

Masterprosjekt i yrkespedagogikk 2012

Master in vocational pedagogy

Vegen til en praktisk kjøremåte

I føreropplæring og førerprøve



Anders Kristoffersen
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus

FORORD

Undersøkelsen rundt føreropplæring og førerprøve kom i gang fordi jeg ønsket å finne ut mer om hvordan samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike bør være for å øke fokuset på hovedmålene for føreropplæringen. Jeg tok utgangspunkt i trafikklærernes og sensorenes meninger om hva trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte innebærer for dem. Jeg har hatt ansvaret for å organisere samkjøringsdagene på Romerike siden arbeidet rundt samkjøringsdagene startet i begynnelsen av 2010. Selv om samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike har hatt en positiv utvikling, er det etter min vurdering alltid viktig å arbeide for et enda bedre samarbeid.

Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har bidratt til at denne rapporten har blitt en realitet. Dette gjelder veiledere og medstudenter ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) som har bidratt med støtte og gode råd underveis i arbeidet. Det gjelder også mine kolleger ved Lillestrøm trafikkstasjon og trafikklærere på Romerike, for bidrag til empirien. Takk for all nyttig informasjon og velvilje til deltakelse i undersøkelsen! Jeg vil også takke familien min for tålmodigheten som er utvist når arbeidet med rapporten har blitt prioritert framfor familielivet i både helger og ferier! Uten alle som er nevnt her ville det ikke vært mulig å gjøre dette arbeidet.

Arbeidet med rapporten startet høsten 2010, og innsamlingen av data foregikk i april og juli 2011. Tre forskjellige rapportutkast har blitt skrevet, revidert og forkastet underveis i prosessen.

Maura 26.04.2012

Anders Kristoffersen
Anders Kristoffersen

SUMMARY

This project deals with the relationship between the main goals of the driver training, the actual driver training and the driving test, by focusing on traffic expertise and practical way of driving. These are two essential concepts in the field of driver training and driving test.

Traffic expertise is the essential concept in the curriculum, and is therefore well known by both driving instructors and examiners. Practical way of driving is a relatively new concept, although it encompasses a field that is well known. While traffic expertise is an area that calls instructors working in driver training, is the practical way of driving the result of driver training and to what extent the candidate`s traffic expertise comes into view during the driving test.

The project`s theme is how to get the pupils to perform a practical way of driving in driver training and driving test. Practical driving is the result of the traffic expertise that often appears after a driver training in line with the main goals. The report deals with driver training and driving test for Class B car.

The problem in this project is based on the driving instructors and the examiner`s opinions about what traffic expertise and practical way of driving means. On this basis, I had a look upon what should be emphasized in future cooperation between driving instructors and examiners in Romerike. My responsibility as a coordinator for the cooperation driving days in Romerike in particular, and the cooperation between driving instructors and examiners in general, gives me a unique opportunity to influence both driving instructors and examiners in the effort to change the focus from the driving test to the main objectives of driver training. The project will be used in direct relation to the cooperation between driving instructors and sensors in Romerike, to ensure a unified view of what traffic expertise and a practical way of driving means.

Driving instructors and their teaching with focus on acquiring traffic expertise of driving students, as well as sensors and their focus on a practical way of driving in the driving test, candidates must conform to the greatest extent possible that the driving instructors and examiners will be working towards the same goal: The main objectives of driver training. This is the basis for the survey among the driving instructors and examiners who attended the

cooperation driving day in April 2011. The survey was conducted in April and July 2011, and was carried out both by means of questionnaires and interviews.

The discoveries from the data material showed that the majority of driving instructors and examiners in Romerike were satisfied with how the cooperation and cooperation driving days are carried out, but they also showed that it may be appropriate to look at some factors around both driver training and driving tests and how they should be emphasized on the cooperation driving days, and if any factors should be considered in the Directory of Public Roads. Factors that may emphasize the coordination driving days and in any other arenas for cooperation are for example the design of programs to educate attendants in sports clubs and other associations, increased focus on teaching the steps one and four in driver training system to promote students` self-knowledge and knowledge of their own action plan and assessing trends, and increased focus on teaching at step two in driver training system, which is about the technical driving skills.

Factors such as the Public Roads Administration should look into, may be getting more Traffic Service Offices and sensors to participate in the cooperation initiated by the conclusions of the KRAFT-project. It may be to initiate a closer cooperation with Trygg Trafikk, kindergartens and schools to increase efforts to prevent children and young people in road safety work within the principle of lifelong learning. Or it may be to think in terms of criteria for evaluation of the driving test, so that the examiner`s experience and professional competence is of more importance in the future.

Some of the work associated with the proposals outlined above are already underway. Other measures will be implemented during the cooperation driving days to come, or through other arenas for cooperation.

SAMMENDRAG

Undersøkelsen tar for seg sammenhengen mellom hovedmålene i føreropplæringen og selve føreropplæringen og førerprøven, gjennom fokus på trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte, to sentrale begreper innenfor fagfeltet føreropplæring og førerprøve. Trafikal kompetanse er et sentralt begrep i læreplanverket, og er derfor godt kjent av både trafikklærere og sensorer. Praktisk kjøremåte er et relativt nytt begrep, selv om det favner om et fagfelt som er velkjent. Mens trafikal kompetanse er et område som trafikklærerne jobber med i føreropplæringen, er den praktiske kjøremåten resultatet av føreropplæringen og i hvilken grad kandidatens trafikale kompetanse kommer til syne under førerprøven.

Prosjektets tema er hvordan få elevene til å oppnå en praktisk kjøremåte i føreropplæring og førerprøve. Praktisk kjøremåte er resultatet av den trafikale kompetansen som ofte viser seg etter en føreropplæring som har blitt gjennomført i tråd med hovedmålene. Rapporten tar for seg føreropplæringen og førerprøven for klasse B personbil.

Problemstillingen tar utgangspunkt i trafikklærernes og sensorenes meninger om hva trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte innebærer. På bakgrunn av dette vil jeg se på hva som bør være vektlagt i det framtidige samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike. Mitt ansvar som koordinator for samkjøringsdagene på Romerike spesielt, og samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene generelt, gir meg en unik mulighet til å påvirke både trafikklærere og sensorer i arbeidet med å endre fokuset fra førerprøven over til fokus på hovedmålene for føreropplæringen. Prosjektet vil bli brukt i direkte tilknytning til samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike, for å sikre et enhetlig syn på hva trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte innebærer.

Trafikklærere og deres undervisning med fokus på tilegnelse av trafikal kompetanse hos elevene, samt sensorene og deres fokus på en praktisk kjøremåte hos førerprøvekandidatene, må samsvare i størst mulig grad for at trafikklærere og sensorer skal jobbe mot samme mål; hovedmålene i føreropplæringen. Det er dette som er utgangspunktet for undersøkelsen blant trafikklærerne og sensorene som deltok på samkjøringsdagen i april 2011. Undersøkelsen ble gjennomført våren og sommeren 2011, og både spørreskjemaer og intervjuer ble benyttet.

Funnene viste at flesteparten av trafikklærerne og sensorene på Romerike var fornøyde med hvordan samarbeidet og samkjøringsdagene blir gjennomført, men de viste også at det kan være hensiktsmessig å se på om noen spesifikke faktorer rundt både føreropplæring og førerprøve bør vektlegges i større grad på samkjøringsdagene, og om noen faktorer bør tas opp til vurdering i Vegdirektoratet. Faktorer som kan vektlegges på samkjøringsdagene og i et eventuelt annet samarbeid er for eksempel utforming av opplegg for å skolere ledsagere til privat øvelseskjøring og mengdetrening gjennom idrettslag og foreninger, økt fokus på undervisning på trinn 1 og 4 i føreropplæringen for å fremme elevenes selvinnrettet og kjennskap til egne handlings- og vurderingstendenser, og økt fokus på undervisning på trinn 2 i føreropplæringen, som handler om teknisk kjøreferdighet.

Faktorer som Vegdirektoratet bør se nærmere på, kan for eksempel være å få flere trafikkstasjoner og sensorer til å delta i samarbeidet som er initiert gjennom konklusjonene etter KRAFT-prosjektet. Det kan også være å få til et tettere samarbeid med Trygg Trafikk, barnehager og skoler for å øke innsatsen mot barn og unge i trafikksikkerhetsarbeidet innenfor prinsippet om livslang læring. Eller det kan være å tenke annerledes i forhold til kriteriene for vurdering av førerprøve, slik at sensorenes erfaring og yrkeskompetanse tillegges mer vekt i framtiden.

Noe av arbeidet tilknyttet forslagene som er skissert over, er allerede i gang. Andre tiltak vil bli iverksatt under kommende samkjøringsdager eller på eventuelle andre samarbeidsarenaer.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	2
SUMMARY	3
SAMMENDRAG	5
VEDLEGGSLISTE	10
FIGULISTE	11
TABELLISTE	11
DIAGRAMLISTE	12
1 INNLEDNING	13
1.1 Rapportens disposisjon.....	13
1.2 Bakgrunn for undersøkelsen og problemstillingen.....	16
1.3 Avgrensning av problemstillingen.....	18
1.4 «Learning by doing».....	20
1.5 Begreper i problemstillingen.....	23
1.6 Yrkesfaglige begreper og definisjoner.....	30
1.7 Forskningsspørsmål.....	32
1.8 Min rolle og forståelse.....	35
1.9 Design.....	37
2 FØREROPPLÆRING OG FØRERPRØVE	40
2.1 Grunnlaget for føreropplæringen.....	40
2.1.1 GDE-matrisen.....	41
2.1.2 Læreplanen.....	44
2.1.3 Trafikal kompetanse.....	47
2.1.4 Mengdetrening.....	49
2.2 Hovedprinsippene i førerprøven.....	50
2.2.1 Kriterier og retningslinjer for førerprøven.....	51
2.2.2 Førerprøvens sterke og svake sider.....	52
2.3 Samarbeidet.....	56
2.3.1 KRAFT-prosjektet.....	57
2.3.2 En samkjøringsdag på Lillestrøm trafikkstasjon.....	58
3 METODE	60
3.1 Innledning.....	60
3.2 Metodevalg i undersøkelsen.....	61
3.2.1 Metodologiske spørsmål.....	63
3.2.2 Metodelitteratur.....	65
3.2.3 Samfunnsvitenskapelig metode.....	66
3.2.4 Subjektivisme i undersøkelsen.....	67

3.2.5	Fenomenologi og hermeneutikk	68
3.2.6	Ontologi i samfunnsvitenskapen	69
3.2.7	Deduktivt eller induktivt undersøkelsesopplegg?.....	71
3.2.8	Vitenskapelige rammer rundt spørreskjemaene og intervjuene.....	72
3.2.9	Narrative intervjuer og begrepsintervjuer.....	75
3.2.10	Beskrivende, forklarende eller forstående undersøkelse?	76
3.2.11	Om kildene	77
3.3	Validitet og reliabilitet i undersøkelsen.....	79
3.3.1	Validitet i arbeidet generelt	79
3.3.2	Validitet i undersøkelsens ulike faser	80
3.3.3	Reliabilitet i arbeidet generelt	81
3.3.4	Reliabilitet i undersøkelsens ulike faser	82
3.3.5	Undersøkelsens datainnsamlingsverktøy.....	90
3.3.6	Sterke og svake sider ved undersøkelsen	91
3.3.7	Begrensninger i datamaterialet	93
3.4	Etikk i arbeidet	94
3.4.1	Generelt om normer og etikk.....	94
3.4.2	Etiske aspekter i forarbeidet	96
3.4.3	Etiske aspekter i gjennomføringen av undersøkelsen.....	96
3.4.4	Etiske aspekter i transkripsjon og registrering av spørreskjemasvar	98
3.4.5	Etiske aspekter i rapporteringen	99
4	ANALYSE.....	101
4.1	Fra forskningsspørsmål til spørsmål for innhenting av empiri.....	101
4.2	Utvalg av respondenter og populasjon	109
4.3	Bearbeiding av datamaterialet	109
4.3.1	Registrering av datamaterialet fra spørreskjemaene.....	109
4.3.2	Transkripsjon av intervjuene	110
4.3.3	Kategoriseringen.....	111
4.3.4	Sammenhengen mellom ulike variabler	113
4.4	Analyse av datamaterialet i spørreskjemaene.....	113
4.4.1	Datamatrikse trafikkklærere	113
4.4.2	Kodebok trafikkklærere.....	115
4.4.3	Datamatrikse sensorer	117
4.4.4	Kodebok sensorer	118
4.4.5	Bakgrunnsvariabler.....	119
4.4.6	Hva innebærer trafikal kompetanse?.....	120
4.4.7	Praktisk kjøremåte og kjernebudskapet.....	123
4.4.8	Valg og kjøremåte	127
4.4.9	Ferdigheter før førerprøve	128

