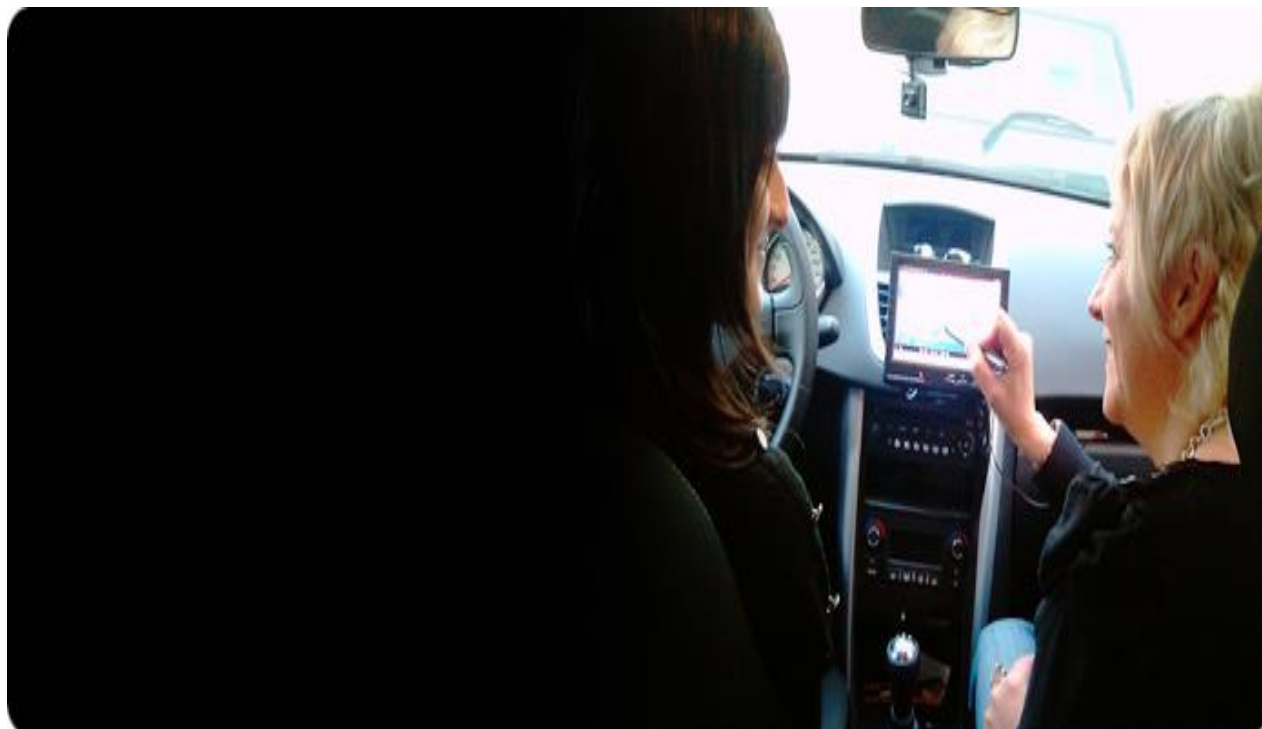
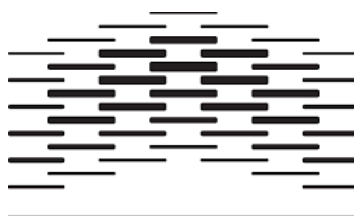


MASTEROPPGAVE I YRKESPEDAGOGIKK
MASTER IN VOCATIONAL PEDAGOGY
2017

TILSYN AV TRAFIKKLÆRERS UNDERVISNING



Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Sissel Kristoffersen | MAYP 5900

INNHold

.....	1
INNHold	2
FORORD	5
SUMMARY	6
SAMMENDRAG	8
1.0 Innledning	10
1.1 Min forankring	11
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling	12
1.3 Problemstilling	12
1.4 Avgrensning og presisering av problemstilling	13
1.5 Oppgavens oppbygging	13
2.0 Grovplan for prosjektet	15
2.1 Den didaktiske relasjonsmodell som grovplan	15
2.1.1 Mål	16
2.1.1 Innhold i prosjektet	18
2.1.3 Lærerforutsetninger	19
2.1.4 Bedriftskultur	22
2.1.5 Elevforutsetninger	22
2.1.6 Vurdering	23
2.1.7 Arbeidsmåter og læreprosess	24
2.1.8 Rammefaktorer	24
2.2 Oppsummering av kapittel 2	25
3.0 Trafikklærer og trafikkopplæring i et historisk perspektiv	25
3.1 Vegtrafikkens utvikling	25
3.1.1 Samfunnets tiltak for å redusere hardt skadde og drepte i trafikken	26
3.2 Trafikklærerutdanningen	27
3.2.1 Trafikkskolene	28
3.3 Grunnlaget for dagens trafikkopplæring	29
3.3.1 Goals for Drivers Education	29

3.3.2	<i>Nasjonal transportplan (NTP)</i>	30
3.3.3	<i>Nullvisjonen</i>	32
3.4	Læreplan for føreropplæring	33
3.5	Samfunnets begrunnelser for å etablere tilsyn	35
3.6	Oppsummering av kapittel 3	38
4.0	Yrkespedagogiske perspektiver og syn på læring	39
4.1	Kompetanse	40
4.1.2	<i>Dreyfus & Dreyfus kompetansemodell</i>	40
4.3	Schøns og læreplanens betraktninger om refleksjon	43
4.4	Gagets 5 nivåer	44
4.4.1	<i>Manøvreringsnivå</i>	45
4.4.2	<i>Taktisk nivå</i>	45
4.4.3	<i>Strategisk nivå</i>	45
4.4.4	<i>Overordnet nivå</i>	46
4.5	John Deweys betraktninger	46
4.6	Konfluent pedagogikk	48
4.7	Veiledning.....	50
4.8	Oppsummering av kapittel 4	53
5.0	Metode.....	54
5.1	Metodevalg	54
5.1.1	<i>Samfunnsvitenskapelig metode</i>	55
5.1.2	<i>Intervju som kvalitativ metode</i>	56
5.1.3	<i>Narrative intervju</i>	56
5.2	Intervjuundersøkelsen	57
5.2.1	<i>Tema</i>	57
5.2.2	<i>Planlegging</i>	58
5.2.3	<i>Intervjuet</i>	58
5.2.4	<i>Transkribering</i>	60
5.2.5	<i>Verifisering</i>	60
5.2.6	<i>Rapportering</i>	60
5.3	Validitet og relabilitet i undersøkelsen	61

5.3.1 Validering i arbeidets ulike faser	61
5.3.2 Relabilitet i arbeidet generelt	63
5.4 Etske perspektiv i rapporten	63
5.4.1 Etikk i rapportens faser	63
5.5 Metodens betydning for undersøkelsen	67
5.6 Oppsummering av kapittel 5	68
6.0 Analyse og drøfting	69
6.1 Intervjuguide og forskningsspørsmål trafikk lærer	70
6.1.2 Trafikk lærernes opplevelser med tilsyn	71
6.1.3 Oppsummering av funn av trafikk lærernes opplevelser	76
6.2 Intervjuguide og forskningsspørsmål tilsynet	76
6.2.1 Tilsynets opplevelser med tilsyn av trafikk lærers undervisning	78
6.2.2 Oppsummering av tilsynets opplevelser	80
6.3 Fordypning 2	81
6.3.1 Analyse av intervju fordypning 2	82
6.3.2 Oppsummering av fordypning 2	84
6.4 Trafikk lærernes erfaringer med tilsyn av undervisning	85
6.5 Tilsynets erfaringer	89
6.6 Presentasjon og oppsummering av trafikk lærere og tilsynets erfaringer	94
7.0 Mine betraktninger	95
Litteraturliste	97
Figurliste	99
Vedlegg	100

FORORD

Så er jeg endelig her, i avslutningen av dette fire års masterstudiet i yrkespedagogikk. Det har vært fire år med mye påfyll av kunnskap og erfaringer, og ikke minst har jeg hatt mange gode diskusjoner med medstudenter og fått mange nye og nære relasjoner jeg setter pris på.

Jeg må imidlertid innrømme at veien hit ikke har vært fri for hindringer, hvor det å skrive et så stort prosjekt alene, kan innimellom kjønnens ensomt. Det å forske på egen praksis har vært spennende, og dette har gitt meg ny kunnskap om forhold jeg på forhånd ikke var klar over. Det er faktisk slike oppdagelser og undring som gir inspirasjon til å fortsette å skrive.

For meg er trafikkopplæring og trafikksikkerhet viktige tema, og å kunne forske på hvordan trafikklærerens opplevelser av tilsyn av undervisning har vært spennende. I dette store arbeidet som til tider har krevd all oppmerksomhet, så har min samboer Jon og vår lille hund Bobbo vært tålmodige støttespillere med forståelse av at: «nå må mor ha ro til å skrive» hvor de kan ha dratt ut på luftetur til Domkirkeodden, så takk til «goingene» mine. Kollegaer har også vært fantastiske med forståelse og overbærenhet for mitt skrivearbeid, hvor de har organisert og overtatt timer for meg.

Tilsynsgruppen i region øst har vært gode bidragsyttere; om jeg har spurt om et skjema eller andre opplysninger, sender de det etterspurte sporens straks, takk til Lene og Rune.

Takk også til informanter som har brukt av sin dyrebare tid til intervjuing.

Og ved veis ende så tenker jeg «hva skal jeg bruke all denne tiden til når prosjektet er levert?» Dette har vært en lang prosess hvor jeg kjenner på det skal bli litt rart å ikke ha noe å skrive...men det skal bli godt og, men prosessen fortsetter....

Til sist og ikke minst, takk til min tålmodige og kunnskapsrike veileder Jan Stålhane...du er en god motivator!

Sissel

SUMMARY

The training of driving instructors is a subject of interest both in the media and in driving schools. Quality audits of driving instruction is a topic of discussion among driving instructors, and may for a variety of reasons affect their methods of teaching.

The media has reported on driving schools and driving instructors that get their authorizations retracted for varying time periods when deviations from the regulations has been found by audits.

Statens vegvesen, the Norwegian Public Roads Administration, is responsible for quality audits of driving schools in Norway. In 2007, a section for audits was established to ensure compliance to regulations of both operation of driving schools and instruction in vehicles and in classrooms. This means that driving instructors may experience unannounced quality audits, where the auditor attends training without the instructor's knowledge.

The focus of audits of driving schools is to ensure that instruction is given according to regulation, so students can fulfill the regulatory goals. Formal requirements should ensure the quality of training. The aim of quality audits is defined as: road safety, environmental considerations, equal competition, protection of consumer rights and to prevent fraud. Quality audits are also part of the "Zero vision" - striving for zero fatalities and zero serious injuries, as the goal is to provide driving instruction according to regulations.

Driving instruction in Norway is run by private driving schools, with approximately 1500 driving instructors nationwide. Many schools are operated by one instructor, while others may have 15-20 instructors.

The majority of instructors have degrees including pedagogy, while there are still some that teach without such, due to older regulations.

To investigate how the instructors, perceive quality audits of their student training, and due to media attention on the topic, we have interviewed instructors on their experience of audits, and interviewed auditors of both instructors and schools.

This report is an empirical study on both driving instructors and auditor's real-life experiences with such quality audits.

SAMMENDRAG

Bakgrunnen for å skrive om tilsyn av trafikklærers undervisning er den store oppmerksomheten dette får både av trafikkskoler og i media.

Tilsyn av undervisning er et tema som trafikklærere i Norge diskuterer daglig, og av forskjellige grunner kan dette tilsynet påvirke deres måte å undervise på.

Temaet er aktuelt i pressen, hvor det stadig skrives om trafikkskoler og trafikklærere som har fått tilbakekalt godkjenning som trafikklærer for kortere eller lengre tid der det har blitt registrert avvik i undervisningen ved kontroll fra tilsysseksjonen.

Det er Statens vegvesen som har ansvar for å drive tilsyn med trafikkskoler, og i 2007 ble det etablert en egen tilsynsseksjon som har som oppgave å kontrollere at trafikkskolene drives etter trafikkopplæringsforskriftens krav til selve driften av skolen og trafikklærernes undervisning i bil og klasserom. Det vil si at trafikklærer kan oppleve å få et uanmeldt tilsyn av sin undervisning, hvor tilsynet overværer undervisning uten å gi seg til kjenne før etter undervisningen er avsluttet.

Hovedmålet med tilsyn av trafikkskoler er å bidra til at opplæringen gis i samsvar med forskriftens krav, slik at elevene kan nå de forskriftfestede målene. De formelle kravene er stilt for å sikre kvaliteten på opplæringen. Målene med tilsyn er angitt som: trafiksikkerhet, ivareta miljøhensyn, bidra til like konkurransevilkår, sikre forbrukerrettigheter og hindre svindel. Tilsyn er også et ledd i nullvisjonsarbeidet, siden målet er å bidra til at opplæringen blir gitt i samsvar med forskriftens krav.

Trafikkopplæring i Norge drives av private trafikkskoler og det er ca. 1500 trafikklærere fordelt over hele landet med varierende størrelse på skolene. Mange skoler er enmannskoler og det er større skoler med opptil 15-20 lærere. De fleste lærerne har pedagogisk høyere utdanning, men det er fortsatt noen som etter gammel ordning arbeider som instruktører uten utdanning.

For å finne ut hvordan den enkelte trafikklærer opplever tilsyn av undervisning, og på bakgrunn av de store presseoppslag om temaet, så er det gjort undersøkelse av hvordan den enkelte trafikklærer opplever dette.

Det har blitt gjennomført intervjuer med trafikklærere og representant fra tilsynsgruppen som gjennomfører tilsyn med trafikkskoler og trafikklærere.

Rapporten er empirisk undersøkelse der kunnskap søkes på bakgrunn av trafikklærernes og tilsynets erfaring med tilsyn av undervisning, altså en undersøkelse som bygger på erfaringer fra virkeligheten.

1.0 Innledning

Trafikkopplæring i Norge har lang tradisjon, og læreplanene har stadig blitt endret og forbedret. De første læreplanene fokuserte mye på behandling av kjøretøyet og frem til i dag hvor eleven skal reflektere over egne handlingsvalg. Disse endringene har fått stor betydning for trafikklærerens måter å undervise på, og spesielt arbeidsmåter måtte endres for å få eleven til å nå de høyeste målene i forskrift og læreplan.

Utdanning av unge sjåførere er et av de store satsningsområdene for trafikksikkerhet i Norge, og Goals for Driver Education (GDE-rammeverket) ble grunnlaget for de store endringer i læreplan 2004. GDE-rammeverket som også kalles Gadget matrisen, har sin opprinnelse i et finsk/svensk forskningsprosjekt på trafikopsykologi. (Peräaho, M, Keskinen, E & Hatakka, M, 2003, s.5)

Med disse endingene i læreplan, så ble det også lovfestet i forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. om kontroll og tilsyn av trafikkskoler. Disse tilsynene foregår på forskjellige måter, hvor noen er varslede på forhånd, mens andre er uanmeldte. Det kan være tilsyn av trafikkskolens systemer og trafikklærers undervisning enten i bil eller klasserom. Mange lærere opplever dette tilsynet som ubehagelig, og vi kan daglig høre lærere fortelle om ulike erfaringer med tilsyn av undervisning.

Temaet er aktuelt i pressen, hvor det stadig skrives om trafikkskoler og trafikklærere som har fått tilbakekalt godkjenning som trafikklærer for kortere eller lengre tid der det har blitt registrert avvik i undervisningen ved kontroll fra tilsysseksjonen. I 2016 fikk 32 trafikkskoler/lærere sin godkjenning tilbakekalt. Glåmdalen skriver i en pressemelding at over 40 stykker har mistet godkjenning. (Glåmdalen 2017)

Det er regionvegkontoret i regi av Statens vegvesen som har ansvar for å føre tilsyn med trafikklærer og trafikkskoler. Regionvegkontoret (tilsynet) kan gi skolene og trafikklærere pålegg, advarsel og tilbakekallelse av godkjenning. (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 5-12)

1.1 Min forankring

Siden 1993 har jeg arbeidet som trafikklærer i egen trafikkskole, hvor jeg har undervist i førerkort klasse B. Min grunnutdanning som trafikklærer er 1 årig trafikklærerutdanning ved Statens Trafikklærerskole. I tillegg til å ha ansvar for den daglige driften, er jeg faglig leder med mesterbrev som en del av denne utdanningen.

Bakgrunnen for dette yrkesvalget går tilbake til ungdomsskoletiden, hvor min venninne og jeg bestemte oss for å bli trafikklærere. Inspirasjonen for dette var nok at hennes far var trafikklærer. Den gangen var trafikklæreryrket mannsdominert, og vi hadde som mål å bli første trafikkskole med bare kvinnelige lærere, og målet ble nådd i 1993.

Da Statens Trafikklærerskole ble bestemt å bli 2 årig høgskole, tok jeg imot tilbudet om etterutdanning, og i 2006 avla jeg Høgskolekandidat eksamen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Med mange gode forelesere og faglige diskusjoner, så inspirerte dette meg til å til å studere videre. Da jeg ble spurt om å begynne på veiledning/coaching ved Høgskolen i Oslo og Akershus for å kunne bli øvingslærer, så sa jeg bare ja. Dette var 2 inspirerende år med godt læringsutbytte som endte opp med en bachelor i 2009.

Etter dette har jeg siden av å undervise elever, vært øvingslærer for studenter ved trafikklærerutdanningen på HIOA, men også hatt veilederansvar for lærere med utdanning fra Sverige og Danmark.

Vi har ved flere anledninger hatt tilsyn ved vår trafikkskole, både formaltilsyn av trafikkskolens drift og tilsyn av lærernes undervisning. Noen av disse tilsynene har vært varselde på forhånd, men det har også vært uanmeldte tilsyn. Slik jeg opplever tilsyn, så er det noe blandede følelser. Opplevelsen kan være at en føler det ubehagelig å bli «kontrollert» og på grunn av de alvorlige sanksjonene kan gjøre at en blir noe ufri og «bundet» i situasjonen. Dette forteller også andre trafikklærere fra andre skoler.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Med utgangspunkt i disse erfaringene, ønsket jeg å se nærmere på hvordan tilsyn med trafikk lærers undervisning foregår og oppleves.

Hensikten med rapporten er å finne ut om tilsyn av undervisning påvirker den enkelte lærers integritet og frihet i undervisningen. Hvordan dette preger undervisningen og hverdagen for en trafikk lærer, og om det kan føre til økt kompetanse hos trafikk læreren.

Mitt inntrykk og erfaring er at tilsyn fra Statens Vegvesen påvirker trafikk lærers undervisning. Da tilsyn med trafikkskoler ble etablert i 2007, var min umiddelbare tanke positiv for å sikre lik konkurranse trafikkskolene imellom. Det er to aktører i dette tilsynsarbeidet, trafikk læreren og representanter fra tilsynsgruppen. Begge er aktører i arbeidet mot samme mål i det nasjonale trafikksikkerhetsarbeidet mot en nullvisjon.

På en side at det kan være et behov for å kvalitet sikre god opplæring for elevene, og på den andre siden ivareta lærernes frihet til å undervise. I vårt demokratiske samfunn med mange dyktige trafikk lærere med høyere utdanning, så kan denne formen for kontroll oppleves udemokratisk.

Mange trafikk lærere opplever dette som ubehagelig og udemokratisk, og en sier i pauserommet på glattkjøringsbanen at *«det skal bli godt å bli pensjonist, jeg trodde slike metoder hørte et annet regime til»* andre lærere kan si de synes tilsyn kan være bra, men det er i mange tilfeller ikke greit i måten det gjøres på.

1.3 Problemstilling

Med dette som utgangspunkt, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvordan erfarer trafikk lærere tilsyn av undervisning, og hvordan kan tilsyn bidra til å øke lærerens undervisningskompetanse?»

1.4 Avgrensning og presisering av problemstilling

Når jeg har valgt ordet erfaring i problemstillingen er det fordi den erfaringen man gjør er igjennom egne opplevelser. (Wikipedia 2017) Det er erfaringer fra informantenes opplevelser av tilsyn som belyses.

Ellers begrenses oppgaven til å gjelde trafikklærers undervisning i førerkort klasse B.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp på følgende måte, med innledning og beskrivelse av bakgrunn, forankring og problemstilling, etterfølges i kapittel 2 med en grovplan for prosjektet, og den didaktiske relasjonsmodellen som en inspirasjon og ledetråd. Den didaktiske relasjonstenkingen er relevant også for trafikkopplæring der det har blitt utarbeidet en bearbeidet utgave av relasjonsmodellen spesielt for trafikkopplæring. For meg er det viktig å få belyst lærerforutsetninger og arbeidsmåter spesielt, da disse har en direkte relevans til problemstillingen.

Kapittel 3, knytter seg til læreplaner, teorier og grunnlaget for dagens trafikkopplæring, samt historisk tilbakeblikk på vegtrafikkens utvikling. For mitt fag som er trafikkopplæring og trafikksikkerhet og med samfunnets store satsing på området, ble det et naturlig valg å se på trafikktutviklingen de siste 150 år. I den forbindelse husker jeg en historieforeleser fra HINT, som kom inn i klasserommet med et tau på ca. 3-4 meter. Dette illustrerte jordens eksistens i tidsepoker med den siste centimeteren som representerte de siste 150 år. For meg satte dette bilen og trafikkopplæring i et spesielt perspektiv, der det har vært store endringer og utfordringer for både bil, trafikklærer og samfunnets behov for trafikksikkerhet i den «siste centimeteren»

Når det gjelder valg av teorigrunnlaget i kapittel 4, ble det etter nøye vurdering valgt GDE-matrisen og læreplan for førerkort klasse B. GDE-matrisen er den rapporten som er grunnlaget for læreplanen, og det ble i læreplan 2004 store endringer i mål for eleven, men også for lærerens måter å undervise på. Det ble nå fokus på elevens kompetanse og lærerens arbeidsmåter som skifter til det å bli en veileder. Dreyfus & Dreyfus kompetansmodell ble derfor et naturlig valg, der modellen beskriver nivåene i modellen

fra novise til ekspert. Refleksjon i og over handling er tema i læreplanen og det var for meg viktige betraktninger med tanke på lærers arbeidsmåter for å gi eleven mulighet til refleksjon. Bruk av veiledning som arbeidsmåte og den konfluente pedagogikken ble i den «nye» lærerplanen beskrevet som trafikklærerens nye rolle, og den konfluente pedagogikken fikk sitt inntog i trafikklærerutdanningen allerede på 1990 tallet. Deweys betraktninger var for meg interessante med tanke på kompetanse, handling og erfaring som læres igjennom praktisk erfaring. Hans demokratiske syn med gjensidig respekt og syn på individuell frihet er aktuelt med tanke på problemstillingens spørsmål om tilsyn av undervisning kan heve trafikklærerens kompetanse.

Metoden beskrives i kapittel 5, med valg av samfunnsvitenskapelig metode og intervju som kvalitativ metode. Det er de empiriske forhold som er vektlagt, der valget falt på kvalitativ metode med vekt på det narrative intervju for å få informantenes personlige beretninger. Det blir beskrevet hele prosessen i dette arbeidet fra planlegging gjennomføring av intervjuene.

Analyse og drøfting presenteres i kapittel 6, med presentasjon av resultater fra spørreundersøkelsen av trafikklærere og representant fra tilsynet. Det er selve analysen og opplevelsene som kommer først med svarene informantene. Det blir en fordypning 2 med analyse av opplevelser fra informanten. Deretter kommer erfaringer og drøftinger sett i lys av valgte teoretiske tilnærminger som nevnt i kapittel 3.

I siste kapittel 7 avsluttes med mine betraktninger og erfaringer i prosjektet, etterfulgt av litteratur og Figurliste.

2.0 Grovplan for prosjektet

Den didaktiske relasjonsmodellen har vært en inspirasjon for meg til å utforme en grovplan for prosjektet fordi det er en relevans og sammenhenger mellom de forskjellige punktene, og den vil kunne gi meg og leseren en «rød tråd» gjennom prosjektet.

2.1 Den didaktiske relasjonsmodell som grovplan

Det finnes flere varianter av den didaktiske relasjonsmodellen, men alle er en modell for didaktisk relasjonstenkning og brukes til planlegging, men også som en modell for kritisk analyse av yrkesspesifikke utdanning-, undervisnings- og læreprosesser. Relasjonen er sammenhengen mellom de forskjellige kategoriene, og disse kategoriene er: mål, lærerforutsetninger, elevforutsetninger, rammefaktorer, arbeidsmåter, vurdering, innhold og bedriftskultur.

De didaktiske kategoriene påvirker hverandre, så hvis det gjøres endringer innenfor en kategori, kan dette påvirke de andre kategoriene. Gjennom systematisk didaktisk analyse kan dette bidra til at vi blir flinkere til å vurdere og lære av pedagogisk praksis. (Hiim & Hippe 2001, s.35-39)

Figuren under viser didaktisk relasjonsmodell videreutviklet av lærere ved Høgskolen I Nord-Trøndelag, og er tilrettelagt for trafikkopplæring.

