og kanskje noen oppgaver til, så tror jeg det vil bli bra.”

5.3.1 Refleksjoner fra andre aksjon

Dette eksemplet mener jeg viser at bruk av begreper (kunnskaper, ferdigheter og holdninger) strukturerer og letter læringsarbeidet. Både elevene og læreren har tidlig knagger i undervisningssekvensen og etter mitt syn bidrar dette til at alle lettere kan ta del i diskusjonene. Videre hevder jeg dette er et eksempel på det Sidsel Tveiten påpeker om at ”å reflektere før, under og etter handling er vesentlig for at yrkesutøvelsen skal være god” (28). I tillegg forstår jeg dette opp i mot Schön sine begrep knowing-in-action (handlingskompetanse/kyndighet), reflection-in-action (refleksjon-i-handling) og reflection-on-action (refleksjon-over-handling), som det å være i stand til å bruke sine erfaringer, lage nye undervisningsopplegg, justere underveis og til slutt reflektere over veien videre. For å bruke mine begrep, tenker jeg at læreren på en strukturert måte fyller på i sitt ”knowing-in-

actionlager” og gjennom denne prosessen utvikler kyndighet eller ”phrônêsis-viden” (Henriette Højberg, 2014, s. 319)

Med ovennevnte innlegg og refleksjoner vil jeg hevde at vi begynte å bevege oss lenger opp i refleksjonsområdet. Flere begynte å uttrykke at de nå så mer forskjell på beskrivelser og refleksjoner, noe som ga seg utslag i at flere følte seg mer komfortable med å skrive refleksjonsnotat. Dette var for meg et eksempel og en nyttig lærdom på de uante retningene slike aksjonsforskningsprosjekt kan ta – det var rett og slett en så stor usikkerhet omkring utarbeidelse av refleksjonsnotat at det kunne stoppet hele prosessen.

En uttrykte det slik: *”Kom også opp at mange synes det er vanskelig å skrive et refleksjonsnotat, men med spørsmålene til å stille seg selv: hva har vi gjort, hva har vi lært og hvordan har vi hatt det, virket det som det lettet forståelsene, spesielt for meg selv. Synes det er vanskelig å komme i gang med skrivingen, og ser det som en utfordring og sette seg inn i alle ”flotte” ord og uttrykk innenfor pedagogikkens verden. Men jeg hadde et interessant møte som gav meg litt mer nysgjerrighet der og da.”*

Andre uttalelser som belyser utviklingen av refleksjon:

”Føler selv at pedagogikk er et nyttig verktøy som trengs å sette seg inn i, for å bevisstgjøre meg selv, men kan til tider bli fryktelig lei av å alltid måtte begrunne hva jeg gjør og hvorfor!”

”Jeg som lærer benytter masse instruksjon, demonstrasjon, tips og triks og pusher ikke lille Lise som helst ikke vil si så mye i plenum på trinn 4, og det kommer jeg til å fortsette med. Fordi elevene blir faktisk bedre og de sier selv at de setter veldig pris på det. Men kommer tilsyn og ser og hører at jeg gjør det, da er jeg en dårlig lærer (i dem sine øyne), og vil få underkjent kurs! Fantastisk verden!”

”Etter møtet sitter jeg igjen med at det var interessant å snakke rundt ulike begrep, slik at vi alle kan få en felles forståelse. Enkelte ganger synes jeg også det kan bli noe forvirrende, når begrepene er både omfattende og jeg føler jeg sjelden bruker i kjøretimene.

Når vi derimot gikk inn på begrepene og får vite mer rundt de, sitter jeg igjen med en følelse av at begrepene er allikevel noe jeg bruker i kjøretimene uten å være helt bevisst på det selv. Det er fint å bli mer bevisstgjort på dette.”

”Jeg sitter igjen med at jeg må bli flinkere til å ta med meg bilkjøringen og hva jeg gjør i kjøretimene, inn i klasserommet til risikoteori på trinn 4. Det er fint å bli bevisst på egne

tanker og få flere knagger for at undervisningen i klasserommet skal bli på et høyere nivå, altså mer selvinnsikt og risikoforståelse.”

”Etter endt undervisning har jeg fått større tro på å få laget en ny presentasjon til risikoteorien til trinn 4, som tar for seg alle emnene på en mer riktig måte i forhold til læreplan og dens mål. Når dette er gjort, vil det også bli spennende å gjennomføre risikoteori med flere elever enn to.”

”Jeg synes det er verdifullt å reflektere og dele opplevelse og erfaringer fra egen yrkespraksis med hverandre. Ikke bare å snakke om veiledning, men fortelle hverandre hvordan vi gjør det, tenker, føler, opplever og oppdager og hva som ville vært lurt å gjøre videre.”

”Utviklingen gjennom samlingene har gitt meg bedre innsikt både i meg selv som lærer, og i elevenes læring og engasjement. Jeg er opptatt av elevenes læring i undervisningen min, og jeg har erfart at når jeg og elevene bruker disse læringsverktøyene kunnskaper, holdninger ferdigheter, får vi et godt utgangspunkt for å utvikle til å bli en bedre prosess. Det har gitt meg et bra utgangspunkt for undervisningen min som jeg trives med.”

”Å ha strukturerte samlinger har vært en viktig del av prosessen for å oppnå best mulig resultat av den.”

Gjennom å finlese disse uttalelsene mener jeg det kommer frem at lærerne vil ha strukturerte møter, knagger eller begreper som belyser de aktuelle læringsområdene og en bevisstgjøring av dette omkring praksis. Sagt med andre ord hevder jeg at strukturert erfaringslæring i stor grad utvikler yrkespraksisen og dermed generelt kan styrke de yrkespedagogiske utfordringene. I samme tankerekke vil jeg hevde gjennom min erfaring at for lite struktur, særlig i starten, vil skape mye unødig forvirring og bortkastet tid. Samtidig tar jeg meg den frihet å si at disse uttalelsene viser at hver dag i trafikklærerens virke, om ikke hver kjøretime, er en liten aksjonsforskning i seg selv. Men det trengs bevissthet og trening i refleksjonsarbeidet for å flytte seg fra liten r til stor R og metaområdet i denne prosessen.

I så henseende mener jeg at siste års overdrevne konstruktivistiske pedagogikk har gått noe langt – alle skal liksom reflektere over noe de ikke har gjort eller har lite forutsetning for. Dette strider i mot min forståelse av erfaringslæring og refleksjon omkring praksis. Selv mener jeg å finne støtte i dette gjennom at veiledningstimene blir byttet ut med vurderingstimer i vår opplæringsmodell. Følgelig sier dette meg at det å se læring i et større

perspektiv blir stadig viktigere. Konkretisert betyr det for meg at konstruktivistene og behavioristene bør gå mer hånd i hånd for å optimalisere transaksjonene i obuchenie og skape phrônêsis (praktisk klokskap eller kyndighet).

I det jeg tenkte å avslutte refleksjonen omkring aksjon 2, banket fenomenologien, hermeneutikken og Winters prinsipper på døra. De hevdet at deres inntog var på sin plass for å oppsummere denne aksjonen. Fenomenologien presiserte at ovennevnte beskrivelser og refleksjoner tilhørte deltakernes livsverden og ga et godt utgangspunkt for å strekke seg etter økt læreplanforståelse. Hermeneutikken derimot presiserte viktigheten av å forstå, gå mer i dybden og tolke de ulike utsagnene for å utvikle seg som trafikklærer og forsker. Videre minnte hermeneutikken meg på at deltakernes forforståelse eller knowing-in-action (handlingskompetanse/kyndighet) stadig må eltes og utvikles.