4.4.10	Sammenheng hovedmål, atferdskategorier og førerprøve.....	131
4.4.11	På veg mot samme mål?	133
4.4.12	Et enda bedre samarbeid. Hvordan?	134
4.5	Analyse av datamaterialet i intervjuene.....	135
4.6	Analyse av intervjuet med trafikklærer	136
4.6.1	Trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte	137
4.6.2	Kjernebudskapet	137
4.6.3	Refleksjon og selvinnsikt	138
4.6.4	Hovedmål og praktisk kjøremåte.....	139
4.6.5	Mot samme mål og et enda bedre samarbeid i framtiden	139
4.7	Analyse av intervjuet med sensor.....	140
4.7.1	Trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte	141
4.7.2	Kjernebudskapet	142
4.7.3	Kriterier og retningslinjer	142
4.7.4	Hovedmål, atferdskategorier og praktisk kjøremåte.....	143
4.7.5	Mot samme mål og et enda bedre samarbeid i framtiden	143
5	DRØFTING	144
5.1	Innledning.....	144
5.2	Hvilke data har empirien gitt?	144
5.3	Opplæringen	145
5.3.1	Respondentenes ansiennitet.....	145
5.3.2	Hva innebærer trafikal kompetanse?	146
5.3.3	Meninger om trafikal kompetanse og respondentenes ansiennitet	149
5.3.4	Ferdigheter før førerprøve	150
5.4	Kjøreutførelsen.....	152
5.4.1	Praktisk kjøremåte og kjernebudskapet	152
5.4.2	Meninger om praktisk kjøremåte og respondentenes ansiennitet.....	155
5.4.3	Valg og kjøremåte	155
5.5	Førerprøven	157
5.5.1	Ferdigheter under førerprøven.....	157
5.5.2	Praktisk kjøremåte sensorer.....	159
5.5.3	Sammenheng hovedmål, atferdskategorier, førerprøve og praktisk kjøremåte	162
5.6	Samarbeidet	164
5.6.1	Mot samme mål og et enda bedre samarbeid	164
5.6.2	Kommunikasjon, trafikksosial.....	169
5.7	Drøfting av metodevalg og gjennomføringen av undersøkelsen.....	169
5.7.1	Generelle refleksjoner rundt metodevalgene	169
5.7.2	Trianguleringen	173
5.7.3	Spørreskjemaene.....	173

5.7.4	Intervjuene.....	174
5.7.5	Analyse, drøfting og datakvalitet.....	175
5.8	Drøfting av validitet og reliabilitet.....	177
5.8.1	Subjektivisme, fenomenologi og hermeneutikk.....	177
5.8.2	Ontologi og epistemologi.....	179
5.8.3	Validitet og reliabilitet i undersøkelsens ulike faser.....	179
5.8.4	Pretest.....	184
5.9	Konklusjoner og mulige tiltak.....	185
5.9.1	Innledning.....	185
5.9.2	Opplæringen og kjøreutførelsen.....	186
5.9.3	Førerprøven.....	188
5.9.4	Samarbeidet.....	190
5.9.5	Generelt.....	190
5.9.6	Svar på problemstillingen.....	191
	KILDELISTE.....	192

VEDLEGGSLISTE

Vedlegg 1: Informasjonsfolder til respondentene

Vedlegg 2: Spørreskjema til trafikklærere

Vedlegg 3: Spørreskjema til sensorer

Vedlegg 4: Intervjuguide for trafikklærer

Vedlegg 5: Intervjuguide for sensor

Vedlegg 6: Registreringsskjema for spørreskjema trafikklærere

Vedlegg 7: Registreringsskjema for spørreskjema sensorene

FIGULISTE

Figur 1: Rapportens disposisjon	15
Figur 2: Undersøkellesdesignet	39
Figur 3: GDE-matrisen	43
Figur 4: GDE-matrisen og læreplanen	44
Figur 5: Trinnvis opplæring	46
Figur 6: Fra kategorier for datainnsamling til kategorier for drøfting	112

TABELLISTE

Tabell 1: Datamatrikse trafikklerere	114
Tabell 2: Kodebok trafikklerere	115
Tabell 3: Datamatrikse sensor	117
Tabell 4: Kodebok sensor	118
Tabell 5: Ansiennitet	119
Tabell 6: Trafikal kompetanse (trafikklerere)	120
Tabell 7: Trafikal kompetanse (sensorer)	121
Tabell 8: Trafikal kompetanse og ansiennitet (trafikklerere)	122
Tabell 9: Praktisk kjøremåte (trafikklerere)	123
Tabell 10: Praktisk kjøremåte og ansiennitet (trafikklerere)	125
Tabell 11: Praktisk kjøremåte (sensorer)	126
Tabell 12: Valg og kjøremåte (trafikklerere)	127
Tabell 13: Ferdigheter før førerprøve (trafikklerere)	128
Tabell 14: Ferdigheter før førerprøve og ansiennitet (trafikklerere)	129
Tabell 15: Ferdigheter under førerprøve (sensor)	129
Tabell 16: Sammenheng hovedmål/førerprøve (trafikklerere)	131
Tabell 17: Sammenheng hovedmål/atferdskategorier (sensorer)	131
Tabell 18: Mest brukt atferdskategori (sensorer)	132
Tabell 19: Mot samme mål (trafikklerere)	133
Tabell 20: Mot samme mål (sensorer)	133
Tabell 21: Kategoriseringsskjema trafikklerer	136
Tabell 22: Kategoriseringsskjema sensor	140

DIAGRAMLISTE

Diagram 1: Trafikal kompetanse (trafikkførere)	120
Diagram 2: Trafikal kompetanse (sensorer)	120
Diagram 3: Trafikal kompetanse og ansiennitet (trafikkførere)	122
Diagram 4: Praktisk kjøremåte (trafikkførere)	123
Diagram 5: Praktisk kjøremåte og ansiennitet (trafikkførere)	124
Diagram 6: Praktisk kjøremåte (sensorer)	126
Diagram 7: Valg og kjøremåte (trafikkførere)	127
Diagram 8: Ferdigheter før førerprøve (trafikkførere)	128
Diagram 9: Ferdigheter før førerprøve og ansiennitet (trafikkførere)	128
Diagram 10: Ferdigheter under førerprøve (sensorer)	129
Diagram 11: Sammenheng hovedmål/førerprøve (trafikkførere)	131
Diagram 12: Sammenheng hovedmål/atferdskategorier (sensorer)	131
Diagram 13: Mest brukte atferdskategori (sensorer)	131
Diagram 14: Mot samme mål (trafikkførere)	133
Diagram 15: Mot samme mål (sensorer)	133

1 INNLEDNING

Målet med samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike er størst mulig samsvar mellom føreropplæring og førerprøve, gjennom økt fokus på hovedmålene for føreropplæringen. Mens førerprøven i stor grad har vært, og til dels fortsatt er, sterkt styrende for føreropplæringen, (Statens vegvesen 2011) setter intensjonen bak føreropplæringen krav til å følge hovedmålene for opplæringen. For at en førerprøvekandidat skal kunne kjøre i henhold til hovedmålene for føreropplæringen, må vedkommende ha opparbeidet høy trafikal kompetanse, noe som igjen fører til en god, praktisk kjøremåte hos de aller fleste. Det stilles også krav til at førerprøven skal måle førerprøvekandidatens prestasjoner i forhold til de mål som er satt for føreropplæringen. (Statens vegvesen 2010) I stedet for å følge dette kravet, har førerprøven til tider og enkelte steder blitt gjennomført på en måte som har tjent sensorene mer enn hovedmålene. Dette kan ha skapt forvirring og usikkerhet blant trafikklærere og kandidater om hva som er ønsket kjøremåte.

Undersøkelsen i denne rapporten ble gjennomført i forbindelse med en av samkjøringsdagene på Romerike. Funnene i undersøkelsen kan imidlertid gi svar som vil ha gyldighet for samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer generelt.

1.1 Rapportens disposisjon

Tema, problemstilling, begreper i problemstillingen og forskningsspørsmål presenteres i innledningen. I problemstillingen er det fem sentrale begreper: Trafikklærer, trafikal kompetanse, sensor, praktisk kjøremåte, og intensjonen i føreropplæringen og i førerprøven. Begrepene belyses i undersøkelsen for å finne ut om det er grunnlag for endringer i samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike. Da er det også naturlig å se nærmere på hvilke eventuelle endringer som bør gjøres.

Begrepene i problemstillingen og tilhørende underbegreper (Føreropplæring, øvelseskjøring og mengdetrening på trafikklærersiden, og førerprøve, kriterier og retningslinjer og atferdskategorier på sensorsiden) møtes i en antagelse om at trafikal kompetanse gir en praktisk kjøremåte, og at den som har nådd hovedmålene også har oppfylt intensjonen i føreropplæringen. Forskningsspørsmålene tar for seg helt sentrale elementer i henholdsvis trafikklærernes og sensorenes yrker og arbeidshverdag. Tema, problemstilling, begrepene som omtales samt forskningsspørsmålene peker alle i samme retning: At en enhetlig forståelse av hovedmålene i føreropplæringen er helt avgjørende for at en fersk bilfører skal lykkes i

trafikken. Dette understrekes blant annet av yrkesfaglig litteratur og tidligere forskning, som for øvrig presenteres i kapittel 2. Dette legger grunnlaget for både føreropplæringen og førerprøven.

Metoden som presenteres i kapittel 3 bestemmes av problemstillingen og forskningsspørsmålene, og legger grunnlaget for datainnsamlingsverktøyet som ble laget med utgangspunkt i fire kategorier som er utledet av begrepene i problemstillingen. Disse kategoriene er: Hovedmål for opplæringen, øvelseskjøring og mengdetrening, kriterier og retningslinjer, samt atferdskategorier for kjøremåte. Spørsmålene for innhenting av empiri er dannet med utgangspunkt i disse kategoriene, og summen av kategoriene peker mot det som er essensen i vårt arbeid og dette arbeidets mandat: At trafikklærere og sensorer jobber mot samme mål.

Teori, metode og empiri brukes til å opprette kategorier for analysen. Analysekategoriene finnes blant annet i kategoriseringsskjemaene i avsnitt 4.6 og 4.7. Analysen av datamaterialet danner grunnlaget for opprettelsen av fire nye kategorier som drøftingen av funnene i undersøkelsen deles inn i. Disse kategoriene er: Opplæringen, kjøreutførelsen, førerprøven og samarbeidet. Drøftingen av datamaterialet fra spørreskjemaene settes opp mot blant annet yrkesfaglig litteratur og tidligere forskning, samt metode og empiri fra intervjuene. Deretter trekkes noen konklusjoner og det gis svar på problemstillingen.

Som det framgår av figuren på neste side, blir atferdskategorier for kjøremåte som inngår i datainnsamlingsverktøyet, slått sammen med kriterier og retningslinjer når nye kategorier for drøfting dannes. Datamaterialet viser at disse kategoriene er nært beslektet, og at det derfor er mest hensiktsmessig for drøftingen at disse settes sammen i kategorien «førerprøven». Et viktig fokus i undersøkelsen er som nevnt hvorvidt samarbeidet på Romerike bør endres som følge av funnene i undersøkelsen. En viktig kategori for drøftingen av datamaterialet blir dermed «samarbeidet».

TEMA Vegen til en praktisk kjøremåte - i føreropplæring og førerprøve			
PROBLEMSTILLING Hvordan stemmer trafikklærernes og sensorenes meninger om hva trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte innebærer med intensjonen i føreropplæringen og i førerprøven? Hvilke endringer bør gjøres i samarbeidet som følge av dette?			
BEGREPER I PROBLEMSTILLINGEN			
TRAFIKKLÆRER	TRAFIKAL KOMPETANSE	SENSOR	PRAKTISK KJØREMÅTE
Føreropplæring. Øvelseskjøring. Mengdetrening		Førerprøve. Kriterier og retningslinjer. Atferdskategorier	
TRAFIKAL KOMPETANSE = PRAKTISK KJØREMÅTE INTENSJONEN I FØREROPPLÆRING OG FØRERPRØVE			
BAKGRUNNSMATERIALE			
FORSKNINGSSPØRSMÅL			
Hva skal til i en undervisning i tråd med hovedmålene for at praktisk kjøremåte blir det naturlige resultatet?		Hvilke forutsetninger i anvendelsen av kriterier og retningslinjer for førerprøven fører til fokus på en praktisk kjøremåte?	
Hvilke forutsetninger må være oppfylt for at øvelseskjøringen og mengdetreningen fører til en praktisk kjøremåte?		Hvilke atferdskategorier bidrar til fokus på en praktisk kjøremåte?	
DATAINNSAMLINGSVERKTØY			
Hovedmål for føreropplæringen	Øvelseskjøring og mengdetrening	Kriterier og retningslinjer	Atferdskategorier for kjøremåte
ENHETLIG FORSTÅELSE AV HOVEDMÅLENE I FØREROPPLÆRINGEN			
ANALYSEVERKTØY			
Teori - bakgrunnsmateriale			
Empiri			
Spørsmål for innhenting av empiri			
Analyse kategorier			
KATEGORIER FOR DRØFTING			
OPPLÆRINGEN	KJØREUTFØRELSEN	FØRERPRØVEN	SAMARBEIDET
ANALYSE – DRØFTING – KONKLUSJON			

Figur 1: Rapportens disposisjon

1.2 Bakgrunn for undersøkelsen og problemstillingen

Temaet i undersøkelsen er valgt for å finne ut om det er behov for å revidere enkelte sider ved samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike. Samarbeidet rundt ønsket kjøremåte i klasse B personbil foregår i hovedsak ved to årlige samkjøringsdager med Lillestrøm trafikkstasjon som utgangspunkt.