Didaktisk relasjonsmodell for trafikkopplæring

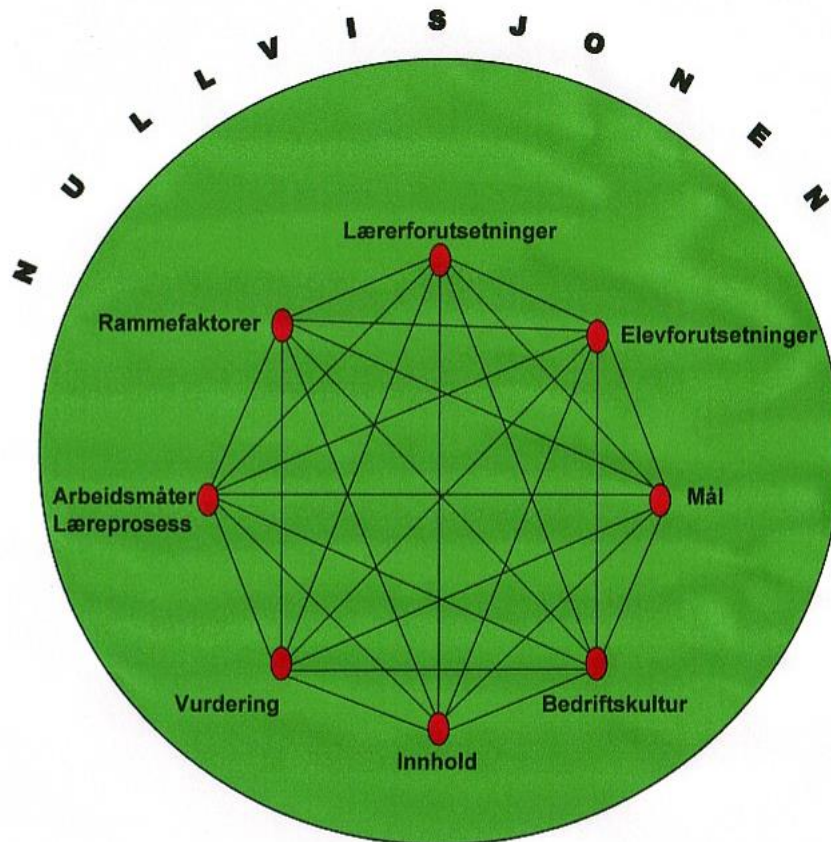


Fig. 1. Bearbeidet utgave av voksendidaktisk relasjonsmodell, Loeng m.fl.

2.1.1 Mål

Alt pedagogisk arbeide retter seg mot et mål, hvor disse målene retter seg mot hva den enkelte elev eller student skal lære. «Pedagogisk arbeid uten mål er relativt utenkelig» (Hiim & Hippe 2001, s.63)

Det er målene i læreplan for klasse B som styrer trafikklærers undervisning, hvor målnivåene bestemmer arbeidsmåtene. «*Eksempler på verb som blir brukt er, beskrive, gjøre rede for, mestre og beherske*» (Statens vegvesen 2016, s.17-18)

Ved å beskrive mål og innhold i opplæringen gir denne læreplanen trafikklærere grunnlag for å planlegge og gjennomføre undervisning, men den gir også andre fagfolk og elevenes foresatte mulighet til å sette seg inn i hva eleven skal lære.

Mål i føreropplæringen forteller noe om hvor det er beskrevet hvilken retning eleven skal utvikle seg i. De verbene som nevnt ovenfor er i hovedsak utformet som prosessmål, som beskriver elevens utvikling i læreprosessen som: «*oppleve, erfare, videreutvikle*» (Statens vegvesen 2004, s.36) Det er utarbeidet et klassifiseringssystem for læringsmål med mål for kognitive og affektive mål, det vil si kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. (Hiim & Hippe 2008, s.165-166)

Hovedmålet for føreropplæringen er at eleven skal ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne kjøre bil. Eleven skal ha tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter, i tillegg selvinnsikt og risikoforståelse for å kunne kjøre på en måte som er:

- Trafikksikker
- Gir god samhandling med andre trafikanter
- Fører til god trafikkavvikling
- Tar hensyn til helse, miljø og andres behov
- Er i samsvar med gjeldende regelverk (Statens vegvesen 2004, s.14)

Det er dette målet eleven blir vurdert etter på den praktiske førerprøven, og for å sikre at eleven har nødvendige kunnskaper, må han i forkant bestått en teoriprøve.

Mitt hovedmål med prosjektet er å finne ut om hvordan tilsyn av undervisning oppleves for den enkelte lærer, også i forhold til nullvisjon og om tilsyn kan bidra til at trafikklæreren blir bedre til å undervise. Forankringen i trafikkopplæringen er samfunnets krav og behov for null skadde og drepte i trafikken, hvor trafikklæreren er en viktig brikke i denne store satsingen for fellesskapet. I et demokratisk samfunn hvor likeverdet og

dialog er fremtredende, har jeg som mål å finne ut om tilsyn og kontroll av lærernes undervisning påvirker lærerens integritet og frihet til å undervise.

2.1.1 Innhold i prosjektet

Innholdet handler om trafikk lærerens utdanningsbakgrunn, om selve prosjektets innhold samt og hva som vektlegges av tilsynet ved kontroll av undervisning. Selve faginnholdet i undervisningen henger nøye sammen med målene i læreplanen og trafikkskolens undervisningsplan.

Når det gjelder kontroll og tilsyn av undervisning er det ifølge tilsynet; lærerens arbeidsmåter som blir vektlagt. Spesielt i den obligatoriske undervisningen på trinn 4 hvor læreren skal bruke problemorientert undervisning og legge til rette for at eleven utvikler evne til refleksjon og til å ta andres perspektiv. I følge læreplan for førerkort klasse B skal det *«legges vekt på å benytte arbeidsmåter som gjør elevene til aktive deltakere»* (Statens vegvesen 2004, s.12) Det gis uttrykk for trafikk lærerens måter å tilrettelegge undervisningen på.

I 2016 fikk 32 trafikkskoler og trafikk lærere på Østlandet sin godkjenning inndratt, og leder for Statens vegvesen Region øst forteller i en pressemelding på deres hjemmeside at det er forskjellige grunner til inndragningen. 18 stykker fikk advarsel pålegg om utbedring og 24 fikk advarsel. Lederen sier: *«dette er alvorlig fordi manglende oppfølging av kravene til opplæring betyr at nye sjåførere ikke har tilstrekkelig kunnskap når de slippes ut i trafikken, som i verste fall kan føre til alvorlige trafikkulykker»* (Statens Vegvesen 2017)

I prosjektet har jeg gjennomført fem intervjuer med fire trafikk lærere med forskjellig bakgrunn og ett intervju med en ansatt i Statens Vegvesen – tilsynsgruppen region øst. Intervjuene av trafikk lærerne var mitt mål å få et inntrykk av hvordan de har opplevd å ha tilsyn og på hvilken måte dette påvirker deres måte å undervise på. Når det gjelder intervjuet med ansatt i tilsynet, så var mitt mål å høre hvordan de opplever trafikk læreren i situasjonen med tilsyn og om de planlegger og gjennomfører tilsyn.

For å kunne gi et helhetlig inntrykk av hvem trafikklæreren er og samfunnets krav til trafikksikkerhet, har jeg valgt å ta med historisk tilbakeblikk både på trafikklæreren, vegtrafikkens utvikling og læreplan og dens forankring i vitenskapelig forskning på trafikk.

Prosjektets oppbygging:

- Innledning og beskrivelse av problemstilling
- Grovplan
- Forskrifter og teori
- Metodekapittel
- Analyse og drøfting
- Mine betraktninger og vegen videre

2.1.3 Lærerforutsetninger

Den didaktiske relasjonstenkningen legger opp til at det er lærerrollen som innehar veiledningsfunksjonen. På bakgrunn av dette er det elevens arbeid og erfaringer og læring som står i fokus. Det blir i denne sammenhengen viktig at læreren har kunnskaper og ferdigheter om veiledningsprosessen og kan stille elevene de riktige spørsmål for å komme frem til en god veiledning. (Hiim & Hippe 2008, s. 231-232)

Trafikklærer kan ha forskjellig utdanningsbakgrunn, og rapport fra Sintef kategoriserer trafikklærers grunnutdanning i seks kategorier. Denne rapporten var oppdrag fra Statens Vegvesen og hadde som mål å kartlegge kompetansebehovet for trafikklærere. (Moe, D, Nordtømme, M, Kummeneje, A & Robertsen, 2013, s.54) Rapporten er fra 2013, og det er siden den gang blitt utdannet ca. 350 trafikklærere med 2 årig høgskoleutdanning.

Ettårig trafikklærerutdanning var en utdanning fra Statens Trafikklærerskole fra 1973-2002, og det ble utarbeidet læreplan for ett-årig grunnutdanning for trafikklærere. Skolen ble bestemt å være i Stjørdal, og var i starten halvårig fagutdanning og halvårig pedagogisk utdanning. 90 tallet ble banebrytende for utdanningen, som tidligere hadde fokusert på instruksjon som arbeidsmåte, så ble den konfluente pedagogikken den nye trenden der elevens ståsted var i fokus.

Toårig trafikklærerutdanning: I Nasjonal Transportplan 2002-2011 ble trafikklærerutdanningen bestemt å utvides til høgskolekandidat, og campus Stjørdal ble innlemmet i Høgskolen I Nord-Trøndelag. Med forskning på fagfeltet trafikk, ble det utviklet en ny læreplan i 2004. Med denne nye læreplanen med helhetstenkning og fokus på elevenes evne til refleksjon og selvinnsikt, så måtte trafikklæreren utdannes til å anvende arbeidsmåter som veiledning og coaching. (Peräaho m.fl. 2003, s. 22)

Nemdprøve: Var en ordning kaldt nemdprøveordningen og ble innført i 1968, og gikk ut på at kjørelærer etter et 3 måneders kurs, kunne avlegge en kjørelærerprøve for en nemd oppnevnt av Vegdirektoratet. Ordningen fortsatte noen år parallelt med den nye ettårige grunnutdanningen, men måtte etterhvert vike for den nye utdanningen.

Kjøreinstruktør/varig instruktør: På grunn av underkapasitet av trafikklærere og at Statens Trafikk lærerskole ikke hadde kapasitet til å utdanne tilstrekkelig antall lærere, så ble det bestemt at trafikkskolene selv kunne utdanne egne kjøreinstruktører. Denne kjøreinstruktør utdanningen var etter en godkjent plan fra Statens Vegvesen, og kjøreinstruktør måtte fremstilles til skriftlig og praktisk prøve for sensor oppnevnt av Statens Vegvesen. Ordningen ble avskaffet på 90-tallet.

Trafikklærerutdanning utenlands:

På grunn av Norges medlemskap i EØS, så gir dette nordmenn mulighet til å gjennomføre grunnutdanning i andre europeiske land. Det er store ulikheter i utdanningen i de forskjellige landene, og de skiller seg ut fra norsk utdanning både når det gjelder opptakskrav, innhold i studiet og varighet. Det som skiller den norske utdanningen fra de andre landene er i særlig grad Norges fokus på trafikkpsykologi og didaktikk. (Moe m.fl. 2013, s. 42-43)

Figuren under viser hvilken type grunnutdanning for trafikklærere i Norge, og i dag er det ca. 70 % av trafikklærerne som har 2-årig høgskoleutdanning. Etter denne Sintefrapporten, er det utdannet ca. 350 flere lærere med høgskole.

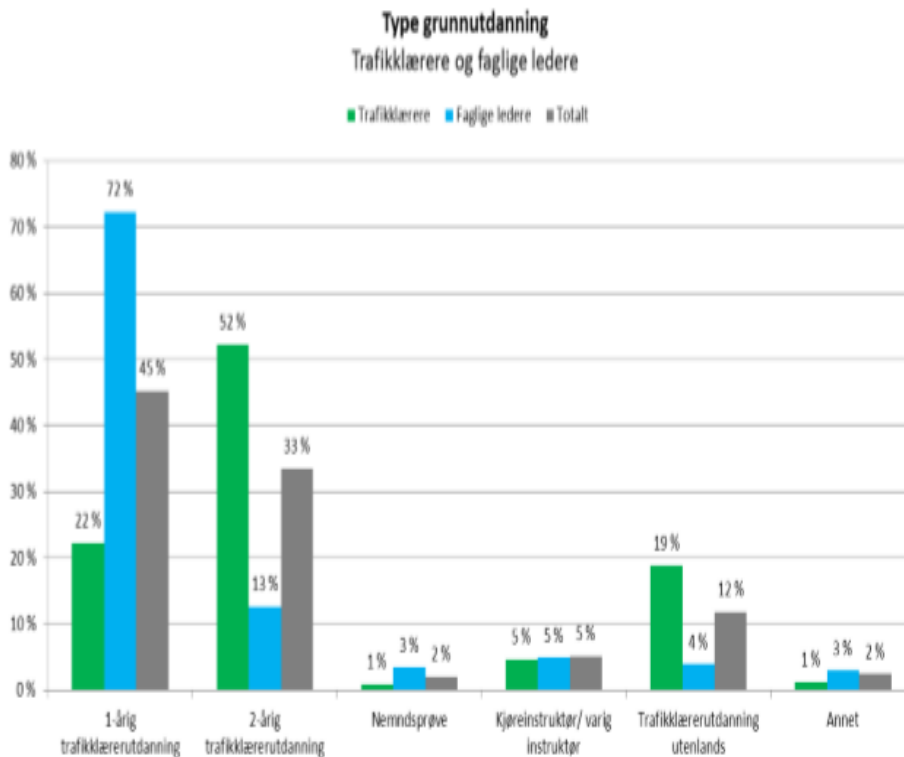


Fig. 2 Grunnutdanning blant trafikklærere (Moe m.fl. 2013, s. 21)

De lærere som har utdanning fra utlandet, så er det 61% fra Sverige og 38% fra Danmark. For å få en endelig godkjenning som trafikklærer i Norge, må de gjennomføre et etterutdanningsprogram fra 1 år til 18 måneder med arbeidskrav utarbeidet av Statens Vegvesen. (Moe m.fl. s, 21)

2.1.4 Bedriftskultur

Statens Vegvesen har i mange år hatt ansvar med tilsyn av trafikkskoler og trafikklærers undervisning. Fram til 2007, da tilsyn av undervisning ble forskriftsfestet, så var det den enkelte trafikkstasjon som hadde dette ansvaret. Det var da sensorer og enkelte pedagoger som utførte disse tilsynene ved siden av andre oppgaver, og ble kritisert for å bære preg av et besøk der man snakket om hvordan opplæring burde gjennomføres, i stedet for å kontrollere virksomheten. Ved etableringen av de nye tilsynsseksjonene i 2007, ble det fastsatt at tilsynet skal kontrollere at regelverket følges. (eget notat etter samtale med vegdirektoratet)

2.1.5 Elevforutsetninger

Det er mange faktorer som påvirker elevenes læreforutsetninger, noe som må tas hensyn til i all opplæring. Med læreforutsetninger menes de psykiske, fysiske og sosiale ressurser elevene møter på trafikkskolen med. Rørvik definerer elevens læreforutsetninger slik: «*Den utviklingen eleven bør ha gjennomgått på en del område for å få eit godt læringsutbytte av den undervisning og oppseding skolen til kvar tid vil gi*» (Rørvik 1976, s.165)

Om eleven skal kunne lykkes i å nå målene for førerkort klasse B, er det viktig at læreren legger til rette for undervisning og arbeidsmåter som er tilpasset den enkeltes behov. Individuell opplæring betyr å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs forutsetninger og nivå. Leder i tilsynet sier i en pressemelding: «*at trafikkskolene benytter seg av det handlingsrommet de har fått til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Det vil bidra til økt trafikksikkerhet.*» (Statens Vegvesen 2017)

Motivasjon er en viktig faktor i forutsetning for læring, og i en skolebil hvor lærer/elev forholdet er en til en vil lærer ha stor frihet til å motivere eleven for å tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig.

Det er eleven selv som betaler for trafikkopplæringen, noe som i seg selv kan være en motivasjon for å være forberedt til timen slik at målene kan nås. Hvor motivert eleven er til å lære, er en viktig forutsetning for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. Det blir

lærers oppgave å legge til rette for en meningsfull undervisning, slik at eleven føler at han lykkes. «Å ta utgangspunkt i elevenes interesser er den mest effektive formen for motivering» (Hiim & Hippe 2009, s.112)

2.1.6 Vurdering

Vurdering omhandler et omfattende innhold om hva, hvem, hvordan og hvorfor det skal vurderes. Trafikkskoleelever er gjenstand for vurdering i flere deler av opplæringen, hvor det er to obligatoriske trinnvurderingstimer, teorieksamen og praktisk førerprøve.

Når det gjelder hva som skal vurderes, så kan det være elevens læreforutsetninger og læreprosessen i en sammenheng. (Hiim & Hippe 2008, s.238) Fra mitt ståsted så tenker jeg at alle relasjonene i den didaktiske relasjonsmodellen kan vurderes i forhold til hverandre. En kan tenke at det er lærerens arbeidsmåter som skal vurderes. Det vil da bli en vurdering av disse i relasjon med elevens læreforutsetninger, lærerforutsetninger, mål, rammefaktorer.

Læreplan for trafikkopplæring står det om trinnvurdering: «*Eleven skal, med utgangspunkt i sine prestasjoner, ta stilling til i hvilken grad målene for trinnet er nådd og om grunnlaget for videre opplæring er tilstrekkelig*» (Statens Vegvesen 2004, s.29)

Det står og videre at elev og lærer sammen skal vurdere om målene for trinnet er nådd, og at lærer skal gi eleven en tilrådning om han skal fortsette opplæringen på neste trinn. Det å finne gode arbeidsmåter for å få eleven til å vurdere seg selv er viktig, slik at han selv kan fortelle hva han kan og må bli bedre på.

Læreplan for trafikkopplæring beskriver elevens utvikling av førerkompetanse. Ved vurdering av hva som er nødvendig kompetanse skal det tas utgangspunkt i de oppgaver eleven skal løse.

2.1.7 Arbeidsmåter og læreprosess

Arbeidsmåter handler om hvordan det tilrettelegges for læring i en situasjon, og de metodene som blir brukt. Det er mange forskjellige arbeidsmåter som kan velges for at eleven skal nå målene i læreplanen.

Læreplan for førerkort klasse B sier at lærer skal anvende arbeidsmåter som får eleven til å reflektere: «*det skal legges vekt på å benytte arbeidsmåter som gjør elevene til aktive deltakere*» (Statens Vegvesen 2017 s.16)

Elevene vil til enhver tid forholde seg til ulike arbeidsmåter i opplæringsforløpet, på trinn vil de oppleve at læreren anvender instruksjon og på trinn 4 bruker han veiledning og stiller eleven spørsmål. Gadget sier også noe om lærerens arbeidsmåter, hvor de utfordrer læreren til å anvende veiledning som arbeidsmåte. (Peräaho mfl. 2003 s.19)

Det er læreplanens mål som avgjør og legger føringer for hvilke arbeidsmåter som skal anvendes for at eleven skal nå målene. Som tidligere nevnt, så er det verbene i målformuleringen som legges til grunn for valg av arbeidsmåte. Disse målene kan være kunnskapsmål som sier at eleven skal kunne kjenne til lover og regler. Det blir da verbets

2.1.8 Rammefaktorer

Det vil alltid være visse rammer der det drives virksomhet. Disse rammene kan være læreplaner, forskrifter, utstyr eller andre forhold som påvirker lærer og elev i en undervisningssituasjon. Og som Hiim og Hippe definerer det: «*rammefaktorer er altså forhold som kan fremme eller hemme undervisning og læring på mange forskjellige måter*» (Hiim & Hippe 2008, s.136)

Samfunnsbetingelser og organisasjonsbetingelser kan som rammefaktorer påvirke lærerens frihet til å undervise.

I relasjon til problemstillingen om hvordan tilsyn av undervisning kan påvirke undervisningen, kan dette tilsynet ha ulike personlige og individuelle oppfatninger for den enkelte trafikklærer. Hiim og Hippe sier i sin bok noe om dette, og de påpeker at et

humanistisk systemorientert utgangspunkt vil gi seg i uttrykk for: «*et samspill med hverandre og helheten*» (Hiim & Hippe 2008, s.139)

2.2 Oppsummering av kapittel 2

Den didaktiske relasjonstenkningen er interessant tema for denne oppgaven, og spesielt med tanke på mål, lærerforutsetninger og arbeidsmåter. Vi har sett på hvilke lærerforutsetninger læreren har og hvilken bakgrunn han har for å kunne anvende veiledning og problemorientert undervisning målene i læreplan og forskrift.

Trafikklærerens valg av arbeidsmåter blir vurdert i relasjon: lærerforutsetninger-arbeidsmåter-vurdering. Dette blir vurdert av tilsynsgruppen som har som prioritering å observere trafikklærers arbeidsmåter, for så å gi en vurdering om resultatet.

3.0 Trafikklærer og trafikkopplæring i et historisk perspektiv

Utdanning av trafikklærere og utvikling av læreplaner for trafikkopplæring er et av satsningsområdene i det nasjonale trafikksikkerhetsarbeidet i Norge, og et resultat av utviklingen i samfunnet. «*trafikklærerutdanningen inngår i en samfunnskontrakt i myndighetenes strategi for bedre sikkerhet på veg*» (Torsmyr 2007, s.62) Utviklingen har de siste vel 100 år vært formidabel, hvor mange den gang mente at denne bilen var et forbigående moteblaff og til dagens vegtrafikk. Denne utviklingen har medført store endringer og krav til både bilen og førerens kompetanse.

3.1 Vegtrafikkens utvikling

Menneskets behov for å forflytte seg har en lang historie, og helt tilbake til 1730 ble det opprettet et vognmannslog i Oslo, og disse vognmennene hadde enerett på å befordre persontrafikk i Oslo. (Vegdirektoratet 1989, s.13) I vegloven fra 1824 står det at kjørende som møter hverandre skal holde høyre side. Problemet var at mange av veiene var så smale, så det var ikke mulig å møte uten at den ene måtte kjøre av vegen. Det vanlige var at de som var høyest på rangstigen hadde fortrinn i forhold til folk flest, og «vanlige» folk kjørte av vegen for å gi plass til lennsmann fogd og prest. (Vegdirektoratet 1989, s. 24)

Torsmyr er tidligere rektor ved Statens Trafikklærerskole i Stjørdal uttaler i sin bok at det er grunn til å håpe at bilføreropplæringen har økt sikkerheten på vegene, og at det er grunn til å tro at det har vært en forsterkende effekt som vil redusere trafikkulykkene som samfunnsproblem. (Torsmyr 2007, s.62)

3.1.1 Samfunnets tiltak for å redusere hardt skadde og drepte i trafikken

Fra 1959 med 19 000 biler, til 102 000 i 1969, så førte denne store økningen og massebilismen til mange trafikkulykker. «*Bilen ga menneskene en ny og utvidet mobilitet, men presenterte også en regning i form av trafikkuhell, støy og andre miljøforstyrrelser*» (Østby 1995, s.32) Disse trafikkulykkene medførte et stort samfunnsansvar i form av å gjennomføre tiltak for å redusere antall skadde og drepte i trafikken. Trafikkulykkene er et stort samfunnsproblem, både når det gjelder personlige tragedier og samfunnets store økonomiske tap. Fra 1950 tallet økte trafikkulykkene fra 157 drepte til 560 drepte i 1970. (Vegdirektoratet 1989, s. 306) Med disse høye tall for drepte i vegtrafikken ble det utarbeidet en ny lov som skulle ha til hensikt å redusere tallene og gi en bedre trafikkopplæring.

Vegtrafikkloven ble vedtatt av Stortinget den 18. juni 1965. Loven omhandler bestemmelser om blant annet kjørelærere, trafikkopplæring og førerprøve. Med denne nye loven ble det grunnlag i Trafikkopplæringsforskriften for å utarbeide normalplan for den praktiske og teoretiske undervisningen. Normalplanen ble utsendt fra Vegdirektoratet og pålagt brukt for alle trafikkskoler fra 1. januar 1970. (Autoriserte Trafikkskolers Landsforbund 2004, s. 33) Med denne nye læreplanen måtte trafikklæreren undervise etter fastsatte mål i planen, og det ble avholdt landsdekkende samlinger om orientering og bruk av normalplanen.

Etter innføring av normalplanen i 1970 har ulykkesrisikoen blitt redusert. Det er ingen forskning på om bedre trafikkopplæring og utdanning av trafikklærere er en direkte årsak til nedgangen, men tallene viser kraftig nedgang i antall ulykker.

Torsmyr som er tidligere rektor ved Statens Trafikklærerskole i Stjørdal uttaler i sin bok at det er grunn til å håpe at bilføreropplæringen har økt sikkerheten på vegene, og at det

er grunn til å tro at det har vært en forsterkende effekt som vil redusere trafikkulykkene som samfunnsproblem. (Torsmyr 2007, s.52)

3.2 Trafikklærerutdanningen

I 1908 startet David Rastad som Oslos første sjåførlærer, og fra en reklameannonse vises det til «*månedlige kurser og skoleplan tilstilles*». Rastad arbeidet som bilmekaniker og sjåførlærer, og de som kjøpte bil fikk gratis kjøreundervisning. Førerprøven ble avlagt for privat bilsakkyndige og turen startet utenfor hans hjem. I 1913 ble det etablert flere «*chauffeurskoler*» og myndighetene stilte krav til ekstra pedaler i skolevognen. Kong Håkon den 7. tok kjøretimer med Rastad i 1913 og møtte til kjøretimer ved avtalt sted i Holmenkollveien. I 1936 fikk Oslo tre fastlønnede bilsakkyndige, og det ble ifølge boken mere orden i sakene. Under den andre verdenskrig var det lite kjøring, men etter krigen kom det til gode trafikkskoler, og på 50 tallet ble det krav om autorisasjon av trafikkskoler. I 1962 ble det i Vegdirektoratet opprettet en egen trafikkavdeling, og det ble utarbeidet instruks for øvelseskjøring med strengere krav om utdanning av trafikklærere.

I 1971 ble det vedtatt i Samferdselsdepartementet *lov om Statens Trafikklærerskole*, besluttet lagt til Stjørdal. Fra samme lovforslag fra 1969, ble det godkjent *normalplan* for praktisk og teoretisk undervisning. (Torsmyr 2007, s.27)

I 2003 ble Statens Trafikklærerskole endret fra ettårig trafikklærerutdanning til to årig høgskoleutdanning. Så trafikklærerens utvikling på ca. 100 år har gått fra å være en som måtte lære bilkundene å håndtere bilen, og frem til i dag som det stilles krav om høgskoleutdanning og hvor trafikklæreren anvender arbeidsmåter som veiledning og coaching for at elevene skal nå målene i læreplanen.

