

# **MASTEROPPGAVE**

## **Master i yrkespedagogikk**

**Mai 2023**

Master i vocational pedagogy

### **TRAFIKKLÆRERS VALG FOR TRAFIKKSIKKERHET**

En kvalitativ studie

Navn: Helge Rolland & Bård Sande

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## FORORD

Etter fire års studie ved storbyuniversitetet Oslomet avsluttes studiet med denne masteroppgaven i yrkespedagogikk. Studiet startet sommeren 2019 kort tid før Covid 19 pandemien. Deler av studiet ble avvirket nettbasert under nedstengningen av samfunnet. Til tross for organisatoriske utfordringer under Covid 19 restriksjonene har det vært fire lærerike år.

Vårt hovedfokus for studiet og denne masteroppgaven har vært å forske på relevant og meningsfull kunnskap om trafikklærers undervisning innen tyngre førerkortklasser. Innsamling av data for vår masteroppgave knyttes til tidsperioden 2022- 2023.

Studiet har vært en kunnskapsreise med mange nye relasjoner, ny kunnskap og fine opplevelser. Først og fremst må vi takke Jan Stålhane som veileder og som stor motivator. Hans gode humør og imøtekommende vesen har gjort det til en glede å møte til samling og samarbeid. Videre fortjener våre medstudenter en stor takk for deres bidrag til god veiledning, kunnskapsdeling og sosiale samlinger.

Vi må også takke arbeidskollegaer ved egen arbeidsplass for deres tålmodighet og deres bistand for at studiet skulle bli praktisk mulig å gjennomføre. Likeså en stor takk til andre kollegaer som har bidratt med fagkunnskap i tilknytning til vår masteroppgave.

En takk rettes også til våre familier og deres støtte i forbindelse med arbeidet med masteroppgaven.

Til slutt må vi berømme og takke hverandre som kollegaer og samarbeidspartnere for å ha motivert hverandre under studiet. I arbeidet med masteroppgaven har samarbeidet ført til sosiale treff med mange og gode refleksjoner og diskusjoner.

Bergen 10.05.2023

Helge Rolland & Bård Sande

## SAMMENDRAG

Norsk trafikkopplæring baserer seg på en politisk overordnet visjon der det er moralsk og etisk uakseptabelt med drepte eller hardt skadde i forbindelse med trafikkulykker. Visjonen er implementert i Nasjonal transportplan som nullvisjonen og skal fungere som veiviser og retningslinje for fremtidig arbeid for trafikksikkerhet.

Trafikklæreren er en av aktørene i trafikksikkerhetsarbeidet mot samfunnets nullvisjon. Denne masteroppgaven handler om hvordan trafikklærers hverdag kan påvirke læreplanens intensjon i tilknytning til sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy. Prosjektet er gjennomført med bidrag fra seks trafikklærere som aktivt underviser innen tyngre kjøretøy.

Formålet med prosjektet var å etablere økt/ny innsikt i trafikklærers hverdag i tilknytning til avsluttende opplæring sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy.

Funnene er basert på informantenes historier og analysert gjennom systematisk tekstkondensering (STC). Fremtredende funn er delt inn i fire hovedkategorier:

- 1.** Lånekassen og Nav som offentlige tilbydere der resultatene indikerer at økt intern bedriftsinformasjon og kjennskap til offentlige aktørers retningslinjer kan bidra til en bedre hverdag for trafikklæreren.
- 2.** Didaktisk innvirkning, der funn kan indikere at problemorientert undervisning som arbeidsmetode kan være for lite utnyttet i henhold til læreplanens anbefalte intensjon. Med bedre forutsetninger for å danne reflekterte elever vil lærer kunne oppleve mindre behov for didaktiske justeringer basert på egne preferanser.
- 3.** Kategorien faglig oppfølging viser entydig etterspørsel etter kurs og videreutdanning fra trafikklærerne.

Trafikklærerne benytter seg i stor grad av faglig kollegastøtte gjennom en sosiokulturell speiling.

- 4.** Trafikklærers hverdag er knyttet til funn der trafikklærer skal oppsøke og eksponere seg selv og elev for risiko under utøvelse av trinn fire sikkerhetskurs på vei. Resultatene indikerer høy grad av opplevd risiko for trafikklærerne i sin hverdag. Personlige tilpasninger og interesser forekommer for å tilpasse risikonivået til et eget akseptabelt nivå.

## SUMMARY

Norwegian traffic education is based on politically superior vision where it is morally and ethically unacceptable to have fatalities or serious injuries in traffic accidents. The vision is implemented in the National Transport Plan as the zero vision and serves as a guide and guideline for future work on traffic safety. The driving instructor is one of the actors in the traffic safety work towards society's zero vision.

This master's thesis is about how the driving instructor's everyday life can affect the intention of the curriculum in connection with safety courses on the road for heavy vehicles. The project was carried out with contributions from six driving instructors who actively teach heavy vehicles. The purpose of the project was to establish increased/new insight into the driving instructor's everyday life in connection with the final training safety course on the road for heavy vehicles.

The findings are based on the informants' stories and analysed through systematic text condensation (STC). The salient findings are divided into four main categories.

**1.** Lånekassen and Nav as providers where the results indicate that increased internal company information and knowledge of public actors' guidelines can contribute to a better everyday life for the driving instructor.

**2.** Didactic influence, where findings may indicate that problem-oriented teaching as a working method may be underutilized according to the recommended intention of the curriculum. With better conditions for forming reflective students, the teacher may experience less need for didactic adjustments based on their own preferences.

**3.** The category of professional follow-up shows a clear demand for courses and further education from the driving instructors. The driving instructors largely use professional peer support through sociocultural mirroring.

**4.** The driving instructor's everyday life is linked to findings where the driving instructor should seek out and expose themselves and the student to risk during the exercise of step four safety course on the road. The results indicate a high degree of perceived risk for the driving instructors in their everyday lives. Personal adjustments and interests occur to adapt the risk level to their own acceptable level.

# Innhold

Innhold .....	5
1.0 Innledning.....	9
1.1 Presentasjon av tema.....	10
1.2 Avgrensing av tema. ....	13
1.3 Problemstilling.....	14
1.4 Utdyping/presisering av problemstilling.....	14
1.5 Begrepsavklaringer. ....	15
1.6. Oppgavens oppbygging. ....	15
2.0 Teoretisk feltbeskrivelse .....	17
2.1 Historikk .....	17
2.2 Styringsdokumenter .....	18
2.2.1 Nasjonal transportplan.....	19
2.2.2 Trafikkopplæringsforskriften.....	19
2.2.3 Yrkessjåførforskriften § 10.....	20
2.2.4 Hovedmålet med trafikkopplæringen for tyngre kjøretøy .....	21
2.2.5 Generelt om læreplanen for tyngre kjøretøy.....	21
2.3 Tidligere forskning.....	28
2.3.1 Evaluering av norsk føreropplæringen etter 2005 .....	28
2.3.2 Evalueringen av implementeringen av føreropplæringen tunge kjøretøy .....	29
2.3.3 Trafikklærernes læreplanforståelse.....	29
2.3.4 Goals for Driver Education (hiarkisk matrise) .....	30
2.4 Teoretisk grunnlag .....	31
2.4.1 Lånekassen og NAV som offentlige tilbydere .....	32
2.4.2 Kollegialdialog.....	32
2.4.3 Speilingsteorien .....	33
2.4.4 Risikobegrepet.....	33

2.4.5 Kognitiv modning.....	34
2.5 Didaktisk og pedagogisk teori .....	35
2.5.1 Relasjonsmodellen.....	35
2.5.2 Sosiokulturelt perspektiv .....	38
2.5.3 Fra novise til ekspert.....	38
2.5.4 Problemorientert undervisning. ....	39
2.6 Oppsummering.....	40
3.0 Forskningsdesign og metode.....	41
3.1 Begrunnelse for metode og utvalg. ....	41
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming .....	42
3.1.2 Egen førforståelse .....	42
3.2 Veien frem mot prosjektet .....	44
3.3 Pilotprosjektet .....	45
3.4 Kvalitativt intervju .....	46
3.5 Metodiske implikasjoner.....	47
3.6 Analysestrategi.....	49
3.6.1 Systematisk tekstkondensering.....	50
3.6.2 Analytisk fremgangsmetode .....	52
3.7 Validitet.....	53
3.8 Reliabilitet.....	55
3.9 Etske betraktninger .....	56
3.10 Oppsummering.....	58
4.0 Studiets funn.....	59
4.1 Lånkassen og Nav som offentlige tilbydere.....	59
4.1.1 Utfordringer med Lånkasse, NAV og arbeidsgiver. ....	59
4.1.2 Etske utfordringer .....	60
4.2 Elevforutsetninger.....	60

4.2.1 Elevens refleksjonsevne .....	61
4.2.2 Elevens modenhet.....	61
4.3 Faglig oppfølging for trafikklærer .....	62
4.3.1 Faglig dialog med kollegaer .....	62
4.4 Trafikklærers hverdag .....	63
4.4.1 Andre trafikanters atferd.....	63
4.4.2 Egenopplevd risiko .....	63
4.4.3 Yrkesvalg som trafikklærer for tyngre kjøretøy .....	64
4.4.4 Trafikklærerens forslag til forbedring .....	65
4.5 Oppsummering.....	66
5.0 Drøfting .....	67
5.1 Lånecassen og NAV som offentlige tilbydere.....	67
5.2 Elevforutsetninger.....	72
5.3 Faglige oppfølging for trafikklærer .....	80
5.4 Trafikklærers hverdag .....	83
5.5 Avsluttende teoretiske betraktninger .....	90
5.6 Avsluttende praktiske betraktninger .....	91
5.7 Oppsummering.....	92
6.0 Veien videre og avslutning.....	94
Litteraturliste: .....	96

## **Forkortelser benyttet i oppgaven**

NTP: Nasjonal transportplan.

GDE: Goals for Drivers Education.

Trinn 3: Trafikal del - ferdigheter i varierte vei og trafikkmiljø.

Trinn 4: Avsluttende opplæring – elevens risikoforståelse.

YSK: Yrkessjåførkompetanse.

POU: Problemorientert undervisning.

STC: Systematisk tekstkondensering.

SKV: Sikkerhetskurs på vei.

## **Figurer**

Figur 1: Trinnvis opplæring i tyngre førerkortklasser med temauthevelse i rød tekst. Side 13

Figur 2: Trinnvis opplæring i tyngre førerkortklasser. Side 21

Figur 3: GDE modellen. Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv. Side 27 og 74

Figur 4: Modifisert utgave av GADGET modellen. Side 30

Figur 5: Den didaktiske relasjonsmodellen. Kategorier og sammenhenger. Side 36

Figur 6: Egenprodusert. Dreyfus og Dreyfus kompetanseutvikling fem stadier/Læreplanens fire trinn. Side 39

## **Tabell**

Tabell 1: Egenprodusert skjematisk fremstilling av analytisk fremgangsmetode. Side 52

## **Vedleggliste**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: NSD Samtykkeskjema.

Vedlegg 3: NSD Godkjenning av forskningsprosjektet 477488.



## 1.0 Innledning

«Risiko? Ja! Men jeg har valgt å ikke tenke så mye på det» (Utsagn fra egen informant).

Denne masteroppgaven handler om trafikksikkerhet i tilknytning til trafikkopplæring for tyngre kjøretøy.

Norge er regnet for å være blant verdens beste innen trafikksikkerhet (Vegvesen, 2021a). Risikoen for å bli trafikkdrept i Norge er under halvparten så stor som gjennomsnittlig for EU landene (Meld.St. 40, 2015-2016).

Trafikksikkerhetsarbeidet i Norge er basert på en politisk overordnet visjon. Denne visjonen har fått navnet «0-visjonen» og har sitt utspring i fra den svenske nullvisjonen som der ble vedtatt i 1997 (Elvebakk & Steiro, 2007, s. 3). Norge har på lik linje med Sverige vedtatt at det er moralsk og etisk uakseptabelt med drepte eller hardt skadde i forbindelse med trafikkulykker (Vegvesen, 2021b). Den norske regjeringen legger til grunn at nullvisjonen skal fungere som en veiviser og en retningslinje for fremtidig arbeid innen trafikksikkerhet (Meld.St. 20, 2020-2021). Dette innebærer trafikksikkerhetsarbeid rettet for trafikanten, kjøretøyet, veimiljøet og gjeldende regelverk for trafikk (Vegvesen, 2021b).

En av aktørene innen trafikksikkerhetsarbeidet er trafikklæreren som vil kunne ha en nøkkelrolle i forhold til trafikantens adferd gjennom førerkortopplæringen (Vegdirektoratet, 2016, s. 7).

Vi er selv trafikklærere innen alle førerkortklasser og arbeider daglig med trafikkopplæring innen de tyngre førerkortklassene. De siste 15 årene har vært dedikert til utdanning og videreutvikling relatert til føreropplæring innen alle førerkortklassene. Vår arbeidserfaring er tilegnet via offentlige etater og private trafikkskoler helt tilbake til nullvisjonens start. Basert på våre erfaringer har vi opplevd lite oppmerksomhet rettet mot trafikklærers arbeidsmiljø og hvordan personlig kompetanse brukes til å tilpasse seg ulike opplærings situasjoner. En sentral oppgave for en lærer/pedagog er å etterleve læreplanens intensjon, men lærers valg vil kunne sette preg på elevens opplæringsforløp.

Denne undersøkelsen omhandler et utvalg av trafikklærere innen tyngre kjøretøy og deres hverdagsutfordringer i tilknytning til avsluttende opplæring.

Basert på våre erfaringer og samtaler med fagpersoner innen fagmiljøet for trafikksikkerhetsarbeid, kan vi si at vi har funnet utfordringer knyttet til elevenes nivå ved avsluttende opplæring sikkerhetskurs på vei.

I arbeidet for å optimalisere trafikksikkerheten trenger vi mer dybdekunnskap i forhold til trafikkklærerens særpreg og argumentasjon. Med dette menes hvilke kriterier trafikkklæreren legger til grunn ved bevisste og ubevisste valg relatert til trafikkklærerens undervisning og hverdag.

## **1.1 Presentasjon av tema**

I dette kapitlet presenteres et utdrag av hvordan trafikkopplæring er organisert innen tyngre førerkortklasser. Yrkesutøvelsen baserer seg på etiske valg som må tas for å imøtekomme en samfunnsvisjon med ønske om ingen drepte eller skadde i trafikken. Gjennom trafikkopplæringsforskriften settes det krav til institusjoner, skoler og trafikkklærere (Trafikkopplæringsforskriften, 2004c).

### **Utdanningsinstitusjoner**

Hensikten med trafikal opplæring og yrkessjåførfaget er å sikre den samfunnsmessige fordelene av et transportsystem som ikke belaster samfunnet kostnadmessig direkte eller indirekte (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Trafikkopplæringen tjener privatsamfunnet og næringsvirksomhet, hvor opplæring innen tyngre klasser ofte knyttes til yrkessjåførfaget og dermed tilknytning til næringslivet. Opplæring i tyngre førerkortklasser kan gjøres som fag i den videregående skole, eller i privat regi hos private trafikkskoler. Som fag i den offentlige skole vil dette innebære at elevene kan starte sin fagopplæring/trafikkopplæring ved en alder på 18 år innen tyngre kjøretøy (Yrkessjåførforskriften, 2008a). Denne opplæring vil gå over en tid på to år, hvor seks måneder av tiden tilbringes i skole hvor trafikal opplæring er et VG3fag. I privat sektor vil alderskravet for trafikal opplæring innen tyngre klasser være 21 år (Førerkortforskriften, 2004) og opplæring kan gjennomføres i den hastighet trafikkskolen har kapasitet og mulighet til å gjennomføre obligatorisk opplæring.

Det er politisk ønskelig både ifra EU og i Norge at transporten på vei overføres i større grad til jernbane. Til tross for en slik politisk målsetting øker transporten på vei (Glein et al., 2019, s. 18-20). Dette innebærer at etterspørselen etter arbeidskraft innen yrkessjåførfaget er relativt høyt. I den sammenheng tilkommer rekruttering av søkere med ulik bakgrunn. Dette kan for eksempel innebære søkere uten tidligere utdanning, samt flerspråklige elever. Kort utdanningstid kombinert med godt arbeidsmarked vil kunne være et godt tilbud for de uten andre alternativer.

## **Trafikkopplæringens varighet**

Trafikkopplæringens tidsforløp fra start til fullført opplæring for elevene i offentlig skole er 19 uker (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette innebærer opplæring innen trafikal kompetanse og opplæring innen yrkeskompetanse. Elever ved private trafikkskoler kan gjennomføre i en hastighet basert på skolens kapasitet, dette innebærer så raskt som tilgjengelig timer og arbeidskapasitet samt individuelle ferdigheter tillater det.

## **Trafikklæreren**

I dag er alle trafikklærere utdannet gjennom høyskole eller universitet. Men slik har det ikke alltid vært. Fra gammelt av het det kjørelærer, dette var basert på opplæring som kjørelærer gjennom kurs ved statens trafikklærerskole. Statens kjørerlærerskole ble opprettet i 1970. I 1973 ble grunnutdanningen ett-årig og skolen fikk navnet Statens trafikklærerskole (Forvaltningsdatabasen, 2022). De første årene fikk lærerne et nemndprøvekurs på tre måneder. Dette ble en sertifisering av trafikklærerne. Det finnes fortsatt aktive kjørelærere i bransjen med denne bakgrunnen/ utdanningen.

I 2004 ble trafikklærerskolen en del av høyskolen i Nord-Trøndelag og i etterkant er trafikklærerutdanningen blitt 2-årig. (Forvaltningsdatabasen, 2022)(grunnutdanning). I 2016 ble skolen en del av Nord-universitet (Leknes, 2016).

For trafikklærere innen tyngre klasser krever dette spesialisering man tar på toppen av den toårig grunnutdanning. (Kunnskapsdepartementet, 2022). For spesialiseringen tilkommer flere krav, deriblant erfaring som yrkessjåfør på tyngre klasser i minimum 36 måneder (Nord-univeristet, 2022). Disse kravene har vært endret og justert ved flere anledninger i forhold til arbeidsmarkedet og tilgjengelige søkere.

## **Ansvar**

Trafikklæreren har et samfunnsmessig ansvar gjennom sin utdanning og autorisasjon som trafikklærer (Utdanning.no, 2020). Dette i form av et ansvar som innebærer å gi eleven kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon som er nødvendig for å løse oppgaver i ulike trafikale sammenhenger (Vegdirektoratet, 2016). Eleven skal ha en godt utviklet trafikalkompetanse for å lykkes i trafikken. Dette innebærer at eleven skal kunne utfordres og prøves i å reflektere over eget handlingsmønster, motiver, og måten å se omverden på. Likeledes skal eleven kunne kontrollere impulser og sine egne verdier i møte med ulike trafikale situasjoner (Vegdirektoratet, 2014, s. 16-17).

## **Erfaringer**

Erfaringsmessig finner vi to som erfarne trafikklærere det utfordrende å føre majoriteten av elevene i retning av læreplanens målsetting. Elevenes svært ulike forutsetninger og bakgrunn innebærer utfordringer vedrørende trafikklærers ansvar. Sett fra trafikklærers perspektiv er det utfordrende å fortelle elever at de ikke strekker til, eller at de forskjellsbehandles gjennom flere timer i forhold til sine medelever. En trafikklærer søker likebehandling i et kompromiss med pedagogiske betraktninger som gjøres. Dette innebærer elev-differensiering, men innenfor en faglig akseptert ramme. Eksempelvis når flere elever kjører sikkerhetskurs på vei. I slike situasjoner kan elevforutsetningene innebære nivåforskjeller der enkeltelever ikke mestrer trafikale ferdigheter i ønsket grad.

En beskrivelse av dette kan være ved gjennomføring av sikkerhetskurs på vei, der selvstendig kjøring foregår i vekslende trafikkmiljø med innhold av høyhastighetsvei, smal landevei, høy risiko og ulykkesutsatte strekninger. I en autentisk lærings situasjon med to møtende vogntog i 80 km/t med redusert veibredde er elevferdighetene avgjørende for at møtesituasjoner skal kunne finne sted uten uhell/ulykke. Dersom en av partene ikke utfører korrekt handlingsmønster i forkant, vil det være umulig å unngå sammenstøt. Selvstendig kjøring i slike situasjoner innebærer risiko for elev, trafikklærer og andre trafikanter.

I den sammenheng kan en trafikklærers individuelle preferanser eller forutsetninger kunne prege didaktiske valg for undervisningen. Dette for eksempel gjennom argumentasjon for å velge vekk ulike strekninger på grunn av risikobelastningen. Det samme kan skje ved snøfall eller dårlig vær, der ruter eller strekninger unngås av risikogrunder basert på trafikklærers vurderinger.

Elevens progresjon og nivå i tidligere opplæring kan i så måte være innvirkende for et godt læringsutbytte og måloppnåelse for sikkerhetskurs på vei.

Overgangen fra trinn tre trafikal del til trinn fire avsluttende opplæring sikkerhetskurs på vei innebærer i så henseende utfordringer. Dette er fordi ansvar og avgjørelser kan basere seg på trafikklærerens særpreg og individuelle kriterier for om elevens læringsmål er tilfredsstillende oppnådd. Ethiske dilemmaer setter trafikklæreren daglig i et ansvarsforhold som krever kunnskap, erfaring og evnen til å ville gjøre rett i et samspill mellom elevens beste og samfunnets bestilling om null skadde og drepte.

Avgjørelse av en rekke komplekse didaktiske valg blir tatt med en innblanding av lærers individuelle preferanser. I den sammenheng kan det sies at trafikklærer jobber i et

kompromiss mellom didaktiske valg og et ansvar av å tilby et likt produkt overfor elever basert på en trafikkklærers livsverden.

Gjennom samtaler sommer og høst 2021 med fagpersoner i Veidirektoratet og Statens vegvesen, har vi i tillegg til egne erfaringer funnet det samfunnsnyttig å se nærmere på hvilke valg trafikkklærerne legger til grunn for når eleven kan gjennomføre sikkerhetskurs på vei. I *evaluering av norsk føreropplæring etter 2005* fremkommer det at trafikkklærerne har utfordringer knyttet til den pedagogiske lærerrollen (Vegdirektoratet, 2015, s. 5). Med bakgrunn i utfordringer knyttet til trafikkopplæringen ønsker vi å undersøke deler av opplæringen hvor søkelyset vil være på trafikkklærerens ansvar, etiske valg og hvilken faglig kunnskap som legges til grunn for de didaktiske valg som gjøres i overgangen fra trafikal del, trinn tre og over til sikkerhetskurs på vei i avsluttende opplæring. Trinnvist utdanningsløp vises i figur 1 hvor trinn tre og trinn fire er tema i denne oppgaven og markert med rød tekst.



Figur 1: Egenprodusert figur med trinnvis fremstilling av opplæring som viser utdanningsløp for tyngre førerkortklasser. Tema uthevelse er markert i rød tekst. Inspirert av læreplanens fremstilling (Vegdirektoratet, 2016).

## 1.2 Avgrensning av tema.

Denne undersøkelsen omhandler avsluttende opplæring for tyngre kjøretøy.

Undersøkelsen er avgrenset til å omhandle elevens overgang i fra avsluttende opplæring trinn tre, trafikal del til avsluttende opplæring, sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy. Videre er undersøkelsen i den sammenheng avgrenset til trafikkklærers hverdagsutfordringer som innbefatter valg og organisatoriske retningslinjer i forbindelsen med avsluttende trafikkopplæring.

Undersøkelsen er basert på informantenes historier og de funn som ble gjort gjennom kvalitative intervjuer. Informantene i denne undersøkelsen er begrenset til seks trafikkklærere

innen tyngre førerkortklasser. Med bakgrunn i antall informanter er studien ikke generaliserbar for trafikkklærerbransjen generelt.

Undersøkelsen har til hensikt å undersøke trafikkklærerens hverdagsutfordringer i tilknytning til avsluttende opplæring for tyngre kjøretøy.

Den teoretiske og praktiske gjennomføringen av selve undervisningen blir ikke berørt i denne undersøkelsen.

Med utgangspunkt i dette tema har vi valgt følgende problemstilling.

### **1.3 Problemstilling.**

*- Hvordan kan trafikkklærers hverdagsutfordringer innvirke på læreplanens intensjon for sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy?*

### **1.4 Utdyping/presisering av problemstilling**

Sentralt for denne undersøkelsen er trafikkklærerens hverdag og hans/hennes personlige preferanser, didaktiske forhold, samt tilhørende etiske ansvar.

Det kan fremstå som at det er mer komplisert å etterleve læreplanens intensjon i opplæring innen tyngre førerkortklasser. Dette på bakgrunn av ulike fysiske forhold og begrensninger tilknyttet kjøretøyene som brukes i opplæringen.

Trafikkklærer innen tyngre kjøretøy har redusert mulighet til fysisk inngripen i samme grad som på lette kjøretøy. Konsekvensene av uhell/ulykker ved bruk av tyngre kjøretøy kan være svært alvorlige og omfattende sammenlignet med lette kjøretøy.

Læreplanens intensjon fremheves som detaljert og god i sin helhet, der intensjonen er å utvikle trafikal kompetanse gjennom fire trinn (Vegdirektoratet, 2016, s. 14).

I den sammenheng erfarer vi utfordringer med forskjeller i elevens prestasjoner og hvilket nivå trafikkklærere aksepterer som tilfredsstillende før og i opplæringen under trinn fire sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy.

Eksempelvis kan dette innebære at opplæring tilhørende tidligere trinn mulig ikke er øvd/trent tilstrekkelig, men tas igjen og trenes underveis i sikkerhetskurs på vei. Dette kan innebære at læreplanens intensjon for sikkerhetskurset endres ved at lærer og elev samordner opplæringen med sikte på førerkort og ikke trafikksikkerhet.

Samtidig ønsker vi å se nærmere på om det kan ligge andre preferanser eller premisser til grunn for om lærere eller elevene vurderer nivået som akseptabelt for oppstart av sikkerhetskurs på vei.

## **1.5 Begrepsavklaringer.**

I dette kapittelet presenterer vi fagbegreper med tilknytning til oppgaven. Dette er for å sikre en felles forståelse av innholdet i oppgaven. Begrepene er begrenset til å gjelde tyngre førerkortklasser som består av en opplæringsprogresjon via fire trinn. De fire trinnene angir samlet kompetanse som eleven må erverve for å nå hovedmålet for trafikkopplæringen. Dette innebærer at de første trinnene danner grunnlaget for kvalitet og ønsket progresjon i det avsluttende trinnet (Vegdirektoratet, 2016, s. 14).

Vårt prosjekt har søkelys på trinn tre avsluttende trafikal del som et samlebegrep for trinnet i sin helhet, samt sikkerhetskurs på vei som er en del av siste trinn i føreropplæringen. Trinn tre beskriver læring og ferdigheter i tilknytning til variert vei og trafikkmiljø som eleven skal mestre (Vegdirektoratet, 2016, s. 29).

Trinn fire sikkerhetskurs på vei har søkelys på risikoforståelse som tema, der eleven skal velge kjøremåter med lav risiko og utvikle refleksjon og sin selvinnsett (Vegdirektoratet, 2016, s. 36).

Trafikklærer for tyngre kjøretøy underviser i forskjellige førerkortklasser hvor læreplanens oppbygning og progresjon er lik for alle tyngre klasser.

## **1.6. Oppgavens oppbygging.**

Denne masteroppgaven er inndelt i seks kapittel.

**Kapittel to** omhandler en teoretisk feltbeskrivelse som starter med å gi en kort historisk innsikt i norsk trafikksikkerhetsarbeid.

Videre er aktuelle nasjonale styringsdokumenter presentert som stortingsmeldinger, offentlig transportplan er etterfulgt av tilknyttede lovverk og læreplaner.

Innhold i læreplanens generelle del gir viktig kontekst for vår undersøkelse. Med dette ønsker vi å presentere leseren for basiskunnskap og forståelse for læreplanens intensjon.

Relevant tidligere forskning som vi mener, kan sees i sammenheng med vår undersøkelse er videre presentert. Kapittelet består videre av teoretisk perspektiver som kan være beskrivende eller forklarende for undersøkelsens kontekst og gi leseren feltkunnskap til senere i oppgaven.

**I kapittel tre** presenteres metodisk tilnærming for undersøkelsen basert på en kvalitativ metode. Kapittelet inneholder en begrunnelse for vårt valg av kvalitativ metode.

For å gi prosjektet mest mulig transparens og troverdighet har vi benyttet en feminologisk tilnærming og beskrevet vår forforståelse av temaet.

Bruken av feminologisk tilnærming vil kunne gi en subjektiv fremstilling og forståelse av informantenes erfaringer og historier i tilknytning til denne undersøkelsen.

Som kvalitetssikring for undersøkelsen ble det gjennomført et pilotprosjekt som la grunnlag for videre utvikling av vår undersøkelse. Pilotprosjektet er beskrevet i gjeldende kapittel.

Videre omhandler kapittelet også metodiske styrker og svakheter ved prosjektet.

Bearbeidelsen av funnene i undersøkelsen er gjort gjennom systematisk tekst- kondensering som analyseverktøy. Systematisk tekst kondensering (STC) er et gunstig analyseverktøy for oss som nybegynnere uten nevneverdig forskererfaring.

Avslutningsvis inneholder kapittelet betraktninger i forbindelse med validitet, reliabilitet og etiske betraktninger relatert til prosjektet.

**I kapittel fire** presenteres funn av undersøkelsen. Funnene er bearbeidet gjennom systematisk tekstkondenseringsstruktur og er dermed inndelt i hovedkategorier med tilhørende undergrupper til hver av hovedkategoriene.

**Kapittel fem** følger i all hovedsak samme struktur som kapittel fire. Dette innebærer at drøftingen i kapittel fem følger de samme hovedkategorier som for kapittel fire.

Undergruppene tilhørende hovedkategoriene er ikke drøftet hver for seg, men er å finne i sin tilhørende hovedkategori. Avslutningsvis er kapittel fem organisert på en måte som har til hensikt å gi leser forståelse for teoretiske og praktiske implikasjoner.

**Kapittel seks** består av veien videre og avslutning betraktninger. Her presenteres forslag for leser om hvilke undersøkelser som kunne vært hensiktsmessig i kjølvannet av denne undersøkelsen. I tillegg presenteres i avsluttende del av kapittelet en samfunnskontekst og forståelsen for hvilken betydning hverdagen for trafikklærer innen tyngre kjøretøy kan ha for arbeid mot nullvisjonen.



## 2.0 Teoretisk feltbeskrivelse

I dette kapittelet vil vi presentere et kort historisk tilbakeblikk i tilknytning til trafiksikkerhetsarbeid i Norge. Videre i kapittelet presenteres aktuelle styringsdokumenter som vi finner relevante for å sette lesere inn i lovverk og planer for trafikkopplæring og trafiksikkerhetsarbeid. Dette kapittelet vil også presentere tidligere forskning som vi finner relevant for vår undersøkelse.

Videre presenteres en kort utredning om enkeltstående offentlige etater i tilknytning til aktørrollen de har i trafikkopplæring. I siste del av kapittelet presenteres ulike yrkesteorier som teoretiske perspektiver for vår problemstilling.

Styringsdokumentene, tidligere forskning og teoretiske perspektiver vil kunne være til underbyggende nytte for drøfting av problemstillingen.