Den nye føreropplæringen ble innført 1. januar 2005. Viktige forskjeller fra den tidligere opplæringsmodellen var blant annet at GDE-matrisen la til grunn beskrivelsen av fire kunnskaps- og ferdighetsnivåer som alle elevene skulle gjennom på alle trinn i føreropplæringen (se avsnitt 2.1.1). Den obligatoriske delen av opplæringen gikk fra 9 og en halv time etter læreplanrevisjonen som fant sted 1994, til 36 timer etter revisjonen i 2005. (Stene 2004) Veiledningspedagogikk og problemorientert undervisning ble sentrale elementer i læreplanen som alle lærere var pålagt å følge. (Statens vegvesen 2004) På bakgrunn av endrede krav til undervisningen, ble også kravet til trafikklærerne større, spesielt innenfor det obligatoriske feltet. Etter en innkjøringsfase på ca. 3 år, ble «Krafttak for god føreropplæring», (KRAFT-prosjektet), gjennomført (se avsnitt 2.3.1). Dette var ment som en evaluering av læreplanverket og trafikklærernes undervisning, for å se om undervisningen samsvarte med intensjonen i læreplanen. Gjennom KRAFT-prosjektet ble nå-situasjonen kartlagt, med tanke på å finne ut om det var behov for tiltak for å gjøre føreropplæringen enda bedre. I desember 2008 ble det konkludert med at samarbeidet mellom trafikkskolene og Statens vegvesen skulle vedlikeholdes og utvikles, at man skulle samarbeide om praktiske aktiviteter i bil, samt arbeide for å styrke undervisningskompetansen rundt selvvurdering og selvinnsikt. (Vegdirektoratet 2008)

Konklusjonene etter KRAFT-prosjektet gjorde at Romerike distrikt utviklet samarbeidet mellom trafikklærerne (representanter fra trafikkskolene) og sensorene (representanter fra Statens vegvesen) til å ha hovedfokus på aktiviteter i bil, i stedet for en mer teoretisk tilnærming som var en del av tidligere praksis. Utgangspunktet for samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike er systematisk kunnskaps- og erfaringsutveksling for å øke fokuset på hovedmålene for føreropplæringen. For i størst mulig grad å få dette til, må man etter min vurdering lytte til trafikklærernes og sensorenes mening om hva trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte innebærer.

Vegdirektoratet legger føringene for hvordan både føreropplæringen og førerprøven skal gjennomføres. Dette kommer til uttrykk gjennom hovedmålene for føreropplæringen. Disse bestemmer hvilket fokus og hvilke metoder som må brukes for å vektlegge trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte. Metodene er blant annet beskrevet i læreplanens generelle del, og i kriteriene og retningslinjene for førerprøven. I utgangspunktet er det mindre vesentlig hva trafikklærerne og sensorene mener om innholdet i begrepene, så lenge deres meninger ikke samsvarer med intensjonen som Vegdirektoratet har lagt til grunn for opplæring og prøve. Det er likevel ikke så enkelt. All den tid det finnes et utall enkeltforetak og enkeltlærere som driver føreropplæring på hvert sitt sted, er det en stor utfordring å få innsikt i om de faktisk gjennomfører undervisningen i tråd med intensjonen. Dermed er det både interessant og viktig å få innsikt i hva trafikklærerne og sensorene mener, fordi dette kan fortelle mye om hvilket faglig utgangspunkt de har, og dermed hvordan det framtidige samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer må være for at man kan endre eventuelle sider ved undervisningen som ikke foregår etter intensjonen. Dette betyr ganske enkelt at alle spørsmål som stilles til trafikklærerne og sensorene i denne undersøkelsen må ha dette som hovedfokus. Dette gir følgende problemstilling:

Hvordan stemmer trafikklærernes og sensorenes meninger om hva trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte innebærer med intensjonen i føreropplæringen og i førerprøven? Hvilke endringer bør gjøres i samarbeidet som følge av dette?

Det kan være mange årsaker til at en kandidat ikke består førerprøven. En av grunnene kan være at sensorer vurderer kandidatene ulikt og gjennom dette bidrar til å flytte fokuset fra hovedmålene og inn mot førerprøven. Torkel Bjørnskau i Trafikkøkonomisk Institutt (TØI) gjorde i 2003 en undersøkelse av faktorer som påvirker resultatene av førerprøven. Han fant ut at i 28 % av førerprøvene som var med i undersøkelsen, vurderte den ene sensoren kjøremåten til bestått, mens den andre vurderte den til ikke bestått. Førerprøven ble gjennomført med to sensorer i bilen (TØI 2003). En annen grunn til at en kandidat ikke består førerprøven kan være uriktig fokus i føreropplæringen hos trafikklærere og dermed også hos elevene. I det faglige grunnlaget for forskrifts- og læreplanrevisjonen i 2005 heter det at førerprøven er et viktig styrende element i føreropplæringen, men at det er nødvendig å arbeide for en opplæring som uavhengig av førerprøven sikrer at førerne har den kompetansen som er nødvendig. (Statens vegvesen 2004) Samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike har som mål å få så mange kandidater som mulig til å bestå førerprøven ut fra en

vurdering om hvorvidt hovedmålene er nådd. At trafikklærerene og sensorene har samme oppfatning om hva hovedmålene for opplæringen innebærer er viktig for at dynamikken mellom føreropplæring og førerprøve skal fungere.

1.3 Avgrensning av problemstillingen

Føreropplæringen er delt i fire trinn:

- Trinn 1: Trafikalt grunnkurs/holdnings- og risikokompetanse.
- Trinn 2: Grunnleggende opplæring/teknisk kjørekompetanse.
- Trinn 3: Trafikal del/trafikal kompetanse.
- Trinn 4: Avsluttende del/holdnings- og risikokompetanse, mengdetrening.

(Tilgjengelig på URL: <http://www.vegvesen.no/Forerkort/Foereropplaering/Personbil>. Sitert 18.01.2011)

Under et intervju i Vegvesenets interne magasin «Vegen og vi» uttalte en erfaren trafikklærer: «Det er mange år siden føreropplæringen dreide seg om å lære å kjøre bil. I dag dreier det seg om å delta i trafikken, samhandle med andre og å unngå å komme inn i faresituasjoner.»

(«Vegen og vi» nr. 2, 2012:17) Dette er etter min vurdering en sannhet med visse modifikasjoner, men gir likevel et bilde av fokuset i dagens føreropplæring. Den praktiske føreropplæringen foregår primært på trinn 2 og 3. Her skal elevene først utvikle den kjøretekniske kompetansen. Uten denne vil eleven ha store utfordringer med å opparbeide seg den trafikale kompetansen som er nødvendig for å oppfylle hovedmålene. Dersom en elev ikke mestrer giring eller bakkestart, vil mye av fokuset i kjøringen være rettet mot disse elementene. Dermed går føreropplæringen i hovedsak ut på å rette oppmerksomheten fra det som foregår inne i bilen til det som foregår utenfor. Dette lar seg best gjøre når eleven ikke lenger har behov for å konsentrere seg om den tekniske delen av kjøringen. Dette betyr altså at det som foregår på trinn 2, legger grunnlaget for det som skal skje på trinn 3. I læreplanen står det at det er viktig at de kjøretekniske ferdighetene er automatisert i tilstrekkelig grad før eleven starter treningen med å løse mer komplekse oppgaver. På tidlige trinn i opplæringen arbeides det med å automatisere de enkle oppgavene. Eleven skal for eksempel beherske kjøretøyet først, deretter kjøring i trafikken. Videre står det at en god bilfører har gode, automatiserte tekniske kjøreferdigheter. En elev som må konsentrere seg om giring, bremsing og styring under den trafikale treningen, vil oppfatte lite av atferden til andre trafikanter.

(Statens vegvesen 2004)

Trinn 3 i føreropplæringen fokuserer på trafikal kompetanse. En praktisk kjøremåte viser at eleven har det som trengs av trafikal kompetanse. Dette er hovedårsaken til at problemstillingen i dette prosjektet tar for seg begrepene trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte. Trinn 4 består av den avsluttende føreropplæringen, og slutter ringen med blant annet referanse til trafikalt grunnkurs, der fokuset er holdninger og risikokompetanse. Det er her den store kjøremengden skal finne sted, for å fortsette tilegnelsen av trafikal kompetanse bygget på erfaring. Alle trinnene i føreropplæringen tar altså for seg elementer som er rettet inn mot tilegnelse av trafikal kompetanse.

Følgende antagelser er utgangspunkt for undersøkelsen:

- Det ville være uheldig for en elev og kandidat dersom trafikklæreren underviste i noe som ble ansett for uriktig under førerprøven.
- Førerprøven er på mange måter styrende for føreropplæringen.
- Trafikklærernes og sensorenes mening om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte kan gi svar på hvordan samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike kan videreutvikles.

KRAFT-prosjektet var et landsdekkende prosjekt. Konklusjonene etter prosjektet gjelder dermed for samarbeidet i hele landet. Å gjennomføre en landsdekkende undersøkelse ville imidlertid vært for ressurskrevende og tatt for mye tid i forhold til hva rammene for denne undersøkelsen gir mulighet til. Jeg har ansvaret for samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike innenfor førerkortklasse B personbil, og det er dette samarbeidet jeg ønsker å se nærmere på. Respondentene i undersøkelsen er derfor trafikklærere og sensorer på Romerike.

Det antas at en føreropplæring som i stor grad setter fokuset på hovedmålene for føreropplæringen, og i liten grad lar førerprøven styre opplæringen, vil gi sjåfører med en praktisk kjøremåte. Problemstillingen krever at læreplanen, hovedmålene for føreropplæringen og GDE-matrisen må ha en sentral plass på trafikklærersiden i undersøkelsen. På sensorsiden vil kriterier for vurderingen av førerprøven, samt annen litteratur som tar for seg gjennomføringen av førerprøven være sentrale kilder.

Trafikal kompetanse er et mye brukt og derfor et velkjent begrep innenfor føreropplæringen. Praktisk kjøremåte som begrep er mindre kjent. Likevel antas det at fokuset på førerprøven er

større hos mange trafikklærere enn motivasjonen til å skape sjåførere som kjører på en praktisk måte. Som en bieffekt vil undersøkelsen, sammen med temaene på samkjøringsdagene, forhåpentligvis øke kjennskapen til og bevisstheten rundt sammenhengen mellom trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte.

1.4 «Learning by doing»

Kompetanse gjennom prøving og feiling, erfaring og ikke minst kommunikasjon med øvrige trafikanter, er sentrale elementer innenfor begrepet trafikal kompetanse. John Dewey, kjent som en av de store intellektuelle skikkelser i USA under første halvdel av 1900-tallet, setter sitt hovedfokus på relasjonen mellom kunnskap og handling. Slagordet som framfor alt er knyttet til Dewey er «learning by doing». Slagordet i seg selv har vært vellykket, men det er noe snevert for å beskrive Deweys pedagogiske tenkning. Det kan i beste fall si noe om aktivitetsprinsippet i Deweys tenkning, men det underslår samtidig betydningen av det relasjonelle og hans teori om å undersøke. «Learning to do by knowing and to know by doing» er mer dekkende med tanke på hvilke læringsprosesser og kompetanse som var nødvendig for å løse de oppgavene som den moderne skolen sto overfor da Dewey var virksom. Mye av det Dewey skrev i løpet av sitt lange og omfattende forfatterskap, med hovedvekt på «Democracy and education» fra 1916, kan benyttes som prinsipiell tenkning rundt pedagogiske løsninger også i dagens skole. (Steinsholt og Løvlie 2007, Vaage 2000) Selv om Dewey i hovedsak betraktes som sentral innenfor det reformpedagogiske feltet rettet mot skolen i USA, har hans pedagogiske tenkning og hans idéer etter min vurdering hatt betydning også for føreropplæringen i Norge.

En annen årsak til at Dewey bringes inn i prosjektet, er hans pragmatiske samfunnsfilosofi. Denne filosofien er bygget på en utdanning der interaksjon og kommunikasjon settes i fokus. Deweys «Demokrati og utdanning» som ble utgitt i 1916, blir av mange betraktet som hans allmenne teori om utdanning. Pragmatismen er handlingsorientert og leserorientert, og er en sentral faktor i «Demokrati og utdanning». Dersom man ser historisk på det, tar pragmatismen utgangspunkt i at man ser seg selv som en *deltaker* i omgivelsene. Pragmatisme står altså sentralt i Deweys utdanningsfilosofi. Hans nære venn og forskerkollega George Herbert Mead preger og preges også av hans syn.

Utgangspunktet for Dewey (og Mead)

- Erfaringer gjennom deltagelse og kommunikasjon mellom individer blir til gjennom sosial handling, og gir dermed læring. Sosial handling gir utvikling og utveksling av idéer og erfaringer.
- Erkjennelse av sosial handling. Det betyr å reflektere over hvorfor du gjør som du gjør, og handle som det bevisste menneske.
- Kommunikasjon er en faktor som må ses i sammenheng med den sosiale samhandlingen og meningsfellesskapet.
- Å være i stand til å ta andres synsvinkel er en viktig forutsetning for sosial handling og dermed også for læring.
- Læring forutsetter sosial handling. Mennesker er handlende vesen.
- Læring er en prosess som foregår hele livet, ikke bare på bakgrunn av erfaringer og akkumulering, men også som kvalitative sprang på bakgrunn av rekonstruksjon av erfaringer. Deweys rekonstruktivistiske filosofi går i all enkelhet ut på å gi ethvert oppvoksende individ mulighet til å forstå selv kontroversielle problem i samfunnet, og å ha mulighet til å analysere og diskutere dem i skolen.
- Læring er relasjonell, ved at den foregår i samhandling med andre mennesker.
- Læring er kontekstuell, det vil si at den foregår i ulike situasjoner på ulike steder og tider.

(Dewey 1999)

Videre har Deweys syn på læring tre hovedmomenter, som også samsvarer med føreropplæringen på mange områder:

- Fokus på barns aktiviteter gjennom leken. I teorien er det leken som aktivitetsform som representerer den uformelle og spontane læringen. En viktig faktor i tilegnelse av trafikal kompetanse er mengdetreningen (se avsnitt 2.1.4). Det er her eleven skal kjøre mye, og «leke» med de andre trafikantene på en måte som gir læring og erfaring. Det kan være problematisk å kalle dette for den uformelle og spontane læringen, men hvis man ser på «nyinnlæringen» som skal foregå ved en trafikkskole som den formelle delen av føreropplæringen, og mengdetreningen som meget gjerne kan foregå i privat regi som den mer uformelle delen, kan det være mindre problematisk å forsvare et slikt syn på mengdetreningen.