Vegtrafikkloven ble vedtatt av Stortinget den 18. juni 1965. Loven omhandler bestemmelser om blant annet kjørelærere, trafikkopplæring og førerprøve. Med denne nye loven ble det grunnlag i Trafikkopplæringsforskriften for å utarbeide normalplan for den praktiske og teoretiske undervisningen. Normalplanen ble utsendt fra Vegdirektoratet og pålagt brukt for alle trafikkskoler fra 1. januar 1970. (Autoriserte Trafikkskolers Landsforbund s.33) Med denne nye læreplanen måtte trafikklæreren

undervise etter fastsatte mål i planen, og det ble avholdt landsdekkende samlinger om orientering og bruk av normalplanen.

Etter innføring av normalplanen i 1970 har ulykkesrisikoen blitt redusert. Det er ingen forskning på om bedre trafikkopplæring og utdanning av trafikklærere er en direkte årsak til nedgangen, men tallene viser kraftig nedgang i antall ulykker.

Dagens trafikklærerutdanning er et av satsningsområdene for økt sikkerhet på veg, og i studieplanen for trafikklærerutdanningen står det at studiet er en yrkesutdanning og en del av det utvidede trafikksikkerhetsarbeidet. I følge *studieplan for trafikklærer, høgskolekandidatstudium*, er trafikklærerens primære oppgave er å bidra til å sikre en nasjonal standard på bilføreropplæringen for å styrke bilførernes kompetanse. (Nord Universitet 2016-17, s.1)

3.2.1 Trafikkskolene

Trafikkopplæring i Norge drives av private trafikkskoler og det er ca. 1500 trafikklærere fordelt over hele landet med varierende størrelse på skolene. Mange skoler er enmannskoler og det er større skoler med opptil 15-20 lærere. De fleste lærerne har pedagogisk høyere utdanning, men det er fortsatt noen som etter gammel ordning arbeider som instruktører uten utdanning. Trafikklærerens grunnutdanning er utypet mer i kapittel 2.

3.3 Grunnlaget for dagens trafikkopplæring

Det er Samferdselsdepartementet (Vegdirektoratet) som har ansvar for å utarbeide læreplaner for trafikkopplæring, og forskrift av 1. oktober 2004 nr. 1339 om trafikkopplæring og førerprøve mm, danner grunnlaget for kravene til føreropplæringen som gjengis i læreplanen som ble innført 1. januar 2005. Utviklingsarbeidet mot ny læreplan er i stor grad basert på Gadget-modellen. Gadget står for «Guarding Automobile Drivers through Guidance, Education and technology». Gadget-modellen kalles også GDE-matrisen som står for «Goals for Driver Education « og kan oversettes til «Mål for føreropplæringen» (Peräaho m.fl. 2003, s.5)

3.3.1 Goals for Drivers Education

Heretter kalt GDE matrisen, har hatt stor betydning for norsk trafikkopplæring, og er grunnlaget for dagens læreplaner for trafikkopplæring i alle førerkortklasser.

GDE-matrisen har sitt utspring i det finske forskning på trafikkpsykologi. Rammeverket ble lagt fram i sin nåværende form innenfor det EU-finansierte GADGET-prosjektet i 1999, og ble publisert internasjonalt første gang i 2002. I trafikkforskningsmiljøet er GDE-rammeverket anerkjent som et teoretisk utgangspunkt for utvikling av føreropplæring. Rapporten «Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen» har som mål å klargjøre og illustrere rammeverket. (Peräaho m.fl. 2003, s. 6)

Forskningen er anerkjent i det europeiske trafikkforskningsmiljøet, og ble utgangspunktet når læreplan 2004 ble utarbeidet. Utfordringen for trafikklærerne ble å bli bevisst på å bruke arbeidsmåter som veiledning og problembasert undervisning for å nå målene i læreplanen, og lærerens rolle skifter fra å være instruktør til å bli veileder. GDE-matrisen beskriver bilkjøring som en kompleks oppgave der risikoøkende faktorer og bevissthet til verdier, vaner og holdninger har fokus. (Peräaho m.fl. 2003, s. 19)

Rutene i GDE-rammeverket under viser hvilken kompetanse som kreves for å bli en trafiksikker sjåfør. Som figuren under viser, så beskriver den ikke atferden spesielt, men av selve bilkjøringen generelt.

Hierarkisk atferdsnivå (hvor generalisert):	Føreropplæringens sentrale innhold:		
	Kunnskaper og ferdigheter som føreren må beherske	Risikoøskende faktorer som føreren må være bevisst på	Selvevaluering
Generelle handlingstendenser og måter å se omverdenen på	Kunnskap om / kontroll over hvordan generelle livsmål og verdier, atferdsmønster, gruppenormer etc. påvirker kjøringen	Kunnskap om / kontroll over risiko forbundet med livsmål og verdier, atferdsmønster, gruppepress, misbruk av stoffer etc.	Bevissthet om personlige tendenser ang. kontroll over impulser, motiver, livsstil, verdier etc. Utvikle evne til selvevaluering.
Valg av reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer	Kunnskaper og ferdigheter ang. hensyn knyttet til turen (målets betydning, valg av omgivelser, virkninger av gruppepress, vurdering av nødvendighet etc.).	Kunnskaper og ferdigheter ang risiko knyttet til målet for turen, tilstanden under kjøring, gruppepress, formålet med kjøringen etc.).	Bevissthet om personlig evne til å planlegge, typiske mål for kjøringen, motiver for å kjøre etc. Utvikle evne til selvevaluering.
Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner	Generelle kunnskaper og ferdigheter ang. regelverk, tilpassing av farten, sikkerhetsmarginer, tegn etc.	Kunnskaper og ferdigheter ang. feil hastighet, små sikkerhetsmarginer, brudd på trafikkregler, vanskelige kjøreforhold, myke trafikanter etc.	Bevissthet om personlige ferdigheter , kjørestil, evne til å oppfatte fare etc. sett som sterke og svake sider. Utvikle evne til selvevaluering.
Manøvrering av kjøretøyet (konkret oppgave)	Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter ang. kontroll over bilen, kjøretøyets egenskaper, friksjon etc.	Kunnskaper og ferdigheter ang. risikomomenter i forbindelse med kontroll over bilen, kjøretøyets egenskaper, friksjon etc.	Bevissthet om personlige sterke og svake sider ang. grunnleggende kjøreferdighet og kontroll over bilen (spesielt i farlige situasjoner) etc. Utvikle evne til selvevaluering.

Fig. 3: Mål for GDE-rammeverket

GDE-matrisen beskriver bilførerens kompetanse i fire hierarkiske nivåer, og læreplanen deler opplæringen inn i fire trinn. Disse trinnene knyttes direkte til nivåene i matrisen, hvor manøvreringsnivået er trinn 2 og overordnet nivå er trinn 4.

3.3.2 Nasjonal transportplan (NTP)

Nasjonal Transportplan presenterer transport på veg, jernbane, kyst og luftfart, og legger grunnlaget for helhetlige politiske vurderinger mellom de forskjellige transportformene. Grunnlaget for prioriteringene i Nasjonal transportplan blir vedtatt i Stortinget, og lagt gjennom et samarbeid departementene imellom. Det blir sendt ut høringer til aktuelle instanser, og disse bidragene er viktige i planarbeidet før endelig plan vedtas.

I dette langsiktige transportpolitiske arbeidet med sikkerhet i transportsektoren, ble det for Nasjonal transportplan for 2002-2011 vedtatt en visjon om at det ikke skal forekomme ulykker med drepte eller hardt skadde. Vegsektoren ble prioritert, da om lag 90 prosent av dødsfallene skjer på veg. Det ble vedtatt en rekke trafiksikkerhetstiltak og opplæring og kunnskapsoppbygging var satsningsområder. (Meld. St. 46 1999-2000, s.3) I meldingen ble det fokusert på at økt trafiksikkerhet skulle prioriteres spesielt, og det er påpekt sammenheng mellom trafikkvekst og ulykkesutvikling. Trafikkopplæring og utdanning av trafikklærere ble et av satsningsområdene med betydelig økt timetall for obligatorisk opplæring, selv om det ble knyttet usikkerhet til effekten av tiltak og for trafikkopplæring spesielt. Det ble allikevel på bakgrunn av departementets gjennomgang av opplæringskrav i alle førerkortklasser og utdanningsbehov for trafikklærere grunnlaget for en helhetlig evaluering av føreropplæringen.

Det ble innført et modulbasert opplæringssystem med et teorikurs (trafikkalt grunnkurs) som et grunnlag for å kunne starte med å kjøre. Det ble videre fokusert på en gradvis oppbygging av trafikklærerutdanningen til høgskolenivå, med begrunnelse av økt kompetansekrav for godkjenning av trafikklærer. (Meld. St.46 1999-2000, s. 61)

3.3.3 Nullvisjonen

Grunnlaget for alt trafiksikkerhetsarbeid i Norge er nullvisjonen, en visjon om at det ikke skal forekomme ulykker med drepte eller livsvarig skadde i trafikken. Visjonen er forankret i Nasjonal Transportplan, og Stortinget vedtok dette i planen for 2002-2011, «Nullvisjonen». Det er ytterligere vektlagt i Nasjonal Transportplan for 2006-2015 og 2010-2019.

Figuren under illustrerer relasjonene mellom de forskjellige aktørene i nullvisjonsarbeidet.



Fig. 4: Nullvisjonen

Med Nasjonal transportplan, nullvisjonen og Gadget prosjektet som bakgrunn, ble det utarbeidet nye læreplaner for alle førerkortklasser.

3.4 Læreplan for føreropplæring

Det har blitt utarbeidet mange læreplaner for trafikkopplæring opp igjennom årene, og den største endringen kom i 2004. I den perioden jeg har arbeidet med dette prosjektet, kom det endringer i læreplan for førerkort klasse B. For denne førerkortklassen ble ikke endringene vesentlige, men det er gjort noen justeringer og navnendring fra veiledningstimer til trinnvurdering. På trinn 4 er endringen gjennomføringen av langturene, der det nå kun kan kjøres en langtur på samme dag, og begrunnes med at eleven skal få tid til refleksjon.

Samfunnets store satsing på å redusere trafikkulykker og spesielt ungdomsulykker, ble det utarbeidet en ny læreplan for førerkortklasse B. Denne læreplanen bygger på det finsk/svenske forskningsprosjektet Gadget som baserer den nye føreropplæringen på forskningsbasert viten. Prosjektet har en tilnærming av kognitiv psykologi, hvor det vektlegges opplevelser og refleksjoner av disse for at det skal kunne lagres som erfaring.

«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 m.fl.2003, s.7)

Dette kompetanseløftet i trafikkopplæringen krevde også spesialutdanning for alle trafikkklærere, og det ble utarbeidet og iverksatt etterutdanningskurs for å sikre de som allerede var trafikkklærerne skulle få tilbud om oppgradering til høgskolenivå. (Torsmyr 2007, s.46)

Trafikkklæreren og kvaliteten på trafikkklærerutdanningen er et stort samfunnsansvar, og at trafikkklærerutdanningen til enhver tid også er tidsmessig, og dekker samfunnets behov. (Torsmyr 2007, s.50)

Den trinnvise opplæring ble det nye i læreplanen fra 2004, som etter mindre endringer i 2016 fortsatt har de samme trinnene. Figuren under viser opplæringsforløpet med førerprøve til slutt.

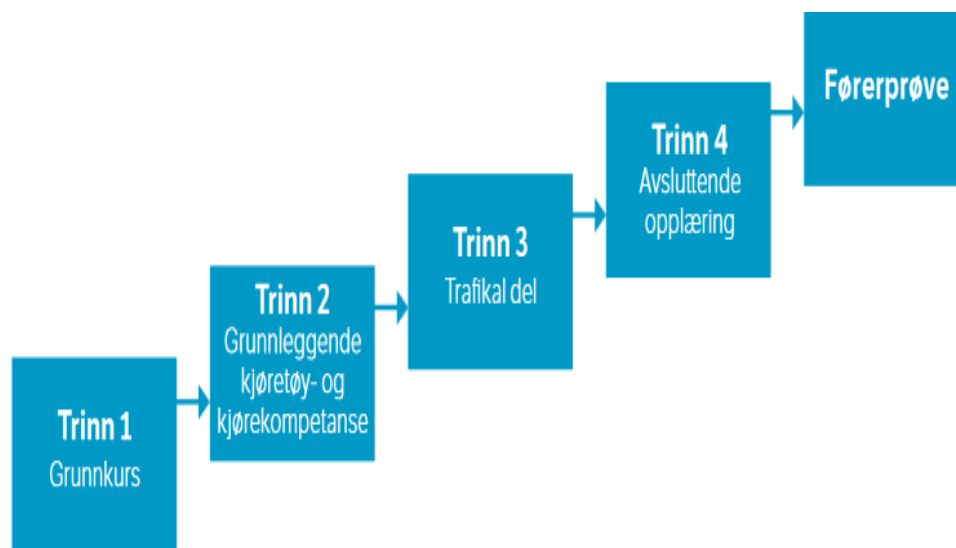


Fig. 5: Trinnvis opplæring (Statens vegvesen 2004, s.11)

Trinn 1: er teorikurs med undervisning i klasserom. Temaene i kurset er mennesket i trafikken med selvinnsikt og vurderingstendenser, førstehjelp, lover og regler. Kurset er 17 timer, hvor 4 timer er et eget kurs med mørkekjøringsdemonstrasjon. Kurset skal legges opp til problemorientert undervisning som arbeidsmåte, hvor elevene skal være deltakende i diskusjoner. Alle timene er obligatoriske.

Trinn 2: skal eleven lære å kjøre bilen kjøreteknisk, og kunne manøvrere kjøretøyet så bra at oppmerksomheten an flyttes til trafikken. Her er det en obligatorisk time som skal innrapporteres til Statens vegvesen.

Trinn 3: er kjøring i trafikk med trafikal trening i forskjellige typer kryss, landevegskjøring, forbikjøring, sikkerhetskurs på bane (glattkjøring) og en obligatorisk veiledningstime. På dette trinnet er det fem timer obligatorisk kjøring som skal innrapporteres. Målet for

veiledningstimen er at eleven skal være på nivå som førerprøven, med begrunnelse for at han skal kunne få et godt læringsutbytte av opplæringen på trinn fire.

Trinn 4: er alle de tretten timene obligatoriske, og består av fire timer teori og to langturer fordelt på henholdsvis 4 og fem timer. Dette er den avsluttende opplæringen og dette kurset i sikkerhetskurs på veg, skal bringe eleven fram til hovedmålet for føreropplæringen. Sikkerhetskurs på veg har fokuset rettet mot risiko, selvinnsikt og trafikal kompetanse. (Statens vegvesen 2004, s. 43-50)

Førerprøven er sluttproduktet hvor eleven fremstår til en praktisk eksamen. Det er sensorer ved Statens vegvesen som gjennomfører og evaluerer denne førerprøven etter gjeldende lov. (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 30-2)

3.5 Samfunnets begrunnelser for å etablere tilsyn

Hovedmålet med tilsyn av trafikkskoler er å bidra til at opplæringen gis i samsvar med forskriftens krav, slik at elevene kan nå de forskriftfestede målene. De formelle kravene er stilt for å sikre kvaliteten på opplæringen. Målene med tilsyn er angitt som: trafiksikkerhet, ivareta miljøhensyn, bidra til like konkurransevilkår, sikre forbrukerrettigheter og hindre svindel. Tilsyn er også et ledd i nullvisjonsarbeidet, siden målet er å bidra til at opplæringen blir gitt i samsvar med forskriftens krav. (Eget notat fra samtale med Vegdirektoratet)

Statens vegvesen etablerte i 2006 en egen gruppe som skulle drive tilsyn med trafikkskoler, verksteder, og Statens Vegvesen. Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 5.11 er den lovfestede hjemmelen for tilsyn av trafikkskole, og har som mandat å påse og kontrollere at trafikkskolene drives etter gjeldene forskrift. Regionvegkontoret kan når som helst overvære undervisningen. «*Regionvegkontoret kan treffe vedtak om å avbryte eller om å underkjenne obligatorisk opplæring dersom det er klart at opplæringen er i strid med denne forskriften*» (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm.2004, § 5.11)

Figuren under viser organisasjonskart over tilsynsseksjonen i region øst med ansvarsområde fra Svinesund i sør til Tynset i nord. Regionen har ca. 900 trafikklærere og 400 trafikkskoler.

Fagleder trafikant er leder for tilsyn av trafikkskoler.

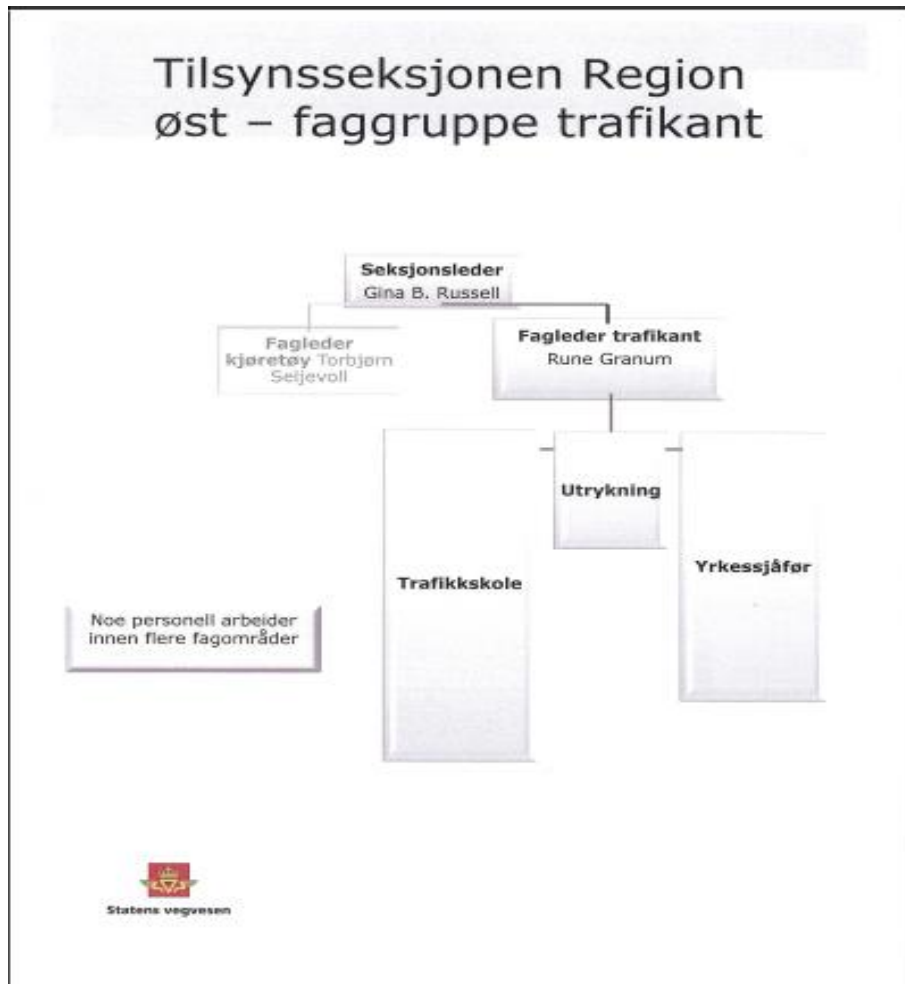


Fig. 6: Organisasjonskart tilsynsseksjonen

Tilsynsseksjonen som også kalles regionvegkontoret og er inndelt i 5 regioner i, region sør-øst-midt-vest og nord. Den største regionen er i vårt distrikt øst, og innebefatter Oslo området og omkringliggende fylker. Region øst har de 9 første månedene i 2016 gjennom ført 119 tilsyn av trafikkskole.

Hver region har en seksjonsleder og to fagledere med fordelt ansvar på kjøretøy og trafikant, hvor trafikant har ansvar for kontroll av trafikkskole.

Regionvegkontoret fører tilsyn med trafikkskoler og kursarrangører for å kontrollere at disse opptrer i samsvar med denne forskriften, herunder vilkår stilt med hjemmel i forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. «*Regionvegkontoret kan når som helst overvære undervisningen. Regionvegkontoret kan treffe vedtak om å avbryte eller om å underkjenne obligatorisk opplæring dersom det er klart at opplæringen er i strid med denne forskriften.*» (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 5.11)

Tilsyn av trafikkskoler kan deles i to forskjellige tilsyn, hvor det ene er tilsyn med den daglige driften av trafikkskolen, og tilsyn av trafikklærerens undervisning:

Systemtilsyn: Tilsyn av den formelle driften av trafikkskolen, det vil si at skolen drives i samsvar med gjeldende regelverk og er av forsvarlig pedagogisk karakter. Skolen er ansvarlig for å ha undervisningsplaner for alle delene i den obligatoriske opplæringen som tilbys. Skolen skal disponere godkjente lærevogner, utstyr og undervisningslokale som er nødvendig for å drive undervisning.

Trafikkskolene er pålagt å innrapportere gjennomført obligatorisk undervisning til Statens vegvesen. Denne rapporteringen skal skje senest innen 14 dager.

Tilsyn av undervisning: Er tilsyn av trafikklærers undervisning i bil eller klasserom. Disse tilsynene kan være varslede og avtalt med trafikkskolen i forkant, og det kan være uanmeldte tilsyn hvor representanter fra tilsynet kommer og vil observere obligatorisk undervisning.

Det anvendes et skjema for registrering av tidsforbruk, elevens prestasjoner og lærerens bruk av arbeidsmåter som veiledning og spørsmålstillinger som kan få eleven til å reflektere over egne handlinger. «*Det er tilsyn med lærerens prosess i tilrettelegging med eleven, og læreren er i vårt fokus*» (Intervju tilsynsrepresentant 08.03.2017)

Fig. 7, viser gjennomført obligatorisk opplæring på de forskjellige trinn som innrapporteres til Statens Vegvesen. Det er trafikkskolens faglige leder som er ansvarlig

for å innmelde gjennomført obligatorisk undervisning gjennomført av alle trafikklærerne ved trafikkskolen. Det er obligatorisk undervisning i alle trinn, med krav om innmelding innen 14 dager etter undervisningen er gjennomført. (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 7-6.)

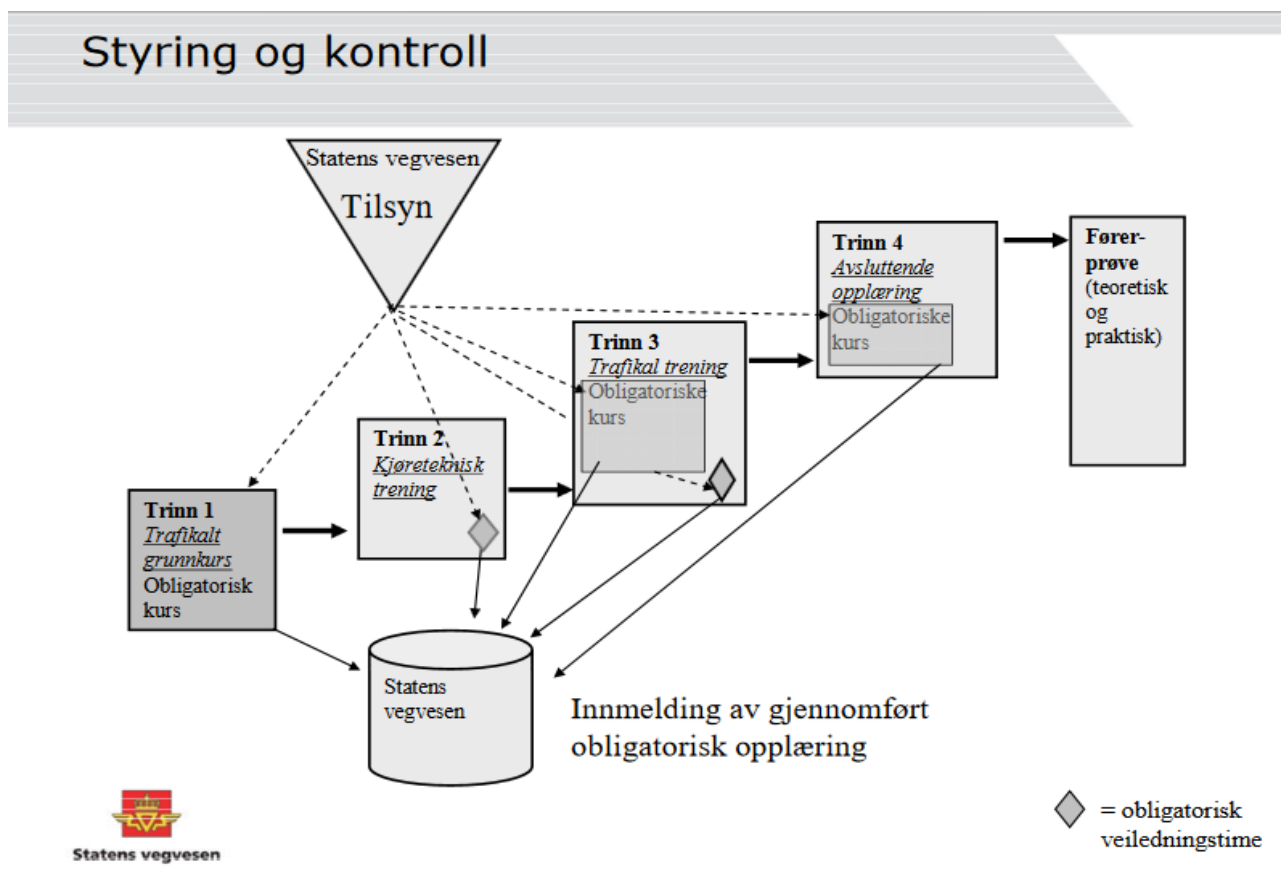


Fig. 7: Undervisning som innrapporteres til Statens vegvesen

3.6 Oppsummering av kapittel 3

Kapittel 3 startet med et tilbakeblikk på trafikkopplæringen i et historisk perspektiv, og videre fulgt av vegtrafikkens utvikling. For å få et helhetlig inntrykk av den relativt «korte» historikken på vel 100 år for bilen og trafikklæreren i samfunnet, var det viktig for meg å belyse dette. Det man ser i læreryrket generelt, så har det lange tradisjoner med latinskoler før skoleloven kom i 1739. (Opplandsarkivet 2017)

Trafikklæreren har i denne vel 100 års perioden hatt en revolusjonerende utvikling fra nødvendig instruktør for å få bilkjøper til å håndtere kjøretøyet til en lærer med utdanning på høgsolenivå. Samfunnets krav til trafikksikkerhet er grunnlaget for læreplaner, og Gadget rapporten fra 2004 ble den store endringen i trafikkopplæringen og bakgrunn for nye læreplaner, med nasjonal transportplan og nullvisjonen som lovstyring som grunnlag.