### 2.1 Historikk

Allerede i 1920 ble trafikkulykker omtalt som en stor utfordring og ble tatt opp som egen sak i Stortinget (Toldnes, 2013, s. 83). Ulykkene ble forklart i at kjørehastigheten var for høy og at fartsgrenser ikke ble overholdt. Det ble på samme tid pekt på at «*chaufførutdannelsen*» var for dårlig, slapp og helt meningsløs (Toldnes, 2013, s. 94). «*Det var ganske enkelt å ta sertifikat den gangen. Det fulgte nemlig bilen ikke mannen*» omtalt av KNA's spesialnummer i 1957 i Toldnes (2013) (Toldnes, 2013, s. 103).

Historisk sett har norske myndigheter arbeidet systematisk med trafiksikkerhet siden 1950-tallet. I 1954 oppnevnte Samferdselsdepartementet et utvalg som fikk i mandat å kartlegge hvordan arbeidet med trafiksikkerhet burde drives (Meld.St. 40, 2015-2016). Tall fra 1950 og frem til 1970 viser en statistisk ulykkestopp i 1970 på 560 trafikkdrepte personer. I nyere tid frem til 2015 er tallene redusert med om lag 80%. Historisk sett innebærer dette cirka 95% redusert risiko for å bli drept per kjørte personkilometer frem til i dag (Meld.St. 40, 2015-2016).

Arbeidet har gitt resultater gjennom langsiktig og målrettet trafiksikkerhetsarbeid (Vegvesen, 2021b). Dette arbeidet er basert på et bredt spekter av aktører med faglig basert kunnskap og implementering av omfattende tiltak. En tverrfaglig innsats og samarbeid mellom offentlige og private aktører har ført til en av suksessfaktorene i utvikling av å være en av verdens beste nasjoner innen trafiksikkerhetsarbeid (Meld.St. 40, 2015-2016).

Samarbeidet sammen med tiltakene har gitt fremgang de siste tiårene dette blant annet innen infrastruktur, kjøretøyteknologi og trafikkopplæring med tilhørende holdnings- og informasjonsarbeid (Meld.St. 40, 2015-2016).

Trafikksikkerhet er integrert som en viktig del av norsk transportpolitikk. Ved utarbeidelse og behandling av nasjonal transportplan vil trafikksikkerhet ha en viktig og sentral rolle (Meld.St. 40, 2015-2016).

Stortinget vedtok i 2002 nullvisjonen, dette er en visjon som skal føre til at ingen skades eller bli drept i trafikken (Vegvesen, 2021b). Regjeringen har gjennom Nasjonal transportplan dermed satt nullvisjonen som det overordnede målet for all trafikksikkerhetsarbeid i Norge (Meld.St. 20, 2018-2029). Grunnlaget for nullvisjonen ble første gang fremmet i St. Meld 46 (1999-2000) (Meld.St. 40, 2015-2016).

Nullvisjonen er en felles plattform for alt trafikksikkerhetsarbeid mellom departementer, offentlige etater, private interesse organisasjoner og private aktører. Arbeidet har endret søkelys fra tidligere innsats i å redusere ulykker til å gjelde målrettet fokus på de alvorligste trafikkulykkene med drepte og hardt skadde (Meld.St. 40, 2015-2016).

Nullvisjonens tiltak er rettet mot å prioritere reduksjon av antall ulykker og skadeomfang spesielt ved møteulykker, utforkjøring og ulykker der gående og syklende er involvert (Meld.St. 40, 2015-2016).

Dette er ulykker som tar flest liv og eller har en særdeles høy alvorlighetsgrad.

Nullvisjonen definerer ulykker i et systemperspektiv der samspillet mellom trafikanter er avhengig av tilpasning til hverandre. Statens vegvesens ulykkesanalysegruppe har gjennom sine undersøkelser fra 2005 og frem til nyere tid bekrefter en sammenheng mellom ulykker og trafikantens atferd. I de fleste ulykkestilfeller hvor tap av menneskeliv forekommer, har førers atferd enten vært medvirkende årsak eller forårsaket skadeomfang ved ulykkene. I denne sammenheng nevnes manglende førerdyktighet som medvirkende årsak i over 50% av tilfellene. Faktor som knytter seg til veg og vegmiljø fremstilles også som betydelig og utgjør sin betydning av nærmere 30% i ulykkestilfellene (Meld.St. 40, 2015-2016).

## **2.2 Styringsdokumenter**

I dette underkapittelet presenteres nasjonale styringsdokumenter samt aktuelt lovverk og læreplaner i tilknytning til studiets tema. Vi har valgt å presentere et utvalg som kan sette leser inn i basiskunnskap som vi mener kan bidra til å gi leser dypere forståelse for tematikken i denne studien.

### **2.2.1 Nasjonal transportplan**

Nasjonal transportplan (NTP) er et stortingsdokument som fremmer regjeringens transportpolitikk. Transportplanen utarbeides for tolv år av gangen, men revideres hvert fjerde år. Planen har til hensikt å favne drift, vedlikehold og investeringer av norsk transport på vei, bane, sjøfart og luftfart (Meld.St. 20, 2018-2029).

Nasjonal transportplan baserer sin politikk på nullvisjonen som er basert på tre grunnpilarer; etikk, vitenskap og ansvar. Dette innebærer at tap av liv og skader i trafikken er moralsk og etisk uakseptabelt. Trafikksikkerheten skal basere seg på forskning og vitenskap ved bruk av virkemidler som er dokumentert. Ansvar fordeles mellom veimyndighetene og trafikantene, der veisystemet skal sikre at ferdsel på vei ikke medfører skadde eller drepte. Trafikantene har sitt ansvar gjennom å følge eksisterende regelverk slik at veisystemet kan tjene sin hensikt (Elvebakk & Steiro, 2007, s. 6-7). For vanlige bilister er nullvisjonen som fagbegrep ikke godt kjent, men for aktører innen trafikksikkerhetsarbeid er begrepet mer kjent. Likevel kan begrepet fremstå som for lite innarbeidet (Elvebakk & Steiro, 2007, s. 8).

Gjennom ulike departement, Statens vegvesen, politi, fylkeskommunale og kommunale myndigheter samt ulike organisasjoner organiseres arbeidet for å tilstrebe overordnede mål i Nasjonal transportplan (Trømborg, 2021).

Statens vegvesen som aktør har sektoransvar for trafikksikkerhet i Norge med bakgrunn i deres ansvarsområde for veg, kjøretøy og trafikanter (Vegvesen, 2021a).

Sektoransvaret innenfor trafikant innebærer ansvaret for trafikksikkerhet gjennom læreplaner for trafikkopplæring og tilsyn overfor trafikkskoler samt obligatoriske førerprøver.

Trafikkopplæringsforskriften danner grunnlaget for hvordan trafikkopplæringen organiseres gjennom læreplaner som beskriver det etiske ansvar hos opplæringsorganene samt trafikanten selv. Trafikantene søker opplæring via offentlige skoler eller private trafikkskoler. Disse skolene er underlagt læreplaner fastsatt av Vegdirektoratet.(Trafikkopplæringsforskriften, 2004b)

### **2.2.2 Trafikkopplæringsforskriften**

I henhold til trafikkopplæringsforskriften §5-2 *godkjenning av trafikkskoler* stilles det krav til at trafikkskoler som ønsker å utøve trafikkopplæring skal være godkjent av Statens vegvesen (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).

Disse trafikkskolene stilles det krav til gjennom trafikkopplæringsforskriften § 5-3 hvor faglig leder må oppfylle flere krav relatert til godkjenning som faglig ledere. Dette innebærer

godkjenning som trafikklærer på bakgrunn av minst tre års lærerpraksis som hovedyrke ved en trafikkskole. I tillegg må videreutdanning til å bli faglig leder gjennomføres ved Nord-universitet, eventuelt annen utdanning innen ledelse. En godkjenning som faglig leder gis av Statens vegvesen (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).

Vedrørende faglig leders plikter i trafikkopplæringsforskriften §6-15 omtales et større ansvarsområde i tilknytning til å samordne virksomheten ved skolen (Trafikkopplæringsforskriften, 2004a). Dette innebærer blant annet utarbeidelse og vedlikehold av undervisningsplaner. I tillegg har faglig leder ansvar for å veilede og føre kontroll overfor sine tilhørende lærere. Faglig leder er også ansvarlig for at lærerne får tilstrekkelig faglig oppfølging og at undervisningen blir evaluert. Gjennom ansvarsforholdet er faglig leder også kontaktperson mellom trafikkskolen og Statens vegvesen (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).

I henhold til §7-3 i trafikkopplæringsforskriften må *elev* ha tilstrekkelig kjøreferdigheter til å gjennomføre den praktisk obligatoriske undervisningen på en meningsfylt måte. Om ikke skal undervisningspersonell avvise eleven (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d). En slik avvisning skal rapporteres til Statens vegvesen, avvisningen kan påklages av eleven (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).

I sammenheng med trinnvurdering §7-5 i trafikkopplæringen skal eleven ta utgangspunkt i egne prestasjoner i vurderingen av i hvilken grad målene for trinnopplæringen er oppnådd. Likeledes skal eleven vurdere sitt grunnlag for videre opplæring. Samtidig skal lærer tilråde eleven i forhold til om vedkommende har tilfredsstillende kompetanse relatert til utbytte av videre opplæring (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).

### **2.2.3 Yrkessjåførforskriften § 10**

Forskrift om grunnutdanning og etterutdanning for yrkessjåfører er gjeldende for førere som vil fornye eller erverve rettigheter til å utføre person eller godstransport mot vederlag i tyngre førerkortklasser. Yrkessjåførforskriften er styrende for hvorledes trafikkopplæring og yrkessjåføropplæringen kan samordnes og organiseres.

*Før gjennomføring av individuell kjøretrening skal eleven ha fullført sikkerhetskurs på veg i trinn 4 i trafikkopplæringen i den aktuelle førerkortklassen (Yrkessjåførforskriften, 2008b).*

## 2.2.4 Hovedmålet med trafikkopplæringen for tyngre kjøretøy

Ved opplæring innen de tyngre førerkortklassene skal elevene ha nødvendig kompetanse for å kunne kjøre forsvarlig og ivareta de oppgaver en fører av tyngre kjøretøy må ha. Dette stiller krav til eleven i form av kunnskaper, ferdigheter, risikoforståelse og selvinnsett. Helhetlige mål som elev må kunne ivareta er god trafiksikkerhet, god samhandling/avvikling kombinert med komfort, økonomi og til minst mulig belastning og slitasje på vei og kjøretøy. Samtidig skal gjeldene regelverk etterfølges inkludert hensyn til helse og miljø (Vegdirektoratet, 2016, s. 19).

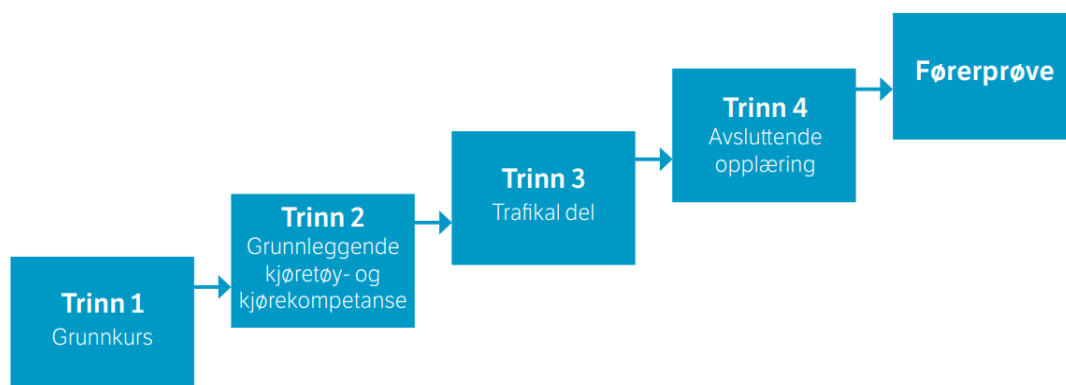
Videre skal elevene kunne utføre kontroll av eget kjøretøy, ha omtanke for passasjerer og sikre last etter gjeldene krav. Likeledes kunne vurdere vanskelige kjøreforhold samt kunne fremstå som en ressursperson i krisesituasjoner (Vegdirektoratet, 2016, s. 19).

## 2.2.5 Generelt om læreplanen for tyngre kjøretøy

Læreplanen for trafikkopplæringen beskriver hvordan opplæring er bygget opp, og hvilke kriterier som ligger til grunn for ervervelse av førerkort. Sammen med trafikkopplæringsforskriften styrer den opplæringen for de ulike førerkortklassene. Oppbygningen er delt inn i fire trinn i henhold til opplæringsforskriften §7-1.

For å sikret et godt utbytte av opplæringen og hvert enkelt trinn, må kvaliteten i gjeldende trinn være godt forankret i god måloppnåelse, slik at neste trinns opplæring gir et godt utbytte (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).

Figur 2 viser den trinnvise opplæring for tyngre førerkortklasser (Vegdirektoratet, 2016, s. 14). *Grunnkurs* (trinn 1), *grunnleggende kjøre- og kjøretøykompetanse*, (trinn 2). *Trafikal opplæring* med videre kunnskap om variert trafikk og vegtrafikklovgivningen (trinn 3). *Avsluttende opplæring* handler om emne risikoforståelse og trafikken som system (trinn 4) (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).



Figur 2: Trinnvis opplæring i de tyngre førerkortklassene (Vegdirektoratet, 2016, s. 14).

Trinnene skal lede til at fører innehar nødvendig kompetanse for å kunne kjøre forsvarlig og kunne ivareta førers ansvar. (Trafikkopplæringsforskriften, 2004b). Dette kan også sees i sammenheng med nullvisjonens virkeområde.

Trinnene angir ulike læreplanmål tilhørende hvert av trinnene. Alle førerkortklassene består av samme struktur og oppbygging. For å sikre at elevene har oppnådd ønsket målkompetanse i hvert av trinnene er det fastsatt obligatoriske kurs. De obligatoriske kursenes formål er en erstatning for kompetanse som er tidkrevende og vanskelig å måle ved førerprøven. Kursene inneholder undervisning ut ifra et bestemt antall timer. Vedrørende sikkerhetskurs på vei er dette kurs som inneholder fra 6 timer til 10 timer undervisning(Vegdirektoratet, 2016, s. 54). Variasjonen i timer er avhenger av hvilken av de tunge klassene undervisningen tilknyttes.

Ordlyden i læreplanen presiserer viktigheten ved at *eleven ikke tilrådes å gjennomføre sikkerhetskurs på vei for tidlig*(Vegdirektoratet, 2016, s. 56).

Læreplanen presenteres i håndbok 856 som et verktøy hvor *«trafikklæreren skal ivareta viktige oppgaver for samfunnet når det gjelder trafiksikkerhet, og legge til rette for at eleven utvikler den førerkompetanse som er nødvendig for å kunne medvirke i nullvisjonsarbeidet»*.(Vegdirektoratet, 2016, s. 7)

### **Den oppfattede læreplanen**

Lærerens individuelle tolkning og forståelse av læreplanens form er avgjørende for å oppnå læreplanens formål. Lærerens kompetanse og profesjonalitet er avgjørende for utøvelse og bruk av læreplanen som verktøy. Den formelle læreplanen kan skape rom for ulike interesser og kunne gi ulike tolkninger som skaper kompromissløsninger (Vegdirektoratet, 2016, s. 9).

Gode kompromissløsninger er avhengige av en faglig god arbeidskultur, der analyse av læreplandokumentet og inngående kjennskap til læreplans opphav er vesentlig. Ideer som er basert på tidligere erfaringer gjennom forskning, fag og pedagogikk blir i så måte av stor betydning. I denne sammenheng er læreplandokumentet basert på en rapport *i et hiarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen (2004)* og hviler på faglig grunnlag i fra Nasjonal transportplan (Vegdirektoratet, 2016, s. 9).

Selv om rammene i læreplanens formelle mål er fremsatt for bransjen, vil ulik bakgrunn i lærernes erfaringer, trafikkskolenes verdier, holdninger og kompetanse kunne gi ulik praksis relatert til gjennomføring av den oppfattede læreplanen (Vegdirektoratet, 2016, s. 9).

## **Den gjennomførte læreplanen**

Gjennom den praktiske opplæringen kommer lærers tolkning av læreplanen til uttrykk. I en blanding mellom lærers forståelse av læreplandokumentet og kompromisser kan dette føre til lokal tolkning og praksis.

Gjennomføring av læreplanen vil kunne variere selv med et utgangspunkt i det samme læreplandokumentet (Vegdirektoratet, 2016, s. 9). I opplærings situasjoner kan det oppstå avvik i fra det en lærer planlegger og det som faktisk kan gjennomføres. Dette innebærer at det ikke alltid lar seg gjøre å få samsvar mellom plan og resultat (Vegdirektoratet, 2016, s. 9).

## **Den erfarte læreplanen**

Gjennom lik oppbygging og struktur vil elevene kunne oppfatte opplæringen som lik. Likevel kan erfaringer og motivasjon hos elever kunne gi ulikt læringsutbytte med bakgrunn i undervisningsform, lærers forutsetninger og elevenes plattform. Elevens opplevelse og erfaringer vil kunne være ulik i forhold til hva lærer tror er formidlet og hva elev faktisk har opplevd/erfart (Vegdirektoratet, 2016, s. 9).

## **Den skjulte læreplanen**

Utsiktet budskap til elevene i forbindelse med læreplanmål kan forekomme dersom trafikklærernes didaktiske valg medfører andre verdier enn det som er hensiktsmessig planlagt. Dersom lærer formidler utilsiktede budskap med avvik fra mål i læreplanen vil dette kunne være uheldig for opplæringen (Vegdirektoratet, 2016, s. 10).

## **Kompetanse**

Avhengig av hvilke oppgaver som skal løses kreves det tilfredsstillende kompetanse. Kompetanse kan således beskrives som personlige egenskaper, kunnskaper og ferdigheter som må til for å kunne løse oppgaven (Vegdirektoratet, 2016, s. 10).

## **Førerkompetanse**

Av de ulike læreplanene innen førekortopplæring for tyngre kjøretøy fremkommer kjørekompetansen som et samlebegrep. I begrepet førerkompetanse tilegnes *de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon* føreren må besitte for å takle trafikkmiljøet og ha trafiksikker atferd (Vegdirektoratet, 2016, s. 10).

For å lykkes i trafikken er det en forutsetning med en godt utviklet førerkompetanse. Føreren skal kunne være i stand til å takle andres utfordrende innskytelser og forstyrrelser i trafikken. Dette skal kontrolleres via egne impulser og følelser. Kompetansen læres gjennom praktisering, forsterkninger, forståelse og gjennom etterligning. Dette er en prosess som går over tid, og som stiller krav til evnen til å forstå og tenke konsekvens (Vegdirektoratet, 2016, s. 10).

## **Kjøreteknisk ferdighet**

Eleven trenger gode tekniske kjøreferdigheter som en forutsetning for å kunne effektivt lære kjøring i trafikk. En elev som må bruke ressurser på tekniske utfordringer med kjøretøyet vil kunne oppfatte lite av andre trafikanters atferd. Automatisering av tekniske ferdigheter er derfor avgjørende for at læringsresultatet for trafikale oppgaver skal lykkes (Vegdirektoratet, 2016, s. 13).

## **Trafikal ferdighet**

Trafikal ferdighet er normalt sett den mest tid- og ressurskrevende delen av opplæringen. Samhandling med andre trafikanter skal læres med gradvis tilnærming. Forutsetning for å lykkes med opplæring i trafikal ferdighet er gode tekniske ferdigheter, samt kunnskap om lover og regler. Kjøretrening gir viktige erfaringer som gjør at eleven kan få innsikt i egne handlinger og vurderinger (Vegdirektoratet, 2016, s. 13).



## **Anbefalte arbeidsmåter i læreplanen**

I læreplanen for tyngre kjøretøy klasse C og CE håndbok 856 fremgår det føringer for hvordan opplæringen skal tilrettelegges. Opplæringen skal bære preg av å aktivisere elevene gjennom erfaringsutveksling og dialog. Problemorientert undervisning er ønsket brukt ofte, «*der læreren forbereder konkrete problemstillinger som eleven skal drøfte og ta stilling til*»(Vegdirektoratet, 2016, s. 16). Oppgavene til den problemorienterte undervisningen skal utarbeides ut ifra hovedmålene tilhørende det enkelte tema og være tydelig lærerstyrt.(Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

Som tidligere beskrevet består hele trafikkopplæringen av fire trinn. Aktuelt for denne undersøkelsen er de to siste trinnene i læreplanen. Under presenteres utdrag ifra generelle trinnmål i det nest siste trinnet, med hensikt i å belyse ønsket elevnivå før deltakelse i avsluttende trinn fire herunder sikkerhetskurs på vei.

### **Trinn 3. Trafikal del klasse C**

*Gjennom opplæringen i trinn 3 skal eleven lære å beherske kjøring i variert trafikk. Eleven må også tilegne seg kunnskap om aktuelle bestemmelser i vegtrafikklovgivningen. Ved avslutningen av trinnet skal elevens ferdighet være slik at kjøringen er tilnærmet selvstendig. Det er ikke fastsatt et minste timetall for opplæringen på dette trinnet. Undervisningen må tilpasses elevens erfaringsbakgrunn. Eleven skal gjennomføre obligatorisk trinnvurdering mot slutten av trinn 3, jf. § 7-5. Innholdet i trinn 3 forutsettes å bli videreført i trinn 4, samtidig som det vil være en del av grunnlaget for oppgavene som blir gitt ved førerprøven.*(Vegdirektoratet, 2016, s. 29)

Trinnvurdering tilhørende trinn tre trafikal deler presenteres i hensikt å fremstille i hvilken grad eleven skal medvirke i den videre progresjonen, samt lærers faglig anbefaling.

### **Trinnvurdering for trafikkopplæringen § 7-5.**

*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. Læreren skal gi eleven en tilråding i spørsmålet om eleven har den kompetansen som er nødvendig for å få et godt utbytte av opplæringen i neste trinn.*(Trafikkopplæringsforskriften, 2004c).

Trinn fire herunder sikkerhetskurs på vei er en del av den avsluttende trafikkopplæringen. Under presenteres læreplanens kommentarer til hvordan gjennomføring av sikkerhetskurs på vei skal gjennomføres. Fremstillingen av kommentarene i læreplanen er gjort for å synliggjøre krav og føringer som er satt for sikkerhetskurs på vei.

## Læreplanens kommentarer på sikkerhetskurs på vei

*Det er viktig at eleven ikke tilrådes å gjennomføre sikkerhetskurs på veg for tidlig. Eleven skal kjøre i flere timer sammenhengende uten at reaksjonsmønsteret svekkes av tretthet. Elevens utholdenhet, konsentrasjon og risikoforståelse skal settes på prøve. Kjøringen skal skje i områder med variert miljø. Spesielt skal eleven kjøre på veg hvor tunge kjøretøy ofte er innblandet i ulykker. Dette gjelder kjøring på veger med høy fartsgrense, kjøring på smal, svinget landeveg og kjøring i bratte utfor- og motbakker. Risikoforståelse er et sentralt element, og eleven skal i sterk grad trenes i å kunne vurdere faren for møteulykker. På kurset skal det ikke gis vanlig instruksjon. I noen tilfeller kan det likevel være effektivt at læreren forbereder eleven mentalt på en situasjon som skal løses. Læreren kan i god tid gi en kort beskrivelse av vegens videre forløp og risikomomenter eller andre problem som skal takles, uten å gi løsningsforslag. Læreren bør unngå teoretiske utredninger i ettertid om hvordan et problem skulle vært løst. I stedet må kjøreruten legges opp slik at eleven får anledning til å løse samme problem i en senere situasjon, etter om nødvendig å ha fått noen tips fra lærer. (Vegdirektoratet, 2016, s. 38).*

## Læreplanbeskrivelse selvinnsikt

Eleven skal utfordres til å reflektere over sin egen kompetanse og egne handlinger og vurderingstendenser gjennom sin opplæring. Dette i forhold til hvordan handlinger og vurderingstendenser kan virke inn på kjøreatferden (Vegdirektoratet, 2016, s. 14).

## Læreplanens obligatoriske trinnvurdering.

Det er fastsatt to obligatoriske trinnvurderinger i løpet av opplæringen, ved trinn to og trinn tre. Disse timene skal bidra til læring og støtte innen selvinnsikt over egne evner og prestasjoner. Eleven har frihet til å påvirke sitt eget læringsløp fram til førerprøven. Likevel er det trafikklærers ansvar å holde struktur og progresjon i opplæringen gjennom tilrådning om hvorvidt eleven innehar nødvendig kompetanse for å få et godt læringsutbytte av opplæringen i neste trinn (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). Hensikten med trinnvurderingen som inneholder før og ettersamtale i tillegg til den praktiske kjøringen er lærerens veiledning til elevens faglige ståsted og læreprosess (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

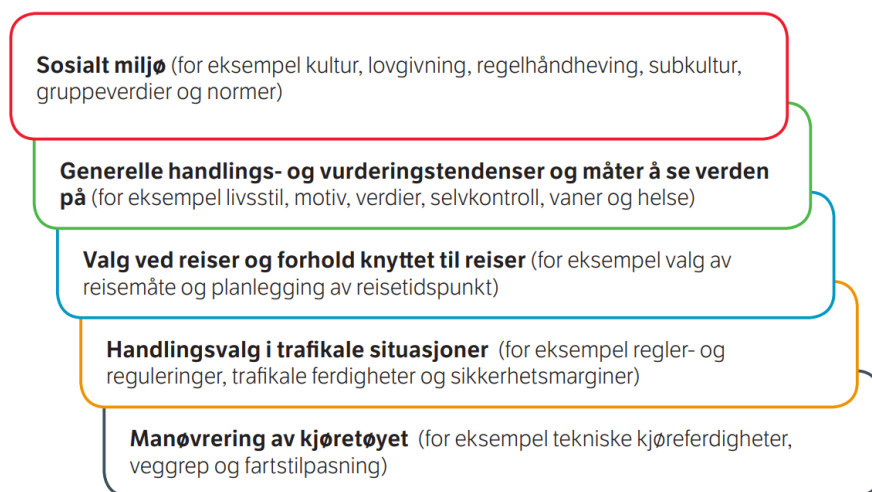
*«Eleven kan selv velge om lærerens tilrådning skal følges» (Vegdirektoratet, 2016, s. 16)*

Dersom trafikklærer anbefaler mer øvelse innen trinn 2 eller trinn 3, kreves det ikke ny trinnvurdering når øving er gjennomført (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). Dersom opplæringen fører til tvil hos trafikklærer vedrørende elevens praktiske kjøreferdigheter skal trafikklæreren avvise eleven ved praktisk obligatorisk undervisning (Trafikkopplæringsforskriften, 2004c).

Trinnvurderingens intensjon fungerer best dersom videre opplæring planlegges ut ifra det som fremkommer av vurderingstimen mellom lærer og elev (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

### Førerkompetanse i et hiarkisk perspektiv

Figur 3 viser en teoretisk tabell som beskriver oppgaver en fører må mestre. De ulike nivåene relaterer seg til et hiarkisk perspektiv over føreropplæringen og gir et grovt overblikk i forhold til hva opplæringen bør inneholde. Opprinnelig besto modellen av fire nivå, men i 2010 utvidet med et femte nivå. Det femte nivået er inkludert som en faktor i førerens sosiale miljø som inneholder kultur, normer og verdier (Vegdirektoratet, 2016, s. 12).



Figur 3: GDE modellen (Vegdirektoratet, 2016, s. 12). Modellen gir en oversikt over hvilke oppgaver en fører må mestre underveis i sin utvikling kompetanseutvikling.

## 2.3 Tidligere forskning

I dette underkapittelet presenteres tidligere forskning som kan sees i sammenheng med studiets problemstilling.

Det har tidligere vært gjennomført flere forskningsprosjekt i regi av Statens vegvesen i tilknytning til trafiksikkerhet. Allerede i fra 1960 årene ble ulykkesanalyser og forskning en viktig del av trafiksikkerhetsarbeidet (Meld.St. 40, 2015-2016)

### 2.3.1 Evaluering av norsk føreropplæringen etter 2005

I perioden 2011-14 ble det gjennomført undersøkelser basert på «*Evaluering av norsk føreropplæring etter 2005*». Undersøkelsene ble gjennomført i alle førerkortklasser etter ny forskrift og nye læreplaner innført av Statens vegvesen i 2005 (Vegdirektoratet, 2015, s. 5). Rapporten gir oppsummeringer og anbefalinger til de ulike førerkortklassene.

Intensjonen i de nye læreplanene var et større fokus rettet mot elev, samt utvikle holdninger og selvinnsikt relatert til elevens handlinger. Selve målsettingen med ny forskrift og læreplaner var å bedre opplæringen gjennom struktur og kvalitet i læreplanene (Vegdirektoratet, 2015, s. 8).

Av rapporten fremgår det *en positiv utvikling vedrørende ulykkes-utsatthet og holdninger* sammenlignet med undersøkelser gjort før 2005 (Vegdirektoratet, 2015, s. 5). Undersøkelsen påpeker utfordringer i tilknytning til å få synliggjort hvilke positive endringer som kan relateres til selve føreropplæringen. Det er viktig å merke seg at rapporten legger til grunn at trafikkklærer gjennomfører opplæringen i henhold til læreplanens intensjon dersom de positive resultatene skal kunne knyttes til føreropplæringen. (Vegdirektoratet, 2015, s. 5). Av rapporten fremkommer anbefalinger innen tyngre kjøretøy om å styrke kognitive prosesser hos elevene gjennom mer bruk av problemorientert undervisning (Vegdirektoratet, 2015, s. 48). Her anbefales trening på risikovurdering og planlegging av kjøring. Videre anbefalinger i rapporten omhandler behovet for at lærerne innehar mer lærerkompetanse (Vegdirektoratet, 2015, s. 46-48). I forbindelse med rapportens anbefalinger begrenset til førerkort klasse B anbefales det kompetanseheving i aktiv og bevisst bruk av relasjonsmodellen (Vegdirektoratet, 2015, s. 44). Rapporten omtaler ikke sikkerhetskurs på vei for tyngre førerkortklasser.

Statens vegvesens rapport baserer seg på tidligere forskning deriblant SINTEF's rapport fra 2013 «*Evaluering av implementeringen av obligatorisk opplæring, tunge kjøretøy*».

### 2.3.2 Evalueringen av implementeringen av føreropplæringen tunge kjøretøy

I regi av Statens vegvesen har SINTEF gjennomført undersøkelse i tilknytning til de tyngre førerkortklassene. Denne undersøkelsen tar for seg «*Evaluering av implementeringen av føreropplæringen tunge kjøretøy*» (Moe et al., 2013, s. 1).

Undersøkelsen baserer seg på om undervisning i grunnkurs tyngre kjøretøy og sikkerhetskurs på bane ble gjennomført etter læreplanens intensjon (Moe et al., 2013, s. 1).

Ut av undersøkelsen fremkommer det en rapport som påpeker et lite utnyttet potensiale relatert til undervisningsmetode. Problemorientert undervisning fremlegges som for lite benyttet metode, det påpekes at det foreligger et mulig potensiale for å oppnå bedre læringsutbytte innen refleksjonsevne, selvinnsikt og selvregulering hos elevene (Moe et al., 2013, s. 39-40). I tillegg påpekes muligheten for å øke elevaktivitet gjennom å gi mer tid til å samtale med hverandre samt utveksle erfaringer i kontekst med gitt problemstilling (Moe et al., 2013, s. 20) Rapporten trekker også frem den didaktiske relasjonsmodellen som viktig og nødvendig verktøy for å forstå helheten av undervisningssituasjonen (Moe et al., 2013, s. 11).