- Erfaringens karakter. Dewey ser på tilegnelse av erfaring som utviklende for både tanke og refleksjon. Erfaringen har en aktiv side, der man *gjør* erfaringer gjennom eksperimentering, prøving og feiling. Erfaringen har også en passiv side, der man rett og slett *går gjennom* noe. Erfaringen er meningsløs dersom den ikke etterfølges av tanker og refleksjoner rundt følgene av erfaringen, slik at handlingens konsekvenser er refleksjon rundt forandring med en viss betydning. Dette er hovedpoenget med øvelseskjøring og mengdetrening. Eleven foretar en rekke handlinger som utløser ulike erfaringer som han deretter reflekterer over, og denne refleksjonen fører igjen til en tanke rundt hva som er hensiktsmessige handlinger i ulike situasjoner, og hva som med fordel kan forkastes. Trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte er et resultat av denne vekselvirkningen mellom erfaring og refleksjon.
- Undersøkellesmetoden. Dette kan beskrives som en selvregulerende aktivitet som består av kontinuerlige rekonstruksjoner av erfaringene, og nøkkelen til å forstå hvordan læringsprosesser utvikler seg. Læringsprosessene må forstås som en del av et samfunn og som karakterdanning og utvikling av dømmekraft for den enkelte. Selvbevissthet knyttet til erfaring er den avgjørende forutsetningen for å utvikle den refleksive evnen som kjennetegner de nevnte læringsprosessene. En sentral del av føreropplæringen er å bringe fram selvinnsikt og forståelse rundt egne handlingstendenser, samt å kunne forutse hvordan trafikale situasjoner kan utvikle seg.

(Dewey 1999, Statens vegvesen 2004)

Den idéelle føreropplæringen (føreropplæring i tråd med hovedmålene) tar på mange måter utgangspunkt i punktene over. Trafikk er et komplekst system i kontinuerlig bevegelse. Trafikal kompetanse innebærer blant annet å kunne samhandle med andre mennesker. Det innebærer også å ha ferdigheter i å tolke ulike trafikksituasjoner, og å vurdere hvilken atferd som passer i ulike sammenhenger. Trafikal kompetanse gjør seg også gjeldende gjennom selvinnsikt ved at sjåføren har kontroll over plutselige innskytelser, aggresjon eller andre forstyrrende emosjoner. Trafikal kompetanse læres gjennom imitasjon, forståelse, praktisering og forsterkning. I tillegg innebærer trafikal kompetanse at bilføreren ser hvordan andre trafikanter vil komme til å handle, slik at han kan forstå hva som kan være eller utvikle seg til risikofylte situasjoner. (Statens vegvesen 2004) Trafikal kompetanse baserer seg altså i stor grad på pragmatismen. Dewey knyttes til sentrale deler av føreropplæringen i avsnitt 2.1.3 og 2.1.4. Denne tilknytningen drøftes videre i kapittel 5.

1.5 Begreper i problemstillingen

Problemstillingen inneholder noen begreper som blir forklart i denne delen:

Trafikklærer

I rapporten brukes begrepet trafikklærer både om faglig leder ved trafikkskolen, og om trafikklæreren. Faglig leder har det faglige, administrative og pedagogiske ansvaret ved en trafikkskole. (TROFF § 1-2 avsnitt g) Årsaken til at begrepet «trafikklærer» brukes om både faglig leder og trafikklæreren, er at faglig leder ved de aller fleste trafikkskolene på Romerike også jobber som trafikklærer. Undervisningspersonell eller lærer defineres som «godkjent trafikklærer eller lærer i det offentlige skoleverk, med kompetanse innenfor føreropplæring, samt undervisningspersonell ved annen godkjent opplæringsinstitusjon». (TROFF § 1-2 avsnitt e) I rapporten brukes begrepet trafikklærer blant annet for å skille allmennlærer eller øvrige lærerkategorier fra trafikklæreren, samt for å definere fagfeltet.

Sensor

Hovedansvarsområdet til inspektørene på Lillestrøm trafikkstasjon er å gjennomføre førerprøver, men de har ofte andre oppgaver i tillegg, som for eksempel deltagelse i trafikksikkerhetskampanjer eller gjennomføring av kurs eller informasjonsmøter. Når inspektørene gjennomfører førerprøver, brukes betegnelsen «sensor». De aller fleste sensorer har samme utdanningsbakgrunn som trafikklærerne. For mange betyr dette 2-årig høgskoleutdanning ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT).

Trafikal kompetanse

Trafikal kompetanse er et stort fagfelt og resultatet av en føreropplæring gjennomført i tråd med hovedmålene. Trafikal kompetanse er viktig for å kunne kjøre på en måte som både er praktisk og trafikksikker. Bilkjøring er en kompleks aktivitet som innebærer håndtering av et vidt spekter av oppgaver. I håndbok 260: «Ny føreropplæring 2005 - faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen» henvises det til McKnight og Adams som i 1970 fant ut at det kunne identifiseres 45 hovedoppgaver innenfor bilkjøringen, og at hver av hovedoppgavene igjen kunne deles inn i 1700 underoppgaver. (Statens vegvesen 2004) GDE-matrisen, som blant annet omtales i avsnitt 2.1.1, knyttes til trafikal kompetanse og bilkjøringens kompleksitet gjennom en hierarkisk tilnærming til menneskets kognitive psykologi. (Peräaho, Keskinen, Hatakka 2004) Kunnskaper, ferdigheter, risikoøkende faktorer

og evne til selvevaluering ble også tatt med og knyttet til de fire nivåene i hierarkiet, som en struktur for å definere hva det bør fokuseres på i føreropplæringen.

Kompetansebegrepet

For å få en fullstendig forståelse av hva trafikal kompetanse innebærer, kan det være hensiktsmessig å se på hva kompetanse som allment begrep innebærer. Halvor Spetalen gir en god oversikt over kompetansebegrepet i småskrift 2/2010: «Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning», sammen med Sigmund Egil Nilsen og Grete Haaland Sund i boka «Læring gjennom praksis». Dessuten gir Inge Bøe og Lars Helle noen viktige definisjoner av kompetansebegrepet i «Pedagogisk ordbok».

Kompetanse beskrives blant annet som «alminnelig skikkethet, dyktighet, kyndighet, brukbarhet, ferdighet og mestring». (Bø og Helle 2008: 154) Kompetansebegrepet inneholder også dimensjonen kompetansemål, som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn. For grunnskolen er kompetansemålene formulert ut fra hovedmålene i faget, og er i hovedsak angitt etter gitte årstrinn i grunnskolen. Elevene vil ha ulik måloppnåelse, og skolen plikter å gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig måloppnåelse. (Bø og Helle 2008) I læreplanen for opplæring i førerkortklasse B deles føreropplæringen inn i ulike trinn der ett trinn gir forutsetninger for å mestre neste trinn. Hvert trinn har definerte kompetansemål som skal være oppnådd før neste trinn kan påbegynnes. (Statens vegvesen 2004)

I likhet med et vitnemål eller et fag-/svennebrev fra den videregående opplæringen, vil førerkortet være det formelle kompetansebeviset etter endt føreropplæring og førerprøve. Dette dokumenterer fullført formell føreropplæring og bestått førerprøve, og forteller hvilke førerkortklasser den enkelte sjåfør har førerrett i.

I Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring» fra 2003-2004, står det at «kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møtet med utfordringene.» (St.mld. 30 2003-2004:31)

I «Læring gjennom praksis» konkluderes det med at definisjonen i Stortingsmeldingen har et tydelig helhetlig perspektiv. Både individet, fellesskapet og faget skal ivaretas i arbeidet og som grunnlag for utvikling. (Nilsen og Haaland Sund 2008) Selv om dette er definisjoner og beskrivelser som i første rekke omfatter kompetanseutvikling i skoleverket, har det gyldighet også innenfor bil og trafikk. Ikke minst tanken om å være en velfungerende del av fellesskapet i trafikken er en sentral del i trafikksikkerhetsarbeidet. Usosial atferd skaper ofte problemer både for framkommelighet og trafikkflyt, og er uønsket. Det individuelle ansvaret er stort, i og med at enhver sjåfør i utgangspunktet må foreta individuelle valg som vil ha stor betydning for fellesskapet.

For den kompetente yrkesutøver vil begrepet «nøkkelkompetanse» være et sentralt tema. Utvikling av nøkkelkompetanse er nært knyttet til egne erfaringer, gjerne gjennom prøving og feiling og gjennom et sosialt samspill. Nøkkelkompetanse kan deles inn i tre hovedkategorier:

- Sosial kompetanse.
- Personlig kompetanse.
- Kognitiv kompetanse.

Eksempler på nøkkelkompetanse er samarbeidsevne, selvstendighet, kreativitet, nøyaktighet, fleksibilitet, kompetanseutvikling, yrkesstolthet, planlegging, effektivitet, kommunikasjonsevne og pålitelighet. Disse faktorene må være på plass for at man skal kunne utføre sitt yrke på en god måte. (Nilsen og Haaland Sund 2008) Halvor Spetalen refererer til en arbeidsgruppe i Nordisk ministerråd som definerer fem nøkkelkompetanser i et livslangt læringsperspektiv, som oppleves som relevant og viktig for befolkningen i fremtiden:

- *Kompetanse i basisferdigheter.*
- *Innovasjonskompetanse - evne til å utvikle idéer, finne måter å iverksette idéene på og å fullføre prosjekter.*
- *Anvendelseskompetanse – individet må være bevisst sin egen kompetanse og betydningen av konteksten for å aktivisere kompetansen, noe som innebærer at individet er i stand til å tilpasse og anvende sin kompetanse i nye situasjoner.*
- *Refleksjons- og dokumentasjonskompetanse – å være i stand til å reflektere i praksis, over praksis samt å ta medansvar.*

- *Dialogkompetanse – å delta aktivt i heterogene og homogene sosiale grupper. Dette innebærer en bevissthet om den kulturen man hører til, samt forståelse for eget verdigrunnlag, og evne til å sette seg inn i og respektere andres verdier og verdigrunnlag.*

(Spetalen 2010:4)

Med utgangspunkt i GDE-matrisen er det i læreplanen for førerkortklasse B utarbeidet fire trinn i opplæringen med kompetansemål som på mange måter er parallelle med Nordisk ministerråd sine anbefalinger til nøkkelkompetanse. Førerprøven er et slags femte trinn på trappa (se figur 4 og 5 i avsnitt 2.1.2). I hvert trinn i opplæringstrappa defineres kompetansemålet. Trinn 1 og 2 i opplæringen tar for seg basiskunnskaper og basisferdigheter. Kompetansemålet for trinn 1 er at eleven skal ha så god forståelse for trafikk og føreropplæring at eleven kan begynne å øvelseskjøre, mens målet for trinn 2 er at eleven skal ha så god kjøreferdighet at oppmerksomheten kan flyttes fra eget kjøretøy til trafikkbildet og samhandlingen med andre trafikanter. I tillegg skal eleven vurdere sin egen ferdighet i å bruke bilen og oppdage mangler ved den. (Statens vegvesen 2004) Elementer av anvendelseskompetanse kommer også inn her.

Kompetansemålet for trinn 3 er at eleven skal kjøre tydelig, sikkert og selvstendig i variert trafikk, samt å kunne vurdere sin egen kompetanse i å kjøre bil i trafikk.

Anvendelseskompetanse, refleksjonskompetanse og dialogkompetanse er viktige kompetanseelementer å referere til her. Målet for trinn 4 er at eleven skal videreutvikle sin kompetanse i å opptre slik at ulykker unngås, samt å utvikle evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å velge kjøremåter med lav risiko. (Statens vegvesen 2004) Her finner vi elementer av både innovasjonskompetanse, anvendelseskompetanse, refleksjonskompetanse og dialogkompetanse. Førerprøven skal til slutt måle alle de fem nøkkelkompetansetyper som Nordisk ministerråd har funnet relevant for befolkningen i framtiden.