4.0 Yrkespedagogiske perspektiver og syn på læring

I dette kapitlet vil jeg se på de teoretiske perspektiver som er relevant for problemstillingen. Jeg vil innledningsvis kort presentere de 5 teoretiske områdene, for deretter å utdype disse med underkapitler. Avslutningsvis blir det en oppsummering.

Det vil bli belyst kompetansebegrepet og Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell fra novise til ekspert. Det er også interessant å lese boken, *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere* av Hiim og Hippe, som bruker trafikkopplæring som eksempler for å beskrive nivåene i kompetansemodellen. Donald Schøns refleksjon både i og over handling er og aktuelle temaer i læreplan og GDE-matrisen. Deweys betraktninger om demokrati har betydning for hvordan trafikklærerne opplever tilsyn av undervisning.

4.1 Kompetanse

Kompetansebegrepet er sentralt i læreplan for trafikkopplæring og er nevnt i en rekke sammenhenger. Læreplanen beskriver kompetanse slik: *«Kompetanse kan betraktes som de kunnskaper, ferdigheter og andre egenskaper som en person må ha for å løse oppgaver»* (Statens vegvesen 2016, s.10)

For å kjøre bil på en trafiksikker måte, må en ha en omfattende kompetanse.

I de obligatoriske trinnvurderingstimene skal eleven ta stilling til om han har nådd målene for trinnet, og lærer skal gi eleven en tilbakemelding om han har tilstrekkelig kompetanse til å fortsette på neste trinn. Hovedmålet for opplæringen er: *«Etter å ha gjennomført trafikkopplæringen i klasse B skal eleven ha den kompetansen som er nødvendig for å kjøre bil på en ansvarlig måte»* (Statens vegvesen 2016, s.19)

Læreplanen stiller krav til lærers undervisningskompetanse, der det skal vektlegges dialog og problemorientert undervisning hvor den skal påvirke eleven til å velge kjøremåter som reduserer risiko for ulykker. (Statens vegvesen 2016, s.16) lærerens kompetanse til å anvende arbeidsmåter som får eleven til å reflektere, kan bety at noen lærere må endre sin måte å undervise på. Gadget belyser forholdet mellom «lærerens» kunnskaper og «elevens» kunnskaper, og beskriver lærerens tradisjonelle rolle som instruktør. *«Roller skifter fra å være en som gir informasjon til å være veileder, en som stiller spørsmål og oppmuntrer eleven til å tenke over og evaluere de brokker av informasjon som han eller hun besitter»* (Peräaho mfl. 2003, s.3)

4.1.2 Dreyfus & Dreyfus kompetansemodell

Dreyfus & Dreyfus har utviklet en kompetansemodell i fem stadier i utvikling av kompetanse, og Hiim & Hippe bruker i sin bok om å utdanne profesjonelle yrkesutøvere trafikkopplæring som eksempler til å beskrive stadiene i modellen. Modellen beskriver novise som trenger mer instruksjon og regler, til eksperten som trenger mer veiledning til å løse mere komplekse oppgaver.



Fig. 8: Dreyfus kompetansemmodell

Første nivået, Novise: På dette nivået mangler nybegynneren forståelse for hva det endelige resultatet er, og er avhengig av regler og oppskrifter for å utføre handlingen. For en elev som skal lære seg å gire, så kan lærer fortelle og vise på speedometer eller turteller når han skal gire. Eleven vil da kunne gjenkjenne disse referansene og gire for eksempel når turtallet er to tusen omdreininger. Nybegynneren kjennetegnes ved at han bruker lang tid på å utføre, fordi de må tenke og prøve å huske reglene (Hiim & Hippe, 2001, s.55)

Andre nivået, avansert nybegynner: På dette nivået kan eleven mestre virkelige situasjoner, og ta imot tilbakemeldinger og legge merke til andre sider ved situasjonen. Han begynner å få erfaring i å mestre situasjoner og kan begynne å legge merke til andre sider ved situasjonen på bakgrunn av erfaring og ikke regler. Hvis en bruker det å lære å gire som eksempel, så kan eleven nå høre på motoren når det bør utføres gir skifte uten å bruke turteller som referanse.

Tredje nivå, kompetent utøver: Etterhvert som utøveren får erfaring øker antall gjenkjennelige situasjoner og elementer, og eleven begynner å føle ansvar for situasjonen. Utøveren vil på dette nivået begynne å kunne evaluere seg selv og ta ansvar for eventuelle feil i en situasjon, og handlingene styres utfra eget valg og dermed vil utøveren føle ansvar for egne valg. Den kompetente utøver vil bli glad når det går bra, og lei seg om når han oppdager at valget var feil. Et eksempel er en kompetent sjåfør som kjører samme veg som da han var nybegynner og trente på nedbremsing og valg av gir. Nå skal han velge riktig fart mot de samme kryssene. Planen for den kompetente er å velge riktig fart, slik at han klarer å stoppe mykt og behagelig om det kommer en bil han har vikeplikt for. Hvis han da oppdager at det kommer en bil som han ikke hadde sett, så vil han da kunne komme fram til at farten var for stor. Utøveren må

bestemme seg for om det er nok å slippe gasspedalen eller om han må bremse mot krysset.

En kompetent utøver utvikler forståelse for risiko og ansvarlighet, og blir i økende grad emosjonelt engasjert i sine oppgaver, og han har distansert seg fra nivået der reglene styrte handlingene.

Fjerde nivå, dyktig utøver: Etter hvert som utøveren kan oppleve å utføre sine ferdigheter med et følelsesmessig engasjement, vil erfaringer og tilbakemeldinger på dette stadiet påvirke læreprosessen. Det vil si at utøveren kan skjelve mellom mange situasjoner, men mangler noe erfaring for å kunne se hva han må gjøre for å nå målene. For en bilfører vil dette bety at situasjoner som er opplevd brukes mindre tid på å handle enn situasjoner som ikke er opplevd. (Hiim & Hippe 2001, s.57) En dyktig sjåfør ser at bussen står på bussholdeplassen, og gjør seg klar til å stanse om bussen skal kjøre ut, men holder allikevel for stor fart til å kunne å klare å stanse. Han har ikke enda denne erfaringen, og vil dermed bruke lenger tid på å velge riktig avgjørelse.

Femte nivå, ekspertise: På dette nivået, så vet utøveren ikke bare målet om hva som skal gjøres med også hvordan det skal utføres. Han har skaffet seg mye erfaring i forskjellige situasjoner, og kan skjelve mellom situasjoner som krever ulike løsninger og å ta andres perspektiv. En bilfører på dette nivået, vil kunne foreta valg utfra sikt og utforming i et kryss for å ivareta trafikksikkerheten. Som eksempel kommer han til et kryss og har som plan å svinge til venstre utpå en større veg. På grunn av dårlig sikt og tidligere erfaring, tar han beslutning om å svinge til høyre i stedet fordi sikten til høyre er for liten til å kunne gjennomføre utpå kjøringen på en trygg måte, og deretter finne en plass å snu.

I kritikken av kompetansemodellen så forutsettes den en gradvis utvikling fra å anvende regler til å kunne bearbeide egne erfaringer til å løse utfordringer i en gitt problemstilling. Og Dreyfus & Dreyfus stiller også spørsmål om det er mulig å bli ekspert uten å gå igjennom de første nivåene? I det første nivået som er styrt av regler til å bestemme handlinger, men hvordan var det vi lærte å kjøre bil? For de fleste så var det ved prøve og feile metoden uten noen form for regler og gjerne sammen med foreldre som ikke var

bevisste på hvordan dette skulle gjøres, men var fornøyd når «poden» etterhvert kunne kjøre bilen på en grei måte. Kan ikke denne utøveren bli ekspert til å kjøre bil fordi han ikke har vært igjennom de første stadiene i kompetansemodellen?

For å få et mere nyansert innblikk, og et mere utvidet kunnskapssyn om kompetanse, så har valget falt på Donald Schön som er opptatt av refleksjon over handling.

4.3 Schøns og læreplanens betraktninger om refleksjon

Refleksjon er et sentralt begrep i trafikkopplæringen hvor det skal legges til rette for at eleven skal utvikle evne til refleksjon og til å ta andres perspektiv. (Statens vegvesen 2016, s.16) Som eksempel i trafikkopplæringen med henblikk på refleksjon i handling og over handling, kan trinn 4 være et godt eksempel. På langtur 4.1.2 der eleven skal reflektere i handlingen ved å kommentere kjøringen, begrunne valg og korrigere ved eventuell feilhandling. På den andre langturen 4.1.3, skal eleven reflektere over handling. Det blir oppfordret til å ta korte «pit stop» slik at eleven i etterkant av situasjonen kan reflektere over handlingsvalg. (Statens vegvesen 2004 s. 46-47)

Refleksjonsmodellen til Schön har som mål å utvikle kunnskapen til for profesjonell yrkesvirksomhet. Det vises til handling og refleksjon, hvor det stadig vekslet mellom handlingen og refleksjon over denne. Modellen er handling – refleksjon – handling – refleksjon både i handling og over handling. Han mener at det ikke er påkrevet å anvende veiledning i handlingsrefleksjon, men som han sier: «*veiledning kan kvalifisere for slik refleksjon og øke utbytte av den betydelig*» (Handal & Lauvås 2004, s. 65)

En skiller på refleksjon i handlingen og over handlingen, hvor begge deler er nødvendig for hvordan utøveren reflekterer og er bevisst over handling. Refleksjon i handling innebærer hvordan utøveren tenker over det han gjør i situasjonen, og eventuelt korrigerer handlingen underveis. Refleksjon over handling er at man tenker over handlingen etter den er utført.

Refleksjon i handling kjennetegner at utøveren bevisst enten tenker eller snakker om det han skal gjøre for å løse de problemstillinger som er aktuelle i prosessen. Illeris har i sin bok eksempel fra en praktisk oppgave om å konstruere en ramme, hvor det ble

oppdaget feil underveis som korrigeret. (Illeris 2000 s. 258-259) En bilfører kan ha som mål å kunne kjøre rundkjøringer med riktig fart og plassering, og forteller da om sine planer fremover i tid når han er i situasjonen og læreplanen kaller dette for kommenterende kjøring i forhold til de oppgaver han skal løse, og eventuelt korrigere. (Statens vegvesen 2004 s. 46) Schön mener at handlingen blir en helhetlig prosess som et nett av handligstrekk med konsekvenser og vurderinger av videre trekk.

I refleksjon over handlingen så kjennetegner det at utøveren beskriver prosessen av utførelsen i etterkant, og kan gi uttrykk for hva som skjedde i situasjonen: hva gikk etter planen og hva gikk ikke etter planen? For denne bilføreren som kjørte rundkjøringer, så kan han si at i den første rundkjøringen ble plasseringen feil, i den andre rundkjøringen så startet jeg planen tidligere, så da gikk det bedre. «*Denne refleksjonen gir mulighet til å eksperimentere på stedet*» (Illeris 2000 s. 259) For læreren blir det å legge til rette for refleksjon hos eleven slik at han får mulighet til å korrigere handling og utprøve ny handling.

Schøns refleksjonsmodell kritiseres for ikke tatt opp undervisning i vitenskapsfag, og Hiim&Hippe tar opp i sin bok kritikk til Schøns bruk av ordet vitenskap. Og de mener han bruker begrepet til tradisjonell teknologisk forstand, uten å gå inn på den reflekterende praktiker versus den vitenskapelige. (Hiim & Hippe 2001, s.71)

Med Dreyfus & Dreyfus og Schön sine teorier om kompetanse og kunnskap, er det interessant å se disse i lys av læreplanen klasse B og Gadget, som da er den vitenskapelige forankring til læreplanverket.

4.4 Gagets 5 nivåer

Som tidligere beskrevet i kapittel 3, så er Gadget grunnlaget for dagens læreplan for trafikkopplæring. Gadget beskriver nivåene som atferd på hvert av nivåene og bygger på hverandre og blir ledet gjennom indre modeller. (Peräaho m.fl. 2003, s.9)

4.4.1 Manøvreringsnivå

På dette nivået så er det fokus på mestring av kjøretøyet, og det vektlegges ferdigheter som giring, bakkestart osv. som de grunnleggende ferdighetene som behøves for å kjøre bil, og kontroll og håndtering av kjøretøyet. For en utøver som skal starte med å kjøre bil, så vil det bety at han må øve på å mestre å kjøre bilen rent kjøreteknisk før han kan flytte oppmerksomheten til trafikken. Nivået er regelstyrt og det er trinn og nøkkelpunkter som skal være i bestemt rekkefølge, selv om det ikke gir utøveren spesielt mening på dette nivået, så er målet at manøvreringen skal være automatisert slik at oppmerksomhet kan flyttes fra kjøretøyet og til samhandling i trafikk på neste nivå. *«At manøvreringen kan fortas automatisk har avgjørende betydning for sikkerheten. Dess mer bevisst anstrengelse føreren må benytte for grunnleggende manøvrering, f.eks. girskifte, dess mindre ledig kapasitet har han til å møte uforberedt, kanskje farlig situasjon»* (Peräaho m.fl. 2003, s.32)

4.4.2 Taktisk nivå

Her skal utøveren lære seg å kjøre i forskjellige trafikksituasjoner, og det er nødvendig for han å ha kjennskap til trafikkreglene. Oppmerksomheten skal flyttes fra kjøretøyet til trafikken, og dette innebærer at utøveren skal mestre å kjøre i forskjellige typer kryss, og ha evne til å tilpasse sin kjøremåte og fart mot forskjellige kryss. Fokuset er kompetanse som gjelder kjøring i starten enkle trafikksituasjoner, under forskjellige forhold og andre trafikanter. *«Et essensielt problem for nybakte bilførere er på dette nivået er at utilstrekkelige ferdigheter og utilstrekkelig automatisering fører til en overbelastning av informasjon»* (Peräaho m.fl. 2003, s.36) Samhandlingen med andre trafikanter er fokusert på dette nivået, som innebærer å forutse hva andre trafikanter kommer til å gjøre, og tilpasse egen fart og kjøring i forhold til situasjonen.

4.4.3 Strategisk nivå

På dette nivået knyttes det valg til bilførerens oppgaver til navigasjon og planlegging. Her skal utøveren planlegge en lengre kjøretur som omfatter kjøreturens mål og hvem han skal reise sammen med er relevante problemstillinger. *«bilen blir på en måte et verktøy for å tilfredsstillte visse motiver, både uttalte og ikke uttalte»* (Peräaho m.fl. 2003,

s.40) Det fysiske miljøet som bilføreren foretar sine handlinger i, kan ikke styre, men han kan velge å kjøre eller la være.

4.4.4. Overordnet nivå

Personlige motiver, atferdsmønstre og evner, samt bevissthet om kontroll over egne impulser. Dette er det høyeste nivået i hierarkiet, og er knyttet til bilførerens strategier, motiver og ferdigheter for å leve. Utøveren skal på dette nivået bli kjent med egne handlingstendenser og hvordan han selv påvirker og påvirkes av andre. I dette ligger det bevissthet på gruppepress og personlige tendenser som påvirker kjøringen. *«Tanken vil være å vise føreren at å kjøre er en form for atferd, og om det skal gå bra eller dårlig henger nøye sammen med følelsesmessige egenskaper og den valgte strategi»* (Peräaho m.fl. 2003, s.46)

4.5 John Deweys betraktninger

Slik jeg ser det er Deweys tankegang og pedagogikk meget aktuell for dagens trafikkopplæring. For å kunne bli en god sjåfør, må det til mye praksis, og igjennom denne handlingen og refleksjon hvor ny handling konstrueres på bakgrunn av tidligere erfaring. Hans demokratiske syn er grunnleggende og aktuelt både i undervisningen, men også med tanke på tilsyn av trafikklærers undervisning.

John Dewey ble en ledende filosof innenfor pragmatismen, som kan oversettes som handling/praksis. Han vokste opp på landsbygda i Vermont i USA der den økonomiske situasjonen var lik for alle, slik det ofte var på landet. Og som det står i boken *«av det fylgde at ein mann fyrst og fremst vart verdsett etter det han var, og ikkje etter det han åtte»* (Nørstebø 1953, s.8) Dette preget nok livet til Dewey hvor han som andre måtte arbeide for å livberge seg. Demokratiet var sterkt for Dewey, og da han i 1919 holdt forelesninger ved universitetet i Tokyo, ble han tilbudt den høyeste ordenen Japanerne kunne gi en utlending. Da svarte Dewey: *«nei og takk»* hvor han begrunnet dette med at han var medlem av et demokratisk samfunn som for han var en høy nok utmerkelse. (Nørstebø 1953, s. 9)

Demokratiet sto sterkt hos Dewey, og hans demokratiske syn som styreform og sosial kultur forutsatte at deltakerne orienterer seg mot samfunnet utenfor. Å skape aktive, nysgjerrige og kritiske demokratiske medborgere som viser hverandre gjensidig respekt sto sentralt hos Dewey. Han knyttet erfaring og demokrati tett sammen, og mente at dette var grunnleggende for læring. «*En god oppdragelse er en demokratisk oppdragelse fordi den åpner for den optimale erfaringsåpenheten.*» (Universitetet i Oslo 2013)

Han var opptatt av kompetanse er en handling som læres gjennom praktisk erfaring basert på erfaring som revurderes og omdannes til ny kunnskap. I likhet med Freire mener også Dewey at undervisning ikke skulle være autoritær overføring fra lærer til elev hvor eleven er den passive mottaker. GDE prosjektet er også opptatt av at lærerens rolle må endres fra å være den som gir instruksjon og forteller elvene, til rollen som veileder der elevenes erfaring står i fokus, hvor målet er at elevene skal bli aktive i læreprosessen. (Peräaho m.fl. 2003, s.19)

Dewey mente at det ble gjort mye feil i den vanlige skolen der eleven ikke fikk oppleve problemstillinger og føle problemet på kroppen fordi «*læraren grip inn og tar leiinga; i staden skulle han leggje vilkåra slik til rette at dei eggja eleven til å arbeide på eiga hand og finne sin metode*» (Nørstebø 1953, s.217) En av grunnsetningene i hans filosofi var at livet var et strev etter å mestre nye situasjoner, noe som han overførte til læreryrket.

Som i den konfluente pedagogikken, snakker og Dewey om fantasi og følelser hvor han til geografiundervisning anvendte globusen som verdenskart til å stimulere fantasien og innlevelsen. (Nørstebø 1953, s.221)

Pedagogikken til Dewey kalles ofte for aktivitetspedagogikk. Dette bygger på ideen at eleven lærer best gjennom aktivitet og egne erfaringer. En nærmere forklaring kan være at eleven først erfarer et fenomen for så å lære seg de underliggende teoriene. Det filosofiske syn er at mennesket lærer ut i fra egne erfaringer der de blir engasjert og må løse problemstillinger. Disse problemstillingene begynner med en situasjon der elevene skal ta stilling til en gitt problemstilling hvor også følelser er fremtredende. Dewey kaller

dette meliorisme der det oppfattes at verden kan forbedres med menneskets innsats. (Løvlie 2013, s.255)

Dewey beskriver demokratiet som en styreform og sosial kultur, hvor det forutsettes at deltakerne orienterer seg mot samfunnet utenfor. Å skape aktive, nysgjerrige og kritiske demokratiske medborgere som viser hverandre gjensidig respekt sto sentralt hos Dewey. Fra boken Danningens filosofihistorie sier han at «*selvdanning har to forutsetninger: individuell frihet og et mangfold av situasjoner for læring.*

Dewey var imot at mennesket skulle oppfattes som et objekt der kunnskaper og ferdigheter skulle kontrolleres. «*Individualitet er noe som stadig utvikles og som stadig må oppnås, den er et forløp*» (Løvlie 2013, s.254) Han var opptatt av at det ikke var sluttproduktet som skulle telles, men selve prosessen for å gjøre nye erfaringer. For Dewey var mennesket handlingsfrihet og selvstendig tankeevne fremtredende, og han mente at demokratiet legger til rette for aktiv deltakelse. (Riisnæs, L & Mallaug, L 2013, s. 46)

Med dette læringssynet forbundet med en læringsprosess preget av elevaktivitet som innebar at elevene selv må gjøre egne erfaringer, vil jeg videre se på den konfluente pedagogikken.

4.6 Konfluent pedagogikk

Det er fellestrekk ved Deweys syn på læring og konfluent pedagogikk der det legges stor vekt på erfaringslæring. Konfluent betyr å flyte sammen, og målet med arbeidsmetoden er at alle prosesser i undervisning, veiledning og læring skal flyte sammen til en helhet mot et felles mål.

Gestalterapi er grunnlaget for den konfluente pedagogikk der Fredrik S. Perls regnes som gestaltterapiens far. Han beskriver i «Her og nu terapien: «*målet for terapien må derfor være at give ham de midler, hvormed han kan løse sine nuværende problemer og dem, der kan oppstå i morgen eller neste år*» (Perls 1973, s.70) Perls var ikke opptatt av problemer fra fortiden, men å gjøre opp problemene i nå tid.

Pedagogikken er en arbeidsmåte som viste seg å være godt egnet i trafikkklærerutdanningen i en brytningstid hvor læreren måtte omstille seg fra å være instruktør til veien til å anvende veiledning som metode. «*Konfluent pedagogikk presenterte den nye trenden som ville sette elevens forutsetninger mer i sentrum. Undervisningen skulle ta hensyn til elevenes ønsker og behov i bevissthet om at læringsresultatet dermed ville bli bedre*» (Torsmyr 2007, s. 41)

Når det gjelder bevisstgjøring (på engelsk: awareness), så er dette et viktig prinsipp i trafikkklærerens undervisning både med tanke på bevisstgjøring av egne arbeidsmåter og for å få eleven til å oppdage, eller bli klar over noe. «*Awareness er eneste grunnlag for kunnskap, kommunikasjon og så videre*» (Grenstad 2011, s.35) Læreplan for føreropplæring klasse B har mål som stiller krav til elevenes bevisstgjøring om egen kjøreatferd. «*Bevisstgjøring av egne handlings- og vurderingstendenser og mulige konsekvenser av disse i trafikal sammenheng.*» (Statens vegvesen 2004, s.52) Å oppdage er viktig i den konfluente pedagogikken, det å bli klar over noe og bli bevisst noe som har vært der hele tiden. Det kan være en lærer som peker på ting, eller noen som forteller om, men der er «*bare jeg som kan oppdage dem, - for meg*» (Grenstad 2008, s.17)

Oppdagelsesaspektet er sentralt i, hvor det intellektuelle, det emosjonelle og det psykomotoriske aspekter ved mennesket flyter sammen i prosessen mot i en helhetstenkning om mennesket ubegrensede ressurser for å lære. (Grenstad 2008, s.233-234)

En kan tenke seg at det emosjonelle, psykomotoriske og det intellektuelle flyter sammen i en «elv». Følelser er den ene elven, hvor det emosjonelle representerer sterke krefter hos mennesket og for læringssituasjonen. «*Preges bilde av angst og frykt, nedtrykthet og motløshet, da er det ikke mye moro å ta fatt på en ny arbeidsdag*» (Grenstad 2008, s.63) Det legges stor vekt på det emosjonelle, og hvor den enkelte må lære seg selv å kjenne, og å utnytte følelser positivt.

Følelsesaspektet og følelsenes store innflytelse på menneskenes handlinger er viktig i seg selv, og lære å utnytte følelser positivt. «*Følelsene skal ikke dominere, men finne*

sin balanse i forhold til, og integreres i, de øvrige prosesser i undervisning og læring. (Grenstad 2008, s. 64) Grenstad mener og at erkjennelse av følelsene er viktig med tanke på både det personlige og pedagogiske, hvor det i den konfluente pedagogikken fokuseres på å bli kjent med egne følelser.

4.7 Veiledning

Veiledning som pedagogisk arbeidsmåte har dialog og likeverd som et fundament, hvor læreren skal «møte eleven der han er» Søren Kierkegaard har skrevet et dikt om veiledning som står i innledningen til læreplan klasse B. Sitat om å veilede:

*«...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 hen er,
og begynne der.*

Søren Kierkegaard

(Statens Vegvesen 2004, s.3)

Dette diktet ble publisert i den «nye» læreplanen som kom i 2004, og er fortsatt med i den nye utgaven 2016.

Veiledning som arbeidsmåte har fått stor betydning for trafikkopplæringen. I læreplanens beskrivelse av arbeidsmåter, skal lærer legge opp til en problemorientert undervisning. Det skal legges til rette for at elevene blir aktive deltakere. (Statens vegvesen 2016, s. 16) For å belyse dette har jeg brukt Sidsel Tveiten sin bok *veiledning...mer enn ord* og Per Lauvås & Gunnar Haddals bok om *veiledning og praktisk yrkesteori*.