Til slutt ble Winters prinsipper fremhevet. Her ble jeg minnet på refleksjonens og samarbeidets kraft, fenomenologiens mangfold, læringens helhet og deler, vilje til å utfordre og de viktige koblingene mellom teori og praksis. Gjennom dette besøket fra Winter og co fant jeg at alt dreier seg om å utvikle, justere og reflektere over den gitte DRM'n. Samtidig så jeg dette dreie seg om å utvikle dialogen, være reflekterende partner (Schwencke & Houge-Thiis, 2015, s. 82) og lene seg på Habermas sin kommunikative handling – utvikle en kritisk kommunikativ kompetanse som stadig knar og elter DRM'n.

Til neste samling skulle flere av lærerne videreføre mine tanker om GADGET og andre aktuelle trafikklærertemaer. Flere skulle prøve ut undervisningsopplegg og ut i fra dette skulle vi sammen utvikle nye undervisningssekvenser i den avsluttende kjøringen, trinn 4.

5.4 Aksjon 3

Noen måneder senere møttes vi til en ny aksjon. Denne aksjonen startet med en repetisjon av aktuelle begreper. Flere uttrykte at de nå bedre forsto forskjellene på gammel og ny opplæring, GADGET og hva et refleksjonsnotat var. En interessant observasjon var å se på flippoveren i klasserommet, der sto nettopp begrepene selvinnsikt og risikoforståelse. Flere fortalte at de drar inn begrepene selvinnsikt og risikoforståelse i grunnkurset for å skape en rød tråd i opplæringen. En sa det slik: *”Det er mye bedre at elevene møter disse og andre begreper tidlig, for eksempel refleksjon, slik at de ikke plutselig får de helt på slutten av opplæringen.”*

Etter denne repetisjonen var det to av mine kolleger som presenterte sine tanker omkring GADGET og kjøreprosessen (= Sanse - Oppfatte - Avgjøre – Handle). Kjøreprosessen er et analyseverktøy vi trafikklærere bruker for å se hvordan eleven innhenter, bearbeider og omsetter informasjon i trafikken (derav psykologispeilet i skolebiler). Disse bidragene fra mine kolleger hevder jeg er eksempler på aksjonsforskningens idealer om deltakelse, inkludering, samarbeid og faglig utvikling på arbeidsplassen. Dette ga meg videre grobunn og motivasjon til å utarbeide en oversikt over temaene i aksjonene. Mitt arbeid med teorien rundt prosjektet og kollegenes bidrag resulterte i en powerpoint jeg har brukt i ulike settinger og lærermøter.

Etter ovennevnte repetisjon, kollegainnspill og en liten pause, ville jeg se hva som skjedde når jeg ikke la frem noe videre agenda for møtet. Det begynte med litt løsprat om dagligdagse logistikkutfordringer og lite dype eksempler fra kjøretimer og kurs. Helt bevisst satt jeg stille og betraktet aktivitetene og samtalene. Uten store refleksjoner så jeg stadig spørrende blikk (min tolkning): Hva skjer nå da? Etter noen minutter samlet kollektivet seg og en sier: *”Skal vi fortsette?”* Hvorpå en annen utbryter: *”Er det noen andre som har gjort eller prøvd ut slik som NN har gjort”* (henviser til det store eksemplet i aksjon 2). Noen har prøvd ut deler av trinn 4 kurset, men ingen har dokumentert det ordentlig.

For å opprettholde de demokratiske prosessene kommenterte jeg ikke disse utsagnene, men minte om hva jeg trengte til min oppgave da en av deltakerne spurte om hva jeg var ute etter: *”Jeg er ute etter at vi sammen får økt læreplanforståelse, gjennom eksempler som NN sitt bidrag; og videre at vi alle beskriver de samarbeidende aksjonsforskningsprosessene.”*

Gjennom denne stilleøkten i prosjektet, som jeg vil kalle det, følte nok noen at de skulle gjort mer. Faglig leder uttrykte at han håpet dette ikke stoppet opp nå, men han skjønnte utfordringene med å skrive dette ned i et refleksjonsnotat. Videre tok faglig leder initiativet og trakk inn begrepene selvinnsikt og risiko, og ville ha i gang igjen diskusjonen om hvordan vi kunne tilrettelegge for det han kalte en høyere jobbing i GADGET`n. Han ville da at vi begynte med begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og ville ha frem forslag på hvordan vi kunne uttrykke disse på et lavt, middels og høyt nivå. Dette resulterte i at arbeidet mot økt læreplanforståelse var på gli igjen.

Utviklingen og framdriften i denne fasen vil jeg betegne som et resultat av refleksjoner omkring praksiseksempler (forskningsspørsmål 1), utvikling av et begrepsapparat (forskningsspørsmål 2) og at dette har vært en prosess. For meg betyr dette at yrkesutøveren

daglig utfører sitt virke, bevisst reflekterer over utfordringer, underbygger dette med relevante begreper og over tid drøfter dette med kolleger mot økt yrkesforståelse eller *phronêsis*. I vårt prosjekt skulle denne yrkesforståelsen peke mot læreplanforståelse.

Dette initiativet fra faglig leder og begrepsbruken mener jeg var et eksempel på viktigheten av begrepsforståelse og grunnmursarbeid i starten av prosjektet. Dette underbygger også forskningsspørsmål 2 om begrepsforståelse. Følgelig hadde det vært lite fruktbart i denne fasen å diskutere her dersom det manglet kunnskap om GADGET, noe læringsteori (behaviorisme og konstruktivisme) og utfordringene omkring veiledning og instruksjon. Med litt mer kunnskap om læreplanens intensjoner og litt mer forståelse rundt tilsynets fokusområder, tok vi tak i målformuleringene i forskriftens innledende teori i trinn 4 og ville se dette opp i mot GADGET og læreplanens intensjoner:

Trafikkopplæringsforskriften (2004):

§ 11-9. Kursmål for sikkerhetskurs på veg - klasse B

Eleven skal gjennom opplevelse og erfaring videreutvikle sin kompetanse i å opptre slik at ulykker unngås. Eleven skal utvikle evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å velge kjøremåter med lav risiko.

Eleven skal

1. ha forståelse for bilkjøringens risiko ved å
 - a) kjenne til fordelingen av de alvorligste ulykkene i forhold til alder, kjønn og tidspunkt
 - b) gjøre rede for begrepet kjøredyktighet og sammenhengen mellom denne og de krav trafikkmiljøet stiller til førere
 - c) drøfte årsakene til de vanligste og alvorligste ungdomsulykkene og foreslå, argumentere for og ta stilling til effektive tiltak for å motvirke disse
 - d) identifisere og beskrive mulige risikofaktorer i en gitt trafikksituasjon, forklare hva risikoen består i og velge ut, beskrive og argumentere for en ønsket atferd
 - e) gjøre rede for hvordan eleven selv påvirker og påvirkes av andre og være bevisst på sin personlige kjørestil med tanke på risiko og miljø

I denne fasen snakket vi oss gjennom begreper i paragrafen, analyserte målformuleringene og drøftet hvordan dette hang sammen med intensjonene i læreplanen og GADGET. Kjernen i denne målanalysen ble at vi sammen klarere kunne se og forstå intensjonene i GDE-matrisen, tilsynets fokus og den tiltenkte refleksjonsprogresjonen hos elevene. Etter flere elevksemppler og iherdige forsøk på å forstå hverandre brølte en av kollegene ut: *”Jammen punkt d) og e) er jo å jobbe oppe til høyre i GADGET n! Og punktene a), b) og c) blir liksom bare en oppvarming til de viktige punktene d) og e).”*

På en måte ble ovennevnte uttalelse det som sluttet ringen i streben etter å samkjøre gammel og ny opplæring. Dette kan forklares ved at flere forsto det slik at gammel opplæring, litt forenklet, sluttet etter punkt c), mens den nye opplæringen ville fokusere mye mer rundt

punktene d) og e). Videre rant forståelsen ut i: Skal en jobbe mer med punkt d) og e), det vil si oppe til høyre i GADGET, krever det andre arbeidsmåter enn instruksjon. Ergo kreves det forståelse rundt en konstruktivistisk tilnærming og en mer veiledende arbeidsmåte.