### 2.3.3 Trafikklærernes læreplanforståelse

Elisabeth Suzen har i sin doktoravhandling ved NTNU beskrevet *en studie av trafikklærernes læreplanforståelse og erfaringer med å vurdere for å lære* (Suzen, 2018, s. ii).

I sitt sammendrag presenterer hun tre hovedfunn, der et av hovedtemaene er at lærerne tilrettelegger læring med en stor grad av kompetanseressurser. Trafikklæreren legger til grunn sin samfunnsverdi i å fremstille gode førere i et sosialt samspill som et reflektert individ (Suzen, 2018, s. ii).

Videre omtales trafikklærerens rolle som avgjørende for å etterkomme læreplanens intensjoner. Læreren tilrettelegger for elevens læring og tar ansvar for læreplanens intensjoner om elevutvikling innen refleksjon og selvinnsikt. Samtidig fremgår det at man ikke ønsker å vurdere etter fastsatte kriterier eller skjema underveis i å nå opplæringens mål (Suzen, 2018, s. iii).

I det tredje hovedtemaet presenteres læreplanen fra førerkort klasse B som svært positiv blant trafikklærerne. Likevel fremstår trafikklærerne som selvkritiske til hvordan de selv anvender læreplanen i praksis. Utvikling av egen profesjonell dannelse finner trafikklærerne i mulighetene for erfaringsdeling og samarbeid (Suzen, 2018, s. iii).

Suzen omtaler også at utvikling av egen yrkesteori kan foregå i et bevisst samarbeid med kollegaer og elever (Suzen, 2018, s. 247). Samtidig fremgår det av undersøkelsen at kollegasamarbeid er omtalt og savnet i egen bransje (Suzen, 2018, s. 246).

### 2.3.4 Goals for Driver Education (hiarkisk matrise)

GDE- matrisen (Goals for Driver Education) har sitt utgangspunkt i finsk forskning med fagfelt innen trafikkpsykologi. Forskningen ble introdusert gjennom EU midler knyttet til forskningsprosjektet GADGET (Hatakka.M et al., 2003, s. 2)

Modellen er basert på en hiarkisk matrise («The GADGET- matrix») som beskriver ferdigheter og kognitive stadier som er nødvendige for å løse komplekse oppgaver i forbindelse med føring av kjøretøyer (Hatakka.M et al., 2003, s. 2-3). Inndelingen av GDE matrisen er definert som detaljerte nivåbeskrivelser som er nødvendige for å kunne bli en sikker bilfører (Hatakka.M et al., 2003, s. 5).

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

Figur 4: Modifisert utgave av GADGET modellen (Vegdirektoratet, 2014, s. 17)

Modellen består opprinnelig av fire nivåer. Der det laveste trinn er knyttet til manøvrering av kjøretøyet og grunnleggende kunnskaper og ferdigheter vedrørende kjøretøyets egenskaper som eleven må beherske. Dette gjelder eksempelvis kontroll over bilens størrelse og funksjonalitet.

Dersom vi beveger oss lengre til høyre i matrisen innen samme nivå stilles det økende krav til risikofaktorer som fører skal være bevisst på i forbindelse med bilen. Eksempelvis at fører skal kjenne til risikoen vedrørende bilens funksjonalitet.

Nivået helt til høyre i matrisen beskriver styrker og svakheter relatert til egne og personlige begrensninger (Vegdirektoratet, 2014, s. 16-17)

GDE- matrisens nivå to omhandler *valg «foretatt i forhold til trafikale situasjoner»* (Vegdirektoratet, 2014, s. 17). På dette nivået vil de generelle kunnskapene og ferdighetene tilegnes eksempelvis regelverk, hastighetstilpassing og sikkerhetsmarginer. Neste celle i matrisen innen samme nivå skal fører eksempelvis være bevisst egen atferd eksempelvis feil hastighet, små sikkerhetsmarginer, og vanskelig kjøreforhold. Samme nivå lengst til høyre skal eleven utvikle evne til selvevaluering, eksempelvis egen bevissthet i tilknytning til sine ferdigheter, kjørestil og evnen til å oppfatte risiko (Vegdirektoratet, 2014, s. 17)

Nivå tre og fire beskriver et mer helhetlig perspektiv rettet mot et samfunnsmessig perspektiv og etiske valg knyttet til risiko. Eksempelvis valg av turer, kunnskaper knyttet til turen, valg av omgivelser og vurdering av nødvendighet. På det fjerde nivået beskriver denne cellen hvordan kjøringen kan påvirkes av livsmål, verdier og atferdsmønster. Den midterste cellen på nivå tre og fire knyttes til førerens bevissthet angående risiko, tilstand under turen og målet for turen, mens det fjerde trinnet beskriver risiko forbundet med livsmål og verdier, atferdsmønster, gruppepress og misbruk av rusmidler. De to siste cellene helt til høyre i nivå tre og fire tilknyttes mer mot *generelle handlingstendenser og måten å se omverden på* (Vegdirektoratet, 2014, s. 17). Nivå fire som øverste nivå skal fører kunne kontrollere impulser, egne motiver, livsstil og sine verdier (Vegdirektoratet, 2014, s. 16-17).

## 2.4 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet presenteres en kort utredning om enkeltstående offentlige etater i tilknytning til aktørrollen de har i trafikkopplering.

Vi presenterer to offentlige tilbydere som ble sentrale for prosjektet ettersom det ble et omtalt emne av informantene.

### 2.4.1 Lånekassen og NAV som offentlige tilbydere

**Lånekassen** er en del av velferdsstaten og har også funksjon som bank. Lånekassen tilbyr lån og stipender til elever og studenter uavhengig av bakgrunn. Hensikten er å gi alle norske borgere tilgang til utdanning. Dersom trafikkskolen er godkjent av Lånekassen vil lån og stipend være mulig ved utdanning som yrkessjåfør (Lånekassen, 2022b).

Lånekassen vil gi lån og stipend dersom grunnutdanning for yrkessjåfør er startet. Pengene vil bli utbetalt når trafikkskolen har bekreftet at du har startet utdanning. Søknad om lån og stipend kan først sendes når du har fått plass (Lånekassen, 2022b). Behandlingstid på en slik søknad er generelt satt til varighet på inntil fem uker (Lånekassen, 2022a).

**NAV** forvalter en tredel av statsbudsjettet og skal bidra til sosial og økonomisk trygghet, samt fremme mulighet for arbeid og aktivitet. Gjennom sitt samfunnsansvar skal NAV bidra til sunn konkurranse i sine anskaffelsesprosesser. NAV skal sikre en samfunnsøkonomisk god utnyttelse av offentlige ressurser (Arbeids og velferdsetaten, 2019).

NAV lyser ut forespørsler av tjenester på anbud via plattformen «doffin» den nasjonale kunngjøringsdatabasen for offentlige anskaffelser (Direktoratet for forvaltning og økonomistyring, 2022). På enkelte produktområder kjøper NAV varer og tjenester basert på rammeavtaler (Arbeids og velferdsetaten, 2019).

Rammeavtalenes formål er å fastsette ulike vilkår for tjenestene som skal kjøpes. Dette er kontraktfestede tildelinger som gis for en gitt periode, samt innebærer *spesielt hensyn til pris og mengde* (Anskaffelsesforskriften, 2016).

### 2.4.2 Kollegialdialog

Gjennom tidligere utviklingsprosjekt oppfordres det til samhandling ved å samarbeide «*med noen om noe*» (Eikeland et al., 2015, s. 133).

Virkingen av god dialog i en samarbeidsprosess kan åpne for økt selvtillit og trygghet i eget arbeid. Videre kan kollegialdialog og samarbeid føre til trygghet i å vise egne standpunkt i samarbeid med kollegaer der arbeidsplassen blir en læringsarena for utvikling og egen læring (Eikeland et al., 2015, s. 134-135). Ved utvikling av yrkeskompetanse er det en nødvendighet å kunne reflektere med kollegaer gjennom å dele erfaringer (Hiim, 2020, s. 52). I følge Hiim (2020) utvikles yrkeskompetanse gjennom en synliggjøring av relevante likheter og ulikheter av verdi (Hiim, 2020, s. 52)



### 2.4.3 Speilingsteorien

Mead (1934) i Sylte (2016) mente at for å finne vår egen selvoppfatning må det søkes samhandling med andre mennesker. I virkeligheten mente Mead at for å forstå og kunne se oss selv er vi avhengig av å tolke andres menneskers reaksjoner på oss selv (Sylte, 2016, s. 180). En vurdering av oss selv gjøres ut ifra den andres reaksjon. Reaksjonen kan eksempelvis gis via kroppsspråk, mimikk, sinnsstemning og eventuelt uttrykt gjennom holdning. Gjennom en slik vurdering pågår det en kontinuerlig prosess som danner grunnlag for vårt selvbylde med de justeringer som man finner nødvendige. Dermed kan det beskrives som at vi «*speiler*» oss i andres reaksjoner. For at dette skal kunne finne sted må den andre være betydningsfull for oss (Sylte, 2016, s. 180). Vårt eget selvbylde eller hva vi mener om oss selv kan påvirkes igjennom egne subjektive oppfatninger og eller via betydningsfulle personer (Sylte, 2016, s. 180).

### 2.4.4 Risikobegrepet

Ut ifra ulike tolkninger og antakelser kan risiko defineres ulikt. Ifølge Moe kan risikobegrepet defineres som *sannsynligheten for at en uønsket hendelse skal oppstå. Samt konsekvensen av skade eller tap og verdien av den aktuelle skaden eller tapet* (Moe, 2016, s. 7).

Uønskede konsekvenser eller farlige trafikale situasjoner sett i et subjektivt perspektiv vil være den enkeltes opplevelse av risiko. Oppfattelsen av faren i en gitt trafikksituasjon vil være basert på en kombinasjon av kognitive og emosjonelle prosesser (Moe, 2016, s. 8). Risikopersepsjon dannes gjennom sanseinntrykk og tolkes gjennom signaler om hvilke konsekvenser aktiviteten medfører og om de klarer å respondere hensiktsmessig i en farlig situasjon (Høye & Sagberg, 2020).

I følge Transportøkonomisk institutt gir god risikopersepsjon lavere ulykkesrisiko, bakgrunnen for denne påstanden er begrunnet i dokumenterte studier hvor gode persepsjonsferdigheter er avgjørende (Høye & Sagberg, 2020). Ifølge Transportøkonomisk institutt sier Beanland et al, 2013 at unge førere har dårlige risikopersepsjon enn erfarne førere. (Høye & Sagberg, 2020).

Med målrettet trening kan risikopersepsjon trolig påvirkes i en positiv retning med reduksjon i risikofylte situasjoner. Opplæring kan også få negativ effekt dersom fokus på ferdigheter er så stort at egne ferdigheter blir overestimert av eleven (Høye & Sagberg, 2020).

Sannsynligheten for en ulykke oppstår ifølge Moe (2019) når det er ubalanse eller disharmoni mellom trafikksystemets krav og menneskets kapasitet (Moe, 2019, s. 92).

Ved å unngå for kompliserte krav i trafikksystemet minimeres utfordrende faktorer og faren for ulykker i trafikken. Trafikksystemet vil kunne bli mer overkommelig og mindre krevende for trafikantene (Moe, 2019, s. 92).

Subjektiv risiko kan ifølge Moe (2019) forstås som enkeltindividets opplevelse av fare i en gitt situasjon gjennom kognitive prosesser (Moe, 2019, s. 93). Menneskets evne til å kunne vurdere hva som kan skje i forhold til sannsynlighet tilhører den subjektive prosessen og kan beskrives som personens risiko aksept (Moe, 2019, s. 94).

Akseptert risiko kan forklares som hva samfunnet og den enkelte er villig til å godta. Men her vil det være en forskjell i hva en person opplever som truende eller farlig. Ut ifra opplevelsen av risiko vil handlinger man velger og kvaliteten på utførelsen være avhengig av personens kognitive prosess (Moe, 2016, s. 9).

Ifølge Moe (2019) er trafikklæreren antatt å tilhøre en kategori som er på ekspert eller mester nivå. Mesteren behersker i større grad et helhetlig trafikkbilde en helhetlig tenkemåte og løsning av komplekse situasjoner (Moe, 2019, s. 173).

Mennesker befinner seg i farlige situasjoner daglig uavhengig av hvor man ferdes. Hvordan vi reagerer eller i hvor stor grad vi affiseres er avhengig av eksempelvis karakteristika som nærhet og tid. Tiden og nærheten til risiko kan medføre at vi lærer oss å leve med risikokilden. En annen karakteristika kan være at forhold som er ukjente kan føre til at vi blir mer usikker og at det oppleves mer farlig enn kjente forhold (Moe, 2019, s. 95).

Ifølge Suzen (2018) omtaler trafikklærerne arbeidet med risiko som en sentral oppgave i det å utøve trafikklærerrollen (Suzen, 2018, s. 135). I undersøkelsen til Suzen (2018) trekkes rammebetingelsene frem som et begrensende eksempel, der det er utfordrende at elevene ikke får oppleve risikosituasjoner i tilstrekkelig grad i sin avsluttende opplæring (Suzen, 2018, s. 191).

#### **2.4.5 Kognitiv modning**

Professor Beatrice Luna ved Laboratory of Neurocognitive Development ved Universitetet i Pittsburg har i sine studier av hjernens utvikling av ungdom konkludert med at deres kognitive kapasitet og atferdskontroll er i utvikling. Sammenlignet med voksne er ungdommen fremdeles umoden og mangelfull i den kognitive prosessen (Moe, 2016, s. 90).

Den kognitive utviklingen foregår i mer enn 20 år, modningsprosessen fremmer grunnlaget for viljestyrte beslutninger som baserer seg på informasjon fra ulike deler av hjernen. Videre omfatter kognitive evner kontroll og regulering av egen atferd (Syvertsen, 2022, s. 12). Den samme utviklingen har betydning for funksjoner som eksempelvis det å kunne planlegge mot et mål, ha et arbeidsminne til å kunne huske, oppmerksomhet til å holde fokus, impuls kontroll, beslutningstaking og selvkontroll (Syvertsen, 2022, s. 13).

Professor Vallerie F. Reyna ved Cornell University i USA i Moe's (2016) hevder at hjernens modningsprosess og hjernens premisser er grunnlag for hvor reflekterte og planlagte ungdommens handlinger er. Voksne har en plan for kjøringen og beregner hvordan en situasjon utvikler seg. Dette er en klar kontrast til yngre førere (Moe, 2016, s. 92-93).

Til tross for ulik alder kan det ifølge Moe (2015) være personer som definerer seg som verdensmestere, eller er mest opptatt av å ikke mislykkes i en gitt situasjon (Moe, 2015, s. 158). Voksne og ungdom kan ha ulike motiver vedrørende sin kjøring men en forutsetning for at resultatet skal bli vellykket er at fører har nødvendige ferdigheter (Moe, 2015, s. 158).

## **2.5 Didaktisk og pedagogisk teori**

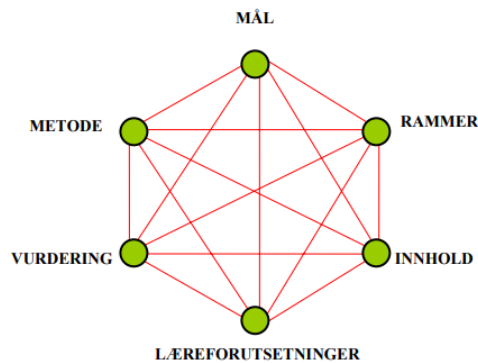
I dette underkapittelet presenteres utdrag av litteratur som kan belyse fagfeltet og underbygge eller argumentere for nyanser innen undersøkelsens problemstilling. Valgt litteratur er basert på et utvalg som vi finner relevant for å kunne belyse problemstillingen.

### **2.5.1 Relasjonsmodellen**

Norsk trafikkopplæring med tilhørende læreplaner er basert på struktur og oppbygning gitt av seks elementer i fra den didaktiske relasjonsmodellen (Veidirektoratet, 2004, s. 25).

Den didaktiske relasjonsmodellen er et pedagogisk verktøy for planlegging, analyse og utvikling (Hiim & Hippe, 2009, s. 131). Modellen visualiserer pedagogiske vurderinger som bør være gjenstand for valg under planlegging av pedagogisk arbeid. Hensikten er å kunne systematisere og videreutvikle eget arbeid, med gradvis tilnærming i retning av lærerprofesjonalitet (Hiim & Hippe, 2009, s. 131).

Modellen består av seks elementer og baseres på at faktorene innebærer å se elementene i et helhetlig system. Ingen av elementene tilhører et hierarkisk system, men det skal være en sammenheng mellom alle de seks ulike elementene i modellen (Hiim & Hippe, 2022, s. 40-41). De seks elementene består av; Mål, innhold, rammefaktorer, læreprosessen, læreforutsetninger og vurdering (Hiim & Hippe, 2022, s. 40). Se figur 5



Figur 5 Didaktisk relasjonsmodell. Kategorier og sammenhenger (Veidirektoratet, 2004, s. 26)

Med bakgrunn i at elementene i modellen er avhengige av hverandre innebærer det at de valg som tas, eller endringer som gjøres i forhold til ett eller flere av elementene vil få konsekvenser for alle de resterende elementene i modellen. Elementene i modellen fremstår som likeverdige. Ved planlegging kan dermed planlegger starte med det elementet som passer best. (Hiim & Hippe, 2022, s. 41).

**Målene** er styrende for det læringsutbyttet som er avtalt mellom lærer og elev. Eleven skal inneha ønsket *kunnskap, ferdigheter og holdninger etter at læringsaktivitet er gjennomført*. Dette innebærer kompetanse av teoretiske, praktiske kunnskaper og ferdigheter. Videre skal opplæringen preges av gode og relevante verdier. Målene kan fremstå i form av langsiktige mål, typisk for dette ville vært hovedmål for den aktuelle opplæringen. Eksempelvis kan hovedmål for opplæringen sees på som en kontrakt mellom lærer og elev. Læreplanens overordnede mål forplikter begge parter i henhold til elevenes utdanning (Hiim & Hippe, 2022, s. 38).

**Innhold** er det undervisningen inneholder og handler om for å dekke faginnholdet som er aktuelt for å nå de ulike målene for emnet. Det er lærers ansvar å planlegge innhold for opplæring, gjerne sammen med elev hvor oppgaver har innhold som leder mot delmål eller hovedmål. Innholdet kan variere ut ifra ulike behov og interesser. For å oppnå en effektiv læreprosess er det viktig at innholdet er tilpasset fag og elev. Innholdet kan således være i form av praktiske oppgaver og eller ha en teoretisk tilnærming (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). Teoretisk og praktisk innhold kan forstås av Hiim (2020) som en helhet, der praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskaper må kunne anvendes som en helhetlig kompetanse (Hiim, 2020, s. 49).

**Rammefaktorer** er utenforliggende forhold som påvirker muligheten for læring og eller som gjør den mulig. Dette innebærer alle forhold som enten gir muligheter eller er til hinder i læringssituasjonen. Typisk presentert er økonomi, opplæringsmateriell, utstyr eller tilgang til

opplæringssted tid og rom, men det handler også om *organisatoriske forhold som timeplanstruktur, system for arbeidsfordeling, samarbeidsavtaler med arbeidslivet og ledelsesstruktur*. Organisatoriske og materielle utfordringer kan påvirkes av tradisjonelle rutiner og kunnskapssyn. Innarbeidede arbeidsrutiner og tradisjoner kan virke hemmende eller fremmende som rammefaktor. Likeledes vil lærerens faglige og pedagogiske kunnskaper kunne ha en betydelig innvirkning som en negativ eller positiv faktor for måloppnåelse. Her vil også lærerens livssyn, ferdigheter, verdier og holdninger være sentrale som rammefaktorer (Hiim & Hippe, 2022, s. 38).

Undervisningen skal tilrettelegges slik at overordnede prinsipper, styringsdokumenter og mål i læreplanen ikke farges av lærerens preferanser og eller interesser. En slik påvirkning kan sees som en rammebetingelse og virke mot sin hensikt (Hiim & Hippe, 2022, s. 64).

**Læreprosessen** handler om hvilke læringsmetoder og prinsipper som benyttes i undervisningen. Hovedansvaret for dette har lærer som en tilrettelegger for faget. Trygghet og tillit er grunnleggende for en god læreprosess og en forutsetning for at elevene skal lære. Elever som opplever et utrygt læringsmiljø, kan møte motbør i sin læreprosess. Lav mestringfølelse og engstelse for å ikke strekke til kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg om det faglige. I tillegg vil læreprosessen preges av i hvilken grad lærer legger til rette for et sosialt kommunikasjonsmønster. Dette kommunikasjonsmønsteret har betydning for utvikling av elevenes samarbeidsevner og selvstendighet (Hiim & Hippe, 2022, s. 115-116).

**Læreforutsetninger** kan ifølge Hiim og Hippe (1989) forklares som sosiale ressurser og de fysiske/psykiske forutsetningene «*elevene møter skolen med*» (Hiim & Hippe, 2022, s. 45).

Et mangfold av ulike elever med ulike sosial og kulturell bakgrunn gir ulike forutsetninger for fagkunnskaper og interesser. I tråd med læreplan er det lærers ansvar å tilpasse opplæring til hver enkelt elev. Dette er omtalt som en av de største utfordringene og en av de viktigste oppgavene en lærer står ovenfor (Hiim & Hippe, 2022, s. 46).

**Vurdering** har flere sider, i forhold til undervisningsprosessen, læringsprosessen og om ulike delmål og hovedmål er oppnådd (Hiim & Hippe, 2022, s. 129). Vurdering har til hensikt å si noe om styrker og svakheter relatert til opplæringsarbeidet. Vurdering inneholder også at eleven trenger opplæring i å kunne vurdere sitt eget arbeid. Gjennom vurderingssamtaler mellom lærer og elev kan begge parter oppnå en gjensidig utvikling og læringsgevinst (Hiim & Hippe, 2022, s. 129). I slike sammenhenger får eleven trening i å vurdere og reflektere over egne forutsetninger, prestasjoner og måloppnåelse. Det er i den sammenheng viktig å skille hva vurderingen skal vurderes mot (Hiim & Hippe, 2022, s. 129). Vurderingen kan

rettes mot hovedmålet i sin helhet, eller det kan gjøres vurdering i sammenheng med elevens egenutvikling (Hiim & Hippe, 2022, s. 134).

### 2.5.2 Sosiokulturelt perspektiv

Sosialkompetansen er av betydning for yrkeskompetansen eller profesjonskompetanse og utvikles gradvis gjennom vår evne til å samarbeide gjennom samhandling, erfaringer, refleksjoner og selvstendighet med andre mennesker (Hiim, 2020, s. 62). Utviklingen vil kunne preges av den kultur som organisasjonen og eller samfunnet reflekterer (Hiim & Hippe, 2022, s. 46).

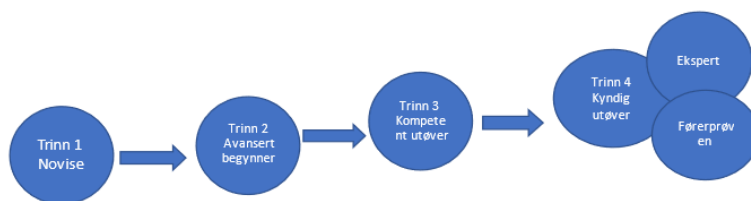
Læring vil ifølge det sosiokulturelle læringssynet foregå i samspill med andre hvor det vil være en styrke å være flere (Sylte, 2016, s. 158).

I følge Imsen (2008) i Sylte (2016) er dialog og samhandling av betydning. Under samspill og dialog får man innblikk i annen parts forstillinger samt avklart egne betraktninger (Sylte, 2016, s. 158).

### 2.5.3 Fra novise til ekspert

Dreyfus og Dreyfus i Sylte (2016) beskriver utviklingen av kompetanse i form av fem stadier. Nivå en kalles *novise* som betyr nybegynner der individet har få retningslinjer å forholde seg til i sin planlegging. Videre utvikling til de neste nivåene vil bli preget av mer meningsfulle sider, større innsikt, resonnementer i anledning planlegging av undervisning. Ved nest siste nivå beskrives kompetansen som *dyktig*. Femte og høyeste nivå ekspert beskriver et kompetansenivå hvor individet ikke *bare vet hva som skal gjøres, men også hvordan det skal gjøres* (Sylte, 2016, s. 287). Det femte nivået er således et nivå hvor individet er i stand til å vurdere situasjoner og kontekst i en teoretisk og praktisk sammenheng. Hiim (2020) omtaler Dreyfus og Dreyfus sitt begrep «skills» og refererer til en kompetanse i ulike nivå. Høyeste nivå av kompetanse omtales som *ekspertise*, hvor yrkeskompetansen kan sees i en helhet gjennom praktisering ilag med uttrykte begreper og en gjennomtenkt begrunnelse (Hiim, 2020, s. 54). Hiim (2020) forklarer læring og kompetanseutvikling som oppgaver, praktiske eksempler, ulike utfordringer og refleksjoner som må gjøres for å utvikle god yrkeskompetanse (Hiim, 2020, s. 54).

Figur 6 kan illustrere ulike nivåer med innhold av ulike trinn og nivåer i et trafikalt perspektiv.



Figur 6: Egenprodusert

Figuren er inspirert av Dreyfus og Dreyfus sin utvikling av kompetanse i form av fem stadier (Sylte, 2016, s. 287). Figuren ser vi i kontekst med figur 2 og læreplanens trinnvise oppbygging for tyngre kjøretøy (Vegdirektoratet, 2016, s. 14).

I følge Dreyfus og Dreyfus i Sylte (2016) vil det være avgjørende at individet er i stand til å løse case og problembeskrivelser i lys av tidligere erfaringer.

Dersom case og problembeskrivelsene ikke har relevans eller er teoretisk forankret i problemløsningen vil individet ikke ha progresjon til å kunne nå øverste nivå (Sylte, 2016, s. 287). I følge Dreyfus og Dreyfus i Hiim (2020) handler progresjon om systematisk økende kompleksitet og et økt ansvar med mer involvering i progresjon med sin utvikling (Hiim, 2020, s. 55). Eksperten må kunne skille betydningsfulle situasjoner som krever handling fra situasjoner som er av mindre betydning. Dette innebærer at personen må kunne respondere intuitivt på den enkelte situasjon og som er kjennetegn på en kyndig prestasjon (Hiim & Hippe, 2001, s. 58). I vurdering av hvorvidt yrkesutøver behersker avanserte oppgaver med selvstendighet og tilhørende samfunnsansvar, kan det vurderes om vedkommende har ekspertise tilhørende øverste nivå (Hiim, 2020, s. 55).

Som kritikk til Dreyfus og Dreyfus tenkning i Sylte (2016) fremkommer det eksempelvis at mangel på lærerpraksis vil kunne oppleves som utilstrekkelig til de høyeste nivåene til tross for formell utdanning (Sylte, 2016, s. 288).

#### 2.5.4 Problemorientert undervisning.

Begrepet POU er en forkortelse for problemorientert undervisning.

Problemorientert undervisning egner seg godt til å tilegne seg kunnskap gjennom autentiske problemsituasjoner (Pettersen, 2005, s. 13).

Ved problemorientert undervisning gis elevene problemstillingen før arbeidet påbegynnes.

Prinsippet i problemorientert undervisning er «*alltid problemet først*» (Pettersen, 2005, s. 14).

Et kjennetegn ved problembasert læring er ifølge Pettersen (2005) at læring skjer i situasjoner hvor kunnskap er i bruk. Tilegnelse av kunnskap, anvendelse og bruk av kunnskap blir elementer som foregår samtidig og i et samspill (Pettersen, 2005, s. 14).

Ved POU kan elever/studenter gjerne jobbe i grupper, team, par eller alene ut ifra gitte problemstillinger som gis før samtaler i plenum (Moe et al., 2013, s. 20). Hensikten innebærer å gi tid til å samtale med hverandre i undervisningssammenheng. Det kan bety at elevene ledes inn i et arbeidsmønster hvor vurderinger, analyse og refleksjoner blir en trent egenskap. Ifølge Schmidt og Moust (2000) er POU en undervisningsstrategi som bidrar mer til stimulering av elevaktivitet via deling av kunnskap og erfaringer (Pettersen, 2005, s. 69).

Sentralt i POU fremstår resonnement basert på tenkning, innsikt og kunnskap hvor det trekkes slutninger i tråd med kunnskap som elevene har ervervet (Tetzchner, 2001, s. 268). I trafikkopplæringen for tyngre kjøretøy legges det føringer for at POU er ønsket ofte benyttet, og at opplæringen skal være preget av elevmedvirkning i form av erfaringsutveksling og samtaler (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

## 2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert et kort utdrag av historikk tilknyttet norsk trafikksikkerhetsarbeid. Et trafikksikkerhetsarbeid som over tid har ført til en nullvisjon som det overordnede mål for alt trafikksikkerhetsarbeid i Norge.

Videre er et utvalg av styringsdokumenter presentert som er aktuelle for den gitte problemstilling. Vi har vektlagt læreplanverk for trafikkopplæringen ettersom den er et styrende verktøy for trafikklærers hverdag.

Tidligere forskning er presentert som støtte for problemstillingens art, eller som teoretiske perspektiver i nær tilknytning til undersøkelsens tema. Dette er gjort for å mulig trekke koherens mellom tidligere forskning og vår undersøkelse.

Under teoretisk yrkesteori valgte vi å benytte Hiim og Hippe, samt Sylte som hovedstøtte for den yrkespedagogiske tilnærmingen. Videre ble Moe tillagt en sentral rolle med bakgrunn i hans rolle for forskning innen trafikksikkerhetsarbeid i Norge.

I tillegg ble det presentert andre sentrale teoretisk utdrag som vi fant relevante for vår problemstilling.



### **3.0 Forskningsdesign og metode**

I dette kapitlet beskriver vi metodisk tilnærming og hvordan data er innhentet, samt bearbeidet. Dataene er hentet fra en fenomenologisk tilnærming som er basert på en kvalitativ undersøkelse der seks informanternes opplevelse av fenomener og deres erfaringer kommer til uttrykk gjennom historier.

Metodekapitlet starter med begrunnelsen for metodevalget tilknyttet denne oppgaven. Videre beskrives veien mot prosjektet, etterfulgt av et pilotprosjekt.

Som analysestrategi er «systematisk tekstkondensering» (STC) valgt som verktøy med bakgrunn i sin fleksibilitet. STC som verktøy gir en fleksibilitet der konsentrasjonen er rettet mot få temaer og kodegrupper. Temaer og kodegrupper kan justeres underveis med bakgrunn i hva vi forstår av empiriske data (Malterud, 2017, s. 97).

Avslutningsvis i kapitlet presenteres undersøkelsens validitet og reliabilitet etterfulgt av egne etiske betraktninger.

#### **3.1 Begrunnelse for metode og utvalg.**

Denne undersøkelsen er basert på en kvalitativ metode.

Metodevalget er valgt med bakgrunn i ønske om å kunne måle mer dyptgående informasjon. Undersøkelsen gjøres i forbindelse med hvordan trafikklæreren forbereder eller ivaretar læreplanens intensjon i forbindelse med sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy. I den forbindelse ble det gjort en vurdering av behovet for antall deltakere. For å kunne få tilstrekkelig bredde i data ble utvalget vurdert til seks informanter. Dette er med bakgrunn i det Thagaard (2019) beskriver som at antall deltakere må være mulig å gjennomføre omfattende analyse av i forhold til tid og ressurser (Thagaard, 2019, s. 59).

Hensikten med den kvalitative metode er å hente frem det særegne hvor intervjuobjektene ikke er presentert for faste svaralternativer (Dalland, 2017, s. 53). Dette fordi et dybdeintervju vil kunne bidra til å fordype seg i enkelt personers erfaringer (Thagaard, 2019, s. 36).