Selve ordet veiledning nevnes flere ganger i Gadget prosjektet, der det vises til at lærerens rolle skifter fra å være en som instruerer til å bruke veiledning som arbeidsmåte. (Peräaho m.fl. 2003, s.19) Begrepet veiledning har ikke en entydig

definisjon, men det legges vekt på oppdagelse og læring hvor den lærende er i fokus. Dialog og samtaler er sentralt, hvor veilederen stiller spørsmål for å få eleven til å reflektere over egen handling.

Sidsel Tveiten definerer veiledning i sin bok slik: «*Veiledning defineres som en pedagogisk og rasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus*» (Tveiten 2002, s.24) I veiledningstradisjonen kan en skille mellom terapitradisjonen, håndverkstradisjonen og veiledning gjennom handling og refleksjon over handling.

Terapitradisjonen tar utgangspunkt i psykologisk eller psykiatrisk praksis, og målet er behandling. Det legges vekt på det affektive der fokuset på følelser er fremtredende.

Håndverkstradisjonen og mesterlære har hatt stor betydning for yrkesutdanninger og håndverksfag, der det var mesteren som lærte opp lærlingen. Denne mester lærling tradisjonen har vært preget av at lærlingen lærte av å se på hva mesteren gjorde, og flere mener at veiledning innehar spekter fra denne mester/lærlingetradisjonen. (Tveiten 2002, s.29) Det var igjennom aktiv deltakelse i felles virksomhet at individet utvikler sin kompetanse. I kapittel 5.2 beskriver jeg kompetansemodellen, og en kan si at novisen utvikler seg i et lærende fellesskap mens han observerer mesteren og hvor han i neste trinn deltar i produksjonen. (Handal & Lauvås 2004, s.59)

Veiledning gjennom handling og refleksjon over handling er vesentlig for at yrkesutøvelsen skal være god. I læreplanen for førerkort klasse B, så oppfordres det til å ta refleksjonspauser hvor eleven fører logg. Denne loggføringen anvendes til refleksjonssamtaler. Eleven skal også reflektere i handling, og det skal legges til rette for egenkommenterende kjøring med fokus på forventninger og beskrivelse av trafikkmiljøet. Som avslutning på trinn 4 er det en samling med fokus på refleksjon og oppsummering. (Statens vegvesen 2016, s.42-43)

Selve veiledningen kan foregå på forskjellige måter, både spontant og planlagt veiledning. Sidsel Tveiten beskriver allikevel at veiledning er en strukturert virksomhet, og veiledningsmodellen bør være en planlagt samtale. (Tveiten 2002, s.33)

Veiledningsmodellen beskriver selve strukturen i veiledningen, hvor det blir satt av tid til de forskjellige fasene. Det er viktig at partene i veiledningen på forhånd har klart for seg de viktigste trekkene ved de temaene som det skal veiledes om. Handal & Lauvås beskriver dialog og diskurs som grunnlaget for veiledningssamtalen, hvor diskursen defineres slik:

- *maktfri samtale mellom likeverdige parter*
- *om et saksforhold av betydning for begge*
- *der den overordnede interessen knyttes til erkjennelse, og*
- *der «det bedre argument» skal tillegges avgjørende vekt (Handal & Lauvås 2004, s.226)*

Dialogen i samtalen skal være preget av en jevnbyrdighet og vektlegge saksforholdet og ikke en hverdagslig «koseprat». Det er viktig i denne samtalen å få frem sannhet og gyldighet.

Veiledningens struktur deles inn i fem faser: planlegging, førveiledning, gjennomføring/observasjon, etterveiledning og bearbeidelse. Sidsel Tveiten og Handal og Lauvås har sine modeller om struktur for veiledningens faser, hvor de beskriver fasene med litt forskjellige ord.

Planleggingsfasen handler om å starte prosessen ved å avklare og gjøre valg for veiledningen. Det må avklares tid og egnet sted, hvem som skal være veileder, det økonomiske aspektet og hva som er veiledningens hensikt. Disse valgene vil bli det som gir føringer for veiledningen. (Tveiten 2002, s.68)

Førveiledningen er en samtale hvor legges det planer for det praktiske arbeide som skal gjøres. Det skal vektlegges en bestemt utfordring som kan dokumenteres og være gjenstand for senere faser i veiledningen. Den skal danne grunnlaget for planer for det videre arbeide, og avtalen er konsekvensrettet og forpliktene med begrunnelser for valg og handlinger. (Handal & Lauvås 2004, s.226)

I gjennomføringsdelen eller arbeidsfasen er den delen som tidsmessig tar lengst tid. Det er her selve arbeide skal gjennomføres, og det er viktig å legge til rette for tid til

refleksjon over eget arbeid. Som tidligere nevnt er refleksjon over handlingen utøveren beskriver prosessen av utførelsen i etterkant, og kan gi uttrykk for hva som skjedde i situasjonen: hva gikk etter planen og hva gikk ikke etter planen? (Hiim & Hippe, 2001, s.71)

Etterveiledningen legges også opp som en samtale, hvor observasjonene og refleksjonene over gjennomføringsdelen legges til grunn. Det blir derfor den empiriske gjengivelsen som diskuteres og konkluderes. (Handal og Lauvås 2004, s.202) Det er denne veiledningsmodellen mange trafikk lærere anvender for eksempel til trinnvurderingstimene på trinn 2 og 3.

Bearbeidingsfasen og den teoretiske analysen av veiledningserfaringen, kan og være en del av etterveiledningen. Den har som hensikt å evaluere veiledningen og avslutte prosessen. Noen kan ha behov for videre veiledning, men andre kan kjenne at de er ferdige. (Tveiten 2002, s.73)

En kan si at veiledning i forbindelse med trafikkopplæring er av stor betydning for at eleven skal kunne oppnå målene med å være en delaktig deltaker, noe som også beskrives som veiledningens formål hvor veiledningens hovedform er dialog. (Tveiten 2002, s.24)

4.8 Oppsummering av kapittel 4

I dette kapitlet er det beskrevet teoretiske betraktninger som er aktuelle for å belyse problemstillingen. Dreyfus kompetansemmodell fra novise til ekspert er interessant også med tanke på Gadget prosjektet som har de samme nivåene, men bare med andre navn. John Dewey betraktninger om demokrati med aktivitet og handling, som fører videre til veiledning og refleksjoner. Disse teoriene henger sammen, hvor det i flere sammenhenger er avhengig av hverandre, og ikke minst med tanke på veiledning og refleksjon over og i handling.

5.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere den metoden som er valgt for å belyse problemstillingen, og litt om metodens vitenskapelige forankring, samt validitet, relabilitet og etiske spørsmål. «*Den opprinnelige betydningen av ordet metode er veien til målet*» (Kvale & Brinkmann 2012, s.121)

Metode er et redskap i møte med det vi skal undersøke, og en framgangsmåte for å bringe fram ny kunnskap eller å etterprøve tidligere forskning. Kvale og Brinkmann sier at om du ønsker å vite noe om hvordan mennesker oppfatter verden og livet sitt, «*så hvorfor ikke spørre dem?*» (Kvale & Brinkmann 2012, s.19) Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er fordi vi mener at denne skal kunne gi oss gode data som igjen skal kunne belyse problemstillingen. (Dalland 2012, s.111)

I samfunnsvitenskapen snakkes det om metoderetninger, og det er vanlig å bruke kvantitative og kvalitative metoder. Den kvantitative metoden forbindes med spørreskjema som produserer mengder eller tall, og den kvalitative med intervjuer som produserer tekster eller bilder.

5.1 Metodevalg

Empiri er opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet, og bygger på våre erfaringer om disse samfunnsforholdene. Samfunnsforholdene kan oppleves og oppfattes på ulike måter, noe som har sammenheng med personens bakgrunn. Vår forståelse har innvirkning på hva vi ser og hører, og virkeligheten blir dermed subjektiv. Kunnskap om dette gjør at empirien i samfunnsvitenskapelige undersøkelser må fremskaffes etter visse regler og foregår på en systematisk måte. (Grønmo 2011, s.33) Undersøkelsen i denne rapporten er empirisk undersøkelse der kunnskap søkes på bakgrunn av trafikklærernes og tilsynets erfaring med tilsyn av undervisning.

I undersøkelsen benyttes det intervju som stort sett gir kvalitative data, og begrunnelsen for dette er å få en dypere forståelse av hvordan tilsyn av undervisning foregår og oppleves for den enkelte. Intervjuene er planlagt som en uformell samtale som har som mål å åpne opp for opplevelser og følelser. «*Intervjueren lytter til hva folk selv forteller*

om livsverdenen sin, og lytter til deres drømmer, frykt og håp» (Kvale & Brinkmann 2012, s.19)

5.1.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Samfunnsvitenskapelig forskning tar for seg ulike forhold i samfunnet. Denne undersøkelsen har som mål å gi samfunnet et innblikk i trafikklærernes hverdag ved å lese om hva de forteller om opplevelser ved tilsyn av undervisning. Tilsyn av undervisning er et ledd i samfunnets satsning på trafiksikkerhet, og undersøkelsen kan bidra til at trafiksikkerheten blir bedre. Dette fordi det fokuseres på hvordan disse tilsynene gjennomføres og at det kan åpne for og fokuseres på endringer i tilsynsressursen der det er mulig.

Samfunnsvitenskapen handler også om mennesket i samfunnet, og samfunnet som en helhet. *«Samfunnsvitenskapen er basert på systematisk forskning om slike temaer og omfatter de kunnskaper og metoder som utvikles i tilknytning til denne forskningen»* (Grønmo 2011, s.24) Målet med undersøkelsen er å finne svar på hvilke endringer som kan være hensiktsmessige for å nå samfunnets behov for trafiksikkerhet og dermed øke trafikklærernes kompetanse.

Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdighet, og hvordan en kan unngå ekstreme posisjoner med subjektivismen i den ene retningen og objektive mening i den andre etter den absolutte søken etter det eneste sanne. *«Hvordan kan man unngå ekstreme posisjoner som på den ene siden den subjektive relativismen i intervjuforskningen, hvor alt kan bety alt, og på den annen side den absolutistiske søken etter den eneste sanne, objektive meningen»* (Kvale & Brinkmann 2012, s.247)

Forskerens subjektivitet i undersøkelsen vil ha betydning for intervju, spørreskjema, funn og konklusjoner. I forbindelse med tolkning av intervjuet, er vanlig kritikk at intervjuet blir fortolket på ulike måter av fortolkerne der den samme intervjuuttalelsen blir tolket på ulike måter.

Betydningen av objektivitet i kvalitativ forskning beskrives som frihet fra ensidighet. Det begrunnes med at forskningen kan skaffe pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert og upåvirket av personlige holdninger og fordommer. Forskerens ansvar for å

skaffe seg innsikt og forståelse for dette vil være av stor betydning for hvordan han beskriver problematikken og skriver om det der det er påkrevet. (Kvale & Brinkmann 2012, s.247)

«Et faglig velutført intervju kan i prinsippet være en objektiv forskningsmetode i den forstand at den ikke er ensidig» (Kvale & Brinkmann 2012, s.247)

Dette vil ha betydning for perspektivene som denne undersøkelsen frambringer, hvor min bevissthet på objektivitet vil ha betydning for, intervju, spørreskjema, funn og konklusjoner.

5.1.2 Intervju som kvalitativ metode

I litteraturen beskrives kvalitativt orientert metode som et viktig hjelpemiddel der intervjuet gir forskeren anledning til å gå i dybden og få frem det særegne. (Dalland 2012, s.113) Et intervju er en samtale mellom forskeren og en eller flere personer.

I selve intervjuet er det viktig å etablere en god kommunikasjon, slik at respondenten føler seg bekvem og at samtalen blir mest mulig dagligdags. (Kvale & Brinkmann 2012, s.163) Et hovedprinsipp i kvalitative intervjuundersøkelser er å sikre forskerens tilgjengelighet til den enkelte respondent (Grønmo 2011, s.206) dette krav til tilgjengelighet kan gis uttrykk i å tilrettelegge rammene rundt intervjuet med tanke på å tilpasse tid og sted.

Gjennom intervjuene i undersøkelsen er målet å bringe frem ny kunnskap. Språket er selve verktøyet i intervjuet, både det muntlige i samtalen og det skriftlige i transkripsjonen og analysen. Kunnskapen er narrativ, og forskningsintervjuet åpner for informantenes fortellinger fra deres livsverden. Samtalen skapes igjennom spørsmål og svar og skaper intervjukunnskap basert på denne samtalen.

5.1.3 Narrative intervju

I denne undersøkelsen legges det stor vekt på informantenes personlige beretninger. Dette fordi fortellingene kan betraktes som en grunnleggende måte å uttrykke erfaringer på. Problemstillingen i denne undersøkelsen åpner for å lytte til hva trafikklærerne og tilsynet forteller fra deres erfaringer og opplevelser. *«En slik fortellingsmetode, hvor man*

går tilbake til den opprinnelige historien slik den ble fortalt av intervjupersonen, kan forhindre at man går vill i jungelen av transkripsjoner» (Kvale & Brinkmann 2012, s.201)

Historiene fra informantenes livsverden kan dukke opp spontant under intervjuet, eller det kan bli fremkalt av intervjueren. I denne undersøkelsen, så er det intervjueren som bevisst stiller spørsmål som åpner opp og fremkaller informantenes fortellinger fra situasjoner og egne opplevelser om tilsyn av undervisning.

Intervjuene i denne undersøkelsen er utformet og gjennomført etter prinsippene over, og spesielt narrative er viktige i intervjuene, fordi de forteller om virkeligheten slik den er nå, og bidrar til at intervjueren får en oppfatning om virkeligheten slik den er nå, og bidrar til at intervjueren får en oppfatning av virkeligheten slik at den eventuelt kan justeres.

5.2 Intervjuundersøkelsen

For å sikre en didaktisk struktur til planlegging og gjennomføring av intervjuene, kan intervjuundersøkelsens faser deles inn i stadier. De to første stadiene er planleggingsfasen før det første intervjuet. *«En vesentlig del av intervjuprosjektet bør finne sted før båndopptageren settes på ved det første faktiske intervjuet» (Kvale & Brinkmann 2012, s.121)*

5.2.1 Tema

Tematiseringen har som mål å gi svar på hvorfor, hva og hvordan.

For å få pålitelig kunnskap om hvordan tilsyn av undervisning påvirker den enkelte lærer, så valgte jeg å bruke kvalitative intervju av trafikklærere og Statens Vegvesen (tilsynsgruppen) som har ansvar for tilsyn av trafikklærere og trafikkskoler. Som en samfunnsvitenskapelig studie kan kvalitative data gi resultater med uttrykk i holdninger og vurderinger, og bidra til originalitet (Grønmo 2011, s.206). Med å bruke intervjuer til informantene er det mulighet til å kunne bli bedre kjent med deres bakgrunn for de svarene de gir, og dermed stille oppfølgingsspørsmål for å få vite mer eller for å avklare svarene. I forhold til en kvantitativ undersøkelse med mange respondenter med spørreskjema som respondentene enten krysser av eller skriver et svar som ikke kan

utdypes nærmere, vil ikke dette kunne gi dybde og en helhetlig forståelse av spesifikke forhold slik som i en kvalitativ metode. Samtidig så er svakheten med kvalitativ metode at utvalget av respondenter blir representativt for hele gruppen. «*Et vesentlig problem ved kvalitative data er med andre ord deres begrensede rekkevidde og gyldighet ikke først og fremst i tid, men særlig i rom*» (Grønmo 2011, s.337)

5.2.2 Planlegging

Selve utvelgelsen av informanter ble gjort ved å innhente liste over trafikklærere fra en fylkesavdeling, og målet var å ha et utvalg av informanter for å gi svar på problemstillingen. Fire trafikklærere ble plukket ut med tilfeldig utvelgelse og en representant fra tilsysseksjonen. Hvor mange informanter man trenger er et vanlig spørsmål som mange forskere stiller seg, og svaret på dette er enkelt. «*Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*» (Kvale & Brinkmann 2012, s.129) Med dette i tankene, var planen å gjennomføre flere intervjuer om det skulle bli nødvendig.

Trafikklærerne har som oftest en hektisk hverdag, og selve intervjuet ble planlagt til å ta ca. 20 minutter. Under forarbeidet med undersøkelsen, ble det jobbet med sammenhengen mellom problemstilling og forskningsspørsmål i utarbeidelse av spørsmål til intervjuguiden. Det var viktig for meg å planlegge intervjuene som en naturlig samtale for å kunne få frem nyanser i samtalen. Det ble derfor laget en semi strukturerte intervjuguider. Det ble satt opp åpne hovedspørsmål og temaer som min ledetråd i samtalen. En slik samtale er et viktig redskap hvor intervjueren må tilpasse seg det enkeltmennesket som intervjues, og sikre at informantens uttalelser som kommer fram i samtalen ikke blir misforstått. (Dalland 2012, s.151)

5.2.3 Intervjuet

Intervjuene ble gjennomført med telefonintervju med opptak av samtalen, og opptakene kunne derfor høres og spoles tilbake om noe var uklart. «*Målet er å forstå innholdet og meningen i det som blir sagt*» (Dalland 2012, s.151) Lydfilene ble lagret på DropBox samme dag som intervjuene fant sted. Informantene ble kontaktet på SMS med informasjon om undersøkelsen vedrørende tema, og om de ville stille til intervju. De som svarte positivt fikk en ny SMS med informasjon om opptak av samtalen, konfidensialitet,

oppbevaring og sletting av lydfilen og at prosjektet har fått konsesjon fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Med denne informasjon om prosjektet hvor de også ble informert om rett til å ikke svare på enkelte spørsmål om de ønsket det, ble det avtalt tid for intervjuet. (Grønmo 2011, s.162)

I denne undersøkelsen er det informantenes egen opplevelse av tilsyn undervisning det viktige, så mitt mål er å lytte til trafikklærerne og representant fra tilsynet, stille oppfølgingsspørsmål til deres beretninger fra virkeligheten.

Intervjuet ble basert på det semistrukturerte intervjuet som innebærer at noen spørsmål er skrevet i intervjuguiden, mens mange spørsmål formes av samtalen undervegs.

«Semistrukturert livsverdenintervju: en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann 2012, s.325)

Det finnes mange ulike spørsmålstyper man på forhånd kan være bevisst på å benytte undervegs, og disse spørsmålstypene er benyttet i denne undersøkelsen:

- Introduksjonsspørsmål: er et spørsmål som var viktig for meg skulle åpne opp for en samtale, og få informanten til å fortelle om spontane historier fra virkeligheten.
- Oppfølgingsspørsmål: disse kommer og spontane ut ifra hva intervjueren forteller, og brukes til å utdype informantens svar. Jeg hadde på forhånd noen stikkord til oppfølgingsspørsmålene.
- Inngående spørsmål: benyttes for å få mere presise beskrivelser, og kan være som: *«kan du fortelle mer om det?»* Dette kan bidra til å få en dypere innsikt i svarene.
- Spesifiserende spørsmål: benyttes for å få mer presise beskrivelser, og kan være som: *«hvordan reagerte du da?»*
- Strukturerte spørsmål: kan benyttes for å få informanten på rett spor om han har begynt en fortelling utenom tema.
- Fortolkende spørsmål: benyttes for å omformulere et svar, og kan være som: *«Du mener altså at...»* dette kan få intervjueren til å få et mer forståelig svar.

(Kvale & Brinkmann 2012, s.325)

Intervjusamspillet innebærer fokus på spørsmålsformuleringene, og intervjuene ble gjennomført etter de retningslinjene som er beskrevet.

5.2.4 Transkribering

Når et intervju blir transkribert, blir den muntlige samtalen overført til ord og bokstaver på et papir. Budskapet får med andre ord en annen form. Transkripsjon handler primært om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde og det som ble sagt. Som intervjuer får man anledning til å oppleve intervjuet på nytt, og man får stadig ny innsikt i det som ble sagt. Det ble for meg viktig å kunne skrive ned essensen i det som ble sagt, spole tilbake, høre det om igjen for å kunne oppdage om det var nye ting å høre. Ved å skrive ned intervjuet vil forskeren få bedre oversikt over dette enn bare å lytte til et opptak.

«Når du skriver ut intervjuene får du anledning til å gjenoppleve møte med intervjupersonen. Du kan komme på ting som hendte, eller du får ideer om mulige fortolkninger av teksten» (Dalland 2012, s.151)

Intervjuene startet med en uformell samtale, og innholdet i disse samtalene er ikke tatt med i transkripsjonene der det ikke var relevant for undersøkelsen.

5.2.5 Verifisering

Forskerens subjektivitet i undersøkelsen vil ha betydning for intervju, spørreskjema, funn og konklusjoner. I forbindelse med tolkning av intervjuet, er vanlig kritikk at intervjuet blir fortolket på ulike måter av fortolkerne der den samme intervjuuttalelsen blir tolket på ulike måter. Å verifisere betyr å bekrefte, og en ved undersøkelse godtgjøre at noe er riktig. (Store norske leksikon, 2015)

5.2.6 Rapportering

Med denne redegjørelsen for valg av kvalitativ metode, skal jeg videre presentere resultatene av intervjuene.

5.3 Validitet og relabilitet i undersøkelsen

I dette kapittelet blir det redegjort for hvilke innfallsvinkler som er benyttet for å ivareta validiteten og relabiliteten i undersøkelsen

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses. Å validere er å kontrollere gjennom forskerens kritiske syn på sine tolkninger og det som er uttrykt direkte fra informanten, for å få frem sannhet, riktighet og styrke i høyest mulig grad. (Kvale & Brinkmann 2012, s.250) Det er også å vurdere hva slags kontroll forskeren har for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning som følge av blant annet forforståelse og kompetanse innenfor fagfeltet. Det er viktig å foreta kontinuerlige kontroller av samfunnets pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. Å validere er å stille spørsmål om hva, hvorfor og hvordan for å finne ut om man undersøker det som er ment å undersøke. En undersøkelse kan godt ha høy relabilitet, men likevel ikke data som er relevante for undersøkelsen. «*Validiteten viser i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen*» (Grønmo 2011:221)

5.3.1 Validering i arbeidets ulike faser

Kvale og Brinkmann setter opp en liste over stadier i valideringen av en undersøkelse, og flytter fokuset produktvalidering og prosessvalidering. Dette betyr at en validering ikke bare tilhører en spesifikk fase i undersøkelsen, men at den skal foregå gjennom hele prosessen. Valideringens syv faser:

- Validering under tematiseringen: går ut på hvor solide undersøkelsens teoretiske foruttagelser er, og hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er.
- Validitet under planleggingen: dreier seg om gyldigheten av den kunnskapen som produseres er avhengig av kvaliteten på hvilke metoder som er valgt for å belyse problemstillingen.
- Validering under gjennomføring av intervjuene: er avhengig av informantenes troverdighet og om selve intervjuets kvalitet når det gjelder spørsmålstillingen, slik at det blir en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt.

- Validering under transkriberingen: dreier seg om å velge en språklig stil som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form.
- Validering under analysen: knytter seg til hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige, og om fortolkningene er logiske.
- Validering under valideringen: dreier seg om å ha en reflektert vurdering av hvilke former som er relevante for denne studien.
- Validering av rapporten: dette henger sammen med spørsmålet om hvorvidt rapporten gir en valid beskrivelse av funnene i undersøkelsen, samt leserens rolle som bedømmer validiteten. (Kvale & Brinkmann 2012, s.253)

For meg var det viktig å i størst mulig grad å ivareta kravene for å få høy grad av validitet i undersøkelsen. I dette arbeidet ble tematiseringen grundig gjennomgått ved å finne artikler som omhandlet tilsyn av trafikkskoler og ved å snakke med

trafikklærere. Det ble gjennomgått faglitteratur som Dreyfus & Dreyfus, Schön og Gadget prosjektet. Kompetansemodellen ble sentral, da det og viser seg at Gadget prosjektet legger til grunn samme nivåer som Dreyfus & Dreyfus gjør, bare med andre navn på nivåene. Kompetansemodellen legger føringer for trafikklærerens planlegging av undervisning og valg av undervisningsmåter, i tillegg er refleksjon, veiledning og konfluent pedagogikk aktuelle områder.

I planleggingen av metodevalg ble det vurdert både kvalitativ og kvantitativ undersøkelse.

Da valget falt på intervjuing, var dette fordi jeg ville høre historiene slik den enkelte kunne fortelle meg. Det å få fram den hverdagslige og uformelle tonen så informantene kunne fortelle meg fritt om sine opplevelser og erfaringer var prioritert. Informantenes troverdighet er viktig for at undersøkelsen skal bli størst mulig grad av validitet. Det ble grundig arbeidet med spørsmålsformuleringer og oppfølgingsspørsmål for å ivareta dette. Kvale og Brinkmann knytter valideringen av forskerens dyktighet til å utføre sitt håndverk, og til oppfatninger av virkelighet, sannhet og kunnskap. (Kvale & Brinkmann 2012, s.253)

Transkriberingen ble et stort arbeide. Det ble lagt vekt på å overføre fortellingene ned på papir uten å tolke, men å få ordrette sitater beskrevet. Ved å høre på intervjuene – spole tilbake å høre igjen, og få skrevet ned stemmeleie og høre nye detaljer som ble oversett ved første runde. Det ble også notert stikkord av det informantene sa undervegs, for å få best mulig materiale til transkriberingen.

5.3.2 Relabilitet i arbeidet generelt

Relabilitet har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre, og er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Når undersøkelsens relabilitet skal drøftes, bør man stille spørsmål om hvorvidt resultatet vil kunne reproduseres av annen forsker på et annet tidspunkt. Ville informanten endre sine svar i et intervju med en annen forsker?

5.4 Etiske perspektiv i rapporten

En kan si at etikk handler om lærdommen om normer for god livsførsel. Det å forske på kunnskap om mennesker og deres livssituasjon betyr at forskerens etiske overveielser handler om mer enn å følge regler. (Dalland 2012, s.95) Etiske problemstillinger griper inn i alle delene i rapporten, og de etiske krav til oppbevaring og behandling av personopplysninger av menneskene rapporten omhandler.