Som en følge av disse oppdagelsene kom vi også innpå de store begrepene i starten av paragrafen: Opplevelser, erfaringer og refleksjon. Ved siden av disse begrepene ville vi ha med oss selvinnsikt og risikoforståelse fra hovedmålet i opplæringen og utvikle en modell som vi lærere kunne jobbe etter for å løfte refleksjonsnivået og læringsnivået i trafikkopplæringen. Det foreløpige resultatet av denne modellen vises i figur 5 side 93.

Med det store eksemplet i aksjon 2 som bakteppe begynte vi å bygge vår modell. Modellen skulle inneholde begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å bevisstgjøre læreren og eleven på hvor styrkene eller utfordringene eventuelt befant seg. En kollega sa det slik: *”Det er lettere å prate med eleven når vi har begreper eller knagger å putte tingene i.”* Videre ville flere av mine kolleger ha nivåer eller måltaksonomier på de gitte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Noen snakket om Blooms måltaksonomier, men vi ble enige om at det måtte være noe enklere som kunne betegne disse nivåene.

Gjennom dette noterte vi på tavla hvilke begreper som skulle danne denne modellen. For å oppsummere skulle begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger danne en stamme eller grunnmur i modellen. I neste omgang skulle begrepene selvinnsikt og risikoforståelse fra hovedmålet i opplæringen ha sin plass. Videre ble det en diskusjon på hvordan vi på en enkel måte kunne strukturere nivåene eller taksonomien. En brukte begrepene fakta-, forståelses- og vurderingsnivå. En annen brukte begrepene lavt, middels og høyt. En tredje lente seg mer på GDE-modellen og snakket om manøvrerings-, strategisk- og selvinnsiktsnivå.

Uten å kunne konkludere med noen ferdig modell i denne runden, ble vi nysgjerrige på å komme med et praktisk eksempel på hva dette kunne dreie seg om. I demokratiets navn spurte jeg om hvem som ønsket å legge frem et eksempel. Ingen ville, men oppfordret meg til å kaste meg på: Jeg sa jeg kunne uttrykke min forståelse av dette gjennom begrepene fakta, forståelse og vurdering og tok utgangspunkt i et tilsyn vi hadde hatt.

I dette tilsynet fikk vi beskjed om at undervisningen dreide seg rundt et for lavt nivå. Vi ble enige om å bygge vår modell ut i fra dette eksemplet. Selv om jeg tilsynelatende skulle være hovedbidragsyter i denne fasen, ville jeg involvere kollegene mest mulig. I denne fasen tok jeg på meg det jeg vil kalle veilederfrakken, i den forstand at jeg begynte å bygge modellen,

men ønsket at de andre ga den innhold. Gjennom dette håpet jeg på å belyse tilsynets intensjoner, men også å videreføre de samarbeidende prosessene i aksjonsforskningen.

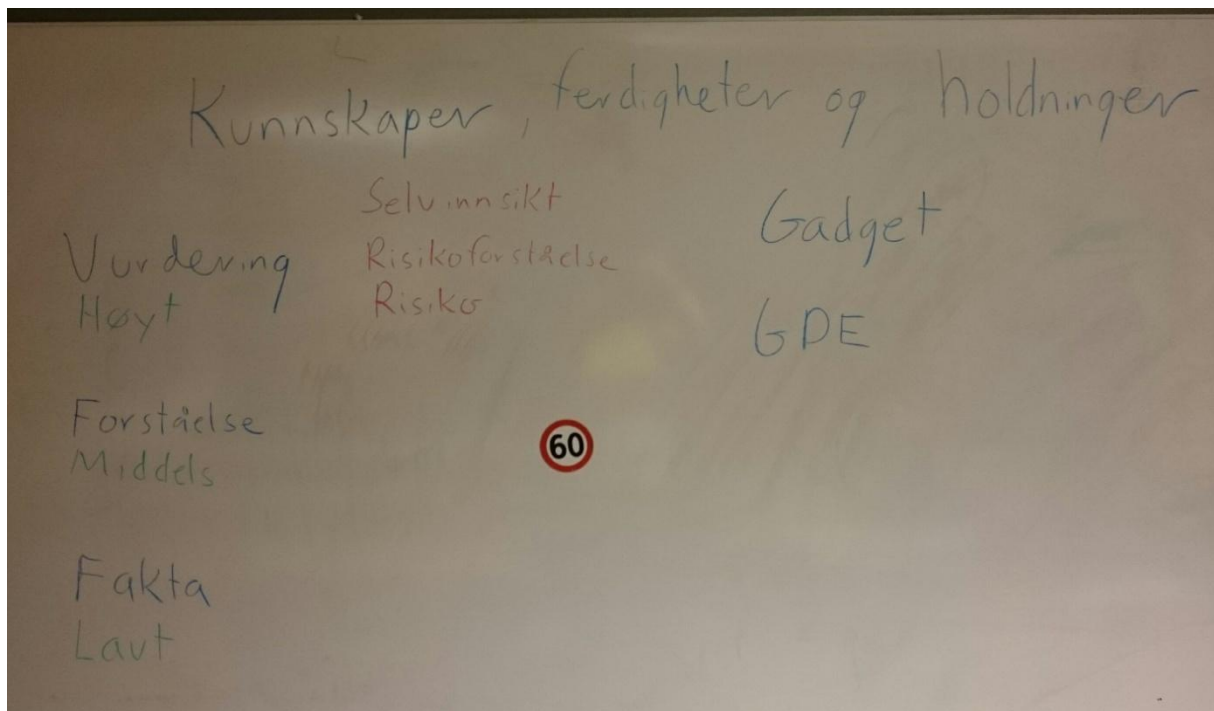
Det praktiske eksemplet dreide seg om å forstå et fartsgrense 60 skilt i fakta-, forståelses- og vurderingsnivåene. Kunnskapsbyggingen gikk ut på at vi skulle si hva 60 skiltet betydde i de ulike nivåene. I faktanivået dreide det seg om å vite at skiltet betyr maks fart 60. I forståelsesnivået burde det ligge noen tanker om hvorfor det var 60 her og noen lettere refleksjoner rundt risiko. Vi relaterte dette til punktene a), b) og c) i ovennevnte kursmål for trinn 4 og mente at dette må elevene forstå før de kjører siste del av opplæringen. En kommenterte det slik: *”Ja, og her stoppet altså den gamle opplæringen..?”*

Dette utsagnet havnet i en *”ja, nei, tja”*- sekvens eller en slags ettertankens rom. På sett og vis ble vi enige om at dette kunne være et slags bilde på skillet mellom gammel og ny opplæring. Selv om det er for enkelt å si at gammel opplæring ikke strak seg opp på vurderingsnivå, ble dette for oss en ny oppdagelse på veien mot økt læreplanforståelse.

Da vi skulle sette 60-skiltet inn i vurderingsnivået, kom begrepene selvinnsikt og risikoforståelse på banen igjen. Det ble en felles forståelse om at vurderingsnivået handler om å reflektere rundt risiko og gjennom dette utvikle sin selvinnsikt. 60-skiltet på dette nivået må knyttes til elevenes betraktninger ut i fra de lavere nivåer og løftes til et høyere refleksjonsnivå. Diskusjonene her dreide seg om hvordan vi skulle få elevene til å reflektere på et høyere nivå. Her ble det foreslått å utfordre elevene til å bevisstgjøre seg sine holdninger, tendenser og tilbøyninger til følge eller ikke følge fartsgrenser.