I læreplanen for førerkort klasse B er kompetanse beskrevet som «kunnskaper, ferdigheter og andre egenskaper som en person må ha for å kunne løse ulike trafikale oppgaver.» (Statens vegvesen 2004:7) Trafikal kompetanse utdypes ytterligere med de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon som bilføreren trenger for å mestre trafikkmiljøet på en sikker måte. Dette begrunnes i at føreren ikke bare må kunne beherske kjøretøyet rent teknisk, men at han også må kunne samhandle med andre trafikanter, forutse hvordan disse vil handle og

hvordan trafikksituasjoner kan utvikle seg. Føreren må også kunne forstå hva som kan være eller hva som kan utvikle seg til farlige situasjoner, og forstå hvordan egen atferd kan innvirke på sikkerheten, samt ha vilje til å handle slik at kjøringen blir sikker. Evne til empati, selvkontroll og ferdigheter i å tolke ulike trafikksituasjoner utvikles over tid og knyttes til begrepet trafikal kompetanse. (Statens vegvesen 2004)

Økonomisk og miljøvennlig kjøring er en sentral del av føreropplæringen og nevnes gjennomgående i læreplanen. Dette temaet tas ikke opp i GDE-matrisen, men har kommet gradvis med i en del tidligere læreplaner. (Statens vegvesen 2004) Økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er tatt med i undersøkelsen fordi den krever en kjøremåte som stort sett bare bilførere med høy trafikal kompetanse er i stand til å gjennomføre. I mange land har det blitt gjennomført kurs i økonomisk og miljøvennlig bilkjøring, også kalt «Ecodriving». Denne kjøremåten bidrar til bedre trafikksikkerhet, og har vist seg å gi både økonomisk og sosial gevinst, i tillegg til en klar miljømessig gevinst. Dette oppnås blant annet gjennom å bidra til god trafikkflyt ved blant annet å planlegge lenger fram enn man vanligvis gjør, holde større avstand til forankjørende enn man er vant til og å holde stabil fart på lavt turtall. (Tilgjengelig på URL: <http://www.ecodrive.org/en/home/>. Sitert 15.05.2011) I læreplanen heter det at temaet må tas opp tidlig i undervisningen og knyttes til den praktiske kjøringen, særlig i forbindelse med kjoreteknisk og trafikal trening. Temaet vil derfor være aktuelt gjennom alle deler av opplæringen. (Statens vegvesen 2005)

Praktisk kjøremåte

For å kunne være i stand til å kjøre på en praktisk måte, må bilføreren ha høy trafikal kompetanse. Begrepet «praktisk kjøremåte» har inntil for kort tid siden vært lite benyttet. Dette gjelder spesielt i føreropplæringsmiljøet (her er målet å gi elevene trafikal kompetanse), men også i sensormiljøet, der det er denne kjøremåten man ser etter under førerprøven.

Begrepet «praktisk kjøring» ble benyttet i et innlegg som Per Gunnar Veltun¹ i Vegdirektoratet skrev som svar på tiltale til enkelte trafikklæreres reaksjon på samkjøringsdagene man gjennomførte på Vestlandet for en tid tilbake. Svaret ble publisert i tidsskriftet «Trafikkskolen» utgitt av Autoriserte Trafikkskolers Landsforbund (ATL) i 2010.

¹Per Gunnar Veltun er tilsatt på Seksjon for trafikkopplæring, Trafikant og kjøretøyavdelinga i Vegdirektoratet. Han har utdanning som trafikklærer, og har i snart 30 år jobbet med føreropplæring og førerprøver stort sett hos Statens vegvesen. Han har vært med på å utforme den føreropplæringa som gjelder nå, og er blant annet medansvarlig for sensorkursene som Vegdirektoratet holder for førerprøvesensorer.

Trafikklærerne reagerte på kjøremåten som ble demonstrert av sensorene under samkjøringen, fordi de mente at den blant annet var i strid med gjeldende regelverk. Per Gunnar Veltun skrev:

Gjeldande føreropplæring legg opp til stort omfang av privat øvingskjøring eller mengdetrening. Til tider høyrer vi at både trafikklærarar og sensorar har vore urolege for slik privat øving og moglege uvanar som kjøring saman med føresette kan føre med seg. I seinare år har vi lagt ned eit stort arbeid når det gjeld opplæring av førarprøvesensorane våre. Vi har tradisjon for å legge stor vekt på orden og rutine. Det er ynskjeleg at sensorene også skal verdsetja den reelle kompetansen i praktisk kjøring som mange av dei som har mengdetrent legg for dagen. Det kan vera rett å ikkje vera for kritisk når det gjeld mindre avvik frå fastsette kriterium. For å seia det litt forenkla: Det ville vere synd om den som har mykje kjøreerfaring skulle bli straffa for det på førarprøva.

Veltun sier at det er viktigere å legge vekt på mye privat øvelseskjøring og mengdetrening, enn eventuelle uvaner som privat øvelseskjøring og mengdetrening kan medføre. Dette gjelder både for føreropplæringen og for førerprøven. Samkjøringsdagene på Romerike gjennomføres blant annet på grunnlag av dette perspektivet.

Det faglige grunnlaget for forskrifts- og læreplanrevisjonen i 2005 sier at hensikten med føreropplæringen er å gi personer kompetanse slik at de kan kjøre sikkert, hensynsfullt og samtidig effektivt. Man viser til høy ulykkesrisiko for unge, ferske bilførere, men også til risikoen reduseres betraktelig de første månedene etter at de har fått førerkortet, og at det er kjøreerfaringen som bidrar til dette. Man ønsker derfor at den ferske bilføreren skal få denne erfaringen før han skal ut å kjøre på egen hånd. (Statens vegvesen 2004:5) Videre står det at sikker og hensiktsmessig kjøring er avhengig av et velfylt kunnskapslager, og at dette lageret fylles gjennom ulike tiltak. Teorilesing og kunnskapsoverføring fra andre personer anses som viktig. Kjøreerfaring trekkes fram som viktigst, fordi automatiserte handlinger reduserer ulykkesrisikoen. Det understrekes at det er viktig at kandidater har mye kjøreerfaring før de slipper ut på egen hånd. (Statens vegvesen 2004) Mye kjøreerfaring før førerprøven antas å gjøre mange bilførere bedre rustet til å løse de trafikale oppgavene på en god og hensiktsmessig måte, enn de som har mindre kjøreerfaring.

I og med at begrepet praktisk kjøremåte har vært lite benyttet, må en definisjon ta utgangspunkt i hovedmålene i føreropplæringen, sammen med det som er nevnt over:

En praktisk kjøremåte skiller seg ikke i særlig grad ut i trafikkbildet, og bidrar til å skape god trafikkavvikling og samhandling. Den er trafikksikker, hensynsfull, effektiv, miljøvennlig og innenfor regelverket. Den som har lang kjøreerfaring har oftest større mulighet til å ha en praktisk kjøremåte enn den som har liten erfaring. Praktisk kjøremåte handler om hensiktsmessig trafikal atferd.

Trafikal kompetanse blir dermed det som trafikk lærerne gir elevene sine gjennom undervisning i tråd med hovedmålene i føreropplæringen, mens praktisk kjøremåte er resultatet av dette arbeidet, og det sensorene ser etter under førerprøven.

Intensjonen i føreropplæringen og i førerprøven

Intensjonen i føreropplæringen finner vi i hovedmålene for føreropplæringen:

Etter å ha gjennomført trafikkopplæringen i klasse B skal eleven ha den kompetansen som er nødvendig for å kjøre bil på en ansvarlig måte.

Eleven skal ha de kunnskaper og ferdigheter, den selvinnsikt og risikoforståelse, som er nødvendig for å kjøre på en måte som

- *er trafikksikker*
- *gir god samhandling*
- *fører til god trafikkavvikling*
- *tar hensyn til helse, miljø og andres behov*
- *er i samsvar med gjeldende regelverk*

(Statens vegvesen 2004:14, TROFF § 11-1)

Intensjonen med førerprøven finner vi både i kriteriene for vurdering av førerprøven og i retningslinjene for gjennomføring av førerprøve, der førerprøven knyttes til hovedmålene. (Kriterier og retningslinjer er beskrevet i avsnitt 2.2.1). I kriteriene står det at «førerprøven skal måle kandidatens prestasjoner i forhold til de mål som er satt for føreropplæringen» (Statens vegvesen 2010:3) og i retningslinjene står det at «hensikten med kjøring i trafikk

under førerprøven er å måle om kandidaten har herredømme over kjøretøyet og kan kjøre på en måte som viser at hovedmålene er nådd.» (Statens vegvesen 2011:9) Føreropplæring og førerprøve møtes altså i hovedmålene, der opplæringen skal sørge for måloppnåelse og førerprøven skal måle hvorvidt målene er nådd.

1.6 Yrkesfaglige begreper og definisjoner

I rapporten benyttes en del yrkesfaglige begreper som kan være lite allment kjent. Selv om rapporten primært er skrevet for lesere innenfor miljøet rundt føreropplæring og førerprøve, er den også en del av et høgskolestudium. Dette gjør det nødvendig å forklare begreper som brukes i rapporten.

TROFF

Ofte benyttet forkortelse av Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve, også kalt Trafikkopplæringsforskriften. TROFF er en del av Vegtrafikkloven, og sentral i en del av temaene i rapporten.

0-visjonen

Statens vegvesen har en visjon om ingen drepte eller varig skadde i trafikken. Visjonen retter tiltak mot både veg, trafikant og kjøretøy. Statens vegvesen ønsker derfor at føreropplæringen skal være et bidrag til denne visjonen. Målet er å skape mer realistiske forhold under opplæringen enn det som tradisjonelt har vært vanlig, samt å legge til rette for at den enkelte skaffer seg betydelig erfaring, og lærer og utvikler seg *før* vedkommende skal ut å kjøre på egen hånd. (Vegdirektoratet 2007) Alt arbeid rundt føreropplæring og førerprøve er trafiksikkerhetsarbeid med forankring i 0-visjonen.

Trafikkopplæring/føreropplæring

I Forskrift om førerkort m.m. (Førerkortforskriften) benyttes begrepet trafikkopplæring, og defineres som «praktisk og teoretisk opplæring for erverv eller fornyelse av førerrett som må dokumenteres med førerkort.» (Førerkortforskriften § 1-2 avsnitt a) I rapporten benyttes imidlertid begrepet føreropplæring. Dette fordi trafikkopplæringsbegrepet er noe snevert, i og med at føreropplæringen også tar for seg andre områder enn kun det trafikale. Den tekniske utførelsen av selve bilkjøringen, samt holdninger, selvinnsikt og motivasjon, er viktige elementer i føreropplæringen. Disse er beslektet med trafikkopplæringen, men går likevel noe utenpå begrepet. I tillegg benyttes føreropplæringsbegrepet i mesteparten av litteraturen som

legges til grunn i rapporten, for eksempel i det faglige grunnlaget for forskrifts- og læreplanrevisjonen, og i læreplanen fra 2005.

Elev/kandidat

En person som er under opplæring med lærer eller ledsager, defineres som elev. (TROFF § 1-2 avsnitt h) Når eleven møter til førerprøve er læretiden over, og personen er ikke lenger elev. Vedkommende defineres da som kandidat eller førerprøvekandidat. I rapporten brukes begrepet «kandidat».

Øvelseskjøring

Øvelseskjøring defineres som «den praktiske delen av opplæringen hvor en lærer eller ledsager rettleider eleven, og har tilsyn og kontroll med kjøringen.» (TROFF § 1-2 avsnitt b)

Mengdetrening

Å øve mye på det man først har gjennomført opplæring i, kalles mengdetrening. For å redusere ulykkesrisikoen er det viktig å kjøre mye før førerprøven. Det hevdes også at man får mer utbytte av føreropplæringen ved trafikkskolen dersom man øver mye privat.

Mengdetrening gir også mye nyttig erfaring.

(Tilgjengelig på URL: <http://www.vegvesen.no/attachment/88124/binary/191724> Sitert 18.01.2011)

Førerprøve

Førerprøven består av en teoretisk og en praktisk del. (Vegdirektoratet 2011) Rapporten tar for seg den praktiske delen. Den praktiske delen av førerprøven består av flere deler, blant annet klargjøring før kjøring, sikkerhetskontroll og en kjøretur i trafikk som kan inneholde oppgaver som å snu, rygge eller parkere. De enkelte delene vektlegges ulikt i en samlet helhetsvurdering. (Vegdirektoratet 2011) «Målet med førerprøven er å måle kandidatens prestasjoner i forhold til de mål som er satt for føreropplæringen og skille de som har, og de som ikke har, tilfredsstillende ferdighet til å være bilfører.» (Vegdirektoratet 2011:5)

Vurderingsskjema

«Sensor bruker et fastsatt vurderingsskjema under førerprøven.» (Stene 2004:45-47) Skjemaet er et internt arbeidsdokument og brukes til å registrere kandidatens atferd under førerprøven.

Registreringene skal være til hjelp for sensor til vurdering av prøveprestasjonen og forming av vedtaket. (Stene 2004, Vegdirektoratet 2011)

Atferdskategorier

Atferdskategoriene som sensorene bruker til å registrere kandidatens kjøremåte under, er bindeleddet mellom hovedmålene i føreropplæringen og kandidatens kjøremåte under førerprøven. Atferdskategoriene er listet opp på baksiden av vurderingsskjemaet, og består av kategoriene observasjon, tegngiving, plassering, fartstilpasning, trafikktilpasning og kjøretøybehandling. Det antas å være ulik grad av praktisk fokus i de ulike atferdskategoriene.

1.7 Forskningsspørsmål

De kommende spørsmålene har til hensikt å operasjonalisere problemstillingen gjennom å lede til utformingen av spørsmål til innhenting av empiri, som benyttes i spørreskjemaene og i intervjuene. Spørsmålene kan også gjøre det enklere å følge problemstillingen gjennom bakgrunns litteratur, teori og datainnsamling. I avsnittet som tar for seg forskningsdesignet, vil leseren få en mer omfattende oversikt over hva undersøkelsen vil omfatte og hvordan den vil gjennomføres. (Askerøi 2003)

To av spørsmålene er rettet mot trafikklærerne og føreropplæringen, og er av didaktisk karakter. De to andre er rettet mot sensorene og deres gjennomføring av førerprøven, sett opp mot hvilke krav som stilles. Til sammen retter spørsmålene seg mot en enhetlig forståelse av trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte. Det fokuseres på å redusere usikkerhet om hva som i realiteten ligger av mening i hovedmålene for opplæringen, slik at en problematisk situasjon for elevene kan unngås.

Det første spørsmålet som retter seg mot trafikklærerne og føreropplæringen blir dermed:

Hva skal til i en undervisning i tråd med hovedmålene for at praktisk kjøremåte blir det naturlige resultatet?