Et semistrukturert intervju ble vurdert som godt egnet for å hente informantens sin historie ut ifra deres arbeidshverdag og deres egne perspektiver. Gjennom det semistrukturerte intervjuet og den kvalitative metoden øker intervjuerens mulighet for å kunne få mer nyanserte og personlige forhold i tilknytning til informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46).

I denne sammenheng menes lærernes forståelse og utøvelse av læreplanens innhold knyttet opp mot deres praksis i arbeidshverdagen.

Selve intervjuet er gjennomført i samsvar med utarbeidet intervjuguide, med bestemte temaer og tilhørende forslag til spørsmål fremsatt med stikkord. Materiale for det etterfølgende arbeidet i undersøkelsen er transkribert. Sammen med lydopptak og tekstnotater danner dette grunnlaget for etterfølgende meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46).

### **3.1.1 Fenomenologisk tilnærming**

Som intervjuere er vi opptatt av en fenomenologisk tilnærming som kan gi en mer subjektiv fremstilling og forståelse av informantens erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45)

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) vil det være informantenes historier i tilknytning til deres opplevelse av fenomenet, samt erfaringer og meninger de legger til grunn. Dette kan danne en generell felles forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45).

Informantene beskriver sine opplevelser i tilknytning til sin arbeidspraksis. Den kvalitative metoden vil kunne få frem folks erfaringer og deres opplevelse av verden gjennom det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20).

Krumsvik fremstiller den kvalitative metoden som en metode der informantens innerste tanker kan komme til uttrykk i forhold til ulike fenomen og den kontekstuelle forståelsen for det gitte tema (Krumsvik, 2014, s. 26).

### **3.1.2 Egen førforståelse**

Malterud omtaler kvalitativ metode som en metode hvor forskerne må være bevisst sin førforståelse og hvilken rolle førforståelsen vil ha for forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 43).

Førforståelsen vil kunne prege og påvirke studiens retning og de valg man som intervjuer legger til grunn for sitt arbeid. Med dette menes at forskernes livsverden vil kunne ha betydning for hvilken forståelse forskerne vil ha for forskningsmateriale, analyse og endelige forskningsresultat (Malterud, 2017, s. 41).

Med førforståelse menes de faglige oppfatninger, opplevelser og teoretiske kunnskaper en person besitter. I tillegg vil tilhørende erfaringer samt forventninger og antakelser til kontekst tilkomme (Malterud, 2017, s. 44-45).

Med bakgrunn i førforståelsen er det viktig at forskerne erkjenner sin aktive deltakelse gjennom refleksjoner over i hvilken grad og form forsker kan påvirke forskningen og resultatene. For at forskningsprosessen skal kunne resultere i vitenskaplig kunnskap må en forsøke å kartlegge og drøfte sin egen påvirkning (Malterud, 2017, s. 69).

Førforståelsen har vært grunnlag for dette forskningsprosjektet hvor vi som forskere har reflektert over i hvilken grad problemstillingen for forskningsprosjektet er relevant. I den sammenheng har vi videre diskutert i hvilken grad vår førforståelse har kunnet innvirke i form av å være forutinntatt, pregende og styrende i forhold til de ulike delene i studiet.

Ved oppstart av forskningsprosjektet ble det avsatt tid til diskusjon og refleksjon samt notering av forhold som ville kunne hemme eller fremme kunnskap og faglig utbytte. Felles notater ble diskutert i felleskap og hverandres meninger og oppfatninger ble diskutert i et kritisk lys. Disse diskusjonene og fellesnotater har vært gjenstand for kritisk granskning gjennom hele forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 46).

Diskusjonene er basert på en lang og bred arbeidserfaring innen det aktuelle emnet for forskningsprosjektet. Emnet for forskning er hentet fra intervjuernes hverdag, dette gir muligheten for et faglig øye for emnet. Begge intervjuere har dermed god kunnskap innen fagfeltet. Ved et hermeneutisk syn fremlegges ingen egentlig sannhet (Thagaard, 2019, s. 37). I så fall vil vår førforståelse og kjennskap til fagfeltet kunne være preget av vår egen oppfattelse av sannhet.

Faglig og teoretisk er begge forskerne for dette prosjektet relativt likt utdannet innen trafikkpedagogiske fag. Dette innebærer også fag innen psykologi gjennom utdanningen som trafikkklærer og seinere videreutdanning innen andre pedagogiske retninger. En startet som trafikkklærere tidlig på 1990 tallet og den andre i begynnelsen av år 2000. Videreutdannelse tidlig på 2000 tallet til trafikkklærer innen tunge kjøretøy ved høyskolen i Nord-Trøndelag ble gjennomført noen år senere. I påfølgende år og frem til dags dato har begge vært aktive innen trafikkopplæring for tyngre kjøretøy.

Subjektivt sett mener vi at vår pedagogiske erfaring mulig kan gi oss en bedre psykologisk forståelse av intervjupersonene og om hvordan omgivelsen påvirker hver enkelt av dem. Vi er begge rutinert i ulike pedagogiske tilnærminger for å hente tanker og informasjon hos elevene. Likevel kan det oppstå muligheter for at vår førforståelse kan være av ensidig karakter, hvor vi som intervjuere kan ha avgrensede, villedende eller være ensidig fortolkende for datamaterialet. Dette vil i så fall være innvirkende i muligheten for å kunne se nye aspekter. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 268). Ifølge Kvale og Brinkmann kan teoretisk

ensidighet motvirkes ved å utvikle alternative fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 268).

Til tross for mindre erfaring med utarbeidelse av intervjuguide samt /å hente ut essensielle data som ikke er basert på vår førforståelse eller livsverden har vi etterstrebet å være lyttende åpen og følsom i forbindelse med intervjupersonene slik som Kvale og Brinkmann beskriver (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 268). I forkant av prosjektet har vi søkt etter aktuell litteratur og forskning innen feltet. Dette for å utvide vår egen førforståelse, unngå forutinntatthet eller for å hindre å ikke se noe vi trodde vi visste (Malterud, 2017, s. 19).

I denne sammenheng har vi også hatt kontakt med offentlige etater og universitet hvor undersøkelsens tema har vært diskutert og deres oppfattelse av fenomenet. Dette ble gjort som en sparring samt for å få et kritisk blikk på vår problemstilling.

Representant i fra offentlig etat og universitet ble kontaktet i kraft av deres kompetanse og rolle innenfor fagfeltet. I lys av deres erfaringer og refleksjoner i tilknytning til fenomenet forsøkte vi å legge egen førforståelse til side og tilknytte oss ny kunnskap.

Likevel vil trolig vår egen erfaring og førforståelse kunne fremstå som en styrke for prosjektet gjennom kunnskap om intervjutemaet. Dette med bakgrunn i at vi som forskere har nødvendig kjennskap til tema og kan følgelig stille oppfølgingsspørsmål med kvalitet basert på kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 84). Således vil det trolig kunne avdekkes ulike perspektiver som ellers kunne vært skjult for en person uten samme yrkesbakgrunn.

Samtidig beskriver Kleven (2014) at forskning ikke er en prosess som vil være objektiv, da i den forstand at den vil inneholde subjektive innslag. Mennesker har egne verdier og holdninger som vil påvirke den forskning som drives frem (Kleven et al., 2014, s. 24)

I den forbindelse kan det tenkes at vår førforståelse kan ha bidratt til en negativ effekt og dermed forringelse av resultatene. Det innebærer at det kan være grunn til å tro at andre kanskje ikke hadde gjort de samme funn.

### **3.2 Veien frem mot prosjektet**

Prosjektet startet med samtaler med representant i fra Vegdirektoratet og Statens vegvesen som utøvende aktør for trafikksikkerhetsarbeid i Norge. Dette var starten på flere samtaler som etter hvert førte oss i en retning av å sette søkelyset på trafikklærers didaktiske valg og vurderinger i opplæringsforløpet mellom trinn tre og trinn fire i trafikkopplæringen for tyngre førerkortklasser.

Gjennom tidligere undersøkelse på oppdrag av Statens vegvesen «*Evaluering av implementeringen av føreropplæringen tunge kjøretøy*» (Moe et al., 2013, s. 1) kan det forstås en tydeligere retning rettet mot trafikklærerens egne preferanser. Av tidligere undersøkelse fremkom det at trafikkopplæringen med fordel burde benytte seg av problemorientert undervisning i større grad (Moe et al., 2013, s. 39-40). Summen av tidligere diskusjoner med kollegaer og tidligere hentydninger i fra Statens vegvesens rapport førte oss til ønsket om å undersøke trafikklærerens rolle i forbindelse med overgangen mellom trinnene i opplæringen.

Som resultat av dette ble det utarbeidet en intervjuguide i kvalitativ utførelse. For å kvalitetssikre intervjuene ble det foretatt en pilotundersøkelse. Denne undersøkelsen gav en stadfestelse av retning for prosjektet. Likeså avdekket pilotprosjektet behovet for endringer i intervjuguiden.

I sammenheng med utarbeidelsen av pilotprosjektet ble prosjektets tema diskutert med en av aktørene i tilknytning til SINTEF's utredning for Statens vegvesen «*Evaluering av implementeringen av føreropplæringen tunge kjøretøy*» (Moe et al., 2013, s. 1). Hensikten med å fremlegge prosjektets tema er for å hente tilbakemelding på om undersøkelsens tema er aktuelt og har samfunnsnytte.

### **3.3 Pilotprosjektet**

Pilotprosjektet ble gjennomført i den hensikt å prøve ut intervjuguide og ikke minst vår egen trening som intervjuere. Basert på ønsket om å avdekke sosiale fenomener hvor respondentenes historie fremkommer det ifølge Kvale (2007) i Krumsvik (2014) at bruk av semistrukturert intervju er den vanligste innen kvalitative metode (Krumsvik, 2014, s. 124). Det semistrukturerte intervjuet ble vurdert som passende for vår undersøkelse.

Dette fordi at et semistrukturert intervju kan gi en større mulighet for fleksibilitet i sin mulighet for endring av rekkefølge av spørsmål som stilles. Likeledes at svar som gis kan forfølges gjennom en tilnærmet dagligdags samtale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46).

Et prøveintervju vil kunne gi mulighet for å bli bevisst ulike utfordringer som kan oppstå under presentasjon og selve intervjuet (Thagaard, 2019, s. 94).

Intervjuguide ble ikke utdelt på forhånd med bakgrunn i at informanten ikke skulle forhåndsplanlegge sine svar ut fra oppfølgingsstikkord som intervjuguide inneholder. For vår del var målet å styre intervjuets tema samtidig som informanten fikk fortelle sin historie fra sin livsverden. Intervjuguiden ble således bare et hjelpemiddel for å huske temaene som skal tas opp (Dalland, 2017, s. 78).

Det var på forhånd planlagt et tidsforbruk på 60 minutter for intervjuet, hvor de første 15 minuttene var forbeholdt innledning og forberedelser til selve intervjuet. I ettertid ble det også behov for ca. 15 minutter til avsluttende samtale/ avrundning. Videre for prosjektet ble totaltiden endret til 75 minutter inkludert innledning og avslutning.

Intervjuet ble lagt til et kjent og nøytralt område, nærmere bestemt undervisningsrom for læreren. Informanten var da skjermet fra ytre forstyrrelser. Tilsvarende vil bli etterstrebet i hovedprosjektet.

Under gjennomføringen av pilotintervjuet ble vi gjort oppmerksom på at bruken av teoretiske faguttrykk ble et hinder for informanten. Dette ved at samtale stoppet opp da deler av temaet ble presentert gjennom faguttrykk. Informanten gav uttrykk for usikkerhet gjennom sitt kroppsspråk. Intervjuguiden er i ettertid korrigert med enklere uttrykk.

Videre gav pilotintervjuet en bekreftelse på at temaene og samtalen gav ønsket dekning for studiets problemstilling. Dette ved at informanten gjennom sin historie favnet naturlig de ulike temaene som var planlagt uten styring av tema fra intervjuguide. Etter utprøvd pilotprosjekt ble søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) utarbeidet og innsendt for godkjenning.

### **3.4 Kvalitativt intervju**

En hensiktsmessig metode for å belyse menneskelige betraktninger kan være gjennom å innhente data via kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Dette studie har til hensikt å belyse trafikklæreres praksis i tilknytning til avsluttende opplæring, og hvilke utfordringer som kan innvirke på læreplanens intensjon for sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy. I den sammenheng ble kvalitativt intervju en egnet metode.

Denne metoden er rettet mot et ønske om å utvikle en forståelse av informantenes arbeidsutfordringer gjennom en fortolkning av informantenes informasjon. Kvale og Brinkmann (2019) refererer til forståelsen av informantenes eget perspektiv relatert til personens dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). Kvaliteten på fortolkningene vil kunne avhenge av intervjuers fagkunnskap knyttet til gitte tema, samt ferdigheter relatert til eksempelvis intervjurollen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 84).

Det kvalitative intervjuets styrke vil være presisjonen i informantenes beskrivelse, og fortolkningen av hva innholdet betyr. Gjennom utfyllende spørsmål kan utdypende informasjon komme frem (Dalland, 2017, s. 68). Med andre ord vil det være behov for et

bevisst valg av metode og spørreteknikk, med resultat i en samtale som fritt kan fremme informantens historie (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 48).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) vektlegges intervju som en kunnskapsbygger mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 49). I den sammenheng finnes det muligheter for uheldige påvirkninger. Eksempelvis kan kommunikasjon mellom partene være utfordrende, fordi det kan utløse provoserende tanker eller trigge forsvarsmekanismer gjennom etiske dilemmaer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 49). I dette studiet er intervjuerne i samme bransje som informantene. I praksis kan dette gi utfordringer som redusert avstand til informantene, eksempelvis ved stor aldersforskjell mellom partene der alder kan oppleves som en autoritet. Et slik forhold kan medføre et mindre profesjonelt forhold mellom aktørene. Spurkeland (2017) trekker frem uttrykket likeverdsprinsippet, som kan beskrives som «*den likeverdige og balanserte samtalen*» (Spurkeland, 2017, s. 58). Med dette mener Spurkeland (2017) en gjensidig respekt og interesse for hverandre og uavhengig av ulik bakgrunn, verdisett og utdanning (Spurkeland, 2017, s. 66-67). Kvale og Brinkmann (2019) trekker frem at vi som intervjuere kan stå i fare for å farge informantenes meninger dersom forsker innleder samtaler med egne meninger utilsiktet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52). Med andre ord er det viktig at intervjuer etterstreber en nøytrale posisjon for å i størst mulig grad unngå at de som intervjues holder tilbake informasjon eller unngår å fortelle deler av historien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52).

I gjennomføringen av intervjuene tilknyttet studiet ble det etterstrebet en nøytral rolle til informantene. I følge Holstein og Gubrium i Silverman (2016) påpekes det som utfordrende å stille relevante og pålitelige spørsmål i en avslappet atmosfære (Holstein & Gubrium, 2016, s. 71). Vi som intervjuere var bevisst på å ikke gir uttrykk for våre egne meninger, verdier eller fordommer. I tillegg må vi som intervjuere påse at vi ikke leder til bestemte svar eller påvirkninger. I den sammenheng ønsket vi også å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass. Dette ble bevisst valgt for at respondentene skulle ha tilhørighet og trygghet til stedet. Tilsvarende forhold, rammer og rom ble etterstrebet under alle intervjuene på de ulike arbeidsplassene.

### **3.5 Metodiske implikasjoner**

I ettertid av undersøkelsen ser vi svakheter som kan ha gitt konsekvenser for gjennomføringen, funn og relabiliteten i undersøkelsen.

For undersøkelsen innebærer dette at gjeldende intervjuguiden ble utarbeidet i den hensikt å skape god struktur i forhold til intervju samt fungere som veiledende og dekkende for å belyse problemstillingen (Dalland, 2017, s. 78).

I tillegg ser vi stor nytteverdi av pilotprosjektet som testintervju. Som intervjuere fikk vi trening i intervjurollen og fikk testet intervjuguiden for svakheter.

Kvale og Brinkmann refererer til den dagligdagse samtalen og fleksibiliteten et semistrukturert intervju kan gi (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Samtidig påpeker Thagaard (2019) ulike utfordringer som kan oppstå under intervjuene. Eksempelvis kan korte svar med ja eller nei svar forekommer i stedet for lengre utdypende svar. Informanter kan likeledes benytte taushet, sitt kroppsspråk eller uttrykke mening som er avvikende fra tema (Thagaard, 2019, s. 102)

I ettertid av intervjuene er vi blitt bevisst situasjoner som vi mener kan gjøres gunstigere i fremtidige undersøkelser. Eksempelvis tilfældigheten ved bruk av en testinformant som var utadventt og formidlet med letthet sin historie uten vår styring av temaene. Vedkommende testperson kom med egne eksempler og utdypende svar uten oppfordring fra vår side.

I hovedundersøkelsen erfarte vi mer krevende intervjusituasjoner hvor vi ikke hadde tatt høyde for motsetninger i tilstrekkelig grad, dette i form av ulike personligheter.

Selv om Dalland påpeker at intervjuguide kan fungere som et hjelpemiddel for å huske struktur og tema som skal behandles i intervjuet (Dalland, 2017, s. 78) ble det erfart utfordringer i tilknytning til struktur og individuell forståelse for temaene i undersøkelsen.

I ettertid ser vi at erfaring i intervjurollen har styrket vår kompetanse som intervjuere. Ifølge Thagaard (2019) «*skjer den beste opplæringen gjennom egen praksis*» (Thagaard, 2019, s. 94). Pilotprosjektet var et ledd i denne erfaringsutviklingen, i forbindelse med undersøkelsen ble valg av testperson gjort i tilfældighet av en person som var lett tilgjengelig og faglig orientert. Dette resulterte i nye erfaringer under selve hovedundersøkelsen. Dette i form av hvorledes personligheter og deres svarrespons påvirket flyt, struktur og forventninger vi som intervjuere hadde erfart fra pilotprosessen.

Erfaringene rundt samtalene gav utfordringer i form av at noen av informantene gav uttrykk for undring i forhold til betydningen av gitte spørsmål. I den sammenheng ble spørsmålet returnert i hensikt av en utdypelse. I ettertid har vi reflektert over i hvilken grad en slik utdypelse fra oss som intervjuere kan ha ført til at respondentene har latt seg påvirke av våre verdier og eller synspunkter. Således kan det tenkes at respondentene har avgitt svar slik Thagaard (2019) beskriver som det de tror vi ønsker å høre (Thagaard, 2019, s. 108). Mead



(1934) i Sylte (2016) mente at for å kunne se og forstå oss selv er vi avhengig av en tolkning av andres reaksjoner på oss selv (Sylte, 2016, s. 180). Eksempelvis vil dette kunne innebære at dersom vi som intervjuere ikke viser tilstrekkelig interesse for informantenes historier, vil de kunne korrigere mot det de tror vi ønsker å høre eller utelate deler av historien.

På bakgrunn av erfaringer som ble gjort under pilotprosjektet ble det valgt å ikke forhånds utsende spørreskjema til informantene. Dette for å unngå at informantene skulle kunne forhåndsplanlegge sine svar. Vi som intervjuere ønsket å få en spontan historie for å få en mest mulig sannferdig personlig fortelling som Kvale og Brinkmann (2019) beskriver som å forstå intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). Eller som Dalland (2017) beskriver ønske om å få en spontan fortelling (Dalland, 2017, s. 78). Erfaringsmessig ser vi i ettertid at det mulig kunne vært hensiktsmessig å tildele temaene i forkant av intervjuene. Dalland (2017) fremhever dette som positivt for at vi som intervjuere kan få mer informasjon gjennom beskrivende spørsmål enn konkrete spørsmål (Dalland, 2017, s. 78). Dette fordi man som forsker mulig kunne ha unngått å forklare og utdype spørsmål med eget innhold av forskernes mening eller eksempel innen gitte tema.

### **3.6 Analysestrategi**

I kvalitativ forskning med fenomenologisk tilnærming ønsker man å finne samsvar mellom datamateriale og analysemetode. I følge Thagaard (2019) gjøres dette for å få en subjektiv fremstilling og forståelse av deltakernes beretninger (Thagaard, 2019, s. 36)

I forbindelse med denne undersøkelsen ble systematisk tekstkondensering (STC)(Malterud, 2017, s. 97) benyttet som analysestrategi.

Dette er en metode som har til hensikt å gi en enkel analyseprosess uten å være tilknyttet tidligere *kvalitative metodetradisjoner*. STC er dermed gunstig for nybegynnere i sitt arbeid med å gjennomføre analyseprosess uten nevneverdig tidligere forskningserfaring. (Malterud, 2017, s. 97). I likhet med den didaktiske relasjonsmodellen i Hiim og Hippe (2009), hvor systematisering av eget arbeid er hensikten (Hiim & Hippe, 2009, s. 131), fant vi STC som en strategi for å nettopp kunne systematisere og videreutvikle eget arbeid.

Valget av STC ble gjort videre med bakgrunn i fleksibiliteten til STC, og hvor muligheten for tverrgående analyse av de kvalitative dataene ble benyttet mellom deltakerne (Malterud, 2017, s. 97).

Av STC kan det hentes ut subjektive erfaringer, meninger og opplevelser som er hentet fra respondentenes livsverden. Således gav STC muligheten for å sammenfatte enkeltfenomener

under et begrep/kolonnetema dersom en ser bort fra detaljer og en metode som bekrefter/avkrefter årsakssammenhenger (Malterud, 2017, s. 96).

STC som analysestrategi kan ifølge Malterud (2017) deles inn i fire steg.

Ved steg en dannes det et helhetsinntrykk vedrørende innhentet data. I steg to blir datamateriale organisert med bakgrunn i de meningsbærende enhetene som har betydning for oppgavens problemstilling. Steg tre har til hensikt å sammenfatte flere lengre historier til en kortere tekst med samme innhold. Siste steg i STC vil være å sammenfatte begreper og tekst og i størst mulig grad validere funnene (Malterud, 2017, s. 98).

### 3.6.1 Systematisk tekstkondensering

**I det første steget** er kjennskap til datamateriale av betydning der helhetsinntrykket er hovedtema. I dette steget settes detaljer til side samt et bevisst forhold til at egne erfaringer eller teoretiske rammer ikke skal forstyrre helhetsinntrykket og at det er informantenes stemme som kommer frem (Malterud, 2017, s. 99). Det kan her sees likheter til Kvale & Brinkmann som beskriver første gjennomlesning som en tilegnelse til følelse av helhet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232). Dalland (2017) påpeker at det er viktig å unngå å være for opptatt av detaljer under helhetsinntrykket (Dalland, 2017, s. 87).

Under analysen i første steg ble problemstilling trukket frem som retningsstyrende for deltakernes historie. Dette for at vi i størst mulig grad skulle være i stand til å høre deltakernes stemmer opp mot problemstillingen (Malterud, 2017, s. 99). I den forbindelse ble informantenes historie lest flere ganger for å få en forståelse av hvilke ulike fenomener historiene kan gi forståelse av (Thagaard, 2019, s. 152).

På dette stadiet i analysen var det lite struktur i de ulike temaene. Likevel så består alt datamateriale av en overkommelig mengde. Mengden er av betydning i STC, ved at de ulike stegene etter hvert tildeles mer struktur.

Til sammenligning med andre metoder som baseres på en rekke tema og koder er STC begrenset til færre temaer, gjerne fire til åtte. Temaene som trekkes ut er gjerne de som intuitivt vekker oppmerksomhet ved gjennomlesning (Malterud, 2017, s. 99).

I forbindelse med disse temaene var vi opptatt av å se etter ulikheter i datamaterialet for å få nye ideer, nyanser og opplysninger sett opp imot intervjuguide. Dette for å unngå likhet og faren for å følge vår forforståelse (Malterud, 2017, s. 100).

**I det andre steget** organiseres materiale som er ment for videreanalyse for problemstillingen. Datamateriale er bearbejdet og gjennomlest av to intervjuere, noe som vil kunne være gunstig for å hente flere nyanser i materialet. I det fremkommende materiale identifiseres *meningsbærende enheter* som trekkes ut gjennom linje for linje av tekst. I meningsbærende enheter skilles relevant tekst fra mindre viktig tekst (Malterud, 2017, s. 100-101). Denne type tekstutskilling kan bidra til å forenkle lange og komplekse intervjutekster (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232).

Teksten inneholder informasjon som kan sees i tilknytning til problemstilling. Dette kan være fragmenter av en tekst. Teksten som er bevart blir videre behandlet for koding, som innebærer å sortere og klassifisere tekst relatert til temaene i steg en (Malterud, 2017, s. 101).

I arbeidet med systematisering og koding ble det hensiktsmessig å benytte fargekoding. Dette gav hver kode en merkelapp via en farge. Arbeidet med dette ble gjort i et eget Word dokument med ulike fargekoder for best mulig struktur.

Kodene utvikles og justeres underveis ved ulike innspill og ideer. Datamaterialets størrelse ble redusert til færre kodeemner, der resterende *meningsbærende enheter* vil kunne gi betydning for undersøkelsens problemstilling (Malterud, 2017, s. 101).

**I det tredje steget** har vi sammenfattet og sortert informasjon fra steg to gjennom identifisering og fargekoding. Kodegruppene inneholder nyanser som kan anskueliggjøre ulike aspekter knyttet til problemstillingen. Arbeidet deretter ble å sette de ulike *meningsbærende enhetene* inn i tilhørende *subgrupper/undergrupper*, som er kodegrupper som trekker ut essensen i kodegruppen de tilhører (Malterud, 2017, s. 105-106). Thagaard beskriver dette som kodeordene vi benytter som gir en tolkning av meningsinnholdet i teksthistorien (Thagaard, 2019, s. 159)

Det må her bemerkes at undergruppene vi har vektlagt kan preges av det perspektivet vi personlig knytter det til. Valg av undergrupper kan være preget av vårt faglige perspektiv og ståsted.

**Det fjerde steget** består av å *rekontekstualisere* der de løse tekstfragmentene og *meningsbærende enheter* skal omgjøres til nye gyldige beskrivelser og begreper som dekker informantenes historier og kunne deles med andre (Malterud, 2017, s. 108). Her er det viktig at vi som intervjuere gir en sannferdig beskrivelse og fortolkning (Malterud, 2017, s. 108). Samtidig har vi som intervjuere tilstrebet å skape troverdighet med utspring i fra informantenes perspektiver gjennom at det er en sammenheng i fra de tidligere stegs utsagn, og den analytiske teksten som fremkommer av det fjerde steget. Dette er gjort med bakgrunn i

kondensatene for å fremme en helhetlig dekkende analytisk tekst for de ulike kodegruppene (Malterud, 2017, s. 108).

Det er hentet ut sitater som kan være illustrerende for den analytiske teksten. Dette er for å kunne forsterke og eksemplifisere funn, analytisk tekst med tilhørighet i opprinnelig datamateriale. For å gjøre dette mest mulig valid har vi søkt i opprinnelig data etter motsigende informasjon, dette med hensikt i størst mulig grad å kvalitetssikre våre funn (Malterud, 2017, s. 109-110).

### 3.6.2 Analytisk fremgangsmetode

Formålet med en skjematisk fremstilling av analytisk fremgangsmetode er å få presentert en oversikt og sammenheng over dataene, samt å gi en billedlig fremstilling av de ulike stegene i STC. Fremstillingen er presentert i tabell 1.

SYSTEMATISK TEKST KONDENSERING			
Steg 1 Helhetsinntrykk	Steg 2 Meningsbærende enheter	Steg 3 Abstrahert innhold Hovedgruppe	Undergrupper
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisatoriske utfordringer</li> <li>• Elevene er for lite trent</li> <li>• Stort ønske om faglig ny kunnskap</li> <li>• Opplevelse av ubehag og farefulle situasjoner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utfordringer med gjennomføring av opplæring</li> <li>• Elevens nivå og modenhet</li> <li>• Savner faglig oppfølging</li> <li>• Risikofylt hverdag</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lånekassen og Nav som offentlige tilbydere</li> <li>2. Elevforutsetninger</li> <li>3. Faglig oppfølging for trafikklærer</li> <li>4. Trafikklærerens hverdag</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1a) Utfordringer med lånekassen, NAV og arbeidsgiver</li> <li>1b) Etske utfordringer</li> <li>2a) Elevens refleksjonsevne</li> <li>2b) Elevens modenhet</li> <li>3a) Faglig dialog med kollegaer</li> <li>4a) Andre trafikanters atferd</li> <li>4b) Egen opplevd risiko</li> <li>4c) Yrkesvalg som tungbil lærer</li> <li>4d) Trafikklærers forslag til forbedring</li> </ol>

Tabell 1: Egenprodusert. Illustrerer en skjematisk fremstilling av analytisk fremgangsmetode ved bruk av Systematisk tekstkondensering (STC) tre første steg. Systematisk tekstkondensering består totalt av fire steg, tabell 1 viser de tre første stegene. Det fjerde steget er presentert i kapittel fire studiets funn.

### 3.7 Validitet

Forskningsprosjektets design og gjennomføring ligger til grunn for validitetsvurderingen. I dette avsnittet er det presentert vurderinger om påliteligheten til undersøkelsens funn og gjennomføring og hvorvidt dette kan belyse den gitte problemstilling.

Godkjenning av forskningsprosjektet er søkt og vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referanse nummer 477488. Hensikten med NSDs vurdering var å sikre informantenes rettigheter i tilknytting til intervjuet og anonymiseringen. Det er ikke forespurt krav om innsyn, retting, sletting eller satt begrensninger i ettertid av dette prosjektet.

Parallelt med dette forskningsprosjektet er vi praktiserende innen trafikksikkerhet og opplæring. Vår førforståelse er basert på til sammen 45 års erfaringer innen trafikksikkerhet og tilnærmedesvis lik pedagogisk utdanning.

Med bakgrunn i vår førforståelse av temaet, ble fagpersoner kontaktet i fra ulike instanser innen fagfeltet undersøkelsen vår dekker. De ulike tilbakemeldingene la grunnlaget for utarbeidelse av et pilot-prosjekt som ble utarbeidet for å kvalitetssikre at undersøkelsen ble dekkende for problemstilling.

Pilotprosjektet ble gjennomført med en troverdighet hvor informanten responderte med svært stor innlevelse via «sin historie». Ved intervjustart responderer informanten umiddelbart på de ulike temaene. I den forbindelse ble det lite behov for oppfølging av oss som intervjuere nødvendig. Likevel må vi bemerke at til tross for god driv i samtalen, var vi som forskere bevisst på å unngå selvfølgelige svar.

Dalland (2017) beskriver at vi som intervjuere ikke oppnår stort dersom vi bare får vite det vi allerede vet (Dalland, 2017, s. 83)

Til tross for et opplevd godt gjennomført pilotprosjekt var vi som intervjuere bevisst på det Kvale & Brinkmann omtaler som, «*hva er en korrekt transkripsjon*»? Dette kan indikere at det «*finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form*» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212). Dette betyr at vår førforståelse av temaene trolig vil påvirke utarbeidelse, gjennomføring og resultatet av prosjektet. Da i form av avgrensning i forhold til hvordan data er innhentet, analysert, tolket og presentert. Funn og fenomener er da mulig ensidig fortolket gjennom vår livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019).

Relatert til vår førforståelse og våre erfaringer kan spørsmål knyttet til kjent kultur gi utfordring i å ikke stille spørsmål ved forhold som vi gjenkjenner fra vår egen praksis. For en

utenforstående vil det være mer åpenbart å kunne stille spørsmål om det som da blir ukjente interessante hendelser (Thagaard, 2019, s. 80).