5.4.1 Refleksjoner fra tredje aksjon

For meg fortonet denne aksjonen seg som en *”tilbakereise”* til våre drøftinger og definisjoner av begrepene selvinnsikt og risikoforståelse i starten av prosjektet. Gjennom disse betraktningene omkring vurderingsnivået, koblet til begrepene selvinnsikt og risiko, sett opp i mot GADGET-forskningen og dens læringsteoretiske bakgrunn ga dette en god start på å utvikle en modell i læringsarbeidet. Figur 5 på neste side viser grunnstrukturen i modellarbeidet og hvordan vi sammen formet og satt ord på vår nivåtenkning.



Figur 5. Den foreløpige modellen i nivåarbeidet.

Prosessene og diskusjonene rundt modellbyggingen endte ut i at vi ville utvikle arbeidsmetoder eller spørsmål som kunne bevisstgjøre trafikklæreren i sitt arbeid på de ulike nivåene. Som antydnet i forrige kapittel viser det seg at å jobbe på fakta- og forståelsesnivå ikke krever de store utfordringer i trafikkopplæringen. Utfordringene melder seg når vi skal løfte refleksjonene opp i vurderingsnivået. Etter nok noen uryddige elev eksempeler og iherdige forsøk på å forstå hverandre sa en av kollegene: *"Kan det være her i vurderingsnivået vi kan trekke inn begrepene selvinnsikt og risikoforståelse igjen?"* En annen fortsatte: *"Ja, vi kan spørre om hva egentlig 60-skiltet betyr for elevens adferd. Og, om elevens adferd igjen kan påvirke andre, eller om eleven er bevisst sine valg og kjørestil?"* Etter noen sekunder ble på en måte ringen sluttet ved at en utbrøt: *"Jammen da driver vi jo med veiledning!"*

Denne uttalelsen ble på en måte avslutning og takk for i dag. Umiddelbart tenkte jeg at jeg har jo fått med meg noe jeg kan bruke i oppgaven min: Et nytt bilde fra tavla og interessante uttalelser her og der. Samtidig er det umulig å forholde seg til alt som blir gjort og sagt i disse aksjonene, og jeg ser enda klarere nå at lydopptak av møtene ville blitt helt umulige å håndtere med tanke på det jeg betegner som uryddige elev eksempeler. På den andre siden så jeg nå at et bredt forarbeid som har spisset mitt fokus på læreplanforståelse og ikke bare refleksjon over praksis generelt, helt klart har hjulpet meg å sile ut det "ordinære lunsjbordsnakket" og finne data som kan belyse problemstillingen.

Videre refleksjoner etter denne aksjonen sa meg at jeg som pådriver, forsker og kollega sitter med et ansvar om å strukturere deres bidrag og informere mine medforskere om hva vi har utrettet gjennom disse møtene. Siden jeg førte pennen og var pådriver i dette prosjektet så jeg det som min plikt å legge frem min tolkning av dette samarbeidet. Samtidig hevder jeg et slikt oppsummeringsmøte gir alle parter mulighet til å uttale seg oppriktig om samarbeidsprosessene og det eventuelle læringsutbyttet dette har gitt.

5.5 Oppsummeringsmøte og drøfting

I aksjonsforskningens ånd så jeg at et slikt oppsummeringsmøte både kan styrke og svekke gyldigheten og påliteligheten i et slikt prosjekt. Det kan styrke forskningen ved at kollegene deltar i alle faser av prosjektet. De som ønsket det kunne se på hva jeg har skrevet underveis og justere utspill. Samtidig kunne de ta del i arbeid som ikke blir publisert, men som ligger bak rapporten. Oppsummert kunne de få innsyn i det de ville.

På den andre siden kunne dette svekke forskningen ved at jeg påvirket dem for mye om hva de skulle uttale seg om i oppsummeringsmøtet. Dette kunne ende opp i at de ville please meg og rose meg når de vet at jeg skal levere en rapport og bedømmes som forsker. I forskningmessig sammenheng er dette et viktig kritisk blikk, men med tanke på at vi skal utvikle oss, phrônêsis-viten, som yrkesutøvere og trafikklærere, så jeg ingen betenkeligheter med et slikt avsluttende oppsummeringsmøte. Dette begrunner jeg med Tom Tiller og at aksjonslæring ikke krever forskningens dokumentasjoner og utredninger, men samtidig er ”en litt mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring” (Tiller, 2006, s. 43).

Videre i dette kapitlet drøftet jeg ytringer og refleksjoner fra oppsummeringsmøtet:

”Det å få i gang tanker og refleksjoner om egen undervisning i forkant av en undervisningsøkt, gjorde at jeg følte meg mye tryggere i min egen undervisningssituasjon i trinn 4. Som trafikklær har jeg blitt særlig klar over hvilke betydning grunnsyn, kunnskaper, erfaringer og verdier har for valg av undervisningsmetode eller syn på vurdering. Det har vært lærerikt å kunne diskutere rammene for trinn 4. Jeg opplevde at det å få respons på mine ytringer, på hva andre gjør og hva man bør jobbe mer med har gitt meg en større trygghet i en undervisningssituasjon.”

I lys av min praksisryggsekk og phrônêsisbegrepet hevder jeg min kollega peker på viktigheten av å være bevisst på hva som ligger bak vår praksis og vår utvikling som kyndige yrkesutøvere. Samtidig mener jeg kollegaen understreker mitt første forskningsspørsmål og fremhever refleksjon rundt praksis. Neste sitat hevder jeg ytterligere bekrefter dette, og

samtidig sier noe om viktigheten av mitt andre forskningsspørsmål, at begreper, her veiledning, bør diskuteres i et slikt utviklingsprosjekt og i kyndighetsutvikling generelt:

”Jeg synes det er verdifullt å reflektere, dele opplevelser og erfaringer fra egen yrkespraksis med hverandre. Ikke bare å snakke om veiledning, men fortelle hverandre hvordan vi gjør det, tenker, føler, opplever og oppdager og hva som ville vært lurt å gjøre videre. På den måten kan det legges til rette for at vi kan videreutvikle oss og oppnå bedre resultater.”

De neste sitatene sier noe om prosessene og atmosfæren i aksjonsforskningen:

”Jeg synes prosessen har vært lærerik på den måten at etter hvert møte, har jeg fått nye ideer til hvordan jeg kan utvikle meg selv og undervisningen på trinn 4.1.1 i læreplanen som er risikoteori. Etter noen av møtene har jeg satt meg ned og skrevet noe mer på undervisningen på 4.1.1 Risikoteori. Spesielt to av møtene har vært til god hjelp for meg, for å få noe mer konkret å ha i undervisningen. Dette har vært kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt fakta, forståelse og vurderingsnivået.”

”Samlingene vi har hatt, har i min øyne vært til hjelp for å videreutvikle oss på kjøreskolen og gitt oss nye tanker og ideer på hvordan undervisningen kan utvikles til det bedre. I tillegg få alle til å jobbe mer likt, for eksempel i risikoteorien.”

”Å ha strukturerte samlinger har vært en viktig del av prosessen for å oppnå best mulig resultat av den. Denne prosessen i dialogen mellom oss lærere har vært preget av god atmosfære.”

”Synes møtene har vært bra styrt. Har ikke vært så mye rom for digresjoner som ikke gjelder det aktuelle tema – slik det ofte har blitt på andre faglige møter.”

Som følge av sistnevnte sitat tillater jeg meg å si at min kollega underbygger mitt slagord fra innledningen: **Aksjonsforskning er organisert og dokumentert erfaringslæring!** Min tolkning av disse prosessrefleksjonene forøvrig er at de involverte føler seg sett og hørt. De to neste sitatene mener jeg gir eksempler på at kollegene ser sammenhenger mellom begrepskompetanse og hvordan dette kan gi motivasjon og utviklingslyst:

”Jeg har blitt mere bevisst på elevene og har bedre forståelse for faglig terminologi. Slik som refleksjon, kunnskaper, ferdigheter, holdninger. Ikke minst hva selvinnsikt og risikoforståelse betyr for den enkelte elev. Elevene er tross alt på en videregående skolealder og har mye av dette i hverdagen.”