5.4.1 Etikk i rapportens faser

Det kreves at vitenskapelig forskning skal foregå i full offentlighet, og at arbeidet skal være etterprøvbart. De etiske betraktninger til valg av tema for forskningen, må formålet med undersøkelsen ta hensyn til den vitenskapelige verdien av den kunnskapen som undersøkes. Hvem er det som kan ha nytte av denne kunnskapen? (Kvale & Brinkmann 2012, s.35)

For dette prosjektet så håper jeg at trafikklærere og tilsynsgruppen, men også andre som er opptatt av trafiksikkerhet kan få nytte av ny kunnskap som resultat av analysen vil vise.

I planleggingsfasen innebærer det å innhente intervjupersonenes samtykke til å delta i studien, og å tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, (heretter NSD) for regelverk for oppbevaring av personopplysninger.

Det avgjørende for om du må melde prosjektet ditt til NSD er: *«om du skal behandle personopplysninger – og hvordan behandlingen av personopplysninger skal foregå. Meldeplikten ved behandling av personopplysninger er lovpålagt, og prosedyren med melding til NSD er avtalt med institusjonene.»* (NSD 2017)

På bakgrunn av dette ble det sendt inn meldeskjema med opplysninger om prosjektet, og følgende melding kom fra NSD:

«Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.» Kvittering fra NSD
11.10.2016

I denne undersøkelsen vil all behandling av personopplysninger oppbevares etter retningslinjene for NSD, og bli slettet etter avtale.

Et forskningsintervju er fullt av etiske utfordringer. Mye av kunnskapen som kommer ut av et slikt intervju er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Intervjueren må kunne skape rom for trygge og frie samtaler. *«Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett»* (Kvale & Brinkmann 2012, s.35)

Når det gjelder selve intervjuet kan etiske utfordringer være at en leser kan forstå hvem intervjupersonen er, og oppgaven blir å skjule personens identitet. I denne rapporten blir alle uansett kjønn omtalt som han, noe som er en måte å skjule personens identitet. *«Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres»* (Kvale & Brinkmann 2012, s.91)

Forholdet mellom intervjuer og intervjupersoner: Intervjueren er forpliktet til å spille en nøytral rolle i samtalen, samtidig som han skal ha et balansert forhold til intervjupersonen. Han skal opptre høflig og vennlig, men allikevel med en viss grad av autoritet. Intervjueren bør belønne intervjupersonen som takk for hans deltakelse, ved å framstå som interessert lytter.

I kvalitative undersøkelser er forskeren det viktigste leddet i datainnsamlingen. «*En dyktig intervjuer er ekspert på intervjuetemaet og på menneskelig interaksjon*» (Kvale & Brinkmann 2012, s.176) Intervjueren bør bygge opp et godt forhold til intervjupersonen fordi målet er å få personen til å fortelle sin historie. Det skal ikke være intervjuerens akademiske verden med begreper og fremmedord, men at han setter seg i intervjupersonens rolle og tar hans perspektiv. Intervjuerens kvalifikasjoner er derfor avgjørende for hvordan resultatet av intervjuet blir.

Kvale & Brinkmann har følgende kvalifikasjonskriterier for intervjueren:

- Kunnskapsrik, at han har kunnskaper om emnet det intervjues i, men ikke briljere med egne kunnskaper.
- Strukturerende, at han presenterer prosjektets formål og hvordan intervjuet skal foregå, og om intervjupersonen har noen spørsmål om situasjonen.
- Klar, at han stiller spørsmål som intervjupersonen forstår uten vanskelige fremmedord.
- Vennlig, at han respekterer og lar intervjupersonen snakke ferdig og ikke avbryte om personen må ha en liten tenkepause.
- Følsom, at han er en aktiv lytter, og stiller oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonen forteller. At han ikke bare hører etter det som blir sagt, men at han er oppmerksom på det emosjonelle.
- Åpen, at han er åpen for hva intervjupersonen virkelig forteller, og oppfatter hva som er viktig personens fortelling.
- Styrende, at han kjenner målet med intervjuet og vet hva som er viktig å innhente kunnskap om. Om intervjupersonen snakker om historier utenfor tema, så kan han på en vennlig måte avbryte og få samtalen inn på rett spor.

- Kritisk, at han kan stille kritiske oppfølgingsspørsmål til intervjupersonens fortellinger for å teste pålitelighet og gyldighet av det som blir sagt.

Dette har vært en rettesnor for meg i gjennomføringen av intervjuene.

Etikken i transkriberingen må konfidensialitetshensynet ivaretas på en slik måte at de skiftelige transkripsjonene ikke inneholder opplysninger som kan spores tilbake til intervjupersonen. Kvale & Brinkmann kaller dette en lojal skriftlig transkripsjon.

Hovedfokuset i transkriberingen av intervjuene var å bearbeide svarene på en slik måte at sannheten og meningen i svarene kom tydelig frem.

For å få fram sannheten og å komme så nær meningen i svarene som mulig, har Kvale og Brinkmann satt opp noen hovedpunkter for transkripsjon som den som transkriberer bør være bevisst på. Dette er punkter som også ble fulgt under mitt transkripsjonsarbeid:

- Sikre at lyd kvaliteten er god
- Tydeliggjøre svar som ikke kan høres i intervju
- Lytte nøye etter hva som blir sagt og hvordan det sies
- Legge merke til stemmen, pauser, sukk og andre tegn på at et tema kan være viktig.
- Være følsom overfor etikkens dilemma dersom spørsmålene blir for private eller kritiske.
- Være bevisst på forskjellene mellom talespråk og skriftspråk og behovet for retningslinjer for omsetting fra tale til skrift.
- Være bevisst på hvordan nye fortolkninger av mening kan oppstå spontant når man fordyper seg i det muntlige opptaket.

Ved å være bevisst på dette, kan intervjueren forebygge risikoen å formidle noe annet enn det intervjupersonen står for. Det vil for øvrig alltid finnes en risiko for at dette kan skje. (Kvale & Brinkmann 2012, s.106)

De etiske sidene ved analyseringen innebærer hvor kritisk forskeren er til å tolke intervjuene, og om intervjupersonene bør være med å bestemme hvordan deres

uttalelser skal tolkes. Det har i denne rapporten blitt lyttet til intervjuene mange ganger for å kunne gjengi og tolke samtaler på en best mulig måte.

Det er forskerens etiske ansvar å kunne verifisere rapporten, det vil si å påvise at en påstand er sann og sikker som mulig. Det vil være avgjørende for verifiseringen i hvilken grad forskeren stiller kritiske spørsmål til intervjupersonen. (Kvale & Brinkmann 2012, s.91) Hvis man klarer å bevise en påstands riktighet, så sies den å være verifisert.

Forskning består i å søke etter sannhet og ny kunnskap, og en av hensiktene er å formidle denne kunnskapen til andre i for av en rapport. Når ny og nyttig kunnskap skapes, bør det vurderes om arbeidet bør trykkes i et fagtidsskrift. Hva som enn skjer med rapporten i ettertid, må kravet om anonymitet være ivaretatt. Det kan være en god regel å tenke på at det er intervjupersonen som skal lese den ferdige rapporten. Ved å ta det ansvaret å skrive en rapport som bygger på forskningsbasert viten og dermed har anvendt intervjupersoner for verifisering, så innebærer dette at forskeren påtar seg et stort etisk ansvar for disse personene.

I selve rapporten er hensynet til konfidensialitetsprinsippet viktig med tanke på konsekvenser for intervjupersonene. Rapporten blir et offentlig dokument og det må vurderes kontinuerlig personenes anonymitet, også i historiene om direkte sitater, der også andre kan ha vært og hørt samme utsagn.

5.5 Metodens betydning for undersøkelsen

Ved å velge en kvalitativ metode har hensikten med denne vært å få en dypere forståelse av informantenes beretninger, og mitt mål var å stille åpne spørsmål som skulle få frem fortellinger om virkeligheten. Det stilles store krav til forskeren ved å gjennomføre slike ustrukturerte intervjuer.

Mine refleksjoner

Å ha 5 informanter i en populasjon av 1500, kan synes lite. Om jeg hadde valgt en kvantitativ undersøkelse hadde jeg kunne nådd flere, men ikke fått den dybden og fortellingene med oppfølgingsspørsmål som jeg ønsket. Som Kvale og Brinkmann sier:

«Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». (Kvale & Brinkmann 2012, s. 129)

Det har vært viktig for meg å være så objektiv som mulig, hvor min bevissthet har vært å tolke utsagnene riktig. Det har i den forbindelse vært en støtte å ha intervjuene avspilt, slik at de kunne høres om og om igjen. Og i refleksjonene over valg av metode, så har det på den ene siden vært lettere å gjengi fortellingene, enn om jeg hadde valgt en kvantitativ metode, hvor tolkning av svar i et spørreskjema ville vært mer fremtredende.

Alle intervjuene var planlagt å tas opp på telefon. For de første intervjuene så fungerte dette bra, men på det siste så sviktet teknologien. Dette ble fortalt til informanten, og slik jeg opplevde det, så ble han «friere» i sine fortellinger. Det ble samtidig mere krevende for meg, da det ble større krav til å notere undervegs.

Det etiske perspektiv opplever jeg er ivaretatt med anonymitet hvor alle omtales som «han» uavhengig av kjønn, og opptakene er oppbevart etter retningslinjer godkjent fra NSD. Målet mitt med dette arbeide er at flere kan ha nytte av den, og at det har fremkommet ny kunnskap som jeg håper alle som er opptatt av trafikksikkerhet ser nytteverdi av.

Hvilken gyldighet har så disse resultatene gitt? Jeg opplever at spørsmålene med oppfølgingsspørsmål har gitt meg de fortellingene som var mitt mål. Det å få de til å berette om virkelige opplevelser fra virkeligheten har vært nyttig i analysearbeid og drøfting.

5.6 Oppsummering av kapittel 5

I dette kapitlet har omhandlet den kvalitative metoden som samfunnsvitenskapelig forskning. Min bakgrunn for å velge intervju som metode var å kunne få en dypere forståelse ved å høre den enkelte informants beretninger om virkeligheten. Det er redegjort for selve intervjuet og viktigheten for meg å legge vekt på det narrative intervjuet, der det vektlegges personlige beretninger. Og til slutt har jeg skrevet om validitet, reliabilitet og etiske betraktninger i rapporten, og mine refleksjoner om metodens betydning for undersøkelsen.

6.0 Analyse og drøfting

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan trafikklærere opplever og erfarer tilsyn av undervisning i tråd med forskrifter og relevant teori, hvor målet er å gi leseren et innblikk i hvordan dette tilsynet foregår på trafikkskolene og hvordan den enkelte lærer opplever dette, men også med tanke på om trafikklæreren får økt kompetanse til å undervise.

Jeg har valgt å drøfte et utvalg av funnene igjennom temaer som jeg mener er relevante for å besvare problemstillingen:

«Hvordan erfarer trafikklærere tilsyn av undervisning, og hvordan kan tilsyn bidra til å øke lærerens undervisningskompetanse»?

Strukturen i drøftingen tar utgangspunkt i analysen, intervjuguiden og forskningsspørsmål som blir presentert først, og deretter de framlagte funn med hovedtemaer av trafikklærernes og tilsynets erfaringer. Det er fire trafikklærere og en representant fra Statens Vegvesen (tilsynsgruppen) som er intervjuet. Alle informantene blir kalt «han» uavhengig av kjønn.

Det blir først presentert opplevelsene og analyse av dette, og deretter erfaringene av opplevelsene

Det viser seg imidlertid å være utfordrende å drøfte helt klare skiller i mellom temaene, da disse har nære relasjoner til hverandre. Til slutt i dette kapitlet blir det avrundet med betraktninger som berører temaene.

Når en ser på tallene for 2016, så fikk 32 trafikkskoler og lærere på Østlandet inndratt sin godkjenning etter tilsyn og kontroll av undervisning. Det er Regionvegkontoret som utfører disse tilsynene kan når som helt komme og overvære undervisning. De kan gi trafikklærer og skole pålegg om utbedring og i ytterste konsekvens har de adgang til å stenge skoler tilbakekalle godkjenning hos trafikklærer. (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 5.11)

6.1 Intervjuguide og forskningsspørsmål trafikklærer

Dette avsnittet tar for seg sammenhengen mellom problemstilling forskningsspørsmål og intervjuguiden for trafikklærerne.

Problemstillingen: «*Hvordan erfarer trafikklærere tilsyn av undervisning, og hvordan kan tilsyn bidra til å øke lærerens undervisningskompetanse*»? leder det til 4 forskningsspørsmål. Disse spørsmålene danner grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden.

Spørsmål til trafikklærere:

Forskningsspørsmål 1: *Hvilken opplevelse har trafikklærerne hatt med tilsyn av undervisning?*

Dette spørsmålet ser på hvilken opplevelse og erfaring den enkelte informant har om tilsyn av undervisning. Hensikten er å få fram den enkelte lærers behov for integritet til sin undervisning. Opplevelsen er subjektiv og relevansen ligger i å få lærerne til å fortelle sine historier fra virkeligheten.

Spørsmål til i intervjuguiden: «*Kan du si noe om hvordan du opplevde tilsyn av undervisningen?*»

Forskningsspørsmål 2: *Hvilken påvirkning har tilsyn for undervisningen?*

Dette spørsmålet ser på hvordan tilsyn kan påvirke undervisningen for læreren, og deres syn på trafikkopplæring. Hensikten er å få lærerne til å fortelle om denne påvirkningen har betydning for deres måte å undervise på. Relevansen i spørsmålet er om trafikklærerne opplever kompetanseheving av egen undervisning slik at det kan føre til samfunnets mål om økt trafikksikkerhet. Spørsmålet er også stilt for å få lærerne til å fortelle om hvordan de opplever tilsyn emosjonelt.

Spørsmål til intervjuguiden: *Kan du si noe om hvordan tilsyn av undervisning påvirker din arbeidshverdag som trafikklærer?*

Forsknings spørsmål 3: Har utdanning og bakgrunn betydning for hvordan tilsyn oppleves?

Dette spørsmålet ser på om trafikklærerens utdanning og bakgrunn har betydning for hvordan de opplever og ser på tilsyn av egen undervisning. Det er store forskjeller i utdanningsbakgrunn for trafikklærerne, så jeg vil se på om dette er av betydning. Relevansen i spørsmålet er om trafikklærerne opplever kompetanseheving av egen undervisning slik at det kan føre til samfunnets mål om økt trafikksikkerhet.

Spørsmål til intervjuguiden: *Hvilken bakgrunn har du som trafikklærer?*

Forsknings spørsmål 4: Hvilket syn har informantene på tilsynets rolle i trafikksikkerhetsarbeidet?

Dette spørsmålet har som hensikt å belyse trafikklærerens syn på tilsynets virksomhet, og få de til å fortelle sine historier og synspunkter på området trafikksikkerhet. Relevansen i temaet er trafikksikkerhet, som tidligere skrevet er et stort satsningsområde for myndighetene, hvor tilsyn av undervisning og nye læreplaner med trafikklærers arbeidsmåter som bidrag i dette arbeide.

Spørsmål til intervjuguiden: *«Kan du si noe om hvordan du opplever tilsynets rolle i deres felles trafikksikkerhetsarbeid, og på hvilken måte kan dette bidra til å øke din undervisningskompetanse?»*

6.1.2 Trafikklærernes opplevelser med tilsyn

Alle trafikklærerne forteller at de i utgangspunktet var positive til at det ble etablert et organisert tilsyn av trafikkskoler, og mange sier det er bra at det sikres at trafikkskolene drives etter like konkurransevilkår. Når det gjelder representant fra tilsynet, så kan han fortelle at det har blitt gjennomført 119 tilsyn i region øst fra januar til september 2016. Han forteller videre at region øst er den største regionen i Norge med Oslo og omkringliggende fylker.

Alle trafikklærerne som er med i undersøkelsen har hatt tilsyn av undervisning, og tre av de har hatt mer enn fire ganger, og en lærer har hatt en gang. Alle har opplevd uanmeldte tilsyn, og en har kun hatt uanmeldt tilsyn.

Lærerne forteller de synes det er ubehagelig å stadig føle på kroppen å bli iakttatt og observert av tilsynet uten at de gir seg til kjenne. En forteller at de hadde mørkedemonstrasjon for noen måneder siden hvor tilsynet hadde stått utenfor trafikkskolens kontor uten at noen visste om det, hvor de hadde fulgt etter skolebilene og tatt tiden de brukte fra skolens kontor og til demonstrasjonsområde for mørkedemoen.

Dette er undervisning i bil, som skal ta 45 minutter, hvor det deretter skal gjennomføres en utedemonstrasjon på 45 minutter. Da de var ferdige med mørkedemoen og var tilbake på skolens kontor, hadde to representanter fra tilsynet kommet inn og fortalt at de var ute på et uanmeldt tilsyn og ville ha undervisningsplaner og uttalelse fra lærerne som hadde vært med. En lærer sier: *«Jeg kjenner at jeg gruer meg, og føler et veldig press»*

En annen lærer forteller fra et uanmeldt tilsyn på sikkerhetskurs på bane (glattkjøring) og lærer sier: *«Jeg fikk problemer med opplæringskortet, og hadde startet på trinn 4 før eleven hadde hatt 3.8»* Dette betyr at eleven har startet opplæring på trinn 4 før trinn 3 var ferdig, og sikkerhetskurs på bane er på trinn 3. Læreren forteller at han fikk en advarsel for dette, men vet ikke konkret hva konsekvensene for en advarsel kan være. Han sier: *«Jeg fikk et brev hvor det står at det er besluttet vedtak om å gi meg en skriftlig advarsel for hendelsen på glattkjøringsbana»*

Samme lærer forteller om et tilsyn senere hvor det kom to stykker fra tilsynet i uniform til skolens kontor og ville være med på obligatorisk undervisning på trinn 4. Dette var den siste delen på trinn 4, 4.1.4 – oppsummering og refleksjon. Lærer sier: *«Alt ble feil, elevene ble preget av de uniformerte tilhørerne»* Han forteller videre at etter dette måtte han melde fra til tilsynet på forhånd hver gang han skulle undervise i obligatoriske deler i læreplanen, slik at tilsynet kunne komme å være med på undervisningen. Han sier: *«Dette var en vond tid»*

En annen forteller om et tilfeldig tilsyn av veiledningstime trinn 3, hvor to stykker fra tilsynet tilfeldig «stakk innom» og han sier: *«Merket at eleven ble stressa, det ble en trykket stemning, og jeg tror de kan skremme litt med uniform. Det hadde vært bedre for eleven om de kom sivilt uten uniform»*

Samme lærer sier at han føler det stressende å ha med noen i bilen og at tilsynet fokuserer og henviser til forskriften og ikke mennesket.

En lærer forteller om tilsyn av mørkedemonstrasjon, hvor to fra tilsynsgruppen hadde stått utenfor skolens kontor og fulgt etter skolebilene og tatt tiden de brukte på undervisning i bil. Han sier: *«Jeg visste ikke at de hadde fulgt etter oss før de kom inn på kontoret da vi var ferdige»* Denne læreren er nyutdannet og hadde ikke hatt tilsyn tidligere og forteller at han syntes dette var veldig ubehagelig, og som han sier: *«Er det lov å spionere?»* Det viste seg at han hadde brukt for liten tid på undervisning i bil som skal være 45 minutter, og han hadde brukt 35 minutter. Som han sier: *«Jeg kjørte runden slik jeg pleier, og for å være ærlig, så har jeg ikke tatt tiden, men jeg har vært sikker på at det er innenfor da hele mørkedemoen tar den tiden den skal fra kl. 17.00-20.00»* Han forteller at etter å ha levert skolens undervisningsplaner og navn på elever og lærere, så ble de informert om avviket, og at det kom til å komme en reaksjon på dette. Etter brev til trafikkskolen som måtte redegjøre for avviket, fikk de lærerne det gjaldt et brev om forhåndsvarsel om tiltak mot lærer. Det endte med at denne læreren fikk skriftlig pålegg om å heretter følge trafikkopplæringsforskriftens paragraf for berørte pkt. Læreren sier: *«hadde de enda vært med på undervisningen i bil, slik at de kunne ha sett hvordan jeg underviser»*

Det er forskrift om trafikkopplæring og skolens undervisningsplaner som er lovgrunnlaget for hva tilsynet kontrollerer. (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 5-1) Ut fra intervjuene så sier trafikk lærerne at de føler det ubehagelig og at de er redde for ikke å gjøre en god nok jobb. I hvilken grad et tilsyn påvirker undervisningen har med hvordan det påvirker der og da, men også hvordan det kan påvirke undervisningen fram i tid.

Noen sier at det har blitt bedre og at de har måttet sette seg bedre inn i ny læreplan og forskrift på en annen måte. En sier: *«Jeg synes det har blitt bedre med de nye damene»* Dette er en lærer som har hatt mange tilsyn, og selv om han sier han har hatt mange negative opplevelser, så synes han at han er blitt en bedre lærer etter veiledning fra tilsynet, og sier: *«Jeg har ikke pedagogisk bakgrunn annet enn grunnutdanningen, men jeg har fått bedre erfaring nå med pedagogisk veiledning»*

En sier: *«Jeg opplevde at eleven kjørte veldig defensivt, og kjørte ikke slik han pleier. Jeg ble nok mere påpasselig, og den litt lette tonen ble borte. Det ble litt kunstig»*

Læreren refererer til et uanmeldt tilsyn der to uniformerte representanter fra tilsynet var med på en veiledningstime.

En kan fortelle at han har mange fremmedspråklige elever hvor det er en utfordring å bruke arbeidsmåter som problemorientert undervisning og stille gode spørsmål. Han sier: *«I undervisningsplanen vår, så står det at lærer skal bruke veiledning og stille spørsmål som får eleven til å reflektere. Når jeg har en elev som er dårlig til å snakke norsk, så går det ikke an å stille disse spørsmålene...de skjønner det ikke. Så her bruker jeg instruksjon som arbeidsmåte. Har ikke hatt tilsyn med disse, men gruer meg til det»*

Ikke alle er enige i dette, og en sier: *«Jeg bryr meg ikke så mye lenger, er snart pensjonist og jeg har vært med på mange læreplaner oppigjennom åra, og elevene mine får førerkort»* Læreren forteller at han har resignert, og ser fram til å bli pensjonist.

Andre lærere forteller at de har hatt flere tilsyn og fått tilsvarende om hva de må endre på i undervisningen. I intervju med tilsynet, så kan han fortelle at deres mål med tilsyn er at trafikkklærer leverer opplæring etter forskriften. Han kan videre fortelle at undervisningen har blitt bedre og som han sier: *«Spesielt bruk av arbeidsmåter har blitt bedre, og det kan være vår skyld som har hatt fokus på dette ved tilsyn»*

Trafikkklæreres utdanning og bakgrunn kan være forskjellig. (se kap. 2 lærerforutsetninger) I denne undersøkelsen så er det fire lærere, hvor to har 2-årig høgskolekandidatutdanning, en har nemdprøveutdanning og en har ettårig trafikkklærerutdanning.

Alle lærerne sier de opplever tilsyn av undervisning ubehagelig og stressende. En lærer med nemdprøve sier det oppleves bedre nå, og han forteller han har hatt mange tilsyn hvor han har fått god veiledning av tilsynspersonellet og skryter av «de nye damene» og han sier: *«Nå kan jeg senke skuldrene litt»*

Når det gjelder bruk av veiledning og problemorientert undervisning, så er lærerne delte i dette. Alle sier de

Det er flere som kan fortelle om gode erfaringer av veiledning de siste par årene, og de roser tilsynspersonellens kompetanse i å veilede. De har allikevel samme opplevelser med selve tilsynet av undervisning, men en sier: *«Når det etter tilsynet er veiledning så opplever jeg vi er mere på lik linje»*. Det fortelles at etter det er gjennomført tilsyn av undervisning, er det satt av tid til en ettersamtale som de kaller det. De kan fortelle om gode erfaringer fra disse samtalene.

Informantenes opplevelser av tilsynets rolle i trafikksikkerhetsarbeidet

Alle trafikklærerne har i utgangspunktet et positivt syn på tilsyn av trafikkskoler og trafikklærers undervisning, men flere mener det kunne ha blitt gjennomført på en annen måte og mange trafikklærere føler seg utsatt for uanmeldt tilsyn. En sier: *«Jeg skjønner ikke hvorfor de kommer på uanmeldt tilsyn. Tenk om de kunne ha varslet, og både lærer og elev kunne vært forberedt, slik det er nå så føler jeg at de er ute etter å ta meg på noe»* Dette synspunktet har alle lærerne, og de forteller at også elevene føler det ubehagelig, og spesielt at de bruker uniform. Lærere forteller at elevene endrer seg da de får en uventet passasjer i bil med uniform. Og en lærer forteller at hans elev ble tydelig preget og kjørte dårligere enn vanlig, og sier: *«han kjørte rett og slett ikke slik som han pleier»*

Som nevnt så mener alle lærerne at tilsyn er bra, det mener også andre lærere jeg tilfeldig har snakket med. Det er enighet for at det trengs tilsyn for å kvalitets sikre at de trafikkskolene/lærerne underviser og tilbyr trafikkopplæringen etter samfunnets krav til trafikksikkerhet. Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. lovfester på hvilken måte dette skal foregå, og lærerne mener den er bra med tanke på at den inneholder mål for eleven som kan gjøre han til en trafikksikker sjåfør. En sier: *«jeg opplever at jeg gjør en god jobb som trafikklærer, og elevene mine får førerkort, men jeg blir usikker når jeg får tilsynet i bilen»* En annen sier: *«det er bra med tilsyn der de vet at lærere jukser og sluntrer unna, men føler at de noen ganger blir vel pirkete»* Han referer til et tilsyn der eleven hans, ved en forglemmelse ikke var innmeldt til Statens vegvesen med

trinnvurderingstime på trinn 3. Eleven hadde startet opplæring på trinn 4, noe som det ikke er adgang til ifølge forskriften. Som læreren sier «*dette er flisespikkeri og kan da ikke ha noe med trafikksikkerhet å gjøre. De fikk elevens opplæringskort hvor timen var dokumentert*» Det denne læreren forteller er at eleven hadde gjennomført opplæringen i den rekkefølgen forskriften krever, men det var ikke innmeldt til Statens vegvesen.