Tatt i betraktning at vi som intervjuere har en tilknytning til undersøkende fagfelt vil dette kunne være påvirkende for våre tolkninger av intervjumaterialet (Dalen, 2011, s. 20).

Samtidig kan det påpekes at ved bruk av to intervjuere kan det oppnås en viss mulighet for å kontrollere egen subjektivitet i forhold til forsknings prosjektet (Dalen, 2011, s. 95). Det kan da tenkes at dersom vi har samme tolkning kunne dette vært positivt og mer objektivt sett. Selv tenker vi motsatt ved at ulik tolkning kommer muligheten for et mer nyansert riktig funn frem. Ettersom at vi begge har tilknytning til fagfeltet ser vi faren for at vår fortolkning av funn kan være farget av egne erfaringer og sett i lys av vår livsverden. Ideelt sett kunne det vært ønskelig med at en av forskerne ikke hadde tilknytning til undersøkte fagfelt. Vi ville da oppnådd muligheten for at en av intervjuerne kunne tolket nyanser som ikke er oppdaget eller tolket gjennom tidligere erfaringer (Dalen, 2011, s. 95). Ser vi dette i lys av et sosiokulturelle læringssyn vil det kunne være en styrke at vi er flere. Ifølge Imsen i Sylte (2016) får man mulighet for innblikk i egne og annen parts betraktninger (Sylte, 2016, s. 158)

Som intervjuere er vi trolig ikke verdinøytrale, dette i form av at det er viktig å være bevisst sine verdier innen miljøet og fagfeltet (Dalland, 2017, s. 59). Ser vi dette i sammenheng med læreplanen innen faget, så vil eksempelvis den erfarte læreplanen kunne påvirke den opplevde tilstanden vedrørende fenomenet.

At vi ikke er verdinøytrale vil også kunne fremkomme til tross for lik stillingsstatus som informantene, det kan tenkes at det har oppstått et asymmetrisk maktforhold gjennom følt sosial ubalanse mellom intervjuer og informanter (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51).

Dette vil i så fall kunne innebære at respondentene oppgir usannheter eller vridninger for å fremstå i et godt lys, og for å beholde sin integritet (Thagaard, 2019, s. 108).

Sett i sammenheng med fortolkning av funn, kan det gjennom intervjuer oppstå en rekke faktorer som svekker funn, eller i verste fall blir villedende for undersøkte tema (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52).

For å skape en størst mulig balanse mellom intervjuer og informanter ble intervjuene lagt til informantenes arbeidsted. Vi etterspurte kjente like lokaler, det vil si informantenes egne lokaler. Dette innebar at alle fysiske intervjuer ble gjennomført i lik arena for å etterkomme like forutsetninger for alle involverte informanter. I følge Kvale og Brinkmann (2019) er det lite omtalt i hvilken grad det fysiske miljøet har av påvirkning for intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 129). Likevel ønsket vi å legge til rette for best mulig trygghet, og en

relativt lik arena slik som Thagaard (2019) beskriver som *å skape en intervjusituasjon med en tillitsfull og fortrolig atmosfære* (Thagaard, 2019, s. 99) Betydningen av at to intervju gikk via konferanseverktøyet «teams» innebar muligheten for mer geografisk spredning samt gjennomføring av intervju til tross for sykdom.

Dette innebærer at to av informantene har hatt ulik gjennomføring av intervjuene. Dette kan ha endret forutsetningene for kommunikasjonen mellom partene, med resultat i en annen oppfattelse av tema og intervjuere.

I tillegg mistet vi som forskere muligheten for nyanser som fremkom ved fysisk tilstedeværelse. Dette være seg kroppsspråk, pust, blick, akustikk og toneleie.

Under gjennomføring av et intervju vil det ofte forekomme utveksling av kommunikasjon på flere plan. Dalland beskriver dette som at det alltid skjer mer under et intervju enn det som fremkommer verbalt. Kroppsspråket vil sådan kunne understreke eller svekke et utsagn (Dalland, 2017, s. 86).

Samlet sett kan det trekkes frem at vi som forskere i starten fikk en følelse av at informantene følte en form for bekymring for å bli målt i kunnskap. Kort tid inn i intervjuet endret dette seg til en mer harmonisk tilstand mellom partene. Et kvalitativt intervju kan igangsette forventninger, tanker og følelser i forkant av intervjuet og kanskje forklare vår opplevelse av tilstanden i startsamtalet. Dalland trekker frem at i slik situasjoner kan intervjupersoner også bli overrasket over at de deler personlige tanker for fremmede, her oss som intervjuere (Dalland, 2017, s. 84).

Med bakgrunn i informantenes personlige historier, og et relativt lite fagmiljø skal det ikke fremkomme opplysninger som kan føre til identifisering av personer. Anonymiseringen av informantene kan ha medført at elementer, sitater eller hendelser kan være utelatt fra datamateriale for å sikre anonymisering.

Informantene i denne undersøkelsen har status som ansatte, dette innebærer at undersøkelsen er basert på informasjon gitt fra ansatte, ikke skoleeiere eller ledere.

### **3.8 Reliabilitet**

Reliabilitetsbegrepet handler om en undersøkelses pålitelighet samt nøyaktighet. Det betyr at pålitelighet må kunne etterprøves. Det er da nødvendig at de samme data kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Thagaard (2019) beskriver dette som at en annen forsker skal kunne komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2019, s. 187).

Likevel er kvalitativ metode omtalt som en undersøkelsesform som vanskeliggjør å etterprøve innsamling og analyse av data med bakgrunn i at samtalene er «*så dypt innflettende i sosiale kontekster*» (Larsen-Dahler, 2003, s. 76) og dermed blir intervjuer og samtaler vanskelig å gjenskape i ettertid. «*Både det enkelte individet og omstendighetene endrer seg*» (Dalen, 2011, s. 93).

Som intervjuere for dette studiet er det etterstrebet bestemte temaer og planlagte spørsmål gjennom et semistrukturert intervju, der hensikten har vært å unngå å påvirke, lede eller forme svar fra informantene. Informantene ble forelagt de samme spørsmål og de samme temaene for at de best mulig kunne gi sin historie gjeldene de forlagte temaene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46)

Ved transkriberingsarbeidet ble samme metode benyttet ved alle intervjuene. Ved transkribering ble arbeidet utført av to intervjuere for å kvalitetssikre en samstemt oppfatning av lydopptak eller notater. Dette for å sikre en optimal overgang til tekst. Likevel vil det kunne fremgå flere nyanser relatert til en ulik oppfatning av tekster eller opptak. Slike ulikheter kan ha sin verdi, dette i form av en mangfoldig måte å oppleve/se omgivelsene på. Ved sosiale kontekster blir transkribering viktig direkte overført til tekst. Dette vil kunne føre til en dypere forståelse for empiri og er med på å styrke validiteten. Ved at vi selv utfører transkriberingsarbeidet vil det kunne gjøre oss mer kjent med empirien (Krumsvik, 2014, s. 159).

Gjennom forskningsprosjektets arbeid er det reflektert og drøftet i den hensikt å bevisstgjøre vår egen forforståelse og hvilken påvirkning dette kunne ha for undersøkelsen.

### **3.9 Etiske betraktninger**

I forberedelsen av intervjuguiden og i tiden før undersøkelsen ble vår forforståelse bidragsytende for tematisering av undersøkelsen. Likevel var en bevisst holdning til denne forforståelsen knyttet til en bevissthet om at vi må lete etter det som kan avkrefte våre forestillinger/antakelser om fenomenet slik Dalland (2017) beskriver det (Dalland, 2017, s. 58).

Selv mener vi at enkelte funn likevel kan ha blitt påvirket av vår forforståelse. Under intervjuene kunne noen av temaene vært fulgt opp i større grad. I mangel på intervjuerfaring tok vi oss ikke tilstrekkelig tid til å følge informantens historie langt nok.

Konsekvensene ble erfart under analyseprosessen.



Sett i ettertid kunne vi ha hentet mer dyptgående informasjon som mulig kunne ha belyst tematikken bedre. Videre kan dette også ses i sammenheng med manglende erfaring med utarbeidelse av intervjuguide. Konsekvensen av dette ble ikke synlig før i ettertid av hovedundersøkelsene. Vår utviklingskompetanse kan sees i lys av Dreyfus og Dreyfus teori i Sylte (2016) om fra novise til ekspert (Sylte, 2016, s. 287). Der vi gradvis har utviklet vår kompetanse underveis til meningsfulle sider med mer utvidet innsikt i vår rolle som intervjuere og forskere. Hiim (2020) fremstiller dette som kompetanseutvikling via refleksjoner i kontekst med utfordringer som gir god utvikling (Hiim, 2020, s. 54). Vurderingssamtaler underveis har bidratt til trening og opplæring av hverandres kunnskaper, hvor styrker og svakheter har vært utfordret underveis i tråd med Hiim's beskrivelse om vurdering i en læreprosess (Hiim & Hippe, 2022, s. 129).

I forbindelse med starten på pilotprosjektet ble en tilgjengelig respondent forespurt om deltakelse. Respondenten var svært åpen og responderte godt på valgt tema i henhold til intervjuguiden.

Dette gav inngående og stor bredde i informasjonen informanten gav. På dette tidspunktet var vi som intervjuere usikre og forsiktige i tilknytning til hvor mye informasjon vi ønsket viten om.

Fog (2007: 228-230) i Thagaard (2019) påpeker viktigheten av å være forsiktig med å bli for personlig eller nærgående i intervjusituasjonen (Thagaard, 2019, s. 113). Med dette menes at vi ikke ønsket informasjon som i ettertid kan virke identifiserende eller ha innhold som informanten angrep på å ha gitt (Thagaard, 2019, s. 113).

Til tross for nødvendig strukturkorrigeringer gjennomført i ettertid av pilotprosjektet, ble vår opplevelse av hovedintervjuene mindre strukturerte. I tillegg har vi i ettertid gjort vurderinger på hvorvidt antall spørsmål/tema hensiktsmessig kunne vært færre. Likevel mener vi at informantenes historier er prioritert foran tid og struktur.

Gjennom informantenes historier har vi fått anledning til å høre flere ufiltrerte utsagn og fortellinger som er vurdert som sensitive. Av etiske hensyn til krenkende innhold er deler av disse fortellingene utelatt eller omgjort til våre ord, dette for å bevare anonymiteten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 107).

Under analysearbeidet ble det utfordrende å bevare informantenes historie ettersom at vi analyserte data med våre briller. Det innebærer at selv om vi er bevisst våre tankers innvirkning, er det ikke til å komme forbi vår erfaring i fra yrket og at analysen er analysert i lys av vår livsverden.

I utarbeidelsen av intervjuguiden ble det forsøkt å tilrettelegge tema og spørsmål slik at respondentene ikke ble satt i en situasjon hvor de ville bli utfordret til å teste kunnskap, utlevere sensitiv informasjon om seg selv eller sin arbeidsgiver.

I gjennomføringen av intervjuene var et oppfølgingsstikkord problemorientert undervisning, (POU) dette ble problematisk under intervjuene med bakgrunn i respondentenes unnvikende svar og kroppsspråk. Av etiske hensyn ble uttrykket *problemorientert undervisning* vektlagt i mindre grad enn ønsket for å skåne informanten fra en opplevelse av kunnskapstest.

Med bakgrunn i dette mener vi at undersøkelsen har en validitet og reliabilitet i den grad det er mulig å etterprøve dette i en kvalitativ undersøkelse. Fangen (2010:161) i Thagaard (2019) beskriver konfidensialitet som et mulig dilemma. Med et relativt lite utvalg av informanter hentet fra et miljø hvor relasjonene kan være tette på tvers av Norges land har vi valgt å prioritere konfidensiell behandling foran god etterprøvbarehet (Thagaard, 2019, s. 25) . Som intervjuere har vi etterstrebet å følge Norsk senter for forskningsdata (NSD) henvisninger gjennom vår søknad og godkjenning av prosjektet.

I dette kapitlet har vi presentert prosjektets metodiske valg. Undersøkelsen ble basert på en kvalitativ metode gjennomført via et semistrukturert intervju som hadde til hensikt å hente respondentenes historier gjennom en fenomenologisk tilnærming.

Som analyseverktøy for prosjektet ble systematisk tekstkondensering benyttet i sin hensikt av å være godt egnet for uerfarne intervjuere/forskere.

Prosjektet er basert på vår forforståelse, faglige bakgrunn og støttet gjennom ulike teoretiske litteratur som er presentert under kapittel to.

Validitet og reliabilitet og egne etiske betraktninger er beskrevet i detaljer med hensikt i å gi prosjektet en transparen.

### **3.10 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi beskrevet prosjektets forskningsdesign. I tillegg har vi gitt en oversikt over benyttet fremgangsmetode for å belyse undersøkelsens problemstilling. I forbindelse med denne undersøkelsen ble systematisk tekstkondensering benyttet som analysestrategi. En fleksibel metode som gav oss muligheten for tverrgående analyse mellom deltakerne.

Som en viktig del i kvalitetssikringsarbeidet ble det avslutningsvis satt søkelys på undersøkelsens validitet og reliabilitet. Det er her beskrevet fremgangsmetode og etiske betraktninger som vi fant betydningsfulle for vårt arbeid herunder pålitelighet og gyldighet.

## 4.0 Studiets funn

I dette kapitlet presenterer vi funn fra vår undersøkelse.

Funn er presentert og inndelt i fire hovedkategorier med tilhørende undergrupper med tematilknypning. Tabell 1 s 52. illustrerer disse fire hovedkategoriene med tilhørende undergrupper.

Hovedkategoriene har utgangspunkt i systematisk tekstkondenseringsstruktur og inneholder ulikt antall undergrupper. Antall undergrupper er avhengig i nyanseringen av hovedgruppene.

Relatert til kvalitativ forskning og fenomenologisk tilnærming er det brukt enkelte sitater for eksemplifisering.

I generell del av datamateriale fremkom en relativt homogen gruppe informanter i form av tilnærmet lik høyskoleutdanning innen samme fagfelt. Likevel må det påpekes at tidligere arbeidserfaring og tidligere utdanning var av stor spredning. Informantene har arbeidserfaring som trafikklærer med spredning fra to til ti år innen tyngre kjøretøy. Av seks informanter var fordelingen mellom privat og offentlig sektor 50/50. Vi vil bemerke at største delen av informantene til tider også er aktive innen private trafikkskoler.

Etter bearbeidelse og analyse av vårt datamateriale fremkom fire hovedtemaer; «NAV og Lånekassen som offentlige tilbydere»; «Elevforutsetninger»; «Faglig oppfølging for trafikklærer»; «Trafikklærerens hverdag». Hovedtemaene utdypes videre med en til tre undergrupper. (Se tabell 1). Systematisk tekstkondensering i kapitel 3 side 52).

### 4.1 Lånekassen og Nav som offentlige tilbydere

Et av temaene som ble tydelig under analysen var at offentlige involverte etaters rutiner ikke er fullt ut kompatible med læreplanen. Informantene forteller om utfordringer i tilknytning til NAV, Lånekassen og arbeidsgivers rutiner i forbindelse med økonomi. Videre omtalt i undergruppene; «Utfordringer med Lånekasse/NAV/arbeidsgiver» og «Etisk utfordringer».

#### 4.1.1 Utfordringer med Lånekasse, NAV og arbeidsgiver.

Informantene trekker frem utfordringer i forbindelse med hvilke rutiner Lånekassen og NAV stiller for å gi elevene økonomisk støtte til gjennomføring av opplæring. I forbindelse med denne problematikken er offentlig skole omtalt av informant. I den sammenheng uttrykker

informanten utfordringer i forbindelse med tilstrekkelig tilgang til økonomiske midler for gjennomføring av sikkerhetskurs på vei.

Informantene fra privat sektor påpeker komplikasjoner vedrørende Lånekassens praksis hvor sikkerhetskurs på vei må være gjennomført før studielån innvilges/utbetales. Flere av informantene antyder at de svikter læreplanen ved å gjennomføre sikkerhetskurs på vei for tidlig. Bakgrunnen for dette er forklart i at elev skal få sin tilgang til økonomisk støtte/lån. Alle med unntak av én informant har uttrykt sin bekymring i henhold til praksis rundt bruk av «pakker». Det vil si et fast antall timer til en fast pris for opplæringen. Informantene trekker frem at dette forekommer i forbindelse med NAV tilbud og eller eventuelt arbeidsgivers praksis i bruk av timepakker. En av informantene beskriver arbeidspraksis som «*et samlebånd*». En annen informant uttrykker derimot stor velvilje i forbindelse med NAVs økonomiske støtte til sine elever.

#### **4.1.2 Ethiske utfordringer**

Informantene forteller om trafikklærers ansvar overfor sine elever, arbeidsgiver, økonomi og trafikksikkerhet. Her fremkommer funn hvor trafikklærer føler et sterkt ansvar for elevenes økonomi. Dette uttrykkes med utsagn i for eksempel «jeg kjører av og til gratistimer». Samtidig uttaler flere at dette utgjør en belastning for trafikklæreren i form av merarbeid. I tillegg føles det økonomisk belastende overfor arbeidsgiver. Dette i form av bruk av ressurser som bil, bensin og utstyr med påfølgende utlegg uten noen form for inntjening.

En av informantene forteller at «en prøver så godt en kan» både for sine elever og for sin arbeidsgiver. Samtlige av informantene gav uttrykk for en krevende hverdag, hvor utfordringen er å tilfredsstille alle forventninger og parter. Under intervjuet uttrykker en annen informant «det går på sikkerheten, alles sikkerhet». Samtalen handlet da om hvor krevende det var å tilfredsstille alle parters interesser. Historien forteller om lærers forhold til læreplan og medfølelsen for elevens økonomi i en kompleks blanding av lærers egne etiske forpliktelser overfor samfunnet og arbeidet som trafikklærer.

#### **4.2 Elevforutsetninger.**

Informantene trekker i stor grad frem elementer som har tilknytning til organisatoriske utfordringer. Omtalt som rammevilkårenes innvirkning. Videre beskrevet under undergruppene; «Elevens refleksjonsevne»; «elevens modenhet»

#### 4.2.1 Elevens refleksjonsevne

Flertallet av informantene forteller om at det til tider er utfordringer med å få elevene til å tenke, jobbe og reflektere over egne prestasjoner og påfølgende konsekvenser. Historiene som kommer frem fra informantene, omhandler en grad av frustrasjon over å ikke lykkes i å få elevene til å reflektere over egne handlinger i tilstrekkelig grad. En av informantene uttrykker at elevene er for lite trent i å reflektere i forbindelse med gitt kontekst. Flere trafikklærere forteller om hendelser i trafikken hvor elevene reflekterer over ubetydelige hendelser. I situasjoner der refleksjon kunne vært knyttet til langt mer relevante hendelser, prioriteres mindre relevante tema av elevene. Flere trafikklærere uttrykker ønske om at refleksjon skjer på et høyere nivå. En trafikklærer uttrykker at refleksjon skjer på for snevert nivå.

#### 4.2.2 Elevens modenhet

Fem av seks informanter har omtalt temaet mental modenhet. Flere av informantene har i denne forbindelsen brukt elevnivå som beskrivelse. Informantene har tilknytning til både privat og offentlig sektor. En informant forteller om at alder på elevene/lærlinger i det offentlige er vesentlig lavere enn i privat sektor. Alder, kunnskap og erfaring trekkes frem som årsak til ulik mental modenhet. Flere av informantene forteller om erfaringer om at elever i alder 18 år som erverver førerkort er mindre flinke til refleksjon over egen atferd enn eldre elever. Eksempelvis beskriver en av informantene eldre elever som mer rutinerte og flinkere i sine refleksjoner. En annen informant forteller om elever som starter videregående skolegang uten trafikal erfaring.

En trafikklærer beskriver elever som føler at *«de er bedre enn de i virkeligheten er»*.

Trafikklæreren beskriver det som at *«de har et annet syn på virkeligheten»*. Den samme informanten forteller at han/hun selv ønsker å bli mer kritisk til elevens nivå i tilknytning til de ulike opplæringstrinnene. Som eksempel ytrer informanten ønske om å bli strengere i sin vurdering for når elevene kan delta på sikkerhetskurs på vei. En annen informant med bakgrunn fra offentlig og privat sektor forteller at det er lettere *«å si nei»* til en elev fra offentlig sektor kontra privat sektor. Dette forklares på bakgrunn i at rammevilkår for privat og offentlig sektor er ulik. Eksempelvis henviser informanten til at pengene ikke styrer opplæringsløpet i offentlig sektor. Likevel uttaler en annen informant at tilgang på ressurser og utstyr er mindre tilgjengelig i offentlig sektor.

Under intervjuet fremkom informasjon om sikkerhetskurs på vei som avbrytes eller utsettes. Her forteller flertallet av informantene at sikkerhetskurs på vei sjelden eller aldri blir underkjent. Likevel forteller de samme informantene at sikkerhetskurs på vei avbrytes og

samtidig utsettes til et seinere tidspunkt. Sikkerhetskursen blir således omgjort til ordinære kjøretimer ifølge informantene.

Ved samtale rundt hvorvidt sikkerhetskurs på vei brukes som virkemiddel for bedre nivå til førerprøven forteller flertallet av informantene at elevene får mer mengdetrening. Likevel er historiene preget av delte opplevelser i sine fortellinger. En informant oppgir at sikkerhetskursen brukes som mengdetrening for førerprøvemiljø. En annen svarer «nei», men påpeker likevel at sikkerhetskursen gir mer kilometer og dermed mer erfaring. En annen informant forklarer at vedkommendes elever ikke får delta på sikkerhetskurs på vei før de er gode nok på trinn tre. Samtidig uttaler en annen av informantene at «*det å måle kunnskap er kjempevanskelig*». Dette blir fortalt i forbindelse med at det er komplisert å vurdere når eleven er god nok.

### **4.3 Faglig oppfølging for trafikklærere**

Faglig utdanning, faglig oppfølging og samtaler med kollegaer var et mye omtalt tema under intervjuene. Informantene fortalte historier om hvordan de deler erfaringer og viktigheten av samholdet og erfaringsutveksling. Videre presentert i undergruppe; «faglig dialog med kollegaer».

#### **4.3.1 Faglig dialog med kollegaer**

I denne undersøkelsen var faglig oppfølging tilknyttet hvorvidt informantene hadde fått tilsyn og veiledning fra Statens vegvesen, samt i hvilken grad informanten fikk faglig oppfølging i bedriften. Fem av seks informanter forteller om tilsyn fra Statens vegvesen i forbindelse med undervisning innen trafikkopplæring og tilhørende yrkesdirektiv. En informant har ingen erfaring med tilsyn i fra Statens vegvesen.

Ingen av informantene har opplevd tilsyn i forbindelse med praksis innen tyngre kjøretøy. Dette innebærer at ingen av informantene opplyser å ha fått veiledning eller tilbakemelding på sin praksis på undervisning innen tyngre kjøretøy. Likevel bekrefter flertallet av informantene tilsyn ved tilhørende bedrift. Tilsynet er da ifølge informantene gjennomført i forbindelse med lastsikringskurs. Flere av informantene forteller at tilsyn er gjort på faglig leder og at tilbakemelding er gitt til faglig leder ved bedriften. En informant informerer om at tilbakemelding i fra Statens vegvesen uteble.

Tre av informantene forteller at de har vært til stede under disse tilsynene ved lastsikringskursene. Informantene opplyser at de har ved noen anledninger lest

tilbakemeldingene fra Statens vegvesen. Ingen av informantene kan bekrefte at POU har vært tema under tilsyn eller i tilbakemeldingene.

Flere av informantene gir uttrykk for at de ikke ønsker tilsyn i fra Statens vegvesen. En av disse informantene uttaler «ønsker ikke tilsyn på grunn av egen usikkerhet». En annen uttaler «det ville vært fælt å få». En annen informant forteller at det ville vært ønskelig med uanmeldte tilsyn, men at erfaringer med tidligere tilbakemeldinger har vært for «*rigid*».

Seks av seks informanter forteller om sine erfaringer med faglig leder. Her fremkommer en ensartet historie hvor ingen av informantene har hatt faglig oppfølging fra sin leder på sin praksis i bil. Samtidig forteller to av informantene at de har en faglig leder som tilbyr dette.

Alle informantene forteller om utveksling av faglig erfaringer og oppfølging gjennom samtaler og diskusjoner med kollegaer. Informantene beskriver viktigheten av disse fagsamtalene som støttende og som gir økt trygghet for sitt arbeid som trafikklærer.

Seks av seks informanter gir uttrykk for ønske om faglig påfyll, kursing eller videreutdanning innen pedagogisk arbeid. Likeledes knytter flere av informant faglig påfyll til forbedringspotensialet for seg selv og bedriften. En av informantene forteller om et sterkt ønske om kurs eller et pedagogisk verktøy for å vurdere kunnskap i forbindelse med elevnivå.

## **4.4 Trafikklærers hverdag**

Under intervjuet ble det undersøkt i hvilken grad risiko var en del av hverdagen og om dette kan ha innvirkninger på faglige avgjørelser. Videre beskrevet i undergruppene; «Andre trafikanters atferd»; «Egen opplevd risiko»; «Yrkesvalg som tungbil lærer»; «Trafikklærers forslag til forbedring».

### **4.4.1 Andre trafikanters atferd**

Seks av seks informanter omtaler en hverdag der de har opplevd risikofylte situasjoner i forbindelse med andre trafikanter. Informantene tildeler opphavet til disse situasjonene til andres trafikkatferd.

### **4.4.2 Egenopplevd risiko**

Gjennom intervjuene ble risiko et fremtredende tema for alle informantene. Flertallet av informantene forteller ut fra sine historier egenopplevd risiko i sin arbeidshverdag.

Flere av informantene bekrefter at de tilskriver elevprestasjonene som årsak til situasjonene

som oppleves som risikofylt. Historiene fremkommer via informantenes erfaringer fra trafikkopplæring på vei. Informantene gir uttrykk for ulik grad av alvorlighet gjennom sitt språkbruk.

Eksempel på dette kan være en informant som uttaler «*sitter på vakt, sommerfugler i magen*». En annen uttaler «*jeg trodde jeg skulle dø*».

I tillegg kommer flere andre informanter som reflekterer gjennom utsagn som «*generelt ubehag*», «*dårlig magefølelse*», «*følelse av at dette er flaks for andre*», «*selvpåført lidelse*», «*risiko, ja selvfølgelig, men jeg kan ikke tenke på det*».

En informant tillegger seg selv ansvaret for å være mulig årsak for å ha havnet i risikofylte situasjoner. Dette uttaler vedkommende gjennom sin historie med følgende utsagn i «*at jeg selv har bommet*»

Under samtalene om egen risiko fremkommer en del personlige justeringer som informantene gjør i sin arbeidshverdag. Her kommer historier om ubehag og følt press for å måtte følge en gitt og bestemt rute. Andre informanter forteller om at de ikke følger oppsatt plan for sikkerhetskurs på vei med bakgrunn i dårlig vær og føreforhold. En informant uttaler at vedkommende tilpasser ruten til elevene. Her fremkommer variasjoner gjennom uttrykk som «*jeg får puls av svake elever*» dette uttaler informanten i forbindelse med seg selv for å unngå ubehag med å kjøre sikkerhetskurs på vei hvor de trafikale forhold er mer tilpasset elevens nivå. En annen informant uttrykker «*jeg stoler i stor grad på elevene*» dette uttales i forbindelse med informanten forteller om en dramatisk hendelse. Vedkommende bekrefter at han/hun utsettes for risiko hver dag, men selekterer hvor mye vedkommende tenker på det. Informanten uttaler «*jeg selekterer hva jeg ønsker å tenke på*».

#### **4.4.3 Yrkesvalg som trafikklærer for tyngre kjøretøy**

To av informantene har gitt uttrykk for tvil rundt sitt yrkesvalg som trafikklærer på tyngre kjøretøy med bakgrunn i tidvis risikofylte hendelser. En informant forteller om at «*jeg trodde jeg skulle dø, hva holder jeg på med*». Dette ble uttalt i sammenheng med at informanten velger å vise til en alvorlig hendelse i bil. Hendelsen viser til en dramatisk hendelse hvor liv og helse var ekstremt utsatt for elev, lærer og andre trafikanter. Denne hendelsen forteller informanten foregikk under øvelsen sikkerhetskurs på vei hvor lærer og elev opplevde å bli utsatt for ekstremt høy risiko.

En annen uttaler «*kanskje ikke tungbil i dag*». Under intervjuet ytrer informanten via sitt kroppsspråk og holdning en bekymring relatert til sin arbeidshverdag. Bekymringen beskrives



eksempelvis som et opplevd press i å følge oppsatte ruter med vanskelig kjøreforhold, faglig svak elev samt en tidsramme å følge. Informanten forteller om faglig svake elever som kanskje sendes for tidlig ut i krevende situasjoner. Dette beskrives som timer og timeplaner som på forhånd er utarbeidet og satt.

Samtidig forteller en tredje informant at «*kanskje alderen min gagnar opplæringen*». Samtalen handler om risiko der informanten uttaler at vedkommendes alder mulig kan fremstå som positiv i tilknytning til å tillate mer/økt risiko. Dette beskrives som å la eleven få mulighet til å oppleve/erfare grad av risiko under kontrollerte forhold.

#### **4.4.4 Trafikklærerens forslag til forbedring**

Informantene ble avslutningsvis forespurt om de ønsket å tilføye ytterligere informasjon eller påpeke andre perspektiver vedrørende de ulike temaene.

Samtlige informanter uttrykker ønske og forslag om økt faglig påfyll. Uttalelser som kom frem var; «mer samkjøring med kollegaer», her forteller informanten om ønsket og behovet for samkjøring der lærere får tilnærmet seg situasjoner og diskutert mulig atferd samt hendelser som kan gi føringer til korreksjoner hos den enkelte lærer. En annen informant ytrer ønske om mer «egenkjøring», i sin forklaring forteller lærer om behovet for å føle mestring av kjøretøyet, slik at man får overskuddskapasitet til å mestre omgivelsene.

Noen informanter trakk frem ønske om «mer kurs», og eller etterutdanning. I sine beskrivelser ble det foreslått mer «*verktøy for å måle kunnskap bedre*». De samme informantene påpeker at de ønsker å få bekreftelse på godt eller ikke godt nok.

En informant er ytrer tydelig ønske om «hospitering» i noen uker ved en lærebedrift. Dette mente informanten lett kunne organiseres dersom lærebedrifter som var tilknyttet offentlige skoler benyttes til dette. Ønsket til informanten var mer egenkjøring og erfaring på ulike fører, miljø og kjøretøy for lærerne.

## 4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet funn av hovedundersøkelsen.

Funnene er presentert i fire hovedkategorier som grunnlag for besvarelse av problemstillingen. Hovedkategoriene er basert på informantenes historier, videre bearbeidet og strukturert gjennom analyseverktøyet systematisk tekst kondensering.

I kategorien navngitt «Lånekassen og Nav som offentlige tilbydere» fremkom funn fra informantene om organisatoriske utfordring for trafikkopplæringen og trafikklærers hverdagen.

Den neste kategorien navngitt som «Elevforutsetning» gav kunnskap om ønske om mer trente og modne elever i forhold til å kunne reflektere bedre over egne prestasjoner. Trafikklærer ønsket en dypere refleksjon knyttet til relevante hendelser. I denne sammenheng ble alder og erfaring omtalt som betydningsfullt.

Den tredje kategorien navngitt som «Faglig oppfølging for trafikklærer» gav kunnskap om i hvor stor grad trafikklærerne får tilsyn eller faglig oppfølging av faglig leder. Videre fremkom kunnskap om at faglig leder tilbyr ansatte faglig veiledning.