”Under de forskjellige møtene vi har hatt, synes jeg det har vært en god atmosfære og god ”tak høyde” for diskusjon og ytre personlige meninger og utfordringer. Med motivert, forstår jeg det slik at vi alle har lyst til å utvikle oss sammen til å forstå hva trinn 4 og hvilket nivå man skal jobbe på. Dette for å fremme refleksjon hos elevene, men også får og fremme refleksjon og selvinnsikt hos lærerne, med metodevalg og spørsmålsformulering.”

Her mener jeg kollegaene også peker på ontologiske områder i forskning og samarbeid, idet de trakk inn begrepene motivasjon og en utviklingslyst. Min tolkning av disse to siste sitatene sa meg at refleksjon rundt praksis hånd i hånd med begrepsavklaringer (*faglig terminologi*) er viktige knagger i kyndighetsutviklingen.

Siste sitat jeg deler her, mener jeg peker på at læreren ser mer sammenheng mellom teori og praksis, og antyder forståelse av at undervisningen skal på et høyere refleksjonsnivå:

”Jeg sitter igjen med at jeg må bli flinkere til å ta med meg bilkjøringen og hva jeg gjør i kjøretimene, inn i klasserommet til risikoteori på trinn 4. Det er fint å bli bevisst på egne tanker og få flere knagger for at undervisningen i klasserommet skal bli på et høyere nivå, altså mer selvinnsikt og risikoforståelse.”

Dette sitatet var et direkte resultat av modellbyggingen i aksjon tre, der kollegaen hadde prøvd ut ”refleksjonsnivåene” fakta, forståelse og vurdering. Her hevder jeg aksjonsforskningsprosessen peker i retning av økt læreplanforståelse og danner grunnlag for å svare på problemstillingen.

6.0 Svar på problemstillingen

I denne delen vil jeg trekke ut sentrale ytringer, refleksjoner, analyser og tolkninger som mer direkte kan besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet. Dette valgte jeg å gjøre for å synliggjøre at aksjonsforskningen også, etter mitt syn, bør fokusere på et resultat og et konkret produkt. Derfor ytret jeg også noen få tanker om læring i et større perspektiv til slutt i dette kapitlet. I forlengelse av dette hevder jeg at aksjonsforskningen også styrker sin troverdighet og lettere blir akseptert som forskning gjennom å vise til resultater i mer tradisjonell forstand. Her minner jeg om problemstillingen og mine to forskningsspørsmål.

Problemstilling:

- Hvordan kan samarbeid om undervisning i avsluttende del av trafikkopplæringen bidra til å øke trafikklærernes læreplanforståelse?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan refleksjon over egen praksis øke læreplanforståelsen?
2. Hva kan trafikklærerne trenge av pedagogiske begreper for å utvikle sin læreplanforståelse?

Gjennom erfaringslæringens fokus på refleksjon rundt praksis og flere presiseringer om å begrepssette sin praksis (Angeltveit et al., 2006; Göransson, 2015; Inglar, 2015a; Tiller, 2006) hevder jeg at et bredt begrepsapparat vil heve forståelsen av intensjonene i læreplanene.

Et konkret svar på problemstillingen:

”Jeg synes prosessen har vært lærerik på den måten at etter hvert møte, har jeg fått nye ideer til hvordan jeg kan utvikle meg selv og undervisningen på trinn 4.1.1 i læreplanen som er risikoteori. Etter noen av møtene har jeg satt meg ned og skrevet noe mer på undervisningen på 4.1.1 Risikoteori. Spesielt to av møtene har vært til god hjelp for meg, for å få noe mer konkret å ha i undervisningen. Dette har vært kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt fakta, forståelse og vurderingsnivået.”

Et annet svar:

”Det jeg føler jeg sitter igjen med etter disse samlingene er at vi lærere har blitt mer trygge på hverandre og at jeg har fått mer forståelse for hvordan læreplanen er oppbygget. Jeg forstår mere hva de yngre lærerne snakker om – GADGET, DRM osv. Når det gjelder læreplanen er det deler jeg ikke er så veldig begeistret for, men aksepterer den.”

Et tredje svar:

”Gjennom disse møtene har jeg utviklet en større forståelse for læreplanens bakgrunn og de veiledende eller konstruktivistiske tankene i GADGET`n. Det jeg særlig forstår nå er at målverbene gir føringer for hvilke arbeidsmetoder som bør benyttes. Eksempelvis drøfte betyr at læreren skal legge til rette for at elevene gjennom dialog med hverandre skal belyse de gitte begrepene i målformuleringene. Kjenne til-verbet skal følgelig ikke vies så mye tid som drøfting. ”

Som følge av dette sitatet og mine refleksjoner i denne rapporten, finner jeg at Aristoteles sitt phrônêsis som: ”.. å kunne utføre rett handling, overfor rett person, på rett måte, til rett tid, osv” (Eikeland, 2015, s. 26) drar sammen mye av hva dette prosjektet har dreid seg om. Men min undring fra første setning i forordet: om hvordan en forskrift kan sikre den rette læring hos kommende trafikanter, blir ikke noe mindre etter dette prosjektet. På den andre siden er min kunnskap og min forståelse av oppbyggingen og bakgrunnsteorier for læreplanene styrket.

Et konkret svar på forskningsspørsmål 1:

”Jeg synes det er verdifullt å reflektere og dele opplevelser og erfaringer fra egen yrkespraksis med hverandre. Ikke bare å snakke om veiledning, men fortelle hverandre hvordan vi gjør det, tenker, føler, opplever og oppdager og hva som ville vært lurt å gjøre videre.”

Et konkret svar på forskningsspørsmål 2:

”Vi ønsker mer kunnskap om pedagogiske prinsipper og pedagogiske uttrykk og bli mer bevisst hvilke metoder vi faktisk bruker i vår egen undervisning. Kunne begrunne hvorfor vi bruker de ulike metodene til ulike tider.”

Gjennom et oppfølgingsspørsmål til dette kommer det frem at begrepene instruksjon og veiledning er viktige sammen med læringsteoriene rundt læreplanene (behaviorisme og konstruktivisme). Samtidig fremheves målverbene i forskriften som viktige i det å forstå valg av arbeidsmetoder og tilsynets fokusområder.

Hvorvidt vi som trafikklærere har fått større eller økt læreplanforståelse bør ses i et større perspektiv enn kun å forholde seg til dette prosjektet. Dette mener jeg krever innslag av en vid forståelse av læringsteorier og strukturert refleksjon rundt praksis. En måte å se dette på kan være å diskutere dette på individ-, bedrifts- og samfunnsnivå. En annen måte kan være å bevisstgjøre om læringen berører de kognitive-, motoriske- eller affektive områdene; eller om det omfatter kunnskaper, ferdigheter eller holdninger.

En annen innfallsvinkel kan være å knytte det eventuelle utbyttet til kompetanseområder i læreryrket (Hiim, 2010 s. 32). Kompetanseområdene Hiim presenterer er didaktisk kompetanse, fagkompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og etisk kompetanse. I påfølgende og siste kapittel bruker jeg disse områdene som bakteppe til å si noe om vektingen av prosess og produkt i et slikt aksjonsforskningsprosjekt.

Læring i et større perspektiv

Gjennom mitt virke som trafikklærer, denne aksjonsforskningsprosessen og min søken etter kunnskap omkring fenomenet læring, har jeg i likhet med Jarvis (2012, s. 50) og Illeris (2012, s. 15) erfart at det må ulike innfallsvinkler til i ulike settinger. For meg bekreftes dette ytterligere gjennom begrepet *phrônêsis* som: ”.. å kunne utføre rett handling, overfor rett person, på rett måte, til rett tid, osv” (Eikeland, 2015, s. 26).