Kandidatene som møter til førerprøven skal ha høy kompetanse. Å jobbe sammen for å fremme en opplæring som uavhengig av førerprøven sikrer at bilførerne har den kompetansen som er nødvendig, er viktig for å unngå trafikanter med mangelfull kompetanse og dermed bidrar til dårlig trafikksikkerhet. (Statens vegvesen 2004) Hovedmålene i føreropplæringen er

praktisk rettet. Begreper som trafiksikkerhet, samhandling, trafikkavvikling, HMS og regelverk står sentralt, og setter krav til en kjøremåte med praktiske trafikale løsninger. Forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i denne erkjennelsen, gjennom å få større innsikt i trafikklærernes og sensorenes meninger om sammenhengen mellom hovedmålene for føreropplæringen og en praktisk kjøremåte.

Etter revisjonen av føreropplæringen i 1994 ble det innført en modell som innebar mindre obligatorisk opplæring enn tidligere, men samtidig en mer omfattende førerprøve. Dette ble gjort med tanke på at elevene skulle få et forholdsvis rimelig førerkort. Mer mengdetrening, bedre førere og lavere ulykkesrisiko var hovedtanken. (Stene 2004) Etter revisjonen i 2005 var tanken at det som vanskelig lar seg vurdere summativt i en førerprøve, skulle gjøres obligatorisk for å sikre at opplæringsmålene var nådd. (Statens vegvesen 2004) I tillegg er det også etter revisjonen i 2005 ytret ønske fra flere hold om økt mengdetrening for å redusere ulykkesrisikoen blant ferske bilførere, (Stene 2004) og Statens vegvesen vil at anbefalingen om mengdetrening i opplæringen skal bestå, også etter revisjonen i 2005. Dette begrunnes med at elevene skal få god anledning til å absorbere og reflektere over det som skal læres, og at det kan bidra til å redusere ulykkene blant ferske sjåførere. (Statens vegvesen 2004) Min erfaring som sensor får meg til å hevde at i mange tilfeller har førerprøvekandidater som har gjennomført føreropplæringen med mye øvelseskjøring og mengdetrening, ofte en mer praktisk kjøremåte enn de som har kjørt forholdsvis lite.

Dermed rettes også dette spørsmålet til trafikklærerne og føreropplæringen:

Hvilke forutsetninger må være oppfylt for at øvelseskjøringen og mengdetreningen fører til en praktisk kjøremåte?

Som tidligere nevnt fører opplæring med utgangspunkt i intensjonen for føreropplæringen, til høy trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte. Dewey sier mye om erfaring som grunnlag for samhandling i ulike situasjoner, både den relasjonelle og den kontekstuelle, og at erfaring, tenkning og refleksjon henger tett sammen. (Dewey 1999, Vaage 2000) Mye øvelseskjøring og mengdetrening antas å ha god innvirkning på elevens håndtering av det trafikale miljøet, spesielt med tanke på samhandlingen med de andre trafikantene. Erfaringsbygging også i tiden før førerkortet betraktes som svært viktig og risikoreduserende, og viktig for å kunne lykkes i et hektisk trafikalt miljø. Tanken er at det er mer trafiksikkert å tilegne seg erfaring

med mor eller far i bilen, enn å få samme erfaring med kamerater og venninner i bilen. Det er imidlertid viktig å få en «riktig start» på øvelseskjøringen, det vil si å inngå samarbeid med trafikkskolen tidlig for å få riktig innlæring av de grunnleggende delene av kjøringen. Også innenfor sensoryrket finnes hjelpemidler og arbeidsverktøy som sammen bidrar til å rette fokus mot hovedmålene i føreropplæringen. Målet med førerprøven er jo å måle kandidatens prestasjoner i forhold til de mål som er satt for føreropplæringa. (Statens vegvesen 2010) Et viktig hjelpemiddel for sensor til å rette fokus mot hovedmålene i føreropplæringen, er «Kriterier for vurdering av førerprøven». Dette er et eget hefte som sist ble revidert i 2010, etter at kriteriene fra 1994 ble noe utdaterte. Likevel er det min erfaring at kriteriene lett kan føre til at sensor blir for rigid i sin vurdering, dersom fokus på en praktisk kjøremåte ikke er til stede i stor nok grad. Spesielt var kriteriene fra 1994 med på å gjøre sensorene mer detaljstyrte enn det som var hensiktsmessig. Tolkningen av kriteriene ble for ensidig, og usikkerhet og forvirring rundt hva som var ønsket kjøremåte ble for stor. Et annet hjelpemiddel, primært beregnet på å rettlede sensoren til en førerprøve med likebehandling av førerprøvekandidatene, er «Retningslinjer for gjennomføring av førerprøve i alle klasser», sist revidert i 2011. Det framgår blant annet av retningslinjene hvordan en førerprøverute skal utformes. Måten rutene skal utformes på, retter seg også inn mot kravene til høy trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte. (Statens vegvesen 2011) Her står det blant annet at måling av grunnleggende kjøretekniske ferdigheter skal kombineres med måling av trafikal ferdighet. I alle rutene skal det være mulig å ta stilling til om kandidaten kjører på en måte som viser at hovedmålene er nådd.

På bakgrunn av dette, er det ene spørsmålet som retter seg mot sensorene:

Hvilke forutsetninger i anvendelsen av kriterier og retningslinjer for førerprøven fører til fokus på en praktisk kjøremåte?

Under førerprøven skal det gjøres registreringer i tråd med kriteriene på et vurderingsskjema, som er sensors interne arbeidsdokument. (Statens vegvesen 2011) Registreringene gjøres innenfor ulike atferdskategorier, som knytter kjøremåten til hovedmålene i føreropplæringen, og dermed også til ønsket praktisk kjøremåte. (Stene 2004) Enkelte atferdskategorier antas å være mer praktisk rettet enn andre. Dette utleder følgende spørsmål:

Hvilke atferdskategorier bidrar til et høyt fokus på en praktisk kjøremåte?

Spørsmålene til både trafikklærerne og sensorene retter seg inn mot hovedmålene i føreropplæringen fra hver sin kant, og sammen ser de fram mot en enhetlig forståelse av hovedmålene for føreropplæringen. (Mer om dette i avsnitt 4.1).

1.8 Min rolle og forståelse

Helt fra lenge før jeg selv skulle ta førerkortet, hadde jeg en oppfatning av at sensorer i Statens vegvesen var «gretne gamle gubber» som ville ha en kjøremåte som ikke hadde så mye med det jeg oppfattet som vanlig bilkjøring å gjøre. I kameratflokket gikk det mange rykter om strenge sensorer som opererte etter det såkalte «nåløyeprinsippet». Vi trodde at dersom vi ikke satt på blinklyset akkurat fem sekunder før vegkryss, ble det stryk og ny førerprøve. Det gikk historier om «strykejern» og morgengretne sensorer som hadde det som sitt livs viktigste oppgave å sørge for at ingen 18-åringer fikk førerkortet. Med dette utgangspunktet har jeg ikke store problemer med å forstå at både trafikklærere og elever fokuserer på en kjøremåte som mytene og ryktene forteller at man bør ha. Situasjonen er på noen områder den samme i dag som den var da jeg tok førerkortet for 25 år siden. Det er derfor viktig å vise at mytene og ryktene ikke stemmer med virkeligheten. Jeg mener at sensorene selv, i samarbeid med trafikklærerne, må gjøre noe med denne situasjonen. På bakgrunn av Forvaltningsloven og Lov om personvern, har vi liten anledning til å svare på medias oppslag om oss og å drøfte enkeltpersoner. Men vi kan samarbeide tett med trafikklærerne, slik at de forstår at vi alle jobber mot samme mål, nemlig å få bilførere som har høy trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte. Det ville vært meningsløst om sensorene skulle kreve en kjøremåte som ikke passer inn i det ordinære trafikkbildet. Dette perspektivet er et viktig utgangspunkt i mitt arbeid rundt samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike. I tillegg er det viktig å vise at en undervisning i tråd med hovedmålene gir en kjøremåte som er ønsket og verdsatt.

Trafikkskolene på Romerike sogner til Lillestrøm trafikkstasjon, men kandidatene kan i utgangspunktet velge fritt hvilken trafikkstasjon de vil benytte til førerprøven. Jeg har vært tilsatt som inspektør på Lillestrøm trafikkstasjon i 5 år. I tillegg til å gjennomføre praktiske førerprøver i klasse B personbil, har jeg blant annet hatt ansvaret for samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike siden høsten 2007. I starten var samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike preget av uro og uenighet, og mange trafikklærere følte seg kontrollert og diktert av Statens vegvesen. Det ble gjennomført samarbeidsmøter der kun 10 – 20 av de rundt 180 trafikklærerne deltok. På samme tid ble Tilsynsenheten i Statens

vegvesen opprettet, et organ som blant annet har som oppgave å finne ut om føreropplæringen drives i tråd med rammene som er gitt. Statens vegvesen er tilsynsmyndighet i forhold til den delen av føreropplæringen som foregår mot vederlag. Allerede i 2004 ble det sagt at tilsynet med trafikkskolene ville bli styrket i forbindelse med innføring av nye læreplaner i 2005. (Statens vegvesen 2004)

Samtidig med opprettelsen av Tilsynsenheten, ble KRAFT-prosjektet startet (KRAFT-prosjektet blir grundigere omtalt i avsnitt 2.3.1). Målet med KRAFT-prosjektet var å gjøre registreringer av føreropplæringen på de ulike trinnene, som en del av evalueringen etter innføringen av ny forskrift og læreplan i 2005, for å se om det var behov for tiltak. Dette igjen på bakgrunn av en antagelse om at implementeringen av den nye opplæringen var vanskeligere enn først antatt. (Vegdirektoratet 2008) KRAFT-prosjektet ble avsluttet i 2008, og konklusjonene ble gitt i desember samme år. Det er lett å se at KRAFT-prosjektet lett kunne oppfattes som tilsyn, selv om dette på ingen måte var intensjonen. Jeg var en av Statens vegvesens representanter i KRAFT-prosjektet, og sto for registreringene av føreropplæringen ved utvalgte trafikkskoler på Romerike, samtidig som jeg hadde ansvaret for samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene. Trafikklærerne følte at Statens vegvesen kontrollerte og angrep dem på alle fronter, og mange gikk i forsvar. Samarbeidet var etter manges oppfatning preget av diktat fra Statens vegvesen, og forsvar fra trafikklærerne. Det hele nådde et bunnivå i april 2009, da to saker tilknyttet gjennomføringen av førerprøver ved Lillestrøm trafikkstasjon ble slått opp i lokalpressen. (Romerikes Blad 22. april 2009 og 16. mai 2009) Dette gjorde samarbeidsklimaet utfordrende.

Noe av løsningen på den fastlåste situasjonen kom gjennom konklusjonene etter KRAFT-prosjektet. Tiltakene etter KRAFT skulle blant annet være å vedlikeholde og utvikle samarbeidet mellom trafikkskolene og Statens vegvesen, samt å samarbeide om praktiske aktiviteter i bil. Det er hevet over enhver tvil at både trafikklærere og sensorer har høy kompetanse og velutviklede kunnskaper om bilkjøring. Her ville det være svært uheldig om noen skulle diktere andre. Med dette perspektivet i tankene utformet jeg i 2009 et samarbeidsopplegg som blant annet var basert på felles aktiviteter i bil. 12. november 2010 ble den første samkjøringsdagen gjennomført med hovedfokus på kunnskapsdeling og erfaringsutveksling mellom trafikklærere og sensorer. Sakte men sikkert har samarbeidsklimaet snudd, og samkjøringsdagene har blitt et populært halvårig innslag, der mange trafikklærere prioriterer å delta.

Med min bakgrunn fra offentlig skoleverk, og en oppfatning av at læreryrket er et viktig bidrag til samfunnet, kan det ikke legges skjul på at jeg ble overrasket over enkelte trafikklæreres manglende yrkesstolthet, blant annet ved større fokus på penger og kvantitet enn pedagogikk og kvalitet. Det skal heller ikke legges skjul på at jeg flere ganger har ytret ønske om å bli frigjort fra ansvaret for samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike, men har valgt å fortsette på grunn av støtte fra mine overordnede.

Jeg har i tillegg en sterk overbevisning om at den kjøremåten som skal vektlegges i føreropplæringen og verdsettes under førerprøven, er riktig og hensiktsmessig. Jeg vil også arbeide for at myter og rykter om sensorer i Statens vegvesen endres, slik at trafikklærere og elever fokuserer på hovedmålene og ikke på førerprøven.

Min forforståelse er preget av historien rundt forholdet og samarbeidsklimaet mellom trafikklærerne og sensorene, samt av publikums oppfatning av sensorer og førerprøve. På den ene siden vil jeg gjøre alt for å overbevise trafikklærere og publikum om at sensorene i Statens vegvesen ønsker en kjøremåte som ikke skiller seg i vesentlig grad fra annen trafikk, og at vegen til en praktisk kjøremåte går gjennom hovedmålene i føreropplæringen. På den annen side er jeg preget av uroen som har vært, men vil likevel at det gode og produktive samarbeidet som har blitt en realitet etter 2010, skal bli enda bedre i årene som kommer. Det kan dermed være en utfordring å ikke bli for ivrig når det gjelder å overbevise om at sensorene ønsker en «normal» kjøremåte. Mitt faglige ståsted bidrar imidlertid til å holde meg til saken, og ikke la iveren og følelsene ta overhånd.