Resultatene viser at trafikklærerne bruker kollegaer til erfaringsdeling og støtte i sitt arbeid som trafikklærer. I tillegg gav resultatene informasjon om at deltakerne hadde et stort ønske om faglig utvikling av sin yrkesprofesjon.

Den siste kategorien «Trafikklærers hverdag» gav funn som gir kunnskap om at trafikklærer opplever mengder av risiko i ulik grad daglig. Risikoen kan tilføres andre trafikanters atferd eller elevprestasjoner. Resultatene har gitt styrket innsikt via deltakernes sitater. Videre fremkommer personlige justeringer i tilknytning til sikkerhetskurs på vei av ulike årsaker. For noen av deltakerne beskrives risikofaktoren som for høy, og vurdering av annet yrkesvalg omtales som aktuelt.

Avslutningsvis i kategorien «trafikklærers hverdag» fikk vi kunnskap om deltakernes egne refleksjoner og tilføyelser til sin egen hverdag. Her fremkom mangel på kompetanseutvikling, men et stort ønske om faglig påfyll.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet presenteres en drøfting som har til hensikt å belyse studiets problemstilling. Problemstillingen for denne oppgaven var:

***- Hvordan kan trafikklærers hverdagsutfordringer innvirke på læreplanens intensjon for sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy?***

Drøftingen er basert på undersøkelsens funn i lys av teori og litteratur. Her vil vi presentere de fire hovedkategoriene hver for seg med tilhørende undergrupper. Undergruppene drøftes ikke i lik grad av struktur som hovedkategoriene. Undergruppene kan krysse hverandre med bakgrunn i nær faglig slektskap.

Avslutningsvis i kapittelet er det presentert teoretiske og praktiske konsekvenser basert på drøftingens fire hovedkategorier.

### 5.1 Lånekassen og NAV som offentlige tilbydere.

Gjennom Nasjonal transportplan (NTP) er det politisk fremmet en visjon om null drepte og skadde i trafikken (Meld.St. 20, 2018-2029).

For trafikkoppleringen er læreplaner blant annet basert på tidligere forskning hvor GDE matrisen er veiledende for hvorledes opplæringens forløp skal kunne lede til kognitiv og praktisk utvikling hos elevene (Vegdirektoratet, 2016, s. 12).

Gjennom funn i undersøkelsen fremkom en oppfatning av at NAV og Lånekassens retningslinjer ikke er gunstig kompatibel med arbeidsgivers praksis. NAV har samfunnsansvar hvor offentlige midler skal utnyttes og hvor private aktører gis tilgang til å levere tjenester via anbud. I dette studiet tilknyttet slike anbud til trafikkopplering. På bakgrunn av NAVs kjøp av tjenester via rammeavtaler settes vilkår for pris og kvalitet samt kontrakt for en gitt periode (Anskaffelsesforskriften, 2016).

Det kan tenkes at innholdet i rammeavtalene kan påvirke tilbudsaktøren dersom pris fremfor kvalitet vektet i for stor grad. Tilbudet vil kunne føre til en prisfokusert avtale, der resultatet kan bli at trafikkskolen setter timepakker på sine NAV finansierte elever. Timepakkene kan mulig oppleves som en utfordring med bakgrunn i ulike elevforutsetninger sett fra trafikklærers ståsted.

Eksempelvis kan det tenkes at timepakker for enkelte elever kan føre til at trafikklærer vurderer det som nødvendig med en overgang fra trafikal del trinn tre, til trinn fire

sikkerhetskurs på vei da for tidlig. Det er mulig at dette gjøres med bakgrunn i trafikklærers egen ansvarsfølelse i henhold til sin arbeidsgiver og inngåtte kontrakter. Dersom kontrakten gir føringer til et begrenset antall timer, vil det kunne være bakenforliggende begrunnelse for trafikklærers valg. Således kan det være grunn til å tro at sikkerhetskurs på vei brukes til mengdetrening for å bedre eventuelle mangler fra trinn tre trafikal del av opplæringen. I så fall vil dette kunne stride mot læreplanens intensjon dersom eleven tilrådes å gjennomføre sikkerhetskurs på vei for tidlig (Vegdirektoratet, 2016, s. 56).

Bakgrunnen for slike valg kan mulig stamme fra elevens forutsetninger hvor behovet for flere timer er større enn timepakken tilsier. Således kan det tenkes at trinn fire brukes som virkemiddel for mengdetrening og fullføring av ønsket nivå for trinn tre.

Tidligere forskning av Suzen (2018) viser at trafikklærer setter sitt samfunnsansvar som avgjørende for å fremstille gode førere til et sosialt samspill og finner sin rolle viktig i god måloppnåelse for trafikkopplæringen (Suzen, 2018, s. ii).

Det kan tenkes at utsagn i forbindelse med ugunstig kompatibilitet mellom inngåtte rammeavtaler og fastsatte timer kan sette trafikklærer i en opplevd vanskelig etisk situasjon. Det kan således synes at trafikklærer opplever å stå i en utfordrende situasjon i forbindelse med forholdet mellom timebruk, elevforutsetning, og bedriftens rutiner samt økonomi.

Gjennom funn i undersøkelsen fremkom også motstridende utsagn, hvor NAV og arbeidsgivers praksis vedrørende økonomisk støtte til elever fungerer utmerket. Det kan da tenkes at dersom rammeavtalene ikke vektlegger pris med overvekt vil trafikklærers etiske ansvar i forbindelse med bedriftens og elevens økonomi mulig minke eller frafalle.

Til tross for vektning av ulike kriterier i rammeavtalene som tilbys til aktuelle aktører via nasjonal kunngjøringsdatabase for offentlig anskaffelser (doffin) (Direktoratet for forvaltning og økonomistyring, 2022) så kan det synes som at det ikke er en selvfølgelighet at utfordringene ligger i NAVs etterspørsel.

Med dette kan det tenkes at opphav til etiske utfordringer i denne sammenheng for trafikklærer ligger hos arbeidsgiver.

Selv om NAV skal sikre samfunnsøkonomisk god utnyttelse av offentlige ressurser (Arbeids og velferdsetaten, 2019) så vil det være grunn til å tro at tilbydere, her trafikkskolene, vil være den parten som har fagkunnskap og erfaring med hva som er hensiktsmessig bruk av ressurser til god trafikkopplæringen. Eksempelvis vil det være trafikkskolene selv som tilbyr mengde timer, kvalitet og pris via rammeavtalene presentert i doffin.

Et annet interessant funn er at Lånekassen, som fungerer som bank og har til hensikt å tilby lån og stipend til elever under utdanning, praktiserer at lån/ stipend gis når trafikkskolen bekrefter at grunnutdanning for yrkessjåfør er startet (Lånekassen, 2022b) men funn viser at informantene legger til grunn at sikkerhetskurs på vei må være gjennomført før studielån/stipend utbetales.

Yrkessjåførforskriften styrer hvorledes trafikkopplæringen og yrkessjåfør opplæringen kan samordnes og organiseres (Yrkessjåførforskriften, 2008a).

I forskriften fremkommer det at individuell modulkjøring ikke kan startes før sikkerhetskurs på vei er gjennomført (Yrkessjåførforskriften, 2008a). Det er her viktig å merke seg at det er praktisk øvelse innen yrkessjåførkompetanse (YSK) som ikke kan starte før fullført sikkerhetskurs på vei. Således kan det forstås at lån og stipend kan søkes straks oppstart av yrkessjåførkompetanse er påbegynt, betinget at trafikkskolen er godkjent av Lånekassen (Lånekassen, 2022b).

Eksempelvis dersom trafikal opplæring og YSK starter samtidig kan eleven søke Lånekassen med bekreftelse i fra trafikkskolen. Det kan likevel tenkes at dette kan skape organisatoriske utfordringer for trafikkskolen og tilhørende ansatte. Dette kan basere seg på ulike elevforutsetninger, behandlingstiden hos Lånekassen og oppsettet av trafikkopplæringen samt tilhørende YSK kurs. Alle elementene skal tilpasses og samkjøres med de variablene dette innebærer.

Funn i undersøkelsen viser i dette tilfellet at trafikklæreren har en opplevelse av å svikte læreplanen og sitt samfunnsansvar ved å gjennomføre sikkerhetskurs på vei for tidlig. Dette kommer frem ved at trafikklærerne sier at Lånekassens praksis krever at sikkerhetskurs på vei må være gjennomført før studielån innvilges og utbetales.

Med bakgrunn i yrkessjåførforskriften finner vi i denne sammenheng ikke samsvar med disse funnene da økonomiske midler vil bli utbetalt når yrkessjåførutdanningen er startet (Lånekassen, 2022b).

Likevel kan organisatoriske utfordringer sees eksempelvis som at Lånekassens behandlingstid er forespeilet til fem uker (Lånekassen, 2022a). Dette vil innebære at opplæring er godt i gang før lånesøknad eventuelt godkjennes, eller at trafikkskolen må organisere sitt arbeid tilpasset slike rammebetingelser. Elever som ikke er økonomisk avhengig av Statens Lånekasse kan mulig oppleve et organisatorisk tidshinder for sitt utdanningsløp. Bakgrunnen for et slikt tidshinder kan være at trafikkskolene har tilpasset timeplan for kurs rettet for Lånekassens retningslinjer.

Av funnene fremkommer også komplikasjoner innen offentlige skole, her ikke i form av ventetid på økonomiske midler til elevene ettersom offentlig skole dekker opplæringen, men snarere til en fastsatt timeplan med gitt timeforbruk til elevene. Elevforutsetningen vil dermed kunne innvirke tidsmessig i forhold til når eleven kan fremstilles for trinn fire sikkerhetskurs på vei. En fastsatt timeplan vil derfor ikke være fordelaktig og kan dermed trolig sees på som tilnærmet lik organisatorisk utfordring for trafikklæreren.

Både offentlig skole og private aktører kan synes å ha de samme organisatoriske utfordringene. Til tross for at trafikkopplæringsforskriften danner grunnlaget for hvordan trafikkopplæringen organiseres (Trafikkopplæringsforskriften, 2004b), gjøres en rekke nyanserte avveininger av trafikklærer. Funn i undersøkelsen viser at trafikklærer føler et sterkt økonomisk ansvar overfor sine elever.

Det kan tenkes at trafikklærer utvider opplæringen i form av lengre økter uten kostnad for eleven, tilhørende funn vises via *«jeg kjører av og til gratistimer»*. Dette vil kunne bety mer kostnad for bedriften og samtidig et økonomisk produksjonstap for lærer selv.

Som en motsetning vil tilbakeholdenhet i bruk av timer, kunne spare eleven for en mindre total kostnad. Sett i en teoretisk sammenheng kan en slik løsning være avhengig av de sosiale ressursene og fysiske/psykiske forutsetningene til eleven (Hiim & Hippe, 2022, s. 45).

Dersom trafikklæreren viderefører eleven for tidlig, eksempelvis fra trinn tre trafikal del til trinn fire sikkerhetskurs på vei vil vedkommende elev kunne ha lite utbytte av videre opplæring (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d). Det kan i denne sammenheng nevnes læreplanens presisering ved at *«eleven ikke tilrådes å gjennomføre sikkerhetskurs på vei for tidlig»* (Vegdirektoratet, 2016, s. 56).

I lys av den oppfattede læreplanen ligger det til grunn en faglig god arbeidskultur gjennom inngående kjennskap til læreplanens innhold og opphav (Vegdirektoratet, 2016, s. 9) for trafikklæreren. Verdier, holdninger, erfaringer og arbeidskultur vil trolig kunne ha stor betydning for de etiske avveininger som trafikklærer gjør i sin hverdag.

Videre omtaler Hiim og Hippe at tilrettelegging av undervisning skal ordnes slik at det ikke farges av lærers preferanser eller interesser (Hiim & Hippe, 2022, s. 64). I den sammenheng kan tilfellet mulig sees på som en ukultur hos lærer, der lærers verdier og holdninger vil kunne være sentrale som rammefaktor (Hiim & Hippe, 2022, s. 38).

I lys av dette kan det tenkes at trafikklærer setter seg selv i et moralsk dilemma gjennom ulike rammefaktorer og elevforutsetninger. I slike tilfeller kan det tenkes at innarbeidet rutiner og

bedriftstradisjoner kan ha virket fremhevende for problematikken (Hiim & Hippe, 2022, s. 38).

Av funn kommer det også frem at samtlige gir uttrykk for en krevende hverdag der utfordringen er å tilfredsstille alle forventinger til ulike parter. Det kan tenkes at trafikklæreren tillegger en krevende hverdag til det økonomiske aspektet hos eleven. I tillegg tilkommer mulig et større opplevd ansvar overfor arbeidsgiver enn å tillegge utfordringen å gjelde egne arbeidsrutiner, holdninger og verdier. Det kan tenkes at trafikklærer fraviker verdier og holdninger i et forsøk på å oppnå et bedre pedagogisk nivå for elever med svakere forutsetninger.

Ifølge Hiim & Hippe er det lærers ansvar å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Hiim & Hippe, 2022, s. 38), det kan tenkes at elevens forutsetning krever mer tilpasset opplæring og at lærer her overkompenserer sin rolle og tøyser moralske grenser.

Suzen (2018) understreker trafikklærerens rolle som avgjørende for å etterkomme læreplanens intensjon. Videre skal trafikklæreren tilrettelegge for elevens læring og ta ansvar for læreplanens intensjon om elevutvikling for refleksjon og selvinnsikt (Suzen, 2018, s. iii).

Dersom trafikklærer tøyser sine moralske/etiske grenser eksempelvis i utøvelsen av trinn tre, hvor økonomiske hensyn overfor eleven ligger til grunn for videreføring til trinn fire kan dette tenkes å være uheldig for læreplanens intensjon og dermed trafikksikkerhetsarbeidet generelt.

Trafikksikkerhet er integrert som en viktig del av norsk transportpolitikk og baserer seg på de tre grunnpilarene etikk, vitenskap og ansvar. Dette innebærer at det er moralsk og etisk uakseptabelt med tap av liv og skader i trafikken (Vegvesen, 2021b).

Det er ingen av trafikklærerne som i sine historier kommenterer nullvisjonen som overordnet mål for trafikksikkerhet. Bakgrunnen for dette kan være at visjonen ikke er et godt innarbeidet begrep ifølge Elvebakk og Steiro. På en annen side hentydes det til at visjonen er godt kjent blant fagpersonell (Elvebakk & Steiro, 2007, s. 8). Begrepet nullvisjonen bør være et kjent begrep for trafikklærerne, men blir mulig sett på som for svevende begrep i daglig tale.

Samtidig ønsker vi å trekke frem funn som er gjort av respondentene gjennom kroppsspråk, engasjement og innlevelse vedrørende undersøkelsen. En av informantene uttalte «*en prøver så godt en kan*». Det kan knyttes til et ønske om å ivareta sin arbeidsgiver og sin elev, kombinert med en ansvarsfølelse for å skape en trygg fører og ivareta trafikksikkerheten.

Av undersøkelsen beskriver ingen av lærerne enkeltoppgaver i seg selv som utfordrende, men totalen og kompleksibiliteten i arbeidsoppgavene til sammen, særlig ansvaret overfor elevene.

Trygghet og tillit er en forutsetning for en god læreprosess og at lærer har etablert en god sosial kommunikasjon (Hiim & Hippe, 2022, s. 115-116) kan ligge til grunn for valg som er etisk utfordrende for lærer.

Det kan tenkes at et nært tillitsforhold gjør det vanskelig å ta avgjørelser som er i konflikt med lærers og elevs interesse. Elev med lav mestringsfølelse kan finne motbør i sin læreprosess ved negativ opplevelse av sitt læringsmiljø (Hiim & Hippe, 2022, s. 115-116). Dette kan medføre praktisk organisatoriske utfordringer som skal gjøres i sammenheng med tilpasset opplæring for den enkelte.

Dette kan sees i sammenheng med Hiim og Hippe som omtaler dette som en av de største utfordringene og en av de viktigste oppgavene en lærer står overfor (Hiim & Hippe, 2022, s. 46).

## 5.2 Elevforutsetninger

Den tilpassede opplæringen for eleven kan videre sees i sammenheng med funn gjort i forbindelse med refleksjon. Funnet hentyder til trafikklærers frustrasjon over elevens forutsetninger og evne til refleksjon.

Trafikklærerne i undersøkelsen finner det vanskelig å få elevene til å tenke, jobbe og reflektere over egne prestasjoner i tilstrekkelig grad. Det fremkommer i denne sammenheng at elevene reflekterer i ulik grad hva gjelder kontekst og dybde. Eksempel kan fremstilles som at elever ser det betydningsfullt å ha glemt blinklys, mens trafikklærer venter en dypere reflektert innsikt og forståelse av situasjonen man befinner seg i. Dette kan mulig sees i sammenheng med Dreyfus og Dreyfus teori om at ekspertnivået som trafikklærer ønsker, innebærer at eleven må kunne skille betydningsfulle situasjoner med handling fra mindre viktige betydninger (Hiim & Hippe, 2001, s. 58).

En slik refleksjon fra elev kan trolig tilføres Dreyfus og Dreyfus sine lavere nivå, samt tidligere trinn i læreplanen. Eksempelvis vil denne type refleksjoner kunne fremstå som lite relevant under utøvelse av trinn fire sikkerhetskurs på vei.

Ser vi dette i lys av Goals for Driver Education (GDE matrisen) kan funnene beskrive avvik fra ferdigheter og kognitive stadier hos elevene som er nødvendig for å løse komplekse trafikale oppgaver (Hatakka.M et al., 2003, s. 2-3). Det kan tenkes at dersom eleven ikke er tilstrekkelig kognitiv moden eller for tidlig fremstilt for sikkerhetskurs på vei, kan det ifølge



Dreyfus og Dreyfus i Sylte (2016) mulig være at eleven er for lite trent i problemløsende tenkning (Sylte, 2016, s. 287).

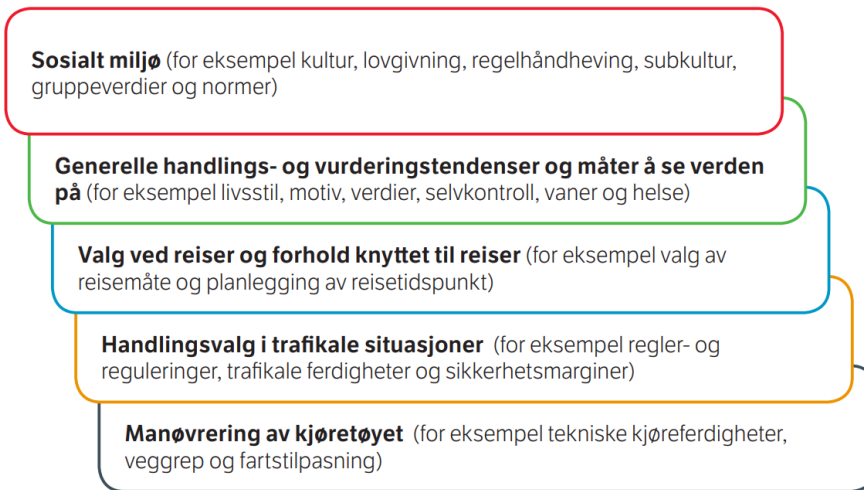
Velger vi å se sikkerhetskurs på vei i sammenheng med Dreyfus og Dreyfus ulike nivåer i tilknytning til elever, kan nivå fire og fem kunne være et ønskelig nivå for elevene i henhold til Dreyfus og Dreyfus fremstilling (Sylte, 2016, s. 287). Dette omtaler (Hiim 2020) «skills» og refererer til en kompetanse i ulike nivå (Hiim, 2020, s. 54). Eksempelvis vil dette kunne bety at eleven vet *hva som skal gjøres, og hvordan det skal gjøres* (Sylte, 2016, s. 287). Kompetanseutvikling vil ifølge Hiim (2020) utvikles gjennom å praktisere oppgaver med utfordringer og tilhørende refleksjoner for utvikling av god kompetanse (Hiim, 2020, s. 54). Oppgavene kan være basert på anbefalte arbeidsmetode i henhold til læreplanen (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). Dette kan styrkes av Dreyfus og Dreyfus teori om at det er avgjørende at eleven er i stand til å løse case og problembeskrivelser i lys av sine tidligere erfaringer (Sylte, 2016, s. 287). Dersom vi ser dette i sammenheng med sikkerhetskurs på vei er det viktig at oppgavene til elevene er forankret i problemløsning tilhørende læremålene for sikkerhetskurs på vei.

Forutsetningen er at trafikklærer følger læreplanens innhold, deriblant tiltenkt passende arbeidsmetoder som blant annet problemorientert undervisning.

I Sylte (2016) fremkommer det kritikk til Dreyfus og Dreyfus sin tenkning hvor det påpekes at til tross for formell utdanning kan lærer i denne sammenheng tolkes som faglig utilstrekkelig (Sylte, 2016, s. 288). Med dette menes at via sin formelle utdanning fremstilles lærerne som eksperter tilhørende nivå fem, men trolig kan lærerne likevel ha et lavere nivå i mangel av kunnskap og arbeidserfaring.

Videre kan mangel på kunnskap og erfaring bli utfordrende i forhold til tilpasset opplæring. Hiim & Hippe påpeker at tilpasset opplæring kan være en stor utfordring i forhold til ulike elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn (Hiim & Hippe, 2022, s. 46).

Denne sosiale og kulturelle bakgrunnen kan også sees i lys av læreplanens fremstilling av GDE modellen, (Figur 3)



Figur 3 GDE modellen (Vegdirektoratet, 2016, s. 12)

hvor GDE modellens øverste nivå reflekterer førers sosiale miljø og mulig kan være knyttet til blant annet stor spredning i elevens evne til å kunne reflektere.

Gjennom funnene uttaler trafikklærer at elevene er for lite trent, det kan tenkes at elevene er for lite trent i refleksjon gjennom sin oppvekst, tidligere erfaringer og via sitt sosiale nettverk.

På en annen side kan det tenkes at dersom trafikklærer ikke etterstreber korrekt progresjon for hvert av trinnene, vil kvaliteten for de ulike trinnene ikke være godt nok forankret for god måloppnåelse (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d) innen trafikkopplæring.

Dersom bedre refleksjon er en del av målet kan dette sees i tråd med Hiim og Hippe teori om at opplæringen må preges av gode og relevante verdier for at eleven skal kunne inneha ønsket kunnskap, ferdigheter og holdninger (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). Dette kan videre sees i lys av et sosiokulturelt perspektiv, der trafikklærers kompetanse utvikles gjennom samspill med andre (Sylte, 2016, s. 158). Kunnskap, verdier og holdninger vil kunne bli preget av arbeidsplassens kultur, dette innebærer en mulig påvirkning fra kollegaer gjennom samhandling og dialog. Ifølge Imsen i Sylte (2016) er dialog og samhandling fint for å avklare egne betraktninger samt få innblikk i annen part sine forstillinger (Sylte, 2016, s. 158).

Profesjonsutøvelsen og kulturen kan i så henseende trolig sprike fra positivt til mindre gunstig for opplæringen.

Yrkeskompetansen vil være en forutsetning for utvikling av refleksjon, samhandling, erfaring og selvstendighet (Sylte, 2016, s. 158). Trolig kan denne teorien også brukes i tenkingen om elevenes faglige utvikling. Der læring i et sosiokulturelt læringssyn vil foregå i samspill med andre, samt det å være flere vil kunne være en styrke for utvikling (Sylte, 2016, s. 158).

Eksempelvis vil det kunne være en styrke for sikkerhetskurs på vei dersom flere elever og

lærere settes i samspill under innledning og avslutning av kurset. Det vil sikre at samspillet mellom lærere og elever/medelever fører til at alle får ta del i hverandres fortellinger, refleksjoner overfor ulike situasjoner og dens problemløsning.

Et annet funn er ønske om refleksjon på et høyere nivå hos elevene. Dette kan mulig sees i sammenheng med læreplan hvor elevene skal utfordres til å kunne reflektere over sine egne handlinger og vurderingstendenser samt egen kompetanse gjennom sin opplæring (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

Det er mulig at funn med for lite trente elever og ønsket om et høyere refleksjonsnivå hos elevene kan sees i sammenheng med «*Evaluering av norsk føreropplæring etter 2005*». Intensjonen til de nye lærerplanene legger der til grunn økt fokus overfor elev samt viktigheten av å utvikle gode holdninger gjennom refleksjon og selvinnsett i tilknytning elevens handlinger (Vegdirektoratet, 2015, s. 8).

Funnene kan trolig kyttes til det Transportøkonomisk institutt uttaler som en forutsetning der trafikklærer må utføre opplæring i henhold til læreplanens intensjon for å kunne lykkes med å utvikle elevens holdninger gjennom refleksjon og selvinnsett (Vegdirektoratet, 2015, s. 5).

Sett i lys av SINTEF sin undersøkelse «*Evaluering av implementeringen av føreropplæringen tunge kjøretøy*» kan en annen utfordring ligge til grunn for funnet om for lite trente elever og manglende dybde i refleksjonsnivået. Rapporten antyder et for lite utnyttet potensiale i tilknytning til undervisningsmetode. Undervisningsmetoden som er for lite utnyttet er problemorientert undervisning, hvor det påpekes en økt mulighet for å oppnå bedre læringsutbytte innen refleksjonsevne selvinnsett og selvregulering hos elevene (Moe et al., 2013, s. 39-40). Oppsummert i rapporten fra Statens vegvesen «*evalueringen av norsk føreropplæring etter 2005*» omtaler dette som kognitive prosesser som må styrkes. Her gjøres anbefalinger om å trene på planlegging av kjøring og risikovurdering (Vegdirektoratet, 2015, s. 46-48).

I følge Tetzchners (2001) teori kan problemorientert undervisning forsterke formålet med undervisning hvor ønsket er å trene elevens evne til å kunne formulere, presisere problemet og utøve problemanalyse (Tetzchner, 2001, s. 268). I lys av Tetzchner's (2001) teori vil trolig problemorientert undervisning som aktivitet kunne stimulere til en styrket evne til å kunne reflektere. Elevene vil ifølge Schmidt og Moust (2000) ledes inn i et mønster der refleksjon, analyse og vurderinger blir stimulert av mer elevaktivitet (Pettersen, 2005, s. 69).

Eksempelvis kan økt elevaktivitet gjøres ved at elevene gis tid til å samtale med hverandre og deretter utveksle erfaringer ut ifra gitte problemstilling (Moe et al., 2013, s. 20).

Dette kan innebære at trafikklærer ikke har nok faglig kompetanse til å trene elevene til ønsket nivå i sine refleksjoner. I tillegg kan det tenkes at vedkommende er for lite kjent med læreplanens intensjon/innhold når det gjelder eksempelvis anbefalt arbeidsmåte. Her presiserer læreplanen håndbok v 856 at problemorientert undervisning er ønsket ofte som metode (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

Dette kan videre sees i sammenheng med den didaktiske modellen, hvor innhold og læreprosess er en del av lærers ansvar å sikre at viktig innhold som er tilpasset fag og elev. Samt bruk av passende læringsmetoder og prinsipper (Hiim & Hippe, 2022, s. 38,115-116). I den sammenheng er lærerkompetansen viktig. Hiim (2020) omtaler profesjonell yrkeskompetanse som en helhet, hvor teorikunnskap og praktiske oppgaver sees sammen i en helhetlig kompetanse (Hiim, 2020, s. 54). Slik vi tenker vil lærers kompetanse vedrørende didaktisk tilnærming kunne være avhengig av hvor godt lærer mestrer teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter som en helhet. Aktiv og bevisst bruk av relasjonsmodellen blir anbefalt og er omtalt som et utviklingspotensiale innen førerkortopplæring klasse B (Vegdirektoratet, 2015, s. 44). Likevel er det ingen grunn til å tro at trafikklærere innen tyngre kjøretøy mestrer bruken av relasjonsmodellen bedre enn lærere for de lette førerkortklassene. I så fall kan dette innebære at behovet for økt kompetanse er like stort for trafikklærerne i alle førerkortklasser.

Gjennom læreplanens nyere intensjon er elevene gitt større frihet til å påvirke sitt eget læringsløp gjennom to obligatoriske trinnvurderinger (Vegdirektoratet, 2016, s. 16), dette innebærer at eleven selv skal ta stilling til i hvilken grad målene for trinnene er nådd og om det er godt nok grunnlag for å gå videre i sin opplæring.

Til tross for at lærer skal gi sin tilråding vedrørende videre opplæring, *kan eleven velge om lærerens tilråding skal følges* (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). I så fall kan det innebære at eleven selv tar en avgjørelse som er i strid med lærers tilråding uten å ha nødvendige kvalifikasjoner.

I lys av lærertilråding kan det tenkes at lærer opplever elevens refleksjoner som for faglig svake der konsekvensen kan medføre at elev ønsker seg vekk fra lærer og skole i kjølvannet av brutt tillitsforhold mellom elev og lærer.

Sett ifra et annet perspektiv dersom trafikklærer anbefaler mer trening innen trinn to eller trinn tre vil dette ikke kreve ny trinnvurdering for eleven (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). Det kan tenkes at mer trening ikke medfører påvirkning i forhold til tillitsforholdet mellom lærer og elev, men at det heller kan virke styrkende gjennom at det vil kunne oppnås en gjensidig utvikling og læringsgevinst mellom lærer og elev i sine vurderingssamtaler (Hiim &

Hippe, 2022, s. 129).

I motsatt fall kan det tenkes at læringsgevinsten bortfaller ved en avvisning ved gjennomføring av trinn fire sikkerhetskurs på vei, da dette kan ramme tillitsforholdet negativt.

I henhold til trafikkopplæringsforskriften (2004) skal trafikklærer avvise elev dersom opplæringen fører til tvil vedrørende elevens praktisk obligatoriske undervisning (Trafikkopplæringsforskriften, 2004c).

Her kan det mulig oppstå konflikter i tillitsforholdet hvor trafikklærer ikke klarer å stå imot forventinger fra elev om videre progresjon i opplæringen. Således kan det tenkes at eleven videreføres til eksempelvis trinn fire sikkerhetskurs på vei for tidlig til tross for manglende elevforutsetninger i trinn tre trafikal del.

Et funn i tilknytning til elevforutsetningene er at «*det å måle kunnskap er kjempevanskelig*» Sees dette i didaktisk sammenheng mener Hiim og Hippe at lærer og elev har en egenutvikling gjennom vurderingssamtaler (Hiim & Hippe, 2022, s. 129).

Det kan tenkes at dersom lærer strever med å vurdere elevens kunnskap kan det trolig være enda mer utfordrende for eleven å vurdere sine styrker og svakheter.

Således kan det tenkes at dersom lærers pedagogiske kompetanse ikke er tilstrekkelig vil vurderingssamtalene med elevene ikke kunne tjene læreplanens intensjon og eleven kan få mindre trening i å vurdere og reflektere over egne forutsetninger, prestasjoner og måloppnåelse.

Trekkes tidligere forskning av Suzen (2018) inn viser et av hovedfunnene motstridende argumenter. Her omtales trafikklærer som tilrettelegger av elevens læring gjennom stor grad av kompetanseressurser, og at trafikklærer tar ansvar for læreplanens intensjon om elevutvikling innen refleksjon og selvinnsikt (Suzen, 2018, s. iii). Det kan tenkes at opplæringen er godt tilrettelagt gjennom god kjennskap til læreplanens didaktiske struktur og oppbygning, ettersom at læreplanen er basert på den didaktiske relasjonsmodellens seks elementer (Veidirektoratet, 2004, s. 25).