Jeg hevder videre at begrepet læring bør forstås på en slik måte at læringen kan deles inn i nivåer, som for eksempel mine nivåer læring og utvikling, der det bør være en veloverveid refleksjon om bruk av arbeidsmetoder. I sin avhandling (Erfaringslæring og yrkesfaglærere, 2009, s. 261-267) diskuterer Inglar nivåene i læringen gjennom Bateson sine teorier. Her mener jeg også å finne støtte for mine tanker om at det komplekse læringsbegrepet bør inn i en bevisst nivåtenkning. Også hos Eikeland finner jeg tankene om at begrepene læring og opplæring må skilles og defineres for å bevisstgjøre hvor vi befinner oss.

Selv om erfaring blir et epistemologisk begrep (hvordan søke kunnskap) i denne aksjonsforskningen eller kunnskapsutviklingen og et konstruktivistisk anliggende, opprettholder jeg mitt eklektiske og pragmatiske forhold til obuchenie-prosessen (se kap 3.1 og 3.1.1). Derfor hevder jeg kunnskap om læringssyn, et bredt spekter av arbeidsmetoder, en forståelse av den didaktiske relasjonsmodellen og obuchenie-prosessen samt et reflektert forhold til hva som puttes i praksisryggsekken (*phrônêsis*) bør inngå i en hver lærerutdanning og yrkespedagogikken generelt. Som nevnt tidligere; vil det være et paradoks å si at en ønsker kyndige yrkesutøvere og samtidig ”skjuler” viktige aspekter omkring læring og læringssyn.

7.0 Konklusjoner og veien videre

Aksjonsforskning eller utvikling per definisjon vil vel egentlig ikke ha noen endelig konklusjon eller slutt. I den grad jeg her kan konkludere, vil jeg si noe rundt aksjonsforskningens tredelte mål: Utvikle det aktuelle fagfelt, berøre yrkespedagogikken generelt og belyse forskningsmessige aspekter. Igjen hevder jeg dette vil styrke aksjonsforskningen som forskningstilnærming, men også dens intensjoner om å utvikle profesjoner på individ-, bedrifts- og samfunnsnivå.

Jeg vil hevde at samtalen rundt pedagogiske begrep, avklaringer rundt GADGET-forskningen og drøftingene omkring gammel og ny opplæring var nødvendige for modellbyggingen jeg omtalte i aksjon tre. Samtidig ga dette forskningsspørsmål 2 relevans. Videre hevder jeg presiseringer omkring refleksjon, refleksjonsnotat, praksisteori og fokuset på egne praksiseksempler ga grobunn for økt læreplanforståelse. Til sammen hevder jeg dette ble et steg i mot phronêsis-viten og et påfyll i trafikklærerens praksisryggsekk, og understrekte viktigheten av å være bevisst sin praksisteori.

Etter samarbeidet som helhet, målanalysen av trinn 4 og særlig modellbyggingen i aksjon tre, mener jeg dette prosjektet ga oss økt læreplanforståelse. Hovedessensen mener jeg ligger i at vi bedre forstår sammenhengen mellom gammel og ny læreplan, de konstruktivistiske tankene bak GADGET og derigjennom forskjellene på instruksjon og veiledning bedre. Samtidig mener jeg ytringer om at teorisekvensene i trinn 4 bør inneholde konkrete eksempler fra kjørruten, er eksempler på teori-praksis integreringen. Også diskusjoner om begrepene selvinnsikt og risikoforståelse danner den røde tråden i opplæringen, viser refleksjoner omkring en helhetstenkning. På bakgrunn av dette hevder jeg vi er bedre i stand til å analysere målene og se intensjonene i læreplanen.

I den grad jeg har lov til å antyde mine konklusjoner i en allmenn yrkespraksis, vil jeg hevde at kombinasjonen av forskningsspørsmålene (refleksjon over praksis og begrepsutvikling) er viktige aspekter i utdanningen og utviklingen av kyndige yrkesutøvere. Aksjonsforskning som tilnærming vil følgelig være et godt utgangspunkt, og et slikt fokus på lærerforskning og prosjekt kan være med å supplere tradisjonell forskning. Denne refleksjonen om at aksjonsforskning og tradisjonell forskning bør supplere hverandre mener jeg å finne igjen hos Kurt Aagaard Nielsen (2014, s. 331) som omtaler aksjonsforskere som realister, men sier at ”der eksisterer en faktisk virkelighet... der ikke kan forandres.” Dette styrker min tro på at også den unødvendige dragkampen mellom ”instruksjonsskoen” og ”veiledningsskoen” i vår

bransje jeg omtalte i innledningen (kapittel 1.3), i framtiden i stedet beriker læringsprosessene og bevisstgjør de involverte.

Samtidig ser jeg i likhet med Sylte den uendelige dragkampen mellom prosess og produkt i et slikt aksjonsforskningsprosjekt (Sylte, 2015 s. 135): Skal man legge mest vekt på prosessen, relasjonene og dynamikken i samarbeidet, eller skal man fokusere på det pedagogiske og faglige utbyttet i prosjektet? Uten å starte en stor utredning her, vil jeg se tilbake på de yrkespedagogiske hensikter (kyndighet) og læringsbegrepets enorme dimensjon. Med Ole Brumm som ideal tenker jeg: Ja takk, begge deler!

Med tanke på prosessen, ser jeg viktigheten i å utvikle relasjons- og samarbeidskompetanse. Videre kan denne kompetansen gi oss kunnskap om å respektere og lytte til andres innlegg og argumenter. Gjennom dette mener jeg vi kan utvikle vår sosiale kompetanse. Ut i fra dette kan vi igjen utvikle etisk vurderingsevne eller det Habermas omtaler som kommunikativ handling - mennesket skal lære seg å kritisere og stille spørsmål ved tidligere tolkninger og praksis, og ikke ta ting for gitt.

I produktdebatten tenker jeg at et slikt prosjekt må gi noe faglig, pedagogisk og didaktisk påfyll. Det kan for eksempel være at vi får en større forståelse for de didaktiske faktorene og samspillet mellom dem. Videre kan det være økt kunnskap om læringsteorier og læringssyn. I vårt samarbeidsprosjekt var nettopp målet å utvikle vår læreplanforståelse gjennom å utvikle undervisningsopplegg som kunne brukes i trinn 4. Konkret produkt i dette prosjektet ble særlig modellbyggingen i aksjon tre.

Følgelig hevder jeg på bakgrunn av min problemstilling: Hvordan kan samarbeid om undervisning i avsluttende del av trafikklæringsen bidra til å øke trafikklærernes læreplanforståelse? at dette prosjektet bør renne ut i en god dose av både prosess og produkt. Der begrepet samarbeid peker mot prosessene i prosjektet og økt læreplanforståelse peker mot et bestemt produkt av prosessene. Samtidig kan et slikt langvarig prosjekt, etter min mening, gi rom for å utvikle sin endrings- og utviklingsvilje. Dermed hevder jeg at jeg med rette kan lene meg på Ole Brumm i denne prosess/produkt debatten.

Sett i lys av min innledende antydning av symbolsk vold rundt trafikklærerutdanning, tilsyn og opplæring, vil jeg her meddele at fra 1.1.2017 er det gjort noen endringer i opplæringsforskrifter og læreplaner. Disse endringene har på den ene side hatt liten betydning i vår søken etter bedre læreplanforståelse. I den forstand at forskrifter og læreplaner fortsatt bygger på GADGET-forskningen og de konstruktivistiske tankene.

På den andre siden hevder jeg med rette at den symbolske vold debatten har vært, er og vil bli høyst aktuell i vårt virke som trafikklærere. Et tegn for meg på dette er omleggingen fra veiledningstimer til trinnvurdering. For meg betyr det at trinnvurderingen skal gi et klarere bilde på hva eleven innehar av kompetanse (kunnskaper, ferdigheter og holdninger). Og ikke den undrende og svevende karakter et for veiledende og konstruktivistisk perspektiv kan ha.