6.1.3 Oppsummering av funn av trafikklærernes opplevelser

Alle trafikklærerne er i utgangspunktet positive til at det er tilsyn av undervisning, men som de sier burde tilsyn gjennomføres på en annen måte. Flere av lærerne opplever at tilsynet har blitt bedre med tanke på at de til en viss grad har fått veiledning, og flere sier de vil ha mere av det. Samtlige lærere opplever det ukomfortabelt når tilsynet kommer uniformert, og alle har fortellinger om situasjoner der også elevene blir preget at dette.

Hovedfunnene er:

- Lærerne opplever uanmeldte tilsyn som ubehagelig, og at dette preger undervisningen negativt, og de er redde for konsekvenser og tilsynets sanksjoner overfor lærer
- Lærerne ønsker planlagte tilsyn
- Lærers utdanning og bakgrunn har liten eller ingen betydning for hvordan tilsyn oppleves
- Lærerne ønsker veiledning fra tilsynsgruppen for å kunne heve sin kompetanse
- Ingen ønsker at tilsynet stiller i uniform på tilsyn

6.2 Intervjuguide og forskningsspørsmål tilsynet

Dette avsnittet tar for seg sammenhengen mellom problemstilling forskningsspørsmål og intervjuguiden for informant fra tilsynet.

«Hvordan erfarer trafikklærere tilsyn av undervisning, og hvordan kan tilsyn bidra til å øke lærerens undervisningskompetanse?»

Forskningsspørsmål 1: *Hvilken opplevelse har trafikklærerne hatt med tilsyn av undervisning?*

For å få et inntrykke av dette, ble spørsmålet også stilt til tilsynet. Med spørsmål i intervjuguiden:

«Kan du si noe om hvordan du opplever å ha tilsyn med trafikkskoler?»

Spørsmålet er stilt for å åpne opp for en videre samtale, og for å høre hans fortellinger om de erfaringer han har med tilsyn. Mine stikkord til samtalen:

- Hvordan reagerer trafikklærer på tilsyn?
- Hva er ditt mål for tilsynet?
- På hvilken måte er du bevisst det faktum at tilsynet kan få konsekvenser for trafikklæreren?
- Er det et mål for dere at læreren skal bli bedre til å undervise?
- Hva tenker nullvisjonen i dette arbeide?

Forskningsspørsmål 2: *Hvilken påvirkning har tilsyn for undervisningen?*

Her var min plan å få vite bakgrunnen for tilsyn av trafikkskole og hvorfor akkurat denne skolen er valgt ut, og hva skal kontrolleres? Spørsmål til intervjuguiden:

«Kan du fortelle litt om hvordan de/dere planlegger og gjennomfører tilsyn av undervisning?»

Mine stikkord til samtalen:

- Hvorfor akkurat denne skolen/læreren?
- På hvilken måte håndterer dere de tilfellene der læreren føler tilsynet ubehagelig?
- Retningslinjer for tilsyn

Forskningsspørsmål 3: *Har utdanning og bakgrunn betydning for hvordan tilsyn oppleves?*

Spørsmålet stilles for å få høre om tilsynet ser noen forskjell på lærernes undervisningspraksis med tanke på utdanning og bakgrunn.

Spørsmål til intervjuguiden:

«Mange trafikklærere har i dag høgskoleutdanning og underviser på lik linje med lærere ellers i samfunnet, og skolens faglige leder er som en rektor på andre skoler. Kan du si noe om hvordan du mener den enkelte trafikklærers integritet blir ivaretatt ved et uanmeldt tilsyn fra dere?»

Mine stikkord til samtalen:

- Ser dere forskjell på lærerens bruk av for eksempel arbeidsmåter i forhold til bakgrunn og utdanning?
- Frihet til å undervise?

Forskningsspørsmål 4: *Hvilket syn har informantene på tilsynets rolle i trafiksikkerhetsarbeidet?*

Hensikten med spørsmålet er å få et inntrykk av hvordan tilsynet selv ser på seg selv i det nasjonale trafiksikkerhetsarbeidet.

Spørsmål til intervjuguiden:

«Kan du si noe om hvordan du opplever deres egen rolle i dette felles trafiksikkerhetsarbeidet, og på hvilken måte kan dette bidra til å øke trafikklærernes undervisningskompetanse?»

Mine stikkord til samtalen:

- Hva legger dere vekt på ved tilsyn?
- Hva legger dere i veiledning

6.2.1 Tilsynets opplevelser med tilsyn av trafikklærers undervisning

I analyse av denne informanten har jeg valgt å referere erfaringene uten overskrifter. Dette begrunnes i at intervjuet ble en lang samtale hvor informantene selv tenderte temaer fra forskjellige spørsmål en naturlig sammenheng.

Representant fra tilsynsgruppen forteller at de ofte drar ut på uanmeldte tilsyn, og at dette kan være på grunnlag av tips fra publikum eller elever. Han forteller at om disse tilsynene skulle være varslet, så vil de ikke kunne avdekke det de i mange tilfeller har

mistanke om. Dette kan være mistanke om at trafikklærere ikke bruker den tiden de skal i forhold til forskrift om trafikkopplæring mm. eller det kan være mistanke om at lærer ikke anvender de arbeidsmåter han skal for at eleven skal kunne nå målene i samme forskrift. Han sier: *«vi bruker synergisystem, der elevenes feil ved førerprøve registreres»* Ved innrapportering av obligatorisk undervisning registreres dette med lærer, slik at en lærer som har mange elever som stryker til førerprøve, vil dette gis uttrykk i synergisystemet, og at dette kan være grunnlag for mistanke om lærers brudd på forskriften. Dette kan være grunnlag for tilsyn, men det er også noen tilfeldige tilsyn.

Informanten forteller at de jobber mot et felles mål i trafikksikkerhetsarbeidet, og mot «nullvisjonen» Og at deres mål er at trafikklærerne leverer opplæring etter forskriften. Han sier: *«målet med tilsyn er å få bekreftelse på at alt er i orden, og at lærer underviser etter forskriften»*. Han mener at lærere som har gode rutiner på å undervise, ikke har noe å være redd for. Han forteller at det kan være noen lærere som kan være preget av påsitt av tilsynet, men som han sier: *«vi merker etter hvert om læreren har gode rutiner»* hvor han forteller om tilsyn av langturer på trinn 4, der læreren var nervøs i starten, men etter hvert underviste han: *«slik han pleier, det er lett å se at dette var innarbeidede rutiner i måter å stille spørsmål på»*

Representanten forteller om lang erfaring i å drive tilsynsvirksomhet av trafikkskoler, og han opplever ikke dette som noe problem. Han forteller at tilsynsgruppen har registrert at trafikklærerne har blitt bedre til å undervise, og han sier det er spesielt arbeidsmåter som har blitt bedre. De har ingen statistikk på dette, men dette er deres inntrykk. Han sier: *«Det er ikke så mange som får pålegg lenger, og betyr vel at ting har blitt bedre»* Det han refererer til er de statistikkene de fører over tilsyn som fører til pålegg om utbedringer, der det viser at det er mindre pålegg nå enn tidligere. Han mener at tilsyn av undervisning kan gjøre trafikklæreren bedre til å undervise, og han sier: *«det kan være vår skyld, da vi har fokusert mye på arbeidsmåter»* Han forteller videre at de fokuserer på kompetanseheving av tilsynspersonell, og mange har tatt videreutdanning i veiledning på høgskolenivå. *«Vi prioriterer dette for å være minst på høyde med trafikklærerne»* Han viser til at det nå er mange trafikklærere med høyere utdanning, og mener tilsynspersonellet bør være minst tilsvarende skolert.

Han forteller at deres erfaring med tilsyn av trafikklærers undervisning, er det ikke noe som tyder på at trafikklærerens bakgrunn er av betydning for hvordan undervisningen gjennomføres. Som han sier: *«det er mange faktorer som spiller inn for å være en god lærer, og vi ser ingen forskjell i utdanningsbakgrunn. Det vi ser er personlig egnethet og faglig leders oppfølging som har betydning»*

6.2.2 Oppsummering av tilsynets opplevelser

Tilsynets opplevelser med tilsyn av trafikklærers undervisning er at de mener trafikklæreren har blitt bedre til å undervise, og de påpeker spesielt arbeidsmåter har blitt bedre.

Hovedfunnene er:

- Tilsynet opplever at trafikklærerne er blitt bedre til å undervise
- Tilsynets prioritering av kompetanseheving hos tilsynspersonellet

I lys av dette og funnene hos trafikklærerne, ser jeg det nødvendig å få mere kunnskap om dette. For å kunne få ny kunnskap om dette skal jeg gjennomføre et nytt intervju med representant fra tilsynsgruppen, og jeg velger å kalle dette for fordypning 2.

6.3 Fordypning 2

Etter å ha analysert intervjuene fra trafikklærerne, og på bakgrunn av lærernes uttalelser om opplevelser av tilsyn, så er det en del ubesvarte spørsmål.

Temaene for utdyping 2 er:

- Lærernes ønsker planlagte tilsyn
- Lærernes ønske om veiledning fra tilsynsgruppen
- Bruk av uniform på tilsyn
- Lærernes undervisningspraksis
- Kompetanseheving for tilsynet

For å kunne få ny kunnskap om dette er det stilt følgende spørsmål til representant fra tilsynsgruppen:

1) I forrige intervju, så fortalte du at trafikklærerne har blitt bedre til å undervise, og spesielt lærernes arbeidsmåter har blitt bedre. Kan du utdype hva du legger i dette?

Dette spørsmålet stilles for å få kunnskap om hva informanten legger i dette utsagnet, og hva er det læreren konkret har blitt bedre til.

2) Sist så sa du at det var på grunn av dere, at lærerne er blitt bedre, kan du fortelle mer om det?

Dette er et interessant utsagn som jeg ønsker å få vite mere om, finnes det noen statistikk på dette?

3) Som du fortalte sist, så prioriterer dere å utvikle kompetanse for tilsynspersonellet hos dere. Kan du si noe om hva slags kompetanse dette er?

Det hadde vært av betydning å få visst omfanget av denne kompetansehevingen, og hvorfor de prioriterer akkurat denne utdanningen

4) Kan du si noe om hva som er grunnen til at dere ikke skal drive med

pedagogisk veiledning?

Å få kunnskap om dette vil være nyttig, da alle lærerne ønsker samarbeid og veiledning.

5) *Når dere kommer på tilsyn, er det ofte dere bruker uniform. Kan du si noe om hvorfor dere bruker uniform?*

Både lærere og elever forteller de opplever tilsynets bruk av uniform som ubehagelig.

Det hadde vært nyttig å få kunnskap om bakgrunnen for at tilsynspersonellet stiller opp i uniform ved tilsyn av undervisning.

6.3.1 Analyse av intervju fordypning 2

Det vil her bli presentert resultatene av det andre intervjuet med opplevelser fra tilsynsgruppen, for å en dypere forståelse på overnevnte spørsmål. Det er også her lagt vekt på det narrative intervjuet med de samme prinsippene som i tidligere intervjuer. Intervjuet foregikk på telefon uten opptak denne gangen.

Tilsynets opplevelser med trafikklærerens undervisningskompetanse

I første intervju, kunne representant fra tilsynet fortelle at mange trafikklærere har blitt bedre til å undervise. Han kunne igjen bekrefte dette, og han sier at mange er blitt bedre til å stille åpne og reflekterte spørsmål som får eleven til å begrunne sine handlingsvalg.

Han sier at deres erfaringer etter tilsyn av undervisning er at lærerens arbeidsmåter og spesielt på trinn 4 er blitt bedre. Han forteller videre at denne bedringen i å undervise gjelder mange lærere, men ikke alle. Han sier: *«målet for oss er at trafikklærer leverer opplæring etter forskriften, da blir det en enkel tilbakemelding»*

I forrige intervju fortalte representanten at han mente tilsyn av undervisning kan være grunnen til at trafikklæreren har blitt bedre til å undervise. Han forteller at noe av grunnen til dette kan være at tilsynet har informert lærerne om kravene til undervisning, og at de prioriterer spesielt lærernes bruk av arbeidsmåter ved tilsyn. I tillegg har gjennomført informasjonsmøter med trafikklærere hvor de har informert om endringer og krav i forskrift om trafikkopplæring mm.

Etter tilsyn av undervisning har de gitt mange lærere pålegg om bedringer, og i andre tilfeller der ikke pålegg har blitt utbedret, så har de tilbakekalt godkjenninger både til trafikk lærer og skolen.

Med spørsmål om det finnes dokumentasjon på om det er tilsyn av undervisning som har gjort trafikklæreren bedre til å undervise, sier han:

«vi har statistikker som sier at lærer har blitt bedre til å undervise, det er ikke så mange som får pålegg som før, og vi velger å tro at vi er en del av dette»

Kompetanseheving av tilsynspersonell

Tilsynsgruppen prioriterer kompetanseheving av personell som fører tilsyn med trafikkskoler. Han begrunner dette med viktigheten for dem å være minst like gode som trafikklæreren, og for å drive tilsyn så må de være faglig på samme høyde som trafikklæreren.

Representant fra tilsynet sier de har som mål å utvikle kompetanse for tilsynspersonellet slik at de skal minst være på utdanningsnivå med trafikklærere som utdannes i dag. Han sier: *«For å gjennomføre tilsyn av trafikklærers undervisning, prioriterer vi å videreutdanne tilsynspersonell for å videreutvikle deres kompetanse»* Han sier det er viktig for dem at tilsynspersonellet har god utdanning i veiledning, men sier samtidig: *«Vi har ikke ansvar for pedagogisk veiledning av trafikklærere, det er faglig leders ansvar»*

Han forteller at mange av tilsynspersonellet er genuint interessert i veiledning og flere har tatt etterutdanning med bachelor i fortolkningsmetodikk og veiledningspedagogikk.

Ikke pedagogisk veiledning til trafikklærere

Tilsynsgruppen har ikke ansvar for pedagogisk veiledning av trafikklærerne, og han begrunner dette med at det er faglig leder ved trafikkskolen som har dette ansvaret som også er forskriftsfestet i trafikkopplæringsforskriften.

Han sier: *«Vi gir læreren et tilbud om en samtale etter tilsyn av undervisning»*. Denne samtalen er en gjennomgang av de registreringer tilsynet har gjort av lærers undervisning, hvor lærer kan komme med begrunnelser var de valg han har gjort, men

det er ikke veiledning. I disse rapportene fra tilsyn så er det et vurderingsavsnitt som registrerer lærerens arbeidsmåter.

Han forteller videre at det er mange gode måter å drive opplæring på, og at det skal være pedagogisk frihet til å undervise. Han sier: «*hvis vi skal veilede trafikklæreren, så kan dette bryte med forskrift, faglig leders prinsipper og skolens undervisningsplan*»

Tilsynets bruk av uniform

Ved de fleste tilsyn av undervisning bruker tilsynspersonellet uniform. Representanten sier at uniformen er en del av styringen og de er offentlige tjenestemenn. Bruk av uniform er nedfelt i instruks for tilsynet. Han forteller at det er Statens vegvesen som fører tilsynet og ikke «Per», «Ola», eller «Line», og at dette er selve poenget med å bruke uniform.

Han forteller at det kan fravikes å bruke uniform om det er gode grunner for det. Med spørsmål om hva som kan være gode grunner svarer han: «*Vi bruker ikke uniform når vi har tilsyn på trafikalt grunnkurs der det er unge og nye elever*» Dette begrunnes med at de ikke skal skille seg ut i klasserommet.

Hans erfaringer med å bruke uniform på tilsyn er at elevene ikke blir påvirket. Han sier: «*en elev på trinn 4 må tåle uniform*»

6.3.2 Oppsummering av fordypning 2

Informanten fra tilsynet forteller at de opplever at trafikklæreren har blitt bedre til å undervise. Han mener at dette skyldes tilsynsgruppens prioritering av å kontroll av arbeidsmåter, men at det ikke føres noen direkte statistikk over disse påstandene. Han mener dette kan forklares med at færre lærere enn tidligere får advarsler og tilbakekallelse av godkjenning. Tilsynsgruppen prioriterer kompetanseheving for tilsynspersonell, som begrunnes med at de skal være minst like bra skolert som trafikklærerne de kontrollerer. Det er for øvrig ikke ment at denne kompetansehevingen skal brukes til veiledning av trafikklærere, som begrunnes med forskrift og faglig leders prinsipper. Når det gjelder bruk av uniform ved tilsyn, forteller han at det kan fravikes om det er gode grunner for det. Ellers forteller han at deres opplevelser er at elevene ikke

blir påvirket av dette, og snakker om tilsynets instruks og hensikten med å bruke uniform.

6.4 Trafikklærernes erfaringer med tilsyn av undervisning

Alle de fire trafikklærerne som er med i prosjektet har hatt tilsyn av undervisning flere ganger, og de har alle opplevelser å fortelle som har gitt dem både positive og negative erfaringer.

Trafikklærerne forteller om sin hverdag hvor de opplever tilsyn av undervisning som ubehagelig, og flere sier de synes det er udemokratisk og de føler seg utsatt. Dette handler om de store konsekvensene et slikt tilsyn kan medføre, hvor de praktisk talt kan miste jobben, forteller de at dette preger hverdagen deres. (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 5-12)

Dewey mener at undervisning ikke skal være autoritær, og for å skape aktive, nysgjerrige og kritiske borgere forutsettes det som han beskriver et demokratisk samfunn. Frihet og likeverd er prinsipper i et demokratisk samfunn hvor mennesket skal ha lik innflytelse på lover og regler i samfunnet. Påstanden hos trafikklærerne om at de opplever tilsyn av undervisning som udemokratisk, støttes av Deweys syn på gjensidig respekt. Dette sto sentralt hos Dewey, og at denne respekten er avgjørende for nettopp å kunne skape overnevnte kvaliteter hos mennesket. (Løvlie 2013, s.254)

Kompetanse

Dreyfus & Dreyfus sin kompetansemodell viser de forskjellige nivåene fra novise til ekspert, hvor novisenivået betegner nybegynneren og det siste nivået eksperten som har skaffet seg mye erfaring og forstår de forskjellige situasjoner som skal løses. (Hiim & Hippe 2001, s.55)

For lærerne kan dette knyttes opp mot modellen i den relevans at han må begynne som novise for å skaffe seg erfaring til å utvikle seg mot ekspert. Det er tydelig at lærerne ønsker å utvikle seg på feltet veiledning, og som Peräaho mfl. var opptatt av at læreren skulle anvende problemorientert undervisning og veiledning. (Peräaho 2004, s.19) En lærer forteller mange tilsyn hvor han har fått pålegg om å rette på arbeidsmåter. Han

opplever ikke seg selv som ekspert, men han på veg til å bruke arbeidsmåter som får eleven til å reflektere, og han beskriver seg selv som «*jeg er på god veg*». Som vi har sett i den konfluente pedagogikken, fremheves bevisstgjøring av egne arbeidsmåter som et hjelpemiddel til å oppdage sider ved egen undervisningspraksis. (Grenstad 2011, s.35) Det å selv kunne oppdage sider ved seg selv og bli bevisst egne måter å undervise på. Dette støttes av det konfluente synet om den emosjonelle, psykomotoriske og intellektuelle prosessen.

Flere av lærerne har lang erfaring som trafikklærer, og dette sett i lys av kritikk av Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell, er det fordi den forutsetter at nivåene bygger på hverandre. Spørsmålet som stilles er om denne læreren kan oppnå det øverste nivået uten og vært gjennom det første nivået? Kan det gå an å praktisere arbeidsmåter på et høyt nivå, uten å kunne grunnreglene? Hiim og Hippe diskuterer også dette i forhold til utdanning av lærerstudenter, der de begynner praksis hvor studentene arbeider med undervisningsøvelser. (Hiim & Hippe 2001, s.63) Dewey var også opptatt av kompetanse hvor læring skjer gjennom handling og hvor praktisk erfaring revurderes og omdannes til ny kunnskap. Han knyttet erfaring og demokrat tett sammen og mente dette var grunnleggende for læring. (UIO, 2013)

Et fellestrekk ved lærernes erfaringer er usikkerhet og utrygghet i situasjonen med tilsyn av undervisning. En sier: «*jeg gruer meg*». De forteller om egne følelser i situasjonen, hvor de opplever å bli kontrollert og vurdert som ubehagelig. Dewey sier noe om dette i sin bok Danningsens filosofihistorie, hvor hans demokratiske syn der mennesket ikke skulle være gjenstand for kontroll av kunnskaper og ferdigheter. (Løvlie 2013, s.254) I den konfluente pedagogikken er den affektive delen fremtredende, hvor den representerer den ene «elven» i denne sammenflytingen. Denne følelsesmessige delen representerer sterke krefter som påvirker læringssituasjonen. (Grenstad 2008, s. 233-234)

En lærer forteller at han har resignert, og gleder seg til å bli pensjonist. Han forteller om sin hverdag som trafikklærer, hvor han oppfatter seg selv som en god lærer, men innrømmer at han ikke klarer å følge med på alt det nye, og han sier: «*jeg føler et veldig press*». I den konfluente pedagogikken og gestaltterapien legges det stor vekt på

følelser som representerer sterke krefter i mennesket. Følelsene er subjektive og hver enkelt lærers opplevelser med tilsyn er forskjellig, men hvis hverdagen preges av angst og nedtrykthet er det ikke lett å gjøre en god jobb. (Grenstad 1986, s.63) Det knyttes mye følelser til disse tilsynene, hvor det handler om å mestre de veiledningsoppgavene som forskrift og læreplan legger føringer for. (Statens vegvesen 2004, s. 12)

Veiledningserfaringer

Et fellestrekk er også at lærernes opplevelser med tilsyn har endret seg noe, og flere hevder det har skjedd en endring i måten tilsynene gjennomføres på, og en sier:» det *har blitt bedre med de nye damene*». Flere forteller om bedre opplevelser med tilsyn de siste par årene hvor de opplever å ha fått veiledning fra tilsynsgruppen. Den veiledningen som trafikklærerne erfarer de har fått har foregått sporadisk uten å ha vært planlagt med veiledningsprosessen som mål. Sidsel Tveiten skriver i sin bok at veiledning kan være spontan, men at den bør være planlagt og strukturert. (Tveiten 2002, s.33)

Trafikklærernes erfaring med veiledning er positive, og flere forteller om gode erfaringer, der de hevder veiledningen har gjort dem i større grad bevisst arbeidsmåten. Alle lærerne ønsker å ha mere veiledning av tilsynsgruppen i framtiden. De fleste av lærerne forteller at de har flere ganger hatt veiledning med trafikkskolens faglige leder, men noen driver skolen alene og forklaring kan være at de har et større behov.

Veiledning som arbeidsmåte er også trafikklærerens redskap i arbeide med å få elevene til å bli reflekterende sjåførere. (Peräaho mfl.2003, s.3) Veiledningsprosessen bør legges opp som en strukturert modell hvor det blir satt av tid til de ulike fasene. (Tveiten 2002, s.33) På samme måte som lærerne forteller om ønsket veiledning og igjennom aktiv deltakelse i veiledningsprosessen, kan de få erfaring til å mestre arbeidsmåten selv. Denne formen for læring, kan ses i lys av Deweys syn på at mennesket lærer ut i fra egne erfaringer der de blir engasjert og må løse problemstillinger. (Løvlie 2013, s.255)

Lærerne har framhevet at den veiledningen de opplever og ha fått, har gjort dem til å anvende veiledning på en bedre måte. Dette underbygger prinsippene i mesterlæretradisjonen om først å observere, for så å være en aktiv deltaker. (Handal &

Lauvås 2004, s.59) Noen mener veiledning har aspekter fra mesterlæringetradisjonen, hvor likheten er aktiv deltakelse. (Tveiten 2009, s.29) Mesterlæren var preget av at lærlingen lærte av hva mesteren gjorde, for i neste trinn å utføre selv. Denne mesterlæren har hatt størst betydning for håndverksfagene, og igjennom lærlingens aktive deltakelse var målet å utvikle kompetanse. (Handal & Lauvås 2004, s.59)

Med bakgrunn i trafikk lærernes erfaringer i bruk av veiledning som arbeidsmåte, forteller flere at refleksjon har fått en annen dimensjon. Han sier: «*etter å ha fått erfaring med veiledning, opplever jeg refleksjon som viktig. Tidligere syntes jeg det var et mas om refleksjon, nå har det fått en ny dimensjon for meg*». Refleksjon har vært oppe til diskusjon i mange sammenhenger når det gjelder trafikkopplæring, og mange trafikk lærere stiller seg uforstående til dette.

Refleksjon

Informantene i dette prosjektet er delt i oppfatning om viktigheten av refleksjon i opplæringen. Læreplanen stiller krav til at læreren skal legge til rette for at eleven skal: «*utvikle evne til refleksjon og til å ta andres perspektiv*» (Statens Vegvesen 2016, s.16) I følge Schön så skilles det på refleksjon i handlingen og over handlingen. Det som kjennetegner refleksjon over handling er at utøveren beskriver hva som skjedde i situasjonen. Refleksjon både i og over handling henger sammen, der utøveren bevisst tenker over det han gjør i situasjonen og kan beskrive situasjonen i etterkant. (Hiim & Hippe 2001, s.71) Den konfluente pedagogikken snakkes det mye om bevissthet, det å bli bevisst seg selv for deretter å oppdage sider ved seg selv som i trafikk lærerens tilfelle kan være arbeidsmåter. (Grenstad 2011, s. 35) (Dette temaet blir ytterligere belyst i neste avsnitt i tilsynets erfaringer)

Representant fra tilsynet sier også at de vektlegger den enkelte lærers frihet til å undervise, og som han sier:» *det skal være pedagogisk frihet for læreren*».