1.9 Design

Problemstillingen bestemmer både forskningsdesignet og metoden som anvendes for å finne datamateriale som kan gi svar på problemstillingen. Dette avsnittet gir en presentasjon av designet, og har til hensikt å gi en oversikt over hva leseren skal forholde seg til i rapporten. Avsnittet gir en grovskisse over aktiviteter som bidrar til å gi svar på problemstillingen. En oversikt over strategien bak undersøkelsen skal vise hvordan problemstillingen og forskningsspørsmålene skal besvares, og dermed hvilke metoder som benyttes. (Askerøi 2003)

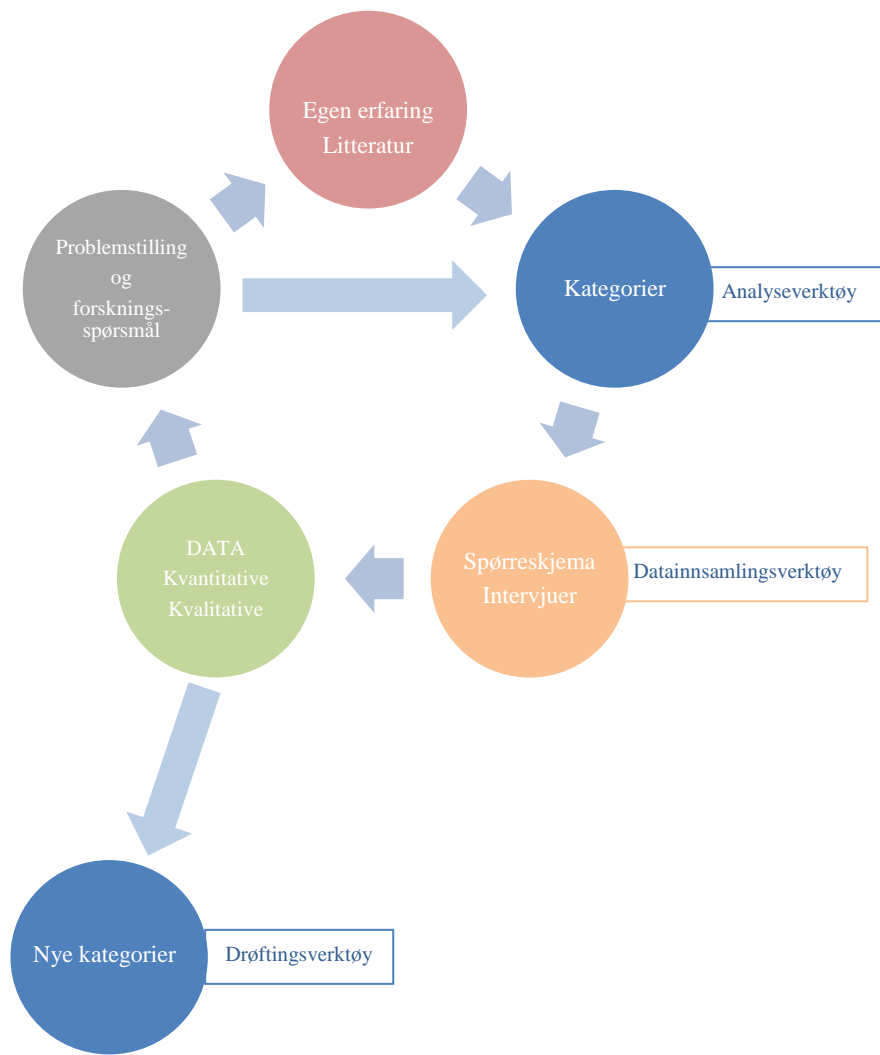
Siden jeg gjennomførte undersøkelsesopplegget på egen arbeidsplass og innenfor et tema jeg er engasjert og involvert i, har min personlige erfaring innenfor fagfeltet betydning for

undersøkelsen. Analyseverktøyet, i form av relevante spørsmål i spørreskjemaer og intervjuguider til trafikklærerne og sensorene, er utformet på bakgrunn av både egen erfaring og yrkesfaglig litteratur, i tillegg til problemstilling og forskningsspørsmål. Mine personlige erfaringer og litteraturkildene har også bidratt til at det tidlig dannet seg et bilde av hvilke kategorier som kunne anvendes, selv om disse på et tidlig tidspunkt ikke var ferdig formulert. Sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene, dannet spørsmålene for innhenting av empiri seg gjennom egen erfaring og gjennom yrkesteorien. Samtidig var teori om spørreskjemaer og intervju sentral i arbeidet med å utforme ordlyden i spørsmålene, slik at de faktisk ga svar på problemstillingen.

Ved å bearbeide det kvantitative datamaterialet fra spørreskjemaene, ble kategoriene som ble antydnet tidlig i arbeidet, bekreftet. Gjennom koding og kategorisering av det kvalitative datamaterialet, viste det seg at kategoriene ble litt for detaljerte. Det ble nødvendig å danne kategorier på et annet abstraksjonsnivå enn kategoriene som ble først ble opprettet. De «gamle» kategoriene ble sortert inn i de nye der de hørte hjemme. I tillegg bidro det kvalitative datamaterialet til å oppdage, om ikke en ny kategori, så i hvert fall et nytt begrep innenfor trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte.

Som det framgår i problemstillingen og i forskningsspørsmålene, ble trafikklærernes og sensorenes fortellinger fra egen praksis og tanker rundt denne, hovedfokuset i undersøkelsen. Tanker og meninger rundt samkjøring, samarbeid og forslag til videre samarbeid var også en naturlig del av undersøkelsen.

Figuren under viser hvilken design undersøkelsen har, og hvilke verktøy som ble benyttet for å gi svar på problemstillingen. Figuren viser på mange måter en sirkel der ingen av stadiene er endelige, men kontinuerlige tiltak gjennom hele prosessen.



Figur 2: Undersøkelsesdesignet

2 FØREROPPLÆRING OG FØRERPRØVE

Føreropplæringen og førerprøven møtes gjennom hovedmålene i føreropplæringen. Opplæringen skal sørge for at elevene når hovedmålene ved at de gis mulighet til å utvikle trafikal kompetanse. Førerprøven skal vurdere kandidatens trafikale kompetanse gjennom deres ulike grad av praktisk kjøremåte.

Problemstillingen tar både for seg føreropplæringen og vurdering av måloppnåelsen i førerprøven. Den omfatter både trafikklærerne og sensorene. Innenfor disse fagområdene finnes både felles litteratur, og litteratur som i større grad retter seg mot den ene yrkesgruppen enn den andre. Det er problematisk å dele litteraturen inn i kategorier eller yrkesgrupper, fordi den ofte kan ha elementer i seg som berører begge yrkesgruppene. Likevel har jeg forsøkt å lage en inndeling som skiller mellom den mer opplæringsrettede delen, og den mer vurderingsrettede, samtidig som begge yrkesgrupper tas med der det er nødvendig. I tillegg finner leseren et eget avsnitt for litteraturen om det mer samtlende aspektet, nemlig om samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer. Den nevnte litteraturen, som sammen med empirien danner grunnlaget for analysekategoriene i denne undersøkelsen, består av både yrkesfaglig litteratur og forskningslitteratur. Yrkesfaglig litteratur og forskningslitteratur presenteres sammen der det faller naturlig ut fra sammenhengen. En del av litteraturen har jeg vært innom tidligere i rapporten. Her får den imidlertid en grundigere presentasjon, med utgangspunkt i hovedmålene i føreropplæringen, trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte.

2.1 Grunnlaget for føreropplæringen

Forskrift av 1. oktober 2004 nr. 1339 om trafikkopplæring og førerprøve m.m. danner grunnlaget for kravene til føreropplæringen som gjengis i læreplanen som ble innført 1. januar 2005. Det faglige grunnlaget for forskrifts- og læreplanrevisjonen i 2005 finner man imidlertid i Håndbok 260, som er en veiledning innenfor temaet. Utviklingsarbeidet mot ny forskrift og læreplan er i stor grad basert på GADGET-modellen. GADGET står for «Guarding Automobile Drivers through Guidance, Education and Technology». GADGET-modellen kalles også GDE-matrisen og står for «Goals for Driver Education», på norsk: «Mål for føreropplæringen». (Statens vegvesen 2004) Betegnelsen GDE-matrisen brukes i denne rapporten hovedsakelig på bakgrunn av dette.

2.1.1 GDE-matrisen

GDE-matrisen har sin opprinnelse i finsk forskning på trafikkpsykologi. Rammeverket ble lagt fram i sin nåværende form innenfor det EU-finansierte GADGET-prosjektet i 1999, og ble publisert internasjonalt første gang i 2002. GDE-rammeverket er alminnelig anerkjent innenfor det europeiske trafikkforskningsmiljøet som et fruktbart, teoretisk utgangspunkt for utvikling av føreropplæring. Men rammeverket har også fått kritikk for å være lite detaljert. Rapporten «Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen» har derfor som formål å klargjøre og illustrere rammeverket. (Peräaho m.fl. 2003) I tillegg gir håndbok 260: «Ny føreropplæring – Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen» en oversikt over hvordan GDE-matrisen er benyttet i den norske føreropplæringen etter 2005. Det er disse to kildene som ligger til grunn for redegjørelsen rundt GDE-matrisen i dette avsnittet av rapporten.

GDE-matrisen tar utgangspunkt i at bilkjøring er en kompleks oppgave, og at det er en enda mer kompleks oppgave å beskrive kjøringen og ferdigheter som kreves av bilføreren.

Forskning innen trafikkpsykologi viser også at det ikke bare er det bilføreren *kan* gjøre som er viktig, men også hva bilføreren er *villig* til å gjøre. (Peräaho m.fl. 2003) GDE-matrisen deler det bilføreren skal lære i fire hierarkiske nivåer, der det laveste nivået gjengis først:

1. Manøvreringsnivå (manøvrering av kjøretøyet)

Verken motivasjon til å kjøre på en sikker måte eller kjennskap til trafikkreglene har betydning dersom bilføreren ikke har kunnskaper om hvordan motoren på bilen startes eller hvordan den kan gires. Dette første grunnleggende nivået omfatter ikke bare fundamentale ferdigheter, men også de mer komplekse, som å bevare kontrollen over bilen, unnamanøver, betydningen av begrepet veggrep, betydningen av bilbelter osv.

2. Taktisk nivå (handlinger i forhold til trafikale situasjoner)

En bilfører må være i stand til å forutse de stadige forandringene som skjer i trafikken og tilpasse kjøremåten til dem (praktisk kjøremåte). Kjennskap til trafikkreglene, evne til å oppfatte risiko og interaksjon med andre trafikanter er typiske trekk på dette nivået.

3. Strategisk nivå (valg ved reiser/turer og forhold knyttet til dette)

Valg i forhold til navigasjon og planlegging, i tillegg til valg rundt kjøreturens mål og kontekst, med fokus på spørsmål om hvorfor bilføreren velger å kjøre ved en gitt anledning, hvor, når og sammen med hvem han kjører, er relevante problemstillinger

på dette nivået. Det fysiske miljøet som bilføreren foretar sine handlinger i, kan han ikke styre, men han kan velge å kjøre eller å la være.

4. Overordnet nivå (generelle handlings- og vurderingstendenser)

Personlige motiver, atferdsmønstre og evner, samt bilførerens sosiale sammenhenger i vid forstand, er viktige bestanddeler på det øverste nivået i GDE-matrisen.

Selvkontroll, livsstil, sosial bakgrunn, holdninger, kjønn, alder, gruppetilhørighet, bilens og bilkjøringens betydning som en del av personens selvbylde, samt andre forutsetninger som forskningen har vist har innflytelse på valg av atferd som bilfører, hører innunder dette nivået. Å være bevisst på faktorer som kan virke begrensende på ferdighetene rundt bilkjøringen, for å redusere den negative virkningen av dem, som for eksempel rus, medikamenter, funksjonshemminger og alder, er også betegnende for dette nivået. (Peräaho m.fl. 2003)

Det kan virke som om GDE-matrisen er inndelt i separate nivåer, men dette er ikke tilfelle.

Nivåene i GDE-matrisen er gjensidig avhengige av hverandre, men de er ikke like. Mål og motiver på høyere nivåer vil alltid overstyre ferdigheter og vurderinger på lavere nivåer.

(Peräaho m.fl. 2003) Det er kun praktiske årsaker til at nivåene er skilt fra hverandre. I virkeligheten er det atferden og et vellykket resultat for bilføreren i en trafikksituasjon, med andre ord sluttresultatet av et kontinuerlig samspill mellom bilførerens motiver, kunnskaper, ferdigheter og metakognitiv tenkning på alle nivåer, som det er viktig å legge vekt på.