I den forbindelse har ordlyden og informasjonen omkring forskrifter og læreplaner falt i retning av at læreren står friere hva angår innhold, undervisningsmetoder og progresjon. Derfor hevder jeg at lærerens større bevissthet og refleksjon omkring egen praksis (forskningsspørsmål 1), og et bredere pedagogisk grunnlag (forskningsspørsmål 2), vil forebygge symbolsk vold; ikke bare hos oss som trafikklærere, men i utdanning og yrkespedagogikken generelt.

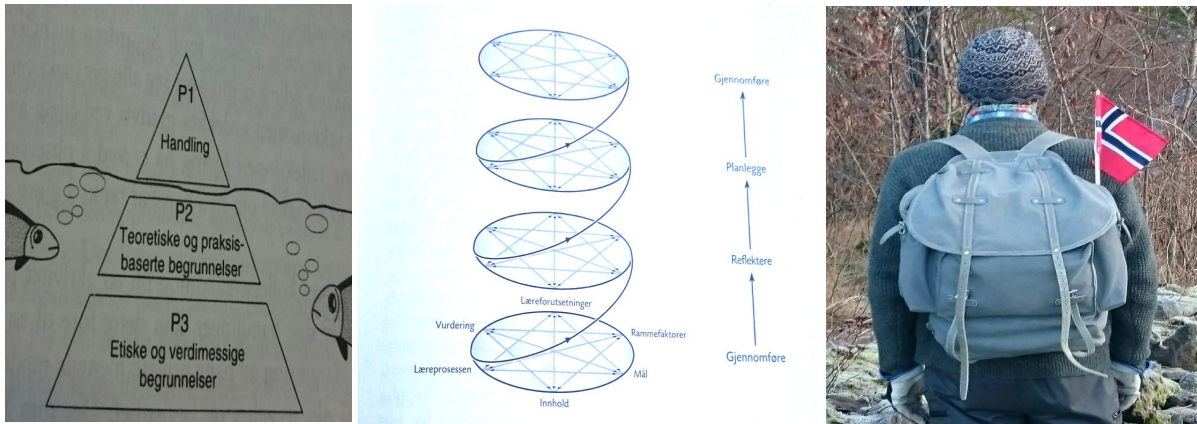
Med begrepene didaktisk relasjonsmodell, obuchenie og phrônêsis i hatten, ser jeg at læringsbegrepet og ytringer i retning av symbolsk vold opptar trafikklærere:

”Jeg vil med dette, takke masterstudent Øyvind for sin tid og engasjement for oss på kjøreskolen. Han har brukt masse av sin tid sammen med oss, for å fremme lærerplanforståelsen og hjelpe oss videre i et yrke som snart er på vei til å bli ødelagt av tilsyn, målverb og forskrifter. Men forstå meg rett, mye er bra, men forskrifter og målverbene er ikke alltid den riktige måten å lære bort til ALLE sammen. Vi er mennesker og vi lærer ting dessverre ulikt og på forskjellige måter!

Mvh

Lille Lise på bakerste rad, som ikke sier så mye i plenum, men lærer masse for det...”

Uansett, i læringens forunderlige verden, enten vi legger til rette for læring gjennom veiledende prinsipper eller formidlende prinsipper, bør vi ha et bevisst forhold til hva som befinner seg i vår praksistrekant (P1, P2 og P3). Videre bør det være en bevissthet rundt hva en obuchenie-prosess og en DRM-analyse kan bringe. Endelig mener jeg det hele dreier seg om å utvikle kyndighet eller phrônêsis og ha et reflektert forhold til våre valg i læringsarbeidet, og derigjennom ha et bevisst grep på bagasjen som puttes i praksisryggsekken. På neste side har jeg visualisert prosessen - om å reflektere rundt praksis og fylle på i sin praksisryggsekk (fra min forside), og avsluttet dette prosjektet.



Figur 6. Praksistrekanten, didaktisk relasjonsmodell og praksisryggsekk.

Med dette som bakteppe prøver jeg å etterleve Shakespeare (i Julius Cæsar) om å avslutte en kjøretime eller læringssekvens med:

”If we do meet again, why we shall smile! If not, why then, this parting was well made.”

Veien videre:

Skulle det bli flere prosjekter i fremtiden har jeg gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet tenkt på følgende problemstillinger eller arbeidstitler:

1. Hvordan kan jeg drive trafikkopplæring kun ut i fra min erfaring? Det vil si legge vekk de altfor detaljerte læreplanene og forskriftene. Ta vekk rammefaktorene tid og penger.
2. Hva er læring? Dokumentanalyse av læreplanen – læringsteorier og læreplanteorier. Drøfte læringsbegrepet og arbeidsmetoder med tanke på ulike mennesketyper og tilnærminger til læringsprosessen. Drøfte metoder ut i fra om læringsområdet er kunnskaper, ferdigheter eller holdninger.

Litteraturliste

- Angeltveit, R., Evjen, P.J., Haugen, R. (2006). *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo: Akilles.
- Baltzersen, R.K. (2014). *Praksisveilederen i skolen (Versjon 1.1 - Januar 2014)*: B&M Open press.
- Broström, S., Hansen, M. (2003). Lek og læring. Bearbeidet og kommentert av Sidsel Germeten. I Arneberg, P., Overland, B (Red), *Pedagogikk. Mangfold og muligheter* (s. 126-127). København: N.W. Damm & Søn AS.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling - i lek og undervisning. I Bråten, I (Red), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (Red), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13-32). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grenstad, N. M. (2008). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Göransson, A-L. (2015). Yrkesdidaktiska potentialer i golf som lärandepraktik. I Inglar, T (Red.), *Erfaringslæring* (s. 96-113). Kristiansand: Portal forlag AS.
- Halland, G. O. (2010). *Læring gjennom stimulerende samspill: Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2012). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Helle, L. (2011). *Rom for handling. Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere, Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akadamisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. I Fuglsang, L., Olsen, P.B., Rasborg, K. (Red.), (2014). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 289-324) Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012). Læringens komplicerede helhed. I Illeris, K. (Red.). (2012). *49 tekster om læring* (s. 15). Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Imsen, G. (2010). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere: En kvalitativ studie*. Høgskolen i Akershus.
- Inglar, T. (2015a). Erfaringslæring i yrkesopplæringen – hva er det, og kan det forebygge frafall? I Inglar, T. (Red.). (2015). *Erfaringslæring* (s. 19-43). Kristiansand: Portal forlag AS.
- Inglar, T. (2015a). Innledning. I Inglar, T. (Red.). (2015). *Erfaringslæring* (s. 9-18). Kristiansand: Portal forlag AS.
- Inglar, T. (2015b). Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper. I Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (Red). *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 103-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring. Et essay. *Uniped*, 34 (3), s. 30-40.
- Jarvis, P. (2015). At blive en person i samfundet - hvordan bliver man sig selv? I Illeris, K (Red.), *49 tekster om læring* (s. 39-56). Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010) *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. C.A. Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mc Niff, J. (2014). *Writing and doing action research*. Sage publications Ltd.
- Midtsveen, R. & Eriksen, Ø. (2015). *Narrativer i tungbilopplæringen*. Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