Dewey beskriver selvdanning med to forutsetninger: individualitet frihet og et mangfold av situasjoner for læring. Han mente det var selve prosessen var viktig for å gjøre nye erfaringer og ikke sluttproduktet. (Løvlie 2013, s.254) I læreplanen for førerkort klasse B, beskrives lærerens arbeidsmåter til å være problemorientert undervisning: «*dette*

innebærer at læreren forbereder konkrete problemstillinger som elevene skal drøfte og ta stilling til» (Statens vegvesen 2016, s.16)

Lærers frihet til å undervise er et sentralt i dette prosjektet, som en direkte konsekvens av problemstillingen. Det kan stilles spørsmål om hvordan lærers integritet blir i varetatt ved tilsyn av undervisning, der en «kontrollør» observerer og gir tilbakemelding. Dewey hevder at frihet er en forutsetning for læring. (Løvlie 2013, s. 254) I intervju med informanten fra tilsynet forteller at de vektlegger lærers frihet til å undervise i stor grad, hvor han viser til trafikkskolenes undervisningsplaner som lærerens redskap i å anvende undervisningsmåter.

Hvis en tar utgangspunkt i at trafikklærerne ønsker veiledning, så kan læreren i en gitt veiledningssituasjon oppdage og bli bevisst veiledningsmodellen og refleksjon i veiledningsprosessen. Håndverkstradisjonen kan og få en betydning i det læreren kan lære av det «mesteren» gjør for deretter å anvende veiledning til egne elever. (Tveiten 2002, s. 29)

6.5 Tilsynets erfaringer

Tilsynsgruppen i region øst har bred erfaring med å gjennomføre tilsyn av trafikklæreres undervisning, og i 2016 så ble det gjennomført ca. 120 tilsyn i denne regionen.

Tilsynets erfaringer med trafikklærers undervisningskompetanse

Informanten fra tilsynet forteller at de ofte er ute på uanmeldte tilsyn der de har mistanke om at det ikke undervises etter forskriften, han viser til forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 5-12, der reaksjoner overfor trafikklærer kan medføre tilbakekallelse av godkjenning som trafikklærer. Han hevder det er nødvendig med uanmeldte tilsyn, da de ellers vil kunne avdekke uregelmessigheter. Dewey var opptatt av å skape aktive, nysgjerrige og kritisk demokratiske borgere, og mente dette var grunnpilaren for læring. (Riisnæs & Mallaug 2013, s.47) Grenstad hevder at det emosjonelle er av stor betydning for å kunne være i balanse, hvor han referer til at følelsene må ikke være dominerende, men må finne; «*balanse i forhold til, og integreres*» han sikter til at følelsene må være i

balanse i de forskjellige prosesser som en forutsetning for god undervisning og læring. (Grenstad 2008, s. 64)

Informantens erfaringer med tilsyn er noe delte, og det han sikter til er at i noen tilfeller må de gi pålegg om forbedringer, mens ved andre tilsyn er det som han sier:

«trafikk læreren leverer etter forskriften» Han forteller også om tilsyn der han har observert at læreren er litt preget og nervøs som han sier, men han hevder at dette; *«går over»* hvis læreren kan *«sakene sine»* som han sier. Han referer til et eksempel fra et tilsyn av lærers undervisning på trinn 4, hvor læreren først bar tydelig preget av påsitt, men at han fant sine gode rutiner på å undervise etter hvert.

Det er lærerens prosess i tilrettelegging av undervisningen som tilsynet kontrollerer, med begrunnelse i at eleven når de høyeste målene i læreplanen og GDE matrisen. Det er spesielt den avsluttende delen av opplæring på trinn 4 som er satsningsområdet for tilsynets kontroll og tilsyn av undervisning der læreren skal få eleven til å begrunne sine handlingsvalg. Informanten sier: *«vi har fokus på trinn 4»* Det han sikter til er det overordnede nivået i GDE-matrisen hvor eleven skal bli kjent med sine egne personlige motiver og atferdsmønster. Også GDE-matrisen påpeker følelser, hvor de hevder at lærerens kjøreteferd henger nøye sammen med følelsene. (Peräaho mfl. 2003, s. 46)

Det som er interessant i tilsynets erfaringer er uttalelser om at lærer har blitt bedre til å undervise, og informanten sier: *«det er ikke så mange som får pålegg lenger»*.

Informanten mener dette kan tilskrives tilsynets omfattende fokusering på arbeidsmåtene ved kontrollene, og han mener at et slikt fokus kan bidra til at trafikklærerne blir bevisste valg av veiledning som arbeidsmåte. Den konfluente pedagogikken hevder bevissthet er et viktig prinsipp, hvor bevissthet av egne arbeidsmåter og å bli klar over noe, er viktig for å kunne løse problemer. (Grenstad 2008, s. 35) Denne bevisstheten henger sammen med refleksjon, der utøveren reflekterer over en handling. Schön hevder at ved å reflektere i og over handling blir dette en helhetlig prosess. (Hiim & Hippe 2012, s. 68) Dette kan forstås slik at læreren blir bevisst egne arbeidsmåter i handlingen, og hvor han da reflekterer i dette meta perspektivet, og hvor han da kan oppdage og bli bevisst egen praksis. I denne

oppdagelsen kan han gjøre endringer, for så å reflektere over dette. Illeris hevder at slik refleksjon åpner for mulighet til å eksperimentere og korrigere handling. (Illeris 2000, s. 259) GDE-matrisen beskriver undervisningsmåter ved å stille spørsmål som får eleven til å bli bevisst eget atferdsmønster. Dette innebærer refleksjon over handling, men også at læreren blir bevisst i handlingen ved at han tenker på hva han gjør i selve prosessen for å få eleven til å reflektere over egne handlingsvalg. (Peräaho m.fl. 2003, s.36)

Tilsynet har som nevnt tidligere er trafikklærers arbeidsmåter prioritert ved tilsyn. Det er veiledning som arbeidsmåte både forskrift og GDE-matrisen som anses å være en egnet arbeidsmåte. (Peräaho mfl. 2003, s. 19). Torsmyr hevder i sin bok at veiledning og konfluent pedagogikk var en godt egnet i trafikkopplæringen. Han begrunner dette med at metoden setter elevens forutsetninger mer i sentrum. (Torsmyr 2007, s. 41) GDE-matrisen, skal eleven bli godt kjent med seg selv.

Representanten fra tilsynet forteller at mange lærere har blitt bedre, og sier: *«for noen lærere har blitt bedre og spesielt på trinn 4, og spesielt det å stille åpne reflekterte spørsmål som får eleven til å reflektere»*. Dette fokuset på refleksjon, henger dette sammen med flere forhold. Læreplanen vektlegger opplevelser og refleksjon, der eleven skal reflektere over egne handlinger (Statens vegvesen 2004, s.48) Det forutsettes at det settes av tid til denne refleksjonen. Schøns refleksjonsmodell har som mål å utvikle kunnskap, og sammen med veiledning vil dette øke utbyttet betraktelig. (Handal & Lauvås 2004, s. 65)

På den ene siden forteller tilsynet at de vektlegger lærerens pedagogiske frihet til å undervise, for så på den andre siden si at tilsyn av undervisning foregår ved å registrere hva læreren anvender av undervisningsmetoder ved å anvende et skjema. Dette skjemaet har et vurderingsavsnitt, og læreren får tilbud om en gjennomgang av de erfaringer tilsynet har registrert. Dette sett i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen, kan denne ettersamtalen være en slags vurdering som må ses i sammenheng med alle relasjonene i modellen. (Hiim & Hippe 2008, s. 238) Når det her er snakk om å vurdere lærerens arbeidsmåter må dette ses i sammenheng med hva elevens forutsetninger er og mål om hva som skal læres. Det fortelles av lærerne at både elever og lærere føler

uanneldte tilsyn ubehagelig, hvor situasjonen blir en rammefaktor som kan få direkte påvirkning på elev og lærer.

Dewey beskriver et demokratisk samfunn hvor det forutsettes gjensidig respekt for å skape aktive, nysgjerrige og kritiske medborgere. Han var imot at mennesket skulle kontrolleres, men var opptatt av å utvikle individualitet og han var imot at mennesket skulle oppfattes som et objekt. (Løvlie 2013, s.255)

Kompetanseheving av tilsynspersonell versus trafikklærernes ønske om veiledning

Kompetanseheving av tilsynspersonell prioriteres med begrunnelse for at de skal være på faglig samme høyde som trafikklæreren. Informanten sier de har som mål at tilsynspersonellet skal minst være på utdanningsnivå med de trafikklærere som utdannes i dag. Han sier *«det er viktig for oss at tilsynspersonellet har god utdanning i veiledning»*

Det blir fokusert på veiledning i denne prioriteringen av tilsynspersonellets kompetanseheving, og som arbeidsmåte støttes dette fra flere. Sidsel Tveiten beskriver i sin bok om veiledningsmodellen, der hun hevder at det er noen grunnleggende elementer som må være tilstedte i en veiledningsprosess, og at denne bør være en planlagt samtale. (Tveiten 2002, s. 33) Dialog preger veiledningen, hvor både før og ettersamtale legges opp som en samtale. Selve veiledningsmodellen kan deles inn i: førveiledning, gjennomføring og etterveiledning. Og som Handal & Lauvås sier er det den empiriske gjennomførelsen som legges til grunn for diskusjonene i samtalene. (Handal & Lauvås 2004, s.202)

Informanten fra tilsynet forteller at de skal ikke ha noe ansvar for veiledning av trafikklærere, og han sier: *«vi har ikke ansvar for pedagogisk veiledning av trafikklærere, det er faglig leders ansvar»*. Det han referer til her er forskriften som omhandler faglig leders ansvar. (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. § 6-15)

Trafikklærerne ønsker å få veiledning av tilsynspersonalet, og en som hevder han har fått veiledning sier: *«Når det etter tilsynet er veiledning så opplever jeg vi er mere på lik linje»*. Dette underbygger prinsippet om *«en maktfri samtale mellom likeverdige parter»*

(Handal & Lauvås 2004, s. 226) Det fremheves her jevnbyrdighet og at det diskuteres saksforhold, hvor det i samtalen er viktig å få frem sannhet og gyldighet. Sidsel Tveiten vektlegger alle fasene i veiledningen, og førsamtalen er den som legger grunnlaget for det videre arbeide i prosessen. (Tveiten 2002, s. 71)

Tilsynets bruk av uniform

Alle trafikkklærerne hevder både de og elevene blir preget og opplever det som ubehagelig at tilsynet stiller uniformert når de har tilsyn av undervisning. En lærer sier: *«Merket at eleven ble stressa, det ble en trykket stemning, og jeg tror de kan skremme litt med uniform. Det hadde vært bedre for eleven om de kom sivilt uten uniform»*

En uniform kan generelt sies å være et ensartet antrekk med mål å gi uttrykk for ensartethet, med elementer av å vise betydningen av rang eller en funksjon i et fellesskap. (Wikipedia 2017) Informanten fra tilsynet hevder at uniformen er en del av styringen hvor de representerer offentlig tjenestemann, og at dette er selve poenget med å bruke uniform. Han forteller at de avviker fra dette i noen situasjoner og han nevner tilsyn på trafikalt grunnkurs spesielt. Han begrunner dette med som han sier: *«vi skal ikke skille oss ut i klasserommet»* Ellers kan han fortelle at uniformen kan fravikes om det er gode grunner til det.

Det lærerne opplever og hevder, er at elevene blir preget av uniformen. I en tilsyn situasjon av lærers undervisning er det læreren som er i fokus for tilsynet, men for læreren, så er det eleven som er i fokus. Det er eleven som har betalt for timen, og har forventninger og krav om å lære noe.

Tilsynets erfaringer på dette område er at både elever og lærere må tåle at det brukes uniform, og som han sier: *» elever på trinn 4 må tåle uniform».*

6.6 Presentasjon og oppsummering av trafikklærere og tilsynets erfaringer

Trafikklærerne

Det vil i dette kapittelet bli presentert en oppsummering av hoved funn som er blitt gjort. Gravplanen for prosjektet er den didaktiske relasjonsmodellen hvor erfaringene fra informantene drøftes i relasjonen; lærerforutsetninger, arbeidsmåter, elevforutsetninger, mål, elevforutsetninger, rammefaktorer og vurdering. Og dette i sammenheng med å finne ut «*hvordan erfarer trafikklærere tilsyn av undervisning, og hvordan kan tilsyn bidra til å øke lærerens undervisningskompetanse*»?

Trafikklærernes opplevelser og erfaringer med tilsyn av undervisning preges av det emosjonelle. Lærerne forteller om tilsyn der de opplever usikkerhet og utrygghet, og som en sier:» jeg *gruer meg*». De har alle erfaringer som støtter dette utsagnet.

Samtidig sier samtlige lærere at de ønsker det fortsatt skal være tilsyn av trafikkskoler og trafikklærers undervisning. Det de imidlertid hevder er at de opplever disse tilsynene har endret seg, og de forteller om historier for flere år tilbake hvor de opplevde tilsyn som rigide og strenge. En sier: «*jeg føler et veldig press*». Denne episoden han forteller om var et tilsyn for flere år tilbake hvor lærerne oppleve at det kun var lærerens prestasjoner som ble vurdert i forhold til forskriften, og mennesket ble litt glemt.

Lærerne forteller at det har skjedd en endring i de senere år, og de opplever tilsyn på en annen måte, og flere hevder å ha fått veiledning fra tilsynspersonellet. Samtlige lærere med denne erfaringen skryter av dette, og ønsker å få veiledning fremover også. De kan fortelle at «tonen» har blitt bedre, og de føler seg mer på linje med å arbeide mot et felles mål om trafiksikkerhet.

Lærerne opplever og erfarer det ubehagelig at tilsynspersonellet stiller opp i uniform ved tilsyn, og de erfarer at også elevene blir preget av dette. Samtlige har ønske om at tilsynspersonell kommer i sivile klær ved tilsyn.

Tilsynet

Tilsynsgruppen og deres arbeidsoppgaver ved tilsyn av undervisning, er å forholde seg til forskrift om trafikkopplæring og førerprøve.

Deres erfaringer med tilsyn er også at de opplever at mange trafikkklærere har blitt bedre til å undervise med tanke på å bruke arbeidsmåter som får eleven til å reflektere over egne handlingsvalg. Trafikkklærerne hevder de har fått veiledning, og krediterer denne økte kompetansen til det, hvor en lærer sier: *«det har blitt bedre med de nye damene, og jeg er på god veg»*. Tilsynet tilskriver denne økte kompetansen til deres prioritering av arbeidsmåter når de gjennomfører tilsyn, men også til informasjonsmøter med lærerne der forskrift og arbeidsmåter har vært tema.

Når det gjelder tilsynets prioritering av kompetanseheving og videreutdanning av tilsynspersonell, begrunnes dette med viktighet av å inneha minst lik kompetanse som de trafikkklærere som utdannes i dag. Tilsynet har ikke ansvar for veiledning av trafikkklærerne, og han sier: *«vi har ikke ansvar for pedagogisk veiledning av trafikkklærere, det er faglig leders ansvar»*

Trafikkklærerne opplever som tidligere nevnt det ubehagelig at tilsynspersonellet bruker uniform ved tilsyn av undervisning. Tilsynet selv mener uniformen er en viktig faktor for å understreke at de kommer på tilsyn i regi av Statens vegvesen og ikke som privatperson. Det fortelles og, at de kan fravike og bruke uniform om det er gode grunner for det. Han sier: *«en elev på trinn 4, må tåle uniform»*.

7.0 Mine betraktninger

I dette kapitlet vil jeg avslutningsvis reflektere over mine tanker om arbeide i dette masterprosjektet med betraktninger over resultater og funn i lys av problemstillingen: *«Hvordan erfarer trafikkklærere tilsyn av undervisning, og hvordan kan tilsyn bidra til å øke lærerens undervisningskompetanse»?*

For meg har det vært viktig i dette prosjektet å belyse hvordan trafikkklæreren opplever tilsyn av undervisning. Hensikten var også få vite om dette tilsynet som er et ledd i den

nasjonale satsingen på trafiksikkerhet, kan bidra til å øke trafikklærernes kompetanse. Hvor tilsyn av trafikkskolers undervisning er hjemlet i forskrift på den ene siden og på den andre siden skal lærers pedagogiske frihet og integritet ivaretas. Kan forskrift og den enkelte lærers behov for frihet til å undervise integreres?

De lærerne som har vært med i prosjektet har alle positive og negative erfaringer med tilsyn, og de forteller at de opplever tilsyn som bedre de siste årene, hvor en sier: «*Det har blitt mye bedre*» Tilsynet selv sier det ikke er blitt endringer i måten å gjennomføre tilsyn på, men som han sier:» *For de lærerne som har blitt bedre, så oppleves det sikkert slik*». Det har for meg vært viktig å få frem om tilsyn av undervisning kan bidra til at trafikklær har blitt bedre til å undervise, og fortellingene fra tilsynet og lærerne kan tyde på dette.

Med den store satsingen på kompetanseheving av tilsynspersonellet, vektlegger de veiledning i denne etterutdanningen. Dette sett i lys av at trafikklærere ønsker veiledning, så ønsker jeg å fremheve denne muligheten for både trafikklærere og tilsynspersonell til å øke egen kompetanse i felles mål mot samfunnets behov for trafiksikkerhet.

Et faktum er at begge er aktører i et felles trafiksikkerhetsarbeid, hvor den ene parten har i oppgave å kun kontrollere, hvor i den andre enden er den som blir kontrollert. Fra et yrkespedagogisk synspunkt har begge aktørene kompetanse som er godt egnet for faglig samarbeid.

Det er blitt mye snakk om tilsynets bruk av uniform ved tilsynene, og tilsyn og lærere har forskjellig syn på dette. Men med tilsynets uttalelser om at de kan fravike uniform, kan dette forstås som at teamet kan tas opp med de aktuelle parter ved kommende tilsyn.

Litteraturliste

Autoriserte Trafikkskolars Landsforbund, (udatert). *Veien til førerkortet 50 års jubileum*.
Digitalkopi AS

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.) Oslo Gyldendal
Akademisk.

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. (Trafikkopplæringsforskriften) 2004, §
5-11. *Kontroll og tilsyn med trafikkskoler og kursarrangører*. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
20.04.2017

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. 2004, § 5-12. *Reaksjoner overfor
trafikkskoler og kursarrangører* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5 10.03.2017

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. 2004, § 7-1. *Trinnvist opplæringsforløp*.
Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_7
18.04.2017

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. 2004, § 30-2. *Førerprøve klasse B*.
Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_30#KAPITTEL_30 25.04.2017

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. 2004, § 7-5, *Trinnvurdering*. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7
21.04.2017

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. 2004, § 7-6, *Innmelding av gjennomført
obligatorisk opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7 24.04.2017

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. 2004, § 5-1. *Opplæringsinstitusjonenes
ansvar*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5 25.04.2017

Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. 2004, § 6-15. *Faglig leders plikter*
Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

Gundersen, D. Validitet. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/verifisere>
23.04.2017

Glåmdalen (2017) *Over 40 mistet godkjenning*. Hentet fra
<https://www.glomdalen.no/nyheter/trafikk/statens-vegvesen/over-40-mistet-godkjenningen/s/5-19-164330> 10.04.2017

Grenstad, N, M (2011) *Å lære er å oppdage*, Didakta Norsk Forlag

- Grønmo, S. (2011) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (4. opplag) Fagbokforlaget
- Hiim, H og Hippe, E. (2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere* (1.utg.) Gyldendal norsk forlag
- Hiim, H og Hippe, E (2008) *Læring gjennom opplevelse, forståelse handling* (3. oppl.) Gyldendal Akademisk
- Illeris, K. (2000) *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag
- Kvale og Brinkmann, (2012) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.oppl) Gyldendal
- Lauvås, L og Handal, G, (2004) *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3.oppl.) Cappelen akademisk forlag
- Løvlie (2013). *John Dewey. Danning til demokrati* (1.utg.) Gyldendal Norsk Forlag
- Meld. St. 46 (1999-2000) *Nasjonal transportplan for 2000-2011*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-46-1999-2000-/id193608/sec1> 18.04.2017
- Nørstebø, S (1953) *John Deweys oppsedingsteori opphav og utvikling*. Johan Christensen Boktrykkeri Trondheim
- Peräaho, M, Keskinen, E. Hatakka, M, Gadget (2003) *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen*, Universitetet i Åbo Trafikkforskning
- Perls, F (1973) *Gestaltterapiens metode*, Sosialpædagogisk bibliotek
- Rørvik, H (1976) *Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget
- Statens vegvesen (2017) *Det er fortsatt stor variasjon i bilføreropplæringen*. Hentet fra <https://talappen.no/aktuelt/stor-variasjon-i-foereropplaeringen> 21.04.2017
- Statens Vegvesen (2016) *Læreplan for klasse B*. Hentet fra http://www.vegvesen.no/attachment/61490/binary/1151272?fast_title=Håndbok+V851+Læreplan+førerkortklasse+B%252 02.02.2017
- Samferdselsdepartementet (2004) *Godkjenning av trafikkskoler*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5 17.04.2017
- Moe, D, Nordtømme, M, Kummeneje, A & Robertsen, R (2013) *Utdanning og kompetansebehov blant trafikklærere i Norge*. Sintef teknologi og samfunn

- Nord Universitet (2016-2017) *Studieplan for trafikklærer, høgskolekandidatstudium*
- Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html 24.04.2017
- Opplandsarkivet (2006-2017) *Skolehistorie fra Gudbrandsdalen*. Hentet fra <http://opam.no/skolehistorie/no/kort-skolehistorie/> 24.04.2017
- Riisnæs, L og Mallaug, L (2013) *En oppgave om bortvalg av fagutdannelse blant yrkesfagelever i Follo*. Hentet fra <file:///C:/Users/eier/Documents/MAYP%202016%20artikler/Masteroppg.%20demokrati-.pdf> 28.04.2017
- Torsmyr, K (2007) *Norsk trafikklærerutdanning i skjæringspunktet mellom politikk, pedagogikk og trafikk i over 30 år*, HINT, Avdeling for trafikklærerutdanning.
- Tveiten, S (2005) *Veiledning – mer enn ord* (3.oppl.) Fagbokforlaget
- Universitetet i Oslo (2013) *John Dewey - grunnleggende trekk i hans pedagogiske tanke* Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/uv/UV9406/> 25.04.2017
- Vegdirektoratet (1989) *Vegen og samfunnet*. Boksenteret
- Wikipedia (2017) *Erfaring*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Erfaring> 28.04.2017
- Wikipedia (2027) *Uniform*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Uniform> 28.04.2017
- Østby, P (1995) *Vegen fra Detroit, bilens integrasjon i det norske samfunn*, Senter for teknologi og samfunn Universitet i Trondheim

Figurliste

Fig.1 En didaktisk relasjonsmodell for trafikkopplæring	s.16
Fig.2 Grunnutdanning blant trafikklærere	s.21
Fig. 3 Mål for GDE-rammeverket	s.30
Fig. 4 Nullvisjonen	s.32
Fig. 5 Trinnvis opplæring	s.34
Fig. 6 Organisasjonskart tilsysseksjonen	s.36
Fig. 7 Undervisning som innrapporteres til Statens vegvesen	s.38
Fig. 8 Dreyfus kompetansemmodell	s.41

Vedlegg

Vedlegg 1, Sjekkliste ved tilsyn s. 101-103

Vedlegg 2, Kvittering meldeskjema NSD s. 104

Vedlegg 1.

Sjekkliste som brukes av tilsynsgruppen ved tilsyn av trafikklærers undervisning.

Denne gjelder for langtur på trinn 4; 4.1.3

§ 11-9, pkt. 3 (4.1.3 i læreplanen)

Innhold			
Planlegge og gjennomføre kjøring i variert trafikkmiljø ved å			
a) anvende hensiktsmessige hjelpemidler for å kunne beskrive, forklare og begrunne ulike forhold en må vente og ta hensyn til i løpet av kjøreturen	Ja Nei	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Kommentarer
b) kjøre selvstendig over lengre strekninger i et skiftende miljø som varierer i vegstandard og mellom typisk landeveg, by- og tettstedsmiljø	Ja Nei	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Kommentarer
c) begrunne handlingsvalg og kjøremåter	Ja Nei	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Kommentarer

d) skrive logg	Ja	<input type="checkbox"/>	Kommentarer
	Nei	<input type="checkbox"/>	

Omfang			
Var undervisningen på 4 timer? (minst 3 timer selvstendig kjøring, pauser tillatt)	Ja	<input type="checkbox"/>	Kommentarer
	Nei	<input type="checkbox"/>	
Metode			
Legger lærer til rette for at eleven kan nå målene for opplæringen, herunder bruk av arbeidsmåter? (se punkt 3, bokstav a til d)	Ja	<input type="checkbox"/>	Kommentarer
	Nei	<input type="checkbox"/>	
Arbeider lærer og eleven i etterkant av situasjoner?	Ja	<input type="checkbox"/>	Kommentarer
	Nei	<input type="checkbox"/>	

Krav til øvingsområde

Skiftende miljø som varierer i vegstandard og mellom typisk landeveg, by- og tettstedsmiljø (§ 11-9)	Ja	<input type="checkbox"/>	Kommentarer
	Nei	<input type="checkbox"/>	

Eventuelle andre aktuelle forhold knyttet til tilsynet

Jan Stålhane
 Institutt for yrkesfaglærnerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
 Postboks 4 St. Olavs plass
 0130 OSLO

Vår dato: 11.10.2016

Vår ref: 46798/13 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49759	<i>Hvordan opplever trafikklærere tilsyn av undervisning?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jan Stålhane</i>
Student	<i>Sissel Kristoffersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segedal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.