Likevel kan det være grunn til å tro at dette kan sees på i et mer nyansert bilde, der blant annet Suzen's (2018) funn gjelder i all hovedsak føreropplæring innen lette kjøretøy.

Tilegnes SINTEF's rapport *evaluering av implementering av føreropplæringen tunge kjøretøy* om manglende bruk av problemorientert undervisning (Moe et al., 2013, s. 39-40) som metode kan det tenkes at kompetanseressursen til lærer likevel ikke er tilstrekkelig.

Informantene beskriver elevforutsetninger som elevens nivå, og bruker begrepet modenhet der alder trekkes frem som tema. Funnene peker på at 18 åringene innen opplæring tyngre klasser trekkes frem som mindre modne i form av sin alder, manglende kunnskap og erfaring.

Aldergruppen 18-21 år kan i denne undersøkelsen knyttes direkte til trafikkopplæring innen offentlig skole i tilknytning fagopplæring innen yrkessjåførfaget (Yrkessjåførforskriften, 2008a).

Ser man alder, kunnskap og erfaring i sammenheng kan funn i undersøkelsen settes i sammenheng med at ungdommens hjerne fortsatt er i en utvikling.

Professor Beatrise Luna i Moe (2016) beskriver at deres kognitive kapasitet og atferdskontroll er i utvikling (Moe, 2016, s. 90).

Dette kan støttes og forklares videre med Syvertsen's (2022) teori der hjernen fortsatt er i utvikling for elevene i gjeldene alder. Ungdommens evne til å fatte viljestyrte beslutninger samt hente informasjon fra andre deler av hjernen kan tenkes å være i disharmoni slik at kunnskap eller tidligere erfaringer ikke kan eller vil kunne nyttes fullt ut (Syvertsen, 2022, s. 12).

På en annen siden vil det kunne være en begrensning i hvor mye kunnskap og erfaring som kan forventes av en ung elev. Ser man dette i lys av Professor Vallerie F Reyna teori i Moe (2016) kan dette forklares som at ungdommens modningsprosess og hjernens premisser setter grunnlaget for elevens evne for refleksjon og gjennomførte handlinger (Moe, 2016, s. 92-93). I en klar kontrast til de yngre vil de voksne har en større evne til å kunne reflektere og planlegge handlinger for trafikal atferd (Moe, 2016, s. 92-93). Dette kan sees i tråd med Syvertsen's (2022) teori, hvor hjernen hos ungdommen har begrenset funksjon hva gjelder eksempelvis det å planlegge mål, holde fokus, impuls kontroll og evnen til beslutningstaking samt ha selvkontroll (Syvertsen, 2022, s. 13).

Funn i undersøkelsen der 18 år gamle elever er mindre flinke til å reflekter over egen atferd kan trolig forklares med nevnte teoriene. Manglende modenheten kan i så henseende skyldes hjernens utvikling og ikke elevens vilje.

I lys av hjernes utvikling kan dette underbygge funn hvor det blir kommentert at «eldre elever er mer rutinerte og flinkere i sine refleksjoner». Eldre elever har en mer utviklet hjerne og kan dermed tenkes å ha bedre kognitiv kapasitet og atferdskontroll (Moe, 2016, s. 90).

Dersom problematikken rundt hjernens utvikling sees i sammenheng med læreplanens intensjon hvor eleven skal utfordres til å reflektere over egen kompetanse samt egne handlings og vurderingstendenser (Vegdirektoratet, 2016, s. 13) kan det tenkes at trafikk lærer opplever en utfordring i å etterleve læreplanens intensjon om å føre eleven til godt utviklet

førerkompetanse i henhold til GADGET modellen øverste nivå, se figur 4 (Vegdirektoratet, 2014, s. 17).

Som en av deltakerne uttrykker; «elevene føler at de er bedre enn de er». Det kan her tenkes at trafikklærer ikke er opplever elevens modenhet som tilfredsstillende. En annen uttalelse kan gi samme inntrykk gjennom utsagnet «de har et annet syn på virkeligheten». Det kan således tolkes som at trafikklærer opplever en frustrasjon over disharmoni mellom læreplanens krav og elevens evne i å se egne handlingstendenser samt måten å se verden på. Dette kan mulig begrunnes i at ungdommens hjerneutvikling trenger tid for å lære kompetanse.

Førerkompetanse relatert til læreplanene læres gjennom praktisering, forstrekninger forståelse og gjennom etterligning (Vegdirektoratet, 2016, s. 10). Med bakgrunn i trafikklærernes uttalelser kan det tenkes at noen elevers mangel på kognitiv utvikling kan hemme opplæringsforløpet og dermed gi grobunn for trafikklærernes utsagn.

Det kan være nærliggende å anta at ved overgangen fra trinn tre trafikal del til trinn fire sikkerhetskurs på vei kan synliggjøre den kognitive utviklingen hos eleven. Dette ved at trinn fire i henhold til læreplanen setter føringer eksempelvis som at elevens utholdenhet, konsentrasjon og risikoforståelse skal settes på prøve. I tillegg skal kjøringen spesielt gjennomføres på vei hvor tunge kjøretøy ofte er innblandet i ulykker (Vegdirektoratet, 2016, s. 38).

Det kan være grunn til å tro at på bakgrunn av eksemplifiserte føringer fremkommer et større behov for dype, gode kognitive prosesser hos eleven i trinn fire sikkerhetskurs på vei. Bakgrunnen for denne tanken kan mulig knyttes til at kognitive prosesser som refleksjon, vurdering av egne handlingstendenser i forhold til risikoforståelse er et sentralt element i læreplanen, samt at lærer skal unngå normal instruksjon overfor elev i trinn fire sikkerhetskurs på vei (Vegdirektoratet, 2016, s. 38). Således blir eleven tildelt et betydelig større selvstendig ansvar og dermed kan de kognitive prosessene bli mer fremtredende.

I tilknytning til de ulike opplæringstrinnene uttrykker en trafikklærer «ønsket om å bli mer kritisk til elevens nivå». Det er mulig at vi kan knyttet dette utsagnet til trafikklærers opplevelse av ansvar hvor læreplanen gir trafikklærerne et ansvar for struktur og progresjon i opplæringen. Eksempelvis for obligatorisk trinnvurdering hvor tilrådning om eleven har nødvendig kompetanse er vurdert til godt nok (Trafikkopplæringsforskriften, 2004c).

Hvorvidt kognitive prosesser hos eleven er bakenforliggende, eller om lærers tilrådning ikke er i tråd med læreplanens intensjon kan være vanskelig å skille. Det blir uttrykt at «det er kjempevanskelig å bedømme kunnskap». Sees utsagnet i lys av videre funn hvor flertallet

bekrefter at de sjelden eller aldri underkjenner sikkerhetskurs på vei, kan det være grunn til å tro at de fleste elevene har fått en tilråding om å gå videre til neste trinn. Det er mulig at vurderingen eller kunnskapen er basert på den oppfattede læreplan, der lærerens individuelle tolkning og forståelse av læreplanens kan ha ført til at eleven er vurdert som god nok. (Vegdirektoratet, 2016, s. 9).

Likevel forteller de samme informantene at sikkerhetskurs på vei avbrytes og samtidig utsettes til et seinere tidspunkt. Med andre ord blir sikkerhetskurs på vei omgjort til ordinære kjøretimer. Dette kan vi se i sammenheng med den gjennomførte læreplanen der det kan oppstå avvik i opplæringssituasjonen fra det en lærer har planlagt og til det som faktisk kan gjennomføres (Vegdirektoratet, 2016, s. 9). Eksempelvis kan elevens nivå være utilstrekkelig for de oppgaver sikkerhetskurs på vei krever, dette kan også knyttes til de øverste nivåene i GDE matrisen hvor eksempelvis etiske valg knyttet mot risiko som tema (Hatakka.M et al., 2003, s. 16-17) ikke nås.

I et annet perspektiv kan et av Suzen's (2018) hovedfunn mulig styrke trafikklærerens rolle og ansvar ved at sikkerhetskurs på vei avbrytes eller utsettes. I tråd med Suzen's funn tar trafikklæreren da sitt samfunnsansvar (Suzen, 2018, s. ii). Således kan det tenkes at det er bedre at trafikklærerne avbryter eller omgjør sikkerhetskurs på vei til ordinære timer, i stedet for at det gjennomføres uten tilstrekkelig læringsutbytte. På en annen side kan trafikklærerens rolle og ansvar mulig sees i et mer negativt lys dersom sikkerhetskurs på vei brukes som virkemiddel for et bedre nivå til førerprøven. Dette illustreres av et utsagn fra intervjuobjekt; «sikkerhetskurst brukes som mengdetrening i førerprøvemiljøet». Dersom dette kan forstås som at sikkerhetskurst ikke kjøres i områder som gir høy fartsgrense, smal svingete landevei eller risiko samt foregår i et ulykkesutsatt område vil læreplanens intensjoner ikke etterleves.

### **5.3 Faglig oppfølging for trafikklærer**

Funn i tilknytning til hovedtema faglig oppfølging var tilsyn fra Statens vegvesen og faglig leders veiledning.

Funn presenteres med overvekt av trafikklærere som har erfaringer med bedriftstilsyn fra Statens vegvesen. Statens vegvesen er i henhold til trafikkopplæringsforskriften den som gir trafikkskolene godkjenning til å utøve trafikkopplæring (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d).

Vi finner det bemerkelsesverdig at ingen av lærerne som ble intervjuet har hatt tilsyn på egen praksisundervisning innen tyngre kjøretøy. Med bakgrunn i manglende tilsyn kan det være



grunn til å tro at tilsyn ifra Statens vegvesen er gjennomført på den utvalgte trafikkskolen, uten spesifikk anmodning om ønsket lærer. Til tross for at hovedtyngden av lærerne har bekreftet tilsyn ved egen bedrift, men selv ikke har vært direkte involvert kan det tenkes at lærerne unngår tilsyn gjennom å overføre det til faglig leder.

Sett i fra et slikt ståsted vil dette kunne føre til at Statens vegvesen med sitt sektoransvar innen trafikant, ikke får ført godt nok tilsyn av opplæringsorganisasjonene og deres utøvelse av læreplanens intensjon (Vegvesen, 2021a). I lys av dette perspektivet kan det også påpekes at trafikkopplæringen innen offentlig sektor/skole ikke har tilsyn i fra Statens vegvesen. Således kan det være grunn til å rette søkelyset på om læreplanens intensjoner kan bli mer optimale med økt innsyn/tilsyn av undervisningspersonellet.

Ettersom funn i undersøkelsen bekrefter at ingen har hatt tilsyn på egen praksisundervisning kan det være naturlig å trekke funnet i retning av at de ikke får mulighet for tilbakemeldinger på egen praksis i Statens vegvesens regi.

Funn i undersøkelsen viser at noen av de undersøkte bekrefter å ha vært til stede under tilsyn av lastsikringskurs eller å ha lest tilbakemeldinger på bedriften/faglig leder i fra Statens vegvesen.

Videre viser funn at ingen av de undersøkte kan bekrefte at problemorientert undervisning har blitt omtalt eller vært fokus under tilsynet eller i tilbakemeldingene. Sees disse to funnene i sammenheng med føringer i læreplanen for tyngre kjøretøy (håndbok 856) blir problemorientert undervisning presentert som en ønsket og anbefalt undervisningsmetode (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). I så henseende kan det innebære at Statens vegvesen ikke har nok fokus på egen tidligere forskning gjennom SINTEF «*evaluering av implementering av føreropplæringen tunge kjøretøy*» (Moe et al., 2013, s. 39-40) hvor nettopp problemorientert undervisning ble trukket frem som en manglende undervisningsmetode.

I motsatt fall kan det tenkes at funn i undersøkelsen viser et hinder for en oppfølging gjennom tilsyn. Dette ved at funn viser utsagn som «*ønsker ikke tilsyn på grunn av egen usikkerhet*», og en annen uttaler «*det ville vært følt å få*». Alternativt kan det tenkes at lærerne ikke ønsker å eksponere sin manglende kunnskapskompetanse og profesjonalitet. På en annen side kan det tenkes at vegringen for tilsyn kan knyttes til tilsynets fremtoning og metoder. Der tilsynet vil kunne oppleves som for rigid og gjennom en autoritær kontrollfunksjon. Her kan det mulig sees en likhet til Suzen's (2018) doktoravhandling hvor trafikklærerne ikke ønsker å vurdere etter fastsatte kriterier (Suzen, 2018, s. iii). Funn i vår studie kan også peke i samme retning hvor trafikklærer ikke liker en rigid tilnærming, men ser tilsyn i seg selv som ønskelig.

Et annet mulig perspektiv er at tilsynet er foretatt med faglig leder fordi faglig leder er kontaktperson mellom trafikkskolen og Statens vegvesen (Trafikkopplæringsforskriften, 2004d). Dette kan mulig begrunnes i at faglig leder tillegges et ansvarsområde gjennom trafikkopplæringsforskriften som fremhever at faglig leder har et større ansvarsområde i tilknytning å samordne virksomheten ved skolen (Trafikkopplæringsforskriften, 2004a) enn en vanlig trafikklærer.

Trafikkopplæringsforskriften legger i tillegg vekt på at faglig leder har ansvar for å veilede og føre kontroll med sine tilhørende lærere (Trafikkopplæringsforskriften, 2004a). Et fremtredende funn i vår studie tyder på at faglig leder ikke utøver sitt ansvar i henhold til trafikkopplæringsforskriften (Trafikkopplæringsforskriften, 2004a). Dette på bakgrunn av at ingen av lærerne har hatt faglig oppfølging fra sin leder relatert til sin praksis i bil.

Til tross for dette tyder funn i vår studie på at deler av trafikklærerne er tilbudt faglig oppfølging av daglig leder. Av funnene kan det tenkes at faglig leder prøver å utøve sitt ansvar, men at trafikklærer mulig ikke benytter muligheten for profesjonell utvikling innen sin praksis i kjøretøyet. En annen mulighet er at tid og ressurser ikke prioriteres i tilstrekkelig grad av noen av partene.

Det kan tenkes at trafikklærerne finner sin mulighet i profesjonell utvikling gjennom erfaringsdeling og samarbeid med sine kollegaer. Tidligere forskning påpeker trafikklærernes evne til profesjonell dannelse gjennom nettopp dette (Suzen, 2018, s. iii,78-80). Der Suzen (2018) beskriver at for å utvikle yrkesteorien må trafikklærerne kunne se mulighetene i å utvikle seg gjennom kollegaer og elever (Suzen, 2018, s. 247).

Funnene i vår studie i tilknytning til utveksling av faglig erfaringer, samtaler og diskusjoner omtaler trafikklærerne som støttende og gir økt trygghet for sitt arbeid som trafikklærer. Dette funnet kan samsvare med at samhandling og samarbeid med noen om noe, kan føre til økt trygghet, selvtilit og i eget arbeid (Eikeland et al., 2015, s. 133). Sees dette i lys av Suzen (2018) underbygger hennes funn også at trafikklærerne savner lærersamarbeid i forhold til sin egenutvikling (Suzen, 2018, s. 246). Dette funnet kan også sees i lys av Mead's speilingsteori hvor egen selvoppfatning er avhengig av samhandling med andre mennesker (Sylte, 2016, s. 180).

På denne måten kan det tenkes at trafikklæreren vurderer seg selv ut ifra den andres reaksjon gjennom verbale diskusjoner i sin dannelse. Det finnes en mulighet for at trafikklærer kan finne det mindre komplisert å få slike reaksjoner gjennom kjente kollegaer hvor det kan være lettere å tolke reaksjoner på kroppsspråk, mimikk og holdninger (Sylte, 2016, s. 180).

Dette kan fremstå som en forklaring på funn i tilknytning til tilsyn og veiledning. Statens vegvesen som tilsyn, faglig leder eller kollegaer kan miste sin speilingsfunksjon dersom den andre part ikke er betydningsfull nok for trafikklæreren. For at speiling i andre personer skal finne sted må den andre være betydningsfull for oss (Sylte, 2016, s. 180). Sett i lys av Kvale og Brinkmann's (2019) teori kan det tenkes at trafikklærer ikke opplever tilsynspersonell som nøytrale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52). Dette kan i så fall resultere i at trafikklærerne holder tilbake informasjon, eller ikke klarer å vise eget optimale profesjonsnivå. Spurkeland (2014) fremhever viktigheten ved å ha en likeverdig tilnærming slik at konteksten blir mest mulig balansert (Spurkeland, 2017, s. 58). Dersom Spurkeland (2017) har rett betyr dette at partene uavhengig av bakgrunn eller status må vise gjensidig respekt og interesse for hverandre (Spurkeland, 2017, s. 66-67)

I undersøkelsen fremkommer også et stort ønske om faglig påfyll innen pedagogisk arbeid. Trafikklærerne ønsker faglig påfyll gjennom kurs og videreutdanning. Sees dette i lys av at annen part må være betydningsfull, vil trolig kollegaer, faglig leder og tilsynspersonell ikke kunne tilby opplevelsen av faglig påfyll.

Dersom faglig leder eller tilsynspersonell er faglig sidestilt, eventuelt med mindre innflytelse innen fagfeltet kan det mulig sees i sammenheng med at faglig leder/tilsynspersonell ikke er betydningsfull nok. Med bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv vil faglig leder med kollegaer likevel utgjøre et fellesskap hvor samarbeidskultur vil kunne fungerer som en læringsarena for profesjonsutvikling for fellesskapet og den enkelte (Eikeland et al., 2015, s. 134-135). Dersom det ikke eksisterer en samarbeidskultur og fellesskap vil dette kunne reflektere negativt for læring og utvikling (Hiim, 2020, s. 46)

## **5.4 Trafikklærers hverdag**

Funn i undersøkelsen viser at alle de undersøkte har vært utsatt for risikofylte situasjoner i trafikale opplæringssituasjoner. Her gir trafikklærerne uttrykk for at andre trafikanters atferd er opphav til at de har risikofylte situasjoner i sin hverdag.

I undersøkelsens sammenheng er risikosituasjonene knyttet til hendelser i tiden trinn tre trafikal del og trinn fire sikkerhetskurs på vei.

Det kan tenkes at de risikofylte situasjonene relatert til andre trafikanter kan forklares i det Moe (2019) beskriver som situasjoner der det er en ubalanse og eller konflikt mellom trafikksystemets krav og menneskets kapasitet (Moe, 2019, s. 92). I dette ligger det ifølge Moe (2019) økt sannsynlighet for en ulykke ved at kjøreoppgaven blir for komplisert i forhold

til førers ferdighetsnivå (Moe, 2019, s. 92). Ser vi dette i lys av Dreyfus og Dreyfus i Hiim (2020) kan fører hatt mangel på systematisk økende kompleksitet i sin opplæring og gitt et for stor ansvar (Hiim, 2020, s. 55) for tidlig i sin førerutvikling.

Ettersom funn i undersøkelsen viser at trafikklærerne knytter disse risikosituasjonene til andre trafikanter og ikke til kjøretøyet eller veisystemet, vil dette kunne fremstå som at trafikklærerne tillegger andre trafikanter skylden for ikke å etterleve gjeldende regelverk slik at veisystemet får tjene sin hensikt (Elvebakk & Steiro, 2007, s. 6-7).

Ser man dette i lys av hva en person kan betrakte som risiko vil den enkeltes subjektive opplevelse av fare i eksempelvis en trafikal situasjon kunne baseres på en kombinasjon av kognitive og emosjonelle prosesser (Moe, 2019, s. 93).

Slik vi forstår Moe kan dette innebære at trafikklærerne kan ha forskjellig opplevelse av hverdagen relatert til grad av risiko (Moe, 2019, s. 94). Basert på trafikklærernes erfaring kan uttalelser som «*jeg trodde jeg skulle dø*» hentyde til en meget alvorlig hendelse hvor trafikklæreren har en egenopplevd hendelse/situasjon som bærer preg av høy grad av risiko. Uttalelse som «*sommerfugler i magen*» kan bety en langt mildere grad av opplevd risiko i gitte situasjoner.

I undersøkelsen til Suzen (2018) påpekes risiko som en sentral oppgave i å utøve trafikklærerrollen (Suzen, 2018, s. 135). Samtidig trekkes det frem et enkelt eksempel hvor rammebetingelsene gir utfordring i å gi øvelse i risikosituasjoner ofte nok i avsluttende opplæring for førerkortklasse B (Suzen, 2018, s. 191). Dette kan mulig illustrere en vesentlig forskjell mellom opplæring på lette kjøretøy kontra tyngre kjøretøy. Det kan i denne sammenheng være grunn til å tro at det er kjøretøyenes egenskaper i kontekst med rammefaktorene som skaper vesentlig ulikheter i opplæringen mellom kjøretøyklassene. I så fall kan det tenkes at opplevelsen, og mengden av risiko gir ulik hverdags erfaring.

Ser vi dette videre i lys av Høye & Sagberg's (2020) teori om risikopersepsjon, kan det tenkes at trafikklærers hverdags erfaring forsterkes gjennom et godt trent sanseapparat samt god analyse av signaler og hvilke konsekvenser ulike situasjoner kan medføre (Høye & Sagberg, 2020). Eksempelvis kan det tenkes at en trafikklærer som har praktisert/trent i mange år, kan ha bedre vilkår for å forutse konsekvenser og hendelser i en risikofylt situasjon. På en annen side kan det tenkes at trafikklæreren sin tro på egne ferdigheter og strategier kan føre til at risikofylte situasjoner ikke nødvendigvis oppleves som farlig. Mulig kan årsaken begrunnes i Moe's teori om at risiko kan tilvennes over tid (Moe, 2019, s. 95).

Ser vi dette i lys av mengde erfaring vil den erfarte læreplanen kunne gi elevene opplevelse av lik opplæring (Vegdirektoratet, 2016, s. 9), men på grunn av trafikklærernes ulike erfaringsmengde vil læringsutbyttet for elevene trolig bli ulike. Dette kan basere seg i lærers forutsetninger, undervisningsform og elevenes forutsetninger (Vegdirektoratet, 2016, s. 9). Eksempelvis vil elevforutsetningene kunne være begrensende i forhold til hva lærer tror er formidlet og hva eleven faktisk har opplevd eller erfart (Vegdirektoratet, 2016, s. 9). Selv om elevforutsetningene ikke skulle begrense læringsutbytte kan det være grunn til å tro at elev og lærer likevel kan oppfatte risiko ulikt.

Av funn i undersøkelsen uttrykker flere av trafikklærerne elevprestasjonene som årsak for risikofylte situasjoner. Ser vi dette funnet i sammen med funn vedrørende andre trafikanters atferd kan det være grunn til å tro at trafikklærerne unngår å gi seg selv skyld, eller sette seg i uønsket lys. Forklaring på dette kan mulig sees i lys av Moe's teori der trafikklæreren mulig opplever seg selv på et ekspert eller et mesternivå (Moe, 2019, s. 173) og dermed utelater seg selv som årsak til uønsket risiko. I følge Suzen (2018) har lærer stor grad av kompetanseressurser (Suzen, 2018, s. ii) som således kan tenkes støttende til at lærerne ikke omtaler seg selv som årsak.

Til tross for antatt store kompetanseressurser finner vi det betenkelig at lærerne forteller om opplevelser som eksempelvis «generelt ubehag» og «dårlig magefølelse» i forbindelse med risiko knyttet til sikkerhetskurs på vei.

Det kan tenkes at dersom Suzen (2018) har rett i sitt hovedfunn der trafikklærerne er gode på utøvelse av sin yrkeskompetanse, er selvkritisk til sin bruk av læreplanen og bevisst sitt ansvar vedrørende trafikkopplæring (Suzen, 2018, s. iii) at trafikklærer tillater seg selv å akseptere risiko.

Dette kan bety at dersom trafikklærer skal tjene sitt samfunnsansvar og samtidig etterleve læreplanens intensjon på sikkerhetskurs på vei må trafikklærer akseptere ulike grader av risiko i sin hverdag. Med bakgrunn i krav om at eleven skal ha ferdighet til selvstendig kjøring (Vegdirektoratet, 2016, s. 29) samt at sikkerhetskurs på vei trinn fire, krever utholdenhet, konsentrasjon og risikoforståelse slik at eleven settes på prøve i et miljø hvor tunge kjøretøy ofte er innblandet i ulykker (Vegdirektoratet, 2016, s. 38) kan dette medføre en belastende yrkeshverdag.

Dersom vi legger læreplanens ønske om bruk av problemorientert undervisning til grunn, der Pettersen (2005) beskriver prinsippet for problemorientert undervisning som «*alltid problemet først*» (Pettersen, 2005, s. 14). Vil det eksempelvis i en praktisk situasjon kunne skape

læringssituasjoner hvor lærer ikke har tid til å avvete respons og løsning på den gitte risikosituasjon. I tillegg kan det tenkes at lærer ikke våger å utelate inngripen verbalt eller fysisk ut ifra risikoens art. Ut ifra disponible tid i øyeblikket og læreplanens føringer om selvstendig kjøring under sikkerhetskurs på vei, kan det tenkes at lærer vanskelig finner balansen i læreplan, egen sikkerhet og elevens trafikkopplæring.

Uttalelser som «selvpåført lidelse» kan mulig styrke tanken om en belastende hverdag gjennom arbeidspraksis i et risikofylt miljø.

Ser vi sammenhenger mellom trafikklærers belastende hverdag og Moe's teori for akseptert risiko kan farlige situasjoner og ulykkes utsatthet som inntreffer daglig læres å leve med (Moe, 2019, s. 95). I motsatt fall kan det bety at dersom risikoen blir for ubehagelig eller for høy kan det bli vanskelig å leve med. Konsekvensen av at trafikklærer ikke aksepterer gitt risiko vil kunne føre til personlige justeringer relatert til læreplans innhold eksempelvis krav til sikkerhetskurs på vei. I så fall vil dette mulig kunne avvike fra mål i læreplanen og være uheldig for opplæringen (Vegdirektoratet, 2016, s. 10). Eller at det ikke lar seg gjøre å få samsvar mellom plan og resultat (Vegdirektoratet, 2016, s. 9).

På en annen siden kan en fremmed risikokilden ifølge Moe oppleves som mer farlig enn for det kjente (Moe, 2019, s. 95). Dette kan innebære at dersom trafikklærer blir utsatt for det ukjente kan det føles ubehagelig. Eksempelvis kan trafikklærer måtte gjennomføre sikkerhetskurs på vei med ukjente elever og ukjent kompetansenivå. Dersom det i tillegg kjøres i ukjent miljø, eller under dårlige vei og føreforhold vil dette kunne kreve en svært stor kontroll på egen yrkeskompetanse.

På en annen side trekker Moe frem at dersom situasjonene oppleves ofte og over lengre tid (Moe, 2019, s. 95) kan det mulig forstås slik at trafikklæreren tilvendes med en mer akseptert risiko i sin hverdag. Uttalelser i undersøkelsen kan mulig bekrefte en slik tanke «Risiko, ja selvfølgelig, men kan ikke tenke på det».

I undersøkelsen fremkommer det likevel informanter som er i tvil om sitt yrkesvalg på bakgrunn av risikofylte hverdager. Ser vi dette i lys av Dreyfus og Dreyfus teori i Sylte (2016) hvor vi setter trafikklæreren til et tiltenkt ekspertnivå (Sylte, 2016, s. 287) der eksperten intuitivt skal kunne skille hvilke situasjoner som krever handling eller ikke (Hiim & Hippe, 2001, s. 58). Et slikt tilfelle kan forklares ved eksempelvis at lærer må kunne gripe inn verbalt eller fysisk dersom situasjonen tilsier det, eller at situasjonen tillater drøfting i etterkant. Med dette mener vi at yrkeskompetansen i sin helhet er på så høyt nivå at store deler av kognitive prosesser er automatisert.

Til tross for ekspertnivået og Høye og Sagberg's teori om et godt trent sanseapparat, hvor analyse av signaler og hvilke konsekvenser ulike situasjoner kan medføre (Høye & Sagberg, 2020) for trafikklærere, kan det være grunn til å tro at risiko kan tilvennes og læres å leve med (Moe, 2019, s. 95). Det kan likevel tenkes at trafikklærerne kommer i konflikt med seg selv. Dette ved at de føler at de svikter sin rolle og samfunnsansvar. I lys av deres konflikt kan det være grunn til å tro at lojaliteten til læreplanens intensjon kan bli vanskelig å etterleve. Således kan dette føles alvorlig for gjeldene part dersom vi legger Suzen's (2018) hovedfunn til grunn hvor det sies at trafikklærerne er selvkritiske til hvordan læreplanen utøves i praksis (Suzen, 2018, s. iii).

I forbindelse med risikofylt hverdag uttaler en trafikklærer «kanskje alderen min gagnar opplæringen» Uttalelsen er knyttet til å la eleven få mulighet til å oppleve/erfare grad av risiko under kontrollerte forhold. Dersom vi tillegger uttalelsen til ung alder versus godt voksen alder kan det tenkes at det her vil kunne være varierende differanse i lærers kompetanseressurs når det gjelder erfaring. Det kan være grunn til å tro at alder hos trafikklærere kan gi ulik grad av risikoaksept på bakgrunn av Moe's teori om at opplevelsen av risiko, valg av handling og kvaliteten vil være avhengig av personens kognitive prosess (Moe, 2016, s. 9).

Eksempelvis vil trolig en ung trafikklærer på lik linje med en ung elev ha større risikoaksept enn en eldre. Dette med bakgrunn i mindre erfaring hos de yngre og en kognitiv prosess som fortsatt kan være i utvikling. I så fall kan dette mulig knyttes til Beanland et al, 2013 omtalt i Transportøkonomisk institutt (TØI) der yngre førere er mindre rutinert i sin risikopersepsjon enn erfarne førere (Høye & Sagberg, 2020).

Funn i undersøkelsen viser også at i forbindelse med risiko gjøres det en del personlige justeringer i forbindelse med sikkerhetskurs på vei. Eksempelvis uttaler en trafikklærer at vedkommende tilpasser ruten til eleven. Dette kan forstås som det læreplanen omtaler som den skjulte læreplanen der trafikklærerens didaktiske valg kan medføre andre verdier enn det som er planlagt (Vegdirektoratet, 2016, s. 10). Dette kan bety at lærer tilpasser ruten ut ifra elevforutsetning i stedet for å følge læreplanens krav til sikkerhetskurs på vei.

Flere av trafikklærerne antyder et ubehag eller et følt press for å følge en gitt og bestemt rute. Dersom trafikklærer er selvkritisk til egen praksis i tråd med funn i Suzen's (2018) undersøkelse kan det tenkes at lokal tolkning og praksis relatert til sikkerhetskurs på vei praktiseres for rigid, og dermed kan være årsak for følt press og ubehag.

På en annen siden kan det tenkes at uttalelsene kan knyttes til tidligere opplevd risiko, der eksempelvis elevforutsetningene har vært for svake og dermed ikke i stand til å mestre kravene som stilles gjennom sikkerhetskurs på vei. Således kan uttalelser som «jeg får puls av svake elever» bekrefte tidligere erfarte opplevelser av farefulle situasjoner.

Sett i et annet perspektiv kan personlige justeringer skyldes organisatoriske utfordringer. Gjennom uttalelsen om at «svake elever som kanskje sendes for tidlig ut», og at timer og timeplaner er forhåndssatt kan det tenkes at trafikklærer gjør personlige justeringer for å imøtekomme et kompromiss. Det kan da oppstå et avvik i fra hva en lærer planlegger og det som kan gjennomføres (Vegdirektoratet, 2016, s. 9). Eksempelvis vil dette kunne synliggjøres gjennom timeplaner i den offentlige skole. Et timeplanfestet tidspunkt for sikkerhetskurs på vei vil kunne bety at tidspunktet i seg selv kan være et hinder for elever med svakere faglige forutsetninger. Dette kan videre sees som en rammefaktor ifølge Hiim og Hippe der utenforliggende forhold som gir muligheter eller er til hinder for opplæringen (Hiim & Hippe, 2022, s. 38).