- Moe, D. Nordtømme, M.-E. Kummeneje, A.-M. Robertsen, R. (2013). *Utdanning og kompetansebehov blant trafikklærere i Norge*. Trondheim. SINTEF Teknologi og samfunn. Transportforskning.
- Ness, O. (2016). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* Nasjonalt senter for psykisk helsearbeid (NAPHA), Senter for psykisk helse og rus, Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Nielsen, K.A. (2014). Aktionforskningens videnskabsteori. I Fuglsang, L., Olsen, P.B., Rasborg, K. (Red.), (2014). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 325-349). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Normalplanen (1994). *Normalplan for føreropplæring. Førerkort klasse B*. Statens vegvesen. Vegdirektoratet.
- Nødtvedt, T.B. & Kongsrud, I.B. (2015). *Prosjekt trafikklærerkompetanse*. Upublisert.
- Peräaho, E. Keskinen, M. Hatakka (2004). Norsk utgave. *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen*. Universitetet i Åbo, Trafikkforskning.
- Pettersen, R.-C. & Løkke, J.-A. (2010). *Veiledning i praksis - grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Poulsen, S. C. (2010). <http://politiken.dk/debat/ECE1046319/undskyld-vi-tog-fejl/>
- Rendtorff, J.D. (2014). Fænomenologien og dens betydning. I Fuglsang, L., Olsen, P.B., Rasborg, K. (Red.), (2014). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 259-288). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schwencke, E. Houge-Thiis, J. (2015) Prosjektorganisert erfaringslæring. Et bidrag til debatten om kvalitet i kunnskaps- og kompetanseutviklingen innen profesjonsrettet utdanning. I Inglar, T (Red.), *Erfaringslæring* (s. 68-95). Kristiansand: Portal forlag AS.
- Skagen, K. (2002). *Pedagogikkens elendighet. Ukorrekte artikler på randen av litteratur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sommerud, D. E. (2010). *Hvilken kompetanse trenger yrkesfaglæreren på stor bil?* Masteroppgave i Yrkespedagogikk. Høgskolen i Akershus.
- Suzen, E. & Sitter, S. (2013). *Evaluering av implementering av føreropplæringen klasse B*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Avdeling for Trafikk lærerutdanning. Fagtrykk Trondheim AS

- Statens vegvesen (2004). Håndbok 260. *Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjon*. www.vegvesen.no.
- Statens vegvesen (2016). Håndbok V851. *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE*. www.vegvesen.no.
- Sylte, A. L. (2015). Aksjonsforskerrollen ved bruk av Bourdieus begreper sett i forhold til erfaringslæring – en analyse. I Inglar, T (Red.), *Erfaringslæring* (s. 114-138). Kristiansand: Portal forlag AS.
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thång, P-O. (2015). Att lära av erfarenhet. Personlig kunskap genom observation och reflektion. I Inglar, T (Red.), *Erfaringslæring* (s. 44-67). Kristiansand: Portal forlag AS.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Trafikkopplæringsforskriften (2004). *Forskrift om trafikkopplæring og føreprøver m. m.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339>
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I Illeris, K (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140-148). Samfundslitteratur. Frederiksberg.

Vedlegg

Vedlegg 1. Samtykkeerklæring, referansenummer 48526.

Jeg, Øyvind Eriksen, er masterstudent i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og driver på med forberedelser til den avsluttende masteroppgaven. Slike prosjekt skal inn til vurdering hos NSD (Norsk senter for forskningsdata) og Personvernombudet, og mitt prosjekt krever meldeplikt. Det betyr at vi alle må undertegne en samtykkeerklæring.

De store temaene i denne masteroppgaven er læring og refleksjon over praksis. I mitt daglige yrke som trafikklærer er jeg opptatt av at eleven møtes på sitt nivå og får den nødvendige hjelp i sin utvikling som en risikobevist trafikant. Siste års forskning på implementeringen av nye læreplaner (2005) peker på at det rår noe forvirring og uklarheter i forståelsen av de nye læreplanene som bygger på GADGET-forskningen.

I denne sammenheng har jeg lyst til å ta tak i rapportene og forskningen som uttrykker at vi som trafikklærere mangler læreplanforståelse. Ut i fra dette har jeg videre lyst til å beskrive og vise vårt daglige virke som trafikklærere. Disse beskrivelsene og dokumenteringen av våre daglige gjøremål betegnes som pedagogisk aksjonsforskning i samfunnsvitenskapelig forskning.

Pedagogisk aksjonsforskning kjennetegnes ved at kolleger identifiserer, samarbeider og utvikler en gitt utfordring i sin profesjon. Det jeg følgelig ønsker, sammen med dere, er å utvikle og teste ut undervisningsopplegg i trinn 4 som kan fremme elevenes selvinnsett og risikoforståelse. Videre innebærer det at vi i samarbeid utvikler, tester og vurderer vår undervisning i trinn 4. Dette arbeidet dokumenteres ved at vi alle skriver logger og lager refleksjonsnotater omkring disse prosessene. Disse loggene og refleksjonene skal jeg finne essensen i og gjennom rapporten vise hva vi har gjort.

Foreløpig problemstilling:

Hvordan kan planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg i avsluttende del av trafikkopplæringen bidra til å øke trafikklærernes læreplanforståelse?

Det er frivillig å delta og det er mulighet til å trekke seg når som helst i prosjektet, uten å begrunne dette nærmere. All data skal etter beste evne anonymiseres, og etter avtale med Personvernombudet og NSD skal alt materiale makuleres og slettes 01.09.2017. Ytterligere opplysninger om prosjektet har dere i informasjonen Pedagogisk verksted, og spørsmål kan rettes til Øyvind på tlf 970 79 651 eller mail jugenissen@gmail.com. Veileder ved høgskolen i Oslo og Akershus er Nina Aakernes.

Signatur.....

Prosjektansvarlig:

Øyvind Eriksen
Røråsveien 94
3114 Tønsberg

Vedlegg 2. Pedagogisk verksted

Den siste tiden har jeg lest meg opp på en del lærings- og veiledningsteori og studert noe av det som kommer som høringer i revisjon av læreplaner og tanker om etterutdanning.

Fra før er det en del forskning, evalueringer og kartlegginger over trafikklærerens tilpasninger og virksomhet i forbindelse med nye læreplaner (2005). Denne kartleggingen viser at det rår noe forvirring og uklarheter hva gjelder arbeidsmetoder, læreplanforståelse og pedagogisk forankring og begrunnelse blant en del trafikklærere.

Med utgangspunkt i begrepene selvinnsikt og risikoforståelse ønsker jeg å belyse og ta del i disse utfordringene. Grunnen til at jeg forankrer prosjektet i begrepene selvinnsikt og risikoforståelse, er at dette er uttalt i hovedmålene i læreplaner og forskrifter ("eleven skal ha de kunnskaper og ferdigheter, den selvinnsikt og risikoforståelse, som er nødvendig for å kjøre..") og vist seg å være kjerneområder i det å skape trafikksikre aktører. I lærerplanene betraktes selvinnsikt som en ferdighet.

Oppsummering og konklusjoner fra rapporter og evalueringer:

1. Det må sikres grunnleggende forståelse for læreplanen, for de pedagogiske prinsippene som problemorientert og deltakerstyrt undervisning, GDE-rammeverket og veilederrollen, slik at potensialet i læreplanene utnyttes bedre
2. Det er ønskelig at trafikklærerne kan spille på varierte pedagogiske virkemidler
3. Trafikklærerne trenger kompetanse på hvordan de kan gjøre om teori til praksis
4. Den røde tråden i trafikkopplæringen bør styrkes

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å finne ut hva som "er galt" og peke på hva som kan gjøres for å styrke trafikklærerens læreplanforståelse, pedagogiske forståelse og veiledningsforståelse.

Det jeg ønsker er deres tanker, forståelse og meninger om de fire punktene.

Mine ambisjoner sammen med dere:

Finne svar på punktene 1 - 4 ved at vi reflekterer over egen praksis.

Utvikle og teste ut noe som innbefatter selvinnsikt og risikoforståelse.

Løfte fram pedagogiske begreper som kan øke forståelsen og bruken av læreplanene.

Gi et bidrag i kommende høringer av nye læreplaner og etterutdanning.

Foreløpig problemstilling:

Hvordan kan samarbeid rundt et undervisningsopplegg i avsluttende del av trafikkopplæringen bidra til å øke trafikklærernes læreplanforståelse - fremme selvinnsikt og risikoforståelse hos elevene og - påvirke etterutdanningen?

Ser frem til å avtale et møte med dere.

Mvh
Øyvind