I motsetning til dette uttaler en trafikklærer at «jeg stoler i stor grad på eleven». Det kan tenkes at vedkommende lærer uttrykker et kompromiss i balansen mellom risiko, elevens forutsetninger og et samspill av organisatoriske utfordringer. Dette ved å selektere hvor mye vedkommende ønsker å fokusere på de ulike faktorene i løpet av sin arbeidshverdag. Til tross for flere uttalelser i retning av bekymring vedrørende risikofylt hverdag kan det være grunn til å tro at flesteparten av trafikklærerne i undersøkelsen er selektive i tilknytning til i hvor stor grad de vektlegger sin opplevelse av risiko.

Med andre ord kan det trekkes tilbake til Moe's teori om at dersom du tilpasses til risikokilden over tid kan vi lære å leve med det (Moe, 2019, s. 95). Samtidig kan trolig det å være risikoutsatt over tid kunne være trening i risikopersepsjon.

Ifølge Transportøkonomisk institutt (TØI) vil en slik trening/erfaring kunne medføre reduksjon i risikofylte situasjoner (Høye & Sagberg, 2020). Sees teoriene sammen kan det tenkes at summen av tid og hyppighet på sikt kan være bidragsytende til at risikosituasjonene reduseres, forebygges eller opplevelsen av risiko nedtonet.

Videre funn i undersøkelsen vedrørende om informantene ønsket å tilføre eller påpeke andre perspektiver vedrørende de ulike temaene finner vi det påfallende at alle uttrykker ønske og forslag til økt faglig påfyll til tross for at det ikke lå føringer for dette i intervjuguiden. Årsaken til ønsket kan mulig knyttes til Mead's speilingsteori i Sylte (2016) hvor andres



reaksjoner på oss selv (Sylte, 2016, s. 180), kan gi et bilde eller en følelse av i hvilken grad vi utøver vår profesjon tilstrekkelig.

På en annen side kan det være grunn til å tro at ønsket om faglig påfyll kan kobles til Hiim og HIPPES didaktiske modell. Trolig vil egenutvikling kunne skje gjennom en strukturert didaktisk tenkning som verktøy. Hvor struktur, planlegging og analyse av lærers arbeid mulig kan gi større didaktisk innsikt (Hiim & Hippe, 2009, s. 131) for læreplanens innhold og intensjon.

Dersom vi ser Hiim og HIPPES teori i lag med Mead's speilingsteori kan det tenkes at tilbudet om faglig oppfølging fra faglig leder ikke oppleves som utviklende nok. Dette med bakgrunn i samme profesjonsutdanning. I så henseende kan det trolig rettes samme tanker om mer faglig påfyll for faglig leder.

Likevel finnes mulighet for dannelse gjennom kollegaer eller faglig leder. Kollegasamarbeid støttes av funn i Suzen's undersøkelse der trafikklærernes utvikling kan fås gjennom erfaringsdeling eller samarbeid (Suzen, 2018, s. 247).

Dette kan videre styrkes av at arbeidsplassen kan fungere som en læringsarena for egenutvikling i samhandling med kollegaer (Eikeland et al., 2015, s. 134-135).

## 5.5 Avsluttende teoretiske betraktninger

Denne studien kan gi viktige bidrag om trafikklærers hverdag innen tyngre kjøretøy ettersom det er et lite undersøkt felt. Studiet kan bidra til økt forståelse for hvordan trafikklærers hverdag kan påvirke læreplanens intensjon i forbindelse med avsluttende trafikal del trinn tre og sikkerhetskurs på vei i trinn fire.

I likhet med Hiim og Hippe's teori (2022) der kjennskap til og tilrettelegging av overordnede prinsipper, styringsdokumenter og mål i læreplanen ikke er godt nok kjent, vil dette kunne føre til bruk av personlige justeringer, egnepreferanser og interesser (Hiim & Hippe, 2022, s. 64).

Studien kan således indikere at informasjonsflyt, innhold, mengde og detaljinformasjon vedrørende Lånekassen og Nav ikke er godt nok kjent for trafikklæreren.

Videre kan studiet bidra til ny forståelse av hvor kompleks og utfordrende undervisning kan være innen avsluttende opplæring trinn tre og sikkerhetskurs på vei innen tyngre kjøretøy.

Studien indikerer at didaktiske innvirkninger av problemorientert undervisning som begrep, eller som metode kan være for lite kjent som arbeidsmetode.

Videre bidrar studien med økt forståelse for kompleksibiliteten mellom manglende kunnskap, undervisningsmetode og yngre elever i et risikoeksponerende miljø.

Studiet bidrar også til innsikt om at trafikklærerne finner det utfordrende å oppnå refleksjon hos eleven på et tilfredsstillende høyt nivå.

Studiet belyser også i hvilken grad tilsyn og faglig oppfølging er gjennomført. Disse resultatene kan bidra til kunnskap om hvor utstrakt bruken av problemorientert undervisning er blant informantene. Videre indikerer studiet at trafikklærerne finner stor nytte i kollegastøtte, dette kan sees i tråd med Mead's speilingsteori i Sylte (2016) (Sylte, 2016, s. 180).

Faglig oppfølging er videre indikert som betydningsfullt for trafikklæreren.

Studiet kan gi viktig teoretisk bidrag til fagligråd, skoleledelse og faglig leder i sammenheng helse miljø og sikkerhet, spesielt forståelsen for praktiske utfordringer tilknyttet risiko.

Studiet indikerer at trafikklærer opplever risikofylte situasjoner daglig, og at det er en del av deres arbeidshverdag. Videre viser studiet at personlige justeringer og interesser kan forekomme i kraft av å tilpasse risikonivået til et eget akseptabelt nivå.

## 5.6 Avsluttende praktiske betraktninger

Trafikklærers hverdag i et helhetlig praktisk perspektiv kan danne grunnlag for å ta ny lærdom av de erfaringer som er gjort gjennom dette studiet.

Resultatene i denne studien kan bidra til å belyse praktiske virkninger for trafikklærerens hverdag i arbeidet for å ivareta læreplanens intensjon. Studien gir økt innsikt i og forståelse av behovet for bedre kjennskap vedrørende drift og organisering av trafikkopplæringen innen tyngre kjøretøy.

Med større grad av innsikt og forståelse av styringsdokumenter, innhold av offentlige aktørers retningslinjer og god kjennskap til bedriftens tilbudsside vil dette kunne forbedre trafikklærers hverdag. Studien kan indikere at ved mer detaljert kunnskap hos trafikklærer om styringsdokumenter og retningslinjer kan personlige interesser og justeringer unngås i større grad.

Studien indikerer videre at problemorientert undervisning trolig ikke er brukt bevisst i utstrakt grad. Det vil kunne være tjenlig at Statens vegvesens tilsyn i større grad bruker problemorientert undervisning som arbeidsmetode for tilsyn og i sine tilbakemeldinger. På denne måten vil Statens vegvesen kunne legge føringer for et arbeidsmønster hvor refleksjoner og vurderinger kan bli utbredt undervisningsstrategi ifølge Schmidt og Moust (2000) i Pettersen (2005), der kunnskap og erfaringer deles (Pettersen, 2005, s. 69). Likeledes vil det kunne være gunstig at faglig leder rettet større søkelys på problemorientert undervisning i sin arbeidskultur.

Dersom vi legger til grunn en kobling mellom Mead's speilingsteori (Sylte, 2016, s. 180), hvor trafikklærer speiler faglig leder som likeverdig vil det kunne være tjenlig for elev, lærer, faglig leder og samfunnet. Faglig leders rolle vil kunne stimuleres til å tilrettelegge for profesjonsdannelse gjennom å tilby kurs og eller utdanning av sine ansatte, ikke minst faglig leder selv.

Et større fokus og dypere innsikt i problemorientert undervisning vil kunne bedre forståelsen for læreplanens intensjon om bruk av problemorientert undervisning. En anbefalt arbeidsmetode i læreplanen som er ønsket brukt ofte. (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

I et samfunnsperspektiv er det tjenlig at gode holdninger og verdier i trafikkskolene er godt forankret i kunnskap. Selv om det handles i god tro, vil dette kunne være uheldig dersom det handles på bakgrunn av feil informasjon eller i mangel på kunnskap. I den sammenheng kan

studiet indikere at trafikklærer er formålstjenlig med god kjennskap til drift og organisatoriske planer og retningslinjer.

Gjennom trafikklærerens samfunnsansvar og nullvisjonens hensikt tilføyes komplekse utfordringer til trafikklærers hverdag. Nullvisjonen skal etterleves samtidig som risikofylte opplæringssituasjoner skal oppsøkes i henhold til læreplanens intensjon.

Studiet indikerer at trafikklærer utsettes for etiske belastende utfordringer. Utfordringer som trolig blant annet kan dempes, eventuelt motvirkes ved at yngre elever trenes mer til å bli reflekterte i sine trafikale valg. Dette gjennom en mer bevisst bruk av problemorientert undervisning som arbeidsmetode.

Med bedre forutsetninger for å danne reflekterte elever vil lærer kunne oppleve mindre behov for didaktiske justeringer basert på egne preferanser. I et risikoeksponert miljø som ved gjennomføring av sikkerhetskurs på vei kan kunnskap og undervisningsmetode fremme opplevelse av mer reflekterte elever og gi trafikklærer en bedre opplevelse og ro i tilknytning til risiko.

Innsikt i trafikklærerens hverdag vil kunne gi en forståelse for viktigheten av utdanningstilbud for trafikklæreren. Ikke minst må trafikklærer selv kunne innhente faglig påfyll av relevant kompetanse.

Studien kan belyse trafikklærerens komplekse hverdag og viktigheten av trafikklærerens rolle for å kunne tjene læreplanens intensjon om gode elever med god kjørekompetanse i den hensikt å etterleve samfunnets visjon om ingen drepte eller skadde i trafikken.

## **5.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi drøftet funn i undersøkelsen i lys av teori og litteratur for å svare på studiets problemstilling, etterfulgt av teoretisk og praktiske implikasjoner.

Ny kunnskap som fremkommer vedrørende trafikklærers hverdag og hvordan den kan påvirke læreplanens intensjon i tilknytning sikkerhetskurs på vei viser følgende:

Med bedre kjennskap til offentlige aktører og deres retningslinjer, samt kjennskap og bruk av god bedriftsinformasjon kan dette føre til en bedre strukturert og tilrettelagt undervisning og hverdag for trafikklærer for tyngre kjøretøy.

Med bedre kunnskap og bruk av pedagogisk verktøy, eksempelvis problemorientert undervisning kan læreplanens anbefalte intensjon vedrørende arbeidsmetoder i tilknytning

sikkerhetskurs på vei utnyttes bedre. Ved bruk av læreplanens anbefalte arbeidsmetoder kan elevenes forutsetninger trenes til dypere trafikale refleksjoner. Elevens refleksjoner vil da kunne være mer kvalitetsbasert og mulig gi den relevans som trafikklærer ønsker. Med bedre trente elevforutsetninger kan trafikklærers personlige preferanser og justeringer reduseres og læreplanens intensjon større potensiale.

Trafikklærerne benytter hverandres kompetanse og støtte i stor grad via speiling til selvutvikling eller til mål for eget ståsted.

Det fremgår at trafikklærer opplever høy grad av risiko i sin arbeidshverdag. Ved sikkerhetskurs på vei oppsøkes utstrakt grad av risiko hvor trafikklærer og elev må akseptere ulik grad av eksponering i henhold til læreplanens intensjon.

Ved å praktisere læreplanens intensjon kan trafikklærer havne i et etisk dilemma mellom egen risikoaksept og samfunnsansvaret overfor læreplanene. I søken av en balansert arbeidshverdag og redusert opplevelse av risiko ønsker trafikklærerne mer faglig påfyll i form av kurs og etterutdanning.

Neste kapittel omhandler forslag til mulige fremtidige studier, for å følge opp funn gjort i denne studien. I tillegg er det presentert avsluttende perspektiver for dette studiet.

## 6.0 Veien videre og avslutning

I dette kapittelet presenterer vi tanker for mulige fremtidige studier som dette studiet ikke dekker. I siste del av kapittelet presenterer vi avsluttende betraktninger for vår studie.

I et historisk perspektiv har Norge vært aktiv innen trafikksikkerhetsarbeid siden 1950 tallet. Utviklingen fra 50 tallet og frem til i dag har ført til en redusert risiko for å bli trafikkdrept med ca 95% per kjørt personkilometer frem til i dag (Meld.St. 40, 2015-2016).

Vår studie kan bidra til å gi økt innsikt innen trafikkklærers hverdag for opplæring på tyngre kjøretøy. Studiet er avgrenset til overgangen mellom trinn tre avsluttende trafikal opplæring og trinn fire sikkerhetskurs på vei. Studien bidrar til innsikt i hverdagsutfordringer der utfordringene er komplekse, videre kan studiet gi en forståelse for det ansvar trafikkklærerne har i å trene elever i et risikofylt krevende miljø i henhold til læreplanens mål for sikkerhetskurs på vei. Opplæringen skal samtidig gjennomføres med lav grad av risiko og med holdninger som gjenspeiler samfunnets krav om ingen drepte eller skadde.

Studiet gir grunnlag for anbefalinger til mulig fremtidig forskning. Studiet er basert på et lite utvalg av trafikkklæreres erfaringer.

Ettersom vår studie er begrenset til seks informanter, dekker denne studien ikke andres perspektiver i fra offentlige aktører, her som Lånekassen og NAV, faglig leder ved offentlig skole og trafikkskoler, elever eller et større utvalg av trafikkklærere. Ved å inkludere andre aktører vil dette kunne gi et større og mer nyanserte perspektiv over hva som påvirker trafikkklærers hverdag.

Eksempelvis ville det kunne vært ønskelig med aksjons -og kvantitativ forskning som supplerende metoder for å kunne belyse problemstillingens art.

Av studiet fremgår det en tydelig opplevelse av ulike grader risiko i forbindelse med trafikkopplæringen og sikkerhetskurs på vei. I en fremtidig studie kan det være av interesse å se nærmere på risikobegrepet i tilknytning til trafikkklærers hverdag. I den betydning å kunne identifisere om risiko er avgjørende ettersom begrepet tilsynelatende er innvirkende på alle elementer i vår studie.

Et annet forslag vil kunne være å videreføre forskning i forbindelse med i hvilken grad risiko må aksepteres som en del av trafikkklæreryrket innen tyngre kjøretøy.

Videre studier kan sikre at tidligere erfaringer og læring brukes til ny viten og kunnskap for fremtidig utvikling, samt bidra til å begrense etiske utfordringer ved å belyse trafikkklærers ansvar for samfunnets ønske om nullvisjon.

Vi har i dette kapitlet fremmet forslag om mulige fremtidige studieområder som denne undersøkelsen ikke dekker.

I siste del av kapitlet trekkes avsluttende perspektiver for dette studiet.

## **Avslutning**

Ved innføring av nullvisjonen i 2002 (Vegvesen, 2021b) endret fokuset for trafiksikkerhetsarbeidet seg ifra å redusere ulykker til å bli en visjon der ingen drepte eller skadde er akseptabelt fra samfunnet.

Som en del av trafiksikkerhetsarbeidet og trafikkopplæringen for fremtidens førerkortkandidater har trafikklereren en viktig funksjon i sitt samfunnsoppdrag for nullvisjonen.

Denne studien forteller om et utvalg trafikklerere med undervisning innen tyngre kjøretøy. Deres historier omhandler hverdagsutfordringer i arbeidet for å etterfølge læreplanens intensjon og rolle i arbeidet for sikkerhetskurs på vei som er en del av målet mot nullvisjonen. Trafikklererens hverdagshistorier er preget av utfordringer der risiko, elevforutsetning og organisatoriske utfordringer gir en kompleks arbeidsbelastning. Deres fortellinger preges av lojalitet og pliktfølelse for å etterleve samfunnets krav og elevenes forventinger. I kombinasjon med å ta samfunnsansvar og avvikle daglige utfordringer gjøres ulike personlige justeringer.

For å balansere hverdagsutfordringer og for å bekrefte sitt arbeid finner trafikklererne støtte i erfaringsdeling med sine kollegaer.

Basert på sin erfaring etterspør utvalget av trafikklererne tilbud om faglig utvikling i forhold til sin samfunnsrolle med trygghet i egen arbeidspraksis. Dette mener vi kan ha sammenfallende trekk med tidligere forskning av Suzen (2018) der samarbeid med andre kollegaer er omtalt som et savn (Suzen, 2018, s. 246).

Dersom trafikkopplæring skal stimulere læreplanverk og overordnet nullvisjon er det viktig at trafikklererens arbeidsmiljø og erfaringer blir en del av kunnskapen som tillegges den vitenskapelige kunnskap. I den sammenheng mener vi at trafikklerers stemme kan gi viktig kunnskap for fremtidens trafiksikkerhetsarbeid.

## Litteraturliste:

- Anskaffelsesforskriften. (2016). *Forskrift om offentlig anskaffelse (FOR-2016-08-12-974)* (§4-1 i). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-08-12-974?q=anskaffelsesforskriften>
- Arbeids og velferdsetaten. (2019, 19.12.19). *Anskaffelse av hjelpemidler*. NAV. Hentet 03.12.22 fra <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/samarbeid/hjelpemidler/leverandorer-av-hjelpemidler/anskaffelser-av-hjelpemidler>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gylendal Norsk Forlag AS.
- Direktoratet for forvaltning og økonomistyring. (2022). *Database for offentlige innkjøp*. Doffin. Hentet 03.12.22 fra <https://www.doffin.no/>
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (2015). *Yrkes-pedagogiske perspektiver*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elvebakk, B. & Steiro, T. (2007). *Nullvisjonen - i teori og praksis* (873/2007). Transport økonomiskinstitutt Stiftelsen Norsk senter for samferdselsforskning. <https://samferdsel.toi.no/nr-6-august-2007/nullvisjon-i-teori-og-praksis-article19394-995.html>
- Forvaltningsdatabasen. (2022). *Statens trafikkklærer, Stjørdal*. Sikt kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Hentet 15.04.22 fra <https://forvaltningsdatabasen.sikt.no/data/enhet/21746/endringshistorie>
- Førerkortforskriften. (2004). *Forskrift om førerkort m.m (FOR-2004-01-19-298)* (§3-1). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-01-19-298>
- Glein, J. O., Hauge, B., Haukeberg, P., Lødemel, S., Malin, T. A., Spurkeland, E. & Ulvatne, L. J. (2019). *Yrkesjåfør, person- og godstransport* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Hatakka, M, E, K. & M, P. (2003). *Driver competence in a hierarchical perspective, Implications for driver education*. University of Turku, Trafikk Research. [https://www.tri-coachingpartnership.com/uploads/2/3/6/3/23635138/gde\\_matrix.pdf](https://www.tri-coachingpartnership.com/uploads/2/3/6/3/23635138/gde_matrix.pdf)
- Hiim, H. (2020). *Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes?* *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2020, 10(3), 45-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holstein, A. J. & Gubrium, F. J. (2016). *Qualitative Research*. I D. Silverman (Red.), (4. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Høye, A. & Sagberg, F. (2020, 2020). *Føreres kunnskaper og ferdigheter og opplæring for erfarne førere*. Transportøkonomisk institutt. Hentet 28.10.22 fra <https://www.tshandbok.no/del-2/6-krav-til-foerere-foereroplaering-og-yrkeskjoering/doc711/>
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (Red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Fagbokforlaget Vimostad & Bjørke AS.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 19.01.22). *Regjeringen åpner for at flere kan bli kjørelærer for lastebil* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-apner-for-at-flere-kan-bli-kjoerelarer-for-lastebil/id2897775/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.



- Larsen-Dahler, P. (2003). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag.
- Leknes, B. O. (2016, 11.01.16). *Dette må du vite om Nord Universitet*. Nord Universitet. Hentet 13.11.22 fra <https://www.nord.no/no/aktuelt/nyheter/Sider/Dette-ma-du-vite-om-Nord-universitet.aspx>
- Lånekassen. (2022a). *Behandlingstid for ulike sakstyper*. Lånekassen. Hentet 28.10.22 fra <https://lanekassen.no/nb-NO/hjelp-og-kontakt/behandlingstid2/>
- Lånekassen. (2022b). *Bussjåfør eller lastebiljåfør*. Lånekassen. Hentet 26.10.22 fra <https://lanekassen.no/nb-NO/stipend-og-lan/norge/yrkessjafor/>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld.St. 20, -. (2018-2029). *Nasjonal transportplan* Samferdselsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7c52fd2938ca42209e4286fe86bb28bd/no/pdfs/stm201620170033000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 20, -. (2020-2021). *Nasjonal transportplan*. Samferdselsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/fab417af0b8e4b5694591450f7dc6969/no/pdfs/stm202020210020000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 40, -. (2015-2016). *Trafikksikkerhetsarbeidet – samordning og organisering*. Samferdselsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-40-20152016/id2513038/?q=veien%20trafikkforst%C3%A5else>
- Moe, D. (2015). *Kjøreprosessen : en modell for analyse og forståelse av kjøreatferd basert på forskning innen nevrobiologi og psykologi*. Demoe AS.
- Moe, D. (2016). *Mennesket, risiko og kjøreatferd*.
- Moe, D. (2019). *Kjøreprosessen - et atferds - og nevrovitenskapelig perspektiv på mennesket, risiko, kjøreatferd og læring*.
- Moe, D., Kummeneje, A. M. & Robertsen, K. (2013). *Evaluering av implementeringen av føreropplæringen, tunge kjøretøy* (A 24962). Sintef teknologi og samfunn. [https://fileserv.motocross.io/trafikksiden/SINTEF\\_rapport\\_A24962.pdf](https://fileserv.motocross.io/trafikksiden/SINTEF_rapport_A24962.pdf)
- Nord-univeristet. (2022, 22.01.21). *Trafikkklærer tunge kjøretøy*. Hentet 15.04.22 fra <https://www.nord.no/no/studier/trafikklarer-tunge-kjoretoy-30-studiepoeng#&acd=StudyAdmissionRequirementsHeader>
- Pettersen, R. C. (2005). *PBL. Problembasert læring for studenten* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Suzen, E. (2018). *Plan møter praksis. En studie av trafikklærernes læreplansforståelse og erfaringer med vurdering for å lære* [Doktorgrads-avhandling, NTNU, Norges teknisk- naturvitenskapelige institutt]. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2484913/Elisabeth%20Suzen\\_PhD.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2484913/Elisabeth%20Suzen_PhD.pdf?sequence=1)
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Syvertsen, R. M. (2022). *Ungdoms-hjernen - vill og visjonær*. Bonnier Norsk Forlag, Oslo.
- Tetzchner, v. S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne - og ungdomsalderen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2019). *Systematisk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Toldnes, B. (2013). *Bilen i Norge 1918-1940*. Samferselsforlaget
- Trafikkopplæringsforskriften. (2004a). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m (FOR-2004-10-01-1339) (§6-15)*. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Trafikkopplæringsforskriften. (2004b). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m (FOR-2004-10-01-1339) (§5.1)*. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)

- Trafikkopplæringsforskriften. (2004c). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøver m.m* (§7-5). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339>
- Trafikkopplæringsforskriften. (2004d). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøver m.m* (FOR-2004-10-01-1339) (§5-2). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339>
- Trømborg, I. (2021). *Nullvisjonen er 20 år: Fotsatt langt til mål*. Trygg trafikk. Hentet 03.05.23 fra <https://www.tryggtrafikk.no/i/nyheter/nullvisjonen-er-20-ar-fortsatt-langt-til-mal/>
- Utdanning.no. (2020, 14.08.2020). *Trafikkklærere gir trafikkopplæring til nye førere*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Hentet 13.11.22 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/trafikklaerer>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fagets relevans og sentrale verdier* ( YRK03-03). Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/yrk03-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 16.02.21). *Oversikt over landslinjetilbud*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 03.05.23 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/soknad-om-nye-landslinjer-eller-utvidelse-av-eksisterende-landslinjer/oversikt-over-landslinjetilbud/>
- Vegdirektoratet. (2014). *Ny føreropplæring 2005 Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen* (V858). Statens vegvesen. <https://www.vegvesen.no/globalassets/fag/handboker/hb-v858.pdf>
- Vegdirektoratet. (2015). *Evaluering av norsk føreropplæring etter 2005 Oppsummering og anbefalinger* (348). Vegdirektoratet Trafikant- og kjøretøyavdelingen Seksjon for trafikkopplæringen og førerkort. S. vegvesen. [https://files.motocross.io/trafikksiden/SVV\\_rapport\\_348.pdf](https://files.motocross.io/trafikksiden/SVV_rapport_348.pdf)
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan førerkortklasse C og CE* (V856). Staten vegvesen. <https://www.vegvesen.no/globalassets/fag/handboker/hb-v856.pdf>
- Vegvesen, S. (2021a, 25.05.21). *Norge best på trafikksikkerhet*. Statens vegvesen. Hentet 26.12.21 fra <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/norge-best-pa-trafikksikkerhet?publisherId=17847490&releaseId=17908636>
- Vegvesen, S. (2021b). *Nullvisjonen*. Staten vegvesen. Hentet 26.12.21 fra <https://www.vegvesen.no/fag/fokusomrader/trafikksikkerhet/nullvisjonen/>
- Veidirektoratet. (2004). *Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrift- og læreplanrevisjon* (V260). Statens vegvesen <https://vegvesen.brage.unit.no/vegvesen-xmllui/bitstream/handle/11250/196171/HB-260-2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yrkessjåførforskriften. (2008a). *Forskrift om grunnutdanning og etterutdanning for yrkessjåfører* (FOR-2008-04-16-362) (§8). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-04-16-362?q=forskrift%20om%20grunnutdanning>
- Yrkessjåførforskriften. (2008b). *Forskrift om grunnutdanning og etterutdanning for yrkessjåfører* (FOR-2008-04-16-362) (§10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-04-16-362>

## VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

### **INTERVJUGUIDE: Semistrukturert.**

Intervjuguiden basere seg på følgende problemstilling:

***- Hvordan er læreplanens intensjoner ivaretatt relatert til sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy?***

Hovedmålet med undersøkelsen har til hensikt å belyse hvilke valg og påvirkninger trafikkklærerne er utsatt for i forbindelse med forberedelse til sikkerhetskurs på vei for tyngre kjøretøy.

Undersøkelsen er basert på kvalitative intervjuer og er delt inn i tre hovedtema. Temaene omhandler kunnskap, etikk og ansvar.

Informant nummer:

#### **Tema: Personalia.**

Mann/Kvinne?

Alder: over 40 under 40?

#### ***Hvor har du tatt din utdanning?***

Stikkord:

- Statens trafikkklærer skole
- Høyskole/universitet
- Lærerutdanning
- Relevante kurs

#### ***Hvor har du ditt ansettelsesforhold?***

Stikkord:

- Videregående skole
- Praktiserende trafikkklærer varighet innen tyngre klasser?

## **Tema: Kunnskap/Vitenskapelig**

*Hvilke utfordringer i forbindelse med elevnivå før, og ved gjennomføring sikkerhetskurs på vei opplever du?*

Stikkord:

- Ønsker for mer kurs utdanning?

*Hvilke erfaringer har du med tilsyn fra Statens vegvesen?*

Stikkord:

- Veiledning
- Tilbakemelding
- Problemorientert undervisning

*Har du/ får du faglig oppfølging i sammenheng med trinn 3 og 4 sikkerhetskurs på vei?*

Stikkord:

- Faglig leder
- Kollegaer

## **Tema Etikk.**

*Ser du utfordringer i dine valg relatert til overgangen fra trinn 3 til sikkerhetskurs på vei?*

Stikkord:

- Økonomi
- Tid
- Renome`
- Pedagogiske valg
- Flerspråklige elever

## **Tema: Ansvar**

*Hender det at du underkjenner sikkerhetskurs på vei?*

Stikkord:

- Avbrytes
- Utsettes

*Har du egenopplevd risiko av slik grad at du har vært redd i forbindelse med sikkerhetskurs på vei?*

Stikkord:

- Egen elev som årsak
- Andre trafikanter som årsak

*Erfarer du sikkerhetskurs på vei som virkemiddel for et bedre nivå før førerprøven?*

Stikkord:

- Utdype

*Har dine forutsetninger betydning for valg som gjøres i forbindelse med sikkerhetskurs på vei?*

Stikkord:

- Rute/rutevalg
- Føre og føreforhold, (hvorfor? (makelig)
- Krevende/utfordrende strekninger
- Egensikkerhet

Åpent spørsmål, andre perspektiver!?

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *” Trafikklærerens valg for trafiksikkerhet”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge en trafikklærers hverdag og hvilke valg/påvirkninger han/henne må ta i forbindelse med trinn 3 og 4.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Denne masteroppgaven skal handle om trafiksikkerhet i tilknytning til trafikkopplæring fra en trafikklærers ståsted. Undersøkelsen vil ha fokus på trafiksikkerhet i forbindelse med trafikklærerens didaktiske valg som gjøres før sikkerhetskurs på vei (avsluttende obligatorisk opplæring i henhold til læreplan V856 håndbok statens vegvesen). for tyngre førerkortklasser.

I arbeidet for å optimalisere trafiksikkerheten trenger vi mere dybdekunnskap i forhold til bevisste og ubevisste påvirkninger relatert til trafikklærerens hverdag. I den forbindelse ønsker vi å benytte en kvalitativ metode gjennom dybdeintervju med seks trafikklærere. Gjennom disse dybdeintervjuene ønsker vi å belyse om det kan foreligge påvirkninger hos bransjen som kan resultere i valg som ikke gagnar læreplanens intensjon.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

**Oslomet v/jan Stålhane** er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er trafikklærere innen tyngre kjøretøyklasser som skal være med som informanter i denne undersøkelsen. Informantene skal fordeles på alder under 40 år og over 40 år. Involverte informanter vil involvere offentlige og private aktører innen opplæring på tyngre kjøretøy.

I den forbindelse er du invitert til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen er basert på et personlig intervju som vil vare i ca 60 minutter.

Ingen personlige opplysninger vil bli forespurt eller registret.

Vi ønsker å foreta lydopptak av intervjuet, men det er ikke en forutsetning for å delta. Et lydopptak vil slettes i ettertid, men vil før sletting bli transkribert.

Funnene i undersøkelsen vil blir behandlet i forbindelse med en masteroppgave og vil således publiseres i den.

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om didaktiske valg i forbindelse med avsluttende trafikal opplæring sikkerhetskurs på vei. Dine svar fra intervjuet blir transkribert.*
- *Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.»*

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Der vil ikke være anledning til å identifisere enkeltpersoner i denne undersøkelsen. Likevel vil vi påpeke at veileder vil kunne ha tilgang til transkriberte data.*
- *Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.*

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes sommer 2023

Alle lydopptak er/vil da være slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Oslomet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Oslomet ved Jan Stålhane
- Vårt personvernombud Ingrid S. Jacobsen

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Jan Stålhane*  
(Forsker/veileder)

*Student; Bård Sande & Helge Rolland*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak.
- å delta i intervju uten lydopptak.
- at direktesitat kan publiseres igjennom masteroppgaven.*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## VEDLEGG 3 VURDERING FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
477488

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
11.04.2022

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**  
Jan Stålhane

**Student**  
Helge Rolland

**Prosjektperiode**  
02.02.2022 - 31.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### NB! DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG IGJEN

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet.

Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Invitasjonen er utløpt, så veileder må inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

· lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!