(Peräaho m.fl. 2003)

Den kognitive tilnærmingen til psykologi, og dermed også den hierarkiske tilnærmingen i GDE-matrisen, ser på menneskene som aktive og målrettede medvirkende i og iakttagere av sine omgivelser, for eksempel trafikken. Den indre, mentale prosessen hos enkeltmennesket ses på som drivkraften bak all atferd, og atferden som kan iakttas er bare det endelige resultatet av en lang prosess. Det er for øvrig bare den iakttagbare atferden som vurderes under førerprøven, det mer abstrakte og mentale ivaretas gjennom de obligatoriske delene i føreropplæringen. Den kognitive psykologien sier videre at den virkeligheten som vi ser og opplever ikke lagres som et nøyaktig trykk, men som en personlig rekonstruksjon. Dette betegnes ofte i føreropplæringsmiljøet som «indre modell». De mentale representasjonene er imidlertid ikke varige og uforanderlige. De blir stadig sjekket mot nye erfaringer, iakttagelser og tolkninger av verden utenfor. Dette foregår i en vedvarende prosess, og kan beskrives som en vedvarende interaksjon mellom det oppsatte mål, de handlingene som sikter mot målet og

tilbakemeldingene fra disse handlingene om hvorvidt handlingen var riktig eller hensiktsmessig (jamfør Dewey). De fire hierarkiske nivåene som er beskrevet i GDE-matrisen, må ses på i lys av det som er nevnt over. (Peräaho m.fl. 2003)

Hierarkiet med fire nivåer ble utvidet til et rammeverk/matrise slik at kunnskaper og ferdigheter (venstre grønne kolonne i figuren), risikoøkende faktorer (midtre grønne kolonne) og evne til selvevaluering (høyre grønne kolonne, i læreplanen betegnet som selvvinnsikt) ble knyttet til alle de fire nivåene i hierarkiet. Den komplette GDE-matrisen ble dermed slik:

Nivå		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', selvhedelse, 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 reisemåte, 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, sikkerhets-marginer	Mangelfull kunnskap om regler, dårlige trafikale ferdigheter	Kjennskap til egne mangler når det gjelder kunnskap og ferdigheter
	Manøvreringsnivå Manøvrering av kjøretøyet	Teknisk kjøreferdighet, kjøretøy-egenskaper, fysiske lover	Manglende automatisering av teknisk kjøreferdighet, mangler ved kjøretøy, dårlige kjøreforhold	Kjennskap til sin egen mangelfulle tekniske kjøreferdighet og kunnskap om kjøretøy, fysiske lover o l

Figur 3: GDE-matrisen (Peräaho m.fl. 2003)

Kolonnen til venstre beskriver det som en god bilfører må vite på hvert nivå for å kunne kjøre et kjøretøy og mestre normale trafikksituasjoner. Faktorer som påvirker kjøringen kan være hvordan bilen skal manøvreres, hvilke regler som må følges, hvordan kjøreturen bør planlegges og hvordan personlige forutsetninger påvirker kjøringen.

Kolonnen i midten fokuserer på de risikoøkende faktorene, og spesielt viktig her er ulykkene med unge, mannlige bilførere i forbindelse med høy fart og alkohol. Føreropplæringen må ikke oppmuntre til å søke risiko ved kun å fokusere på læring av ferdigheter. Risikoøkende faktorer og ferdigheter hører sammen og må ikke skilles i opplæringen. Generelt sett krever

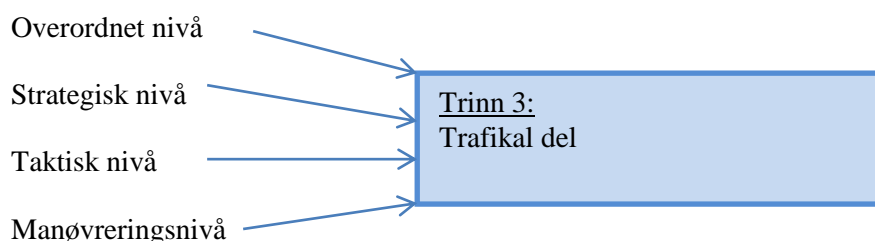
GDE-matrisen fokus på risikoøkende faktorer på alle de hierarkiske nivåene i matrisen, primært for å redusere ulykkesrisikoen i trafikken.

Selvevaluering kan defineres som en prosess der en person forsøker å få tilbakemelding om sine individuelle handlinger fra sitt eget indre. Dette betyr at bilføreren må være i stand til å se realistisk på faktorer som påvirker kjøringen og viktigheten av egne handlinger og motiver mens det skjer. Selvevaluering er et viktig verktøy under føreropplæringen. I tillegg er den et viktig verktøy å ta med seg videre også etter at føreropplæringen er avsluttet. Evne til selvevaluering kommer ikke av seg selv, men må integreres i opplæringen. (Peräaho m.fl. 2003)

GDE-matrisen gir en oversikt over områder som er relevante og som bilførere bør ha kompetanse i. (Statens vegvesen 2004) «Et hierarkisk og konstruktivistisk synspunkt er at opplæringen bør foregå i en kombinasjon av aktiviteter på veg, på bane og i klasserom, og idéelt sett utfylle hverandre.» (Peräaho m.fl. 2003:26) Læreplanen fra 2005 kombinerer disse aktivitetene i tråd med dette synspunktet.

2.1.2 Læreplanen

GDE-matrisen deler bilførerens kompetanse i fire hierarkiske nivåer. Læreplanen deler føreropplæringen inn i fire trinn. For å kunne se sammenhengen mellom GDE-matrisen og læreplanen på en enkel måte, kan man si at alle trinnene i føreropplæringen må ses i lys av de fire nivåene i GDE-matrisen. Trafikklæreren må altså spørre seg: «Hvordan tilrettelegger jeg min undervisning for den enkelte elev? Hvilket nivå i GDE-matrisen passer til den spesifikke elev på akkurat denne øvelsen på akkurat dette trinnet i opplæringen? Hvordan bruke matrisen til å skape refleksjon og selvinnsett hos eleven?» Tankemønsteret er vist i figuren under:



Figur 4: GDE-matrisen og lærepanen

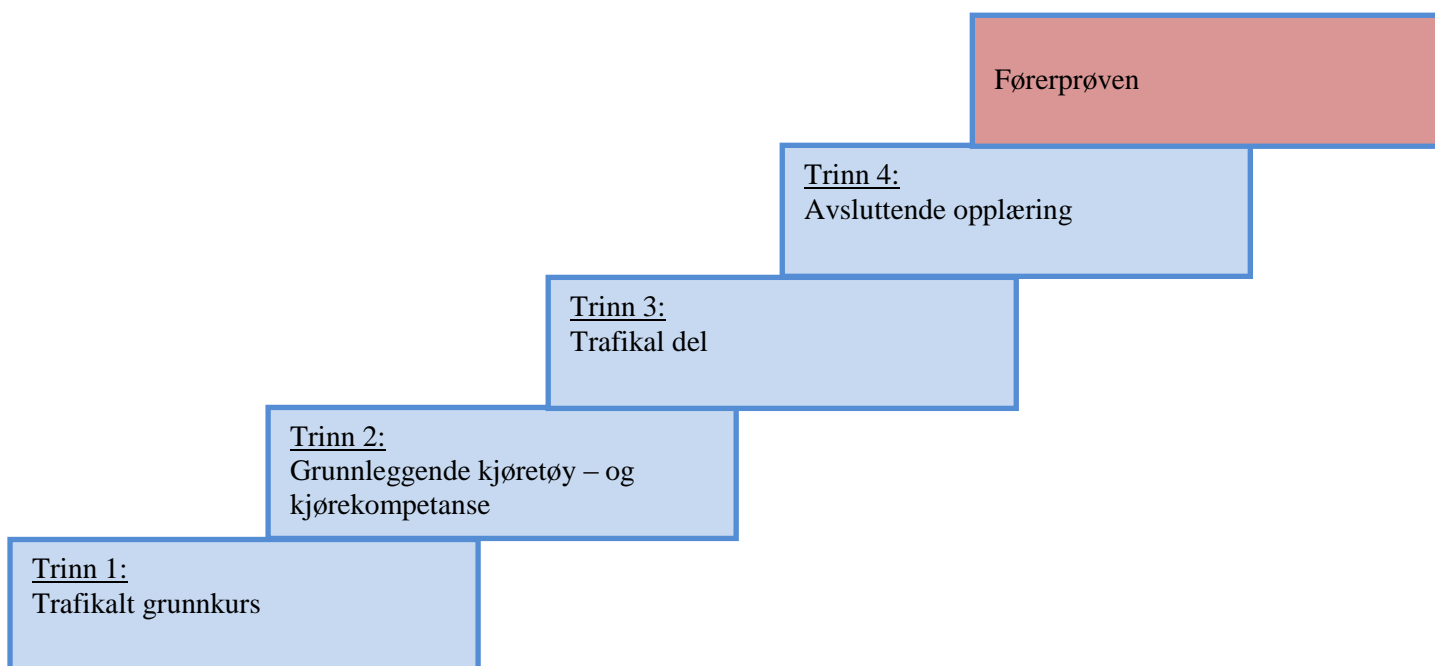
Ut fra oppbygningen av GDE-matrisen og en vurdering av hva som er viktig for en bilfører å kunne, er det definert sju temaer som bør være med i føreropplæringen. Disse finner man gjengitt i læreplanen fra 2005:

- 1) Kunnskap om lover, regler og trafikken som system.
- 2) Kjøreteknisk ferdighet – å lære å manøvrere kjøretøyet på en sikker og effektiv måte.
- 3) Trafikal ferdighet – å lære å samhandle med andre trafikanter og beherske ulike trafikale forhold og kjøreforhold.
- 4) Økonomisk og miljøvennlig kjøring – en svært viktig faktor i dagens klimasituasjon, nevnt i alle deler av læreplanen.
- 5) Planlegging og forberedelse før kjøring – føreren må ha gode rutiner med hensyn til ernæring, søvn, alkohol og kunne lage fornuftige planer for kjøringen.
- 6) Handlings- og vurderingstendenser – å lære hvordan personlighet, sosial påvirkning, livsstil og annet virker inn på handlingsvalg og kjøreatferd.
- 7) Selvinnsikt – å kunne foreta realistiske vurderinger av egen kompetanse.

(Statens vegvesen 2004)

Dette kan knyttes til GDE-matrisen ved at punkt 1 og 2 tilsvarer manøvreringsnivået i matrisen. Punkt 3 tilsvarer det taktiske nivå. Punkt 4 krever et høyt trafikalt kompetansenivå og kan knyttes til samtlige nivåer i GDE-matrisen. Punkt 5 tilsvarer det strategiske nivået i GDE-matrisen, mens punkt 6 og 7 tilsvarer overordnet nivå.

For å få til en hensiktsmessig progresjon i føreropplæringen vektlegges de ulike temaene på ulike tidspunkt. Ut fra fordelingen av opplæringen for de enkelte temaene er det naturlig med fire trinn, der de lavere trinnene er forutsetningen for trinnene over. Opplæringsmodellen ser slik ut:



Figur 5: Trinnvis opplæring (Statens vegvesen 2004:11)

Trinn 1 er i hovedsak teoretisk opplæring med temaene selvinnsikt, handlings- og vurderingstendenser, økonomisk og miljøvennlig kjøring, samt lover, regler og trafikksystem. Dette er kunnskap som er nyttig for den videre kjøreopplæringen. Trafikalt grunnkurs inkluderer også førstehjelpskurs og mørkekjøringsdemonstrasjon, og er obligatorisk.

Trinn 2 er trinnet der eleven lærer å kjøre selve bilen. Den tekniske treningen ses i lys av en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte. Det er helt nødvendig å ha en god teknisk kjøreferdighet for å kunne utvikle høy trafikal kompetanse.

Obligatorisk veiledningstime mellom trinn 2 og 3 gjennomføres for at lærer og elev i samråd skal konkludere rundt elevens kjørefaglige status.

Trinn 3 består av trafikal trening og sikkerhetskurs på bane. Økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er også et viktig perspektiv i den trafikale treningen, for tidlig å få inn rutiner for god planlegging og hensiktsmessige trafikale valg. Sikkerhetskurs på bane er et obligatorisk kurs som består av kurs i lastsikring og kurs i ulykkesforebygging på glatt føre.

Obligatorisk veiledningstime mellom trinn 3 og 4 må gjennomføres for at lærer og elev i samråd skal konkludere rundt elevens kjørefaglige status.

Trinn 4 består av avsluttende opplæring og sikkerhetskurs på veg, og skal bringe eleven fram mot oppnåelse av hovedmålene i føreropplæringen. Eleven bør være ferdig med trinn 3 senest ett år før de har tenkt til å ta førerkortet, slik at de kan mengdetrene mye som en del av den avsluttende opplæringen. Målet er å gi elevene masse erfaring, slik at de er best mulig rustet til å håndtere trafikale utfordringer og risikofylte situasjoner på en hensiktsmessig måte. Det er på dette nivået at trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte virkelig kan utvikles! Sikkerhetskurs på veg er en obligatorisk del av trinn 4 og har fokuset rettet blant annet mot risikofaktorer ved kjøringen, og planlegging av ulike kjøreturer. (Statens vegvesen 2004)

Elevene bør ha gjennomført opplæringen i ett trinn før de starter på neste trinn. Hvert trinn har sitt mål (med utgangspunkt i hovedmålene) definert i læreplanen, og detaljene for å nå dette målet er beskrevet med tema og nøkkelpunkt. (Statens vegvesen 2004) Både i GDE-matrisen og gjennom hele læreplanen er utvikling av trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte hovedtemaet.

2.1.3 Trafikal kompetanse

Begrepet trafikal kompetanse er nevnt mer enn 40 ganger i læreplanen, og er altså et helt sentralt kompetansemål. Spesielt i læreplanens generelle del er det grundige beskrivelser av hva trafikal kompetanse innebærer. Blant annet står det at bilføreren må kunne samhandle med andre trafikanter, vite hvordan disse vil handle, samt å kunne forutse hvordan trafikale situasjoner kan utvikle seg. John Dewey mente at handling er et sosialt fenomen, og grunnleggende og konstituerende for mennesket. Han snur opp ned på hele stimulus-respons-psykologien, og sier at responsen kommer først. Det som kjennetegner sosial handling, er at tolkning av sanseintrykk står sentralt, og at koordinering av ulike faser i handlingsprosessen er avgjørende for resultatet av handlingen. Som kritiker av dualisme-tenkingen, der f.eks. tanke og handling betraktes som to separate faktorer, ser Dewey relasjonen mellom stimulus og respons som tolkning og koordinering av handling, ikke som to separate faktorer. Dette betyr en forståelse av læring som en prosessuell og relasjonell aktivitet, som knyttes til både situasjon, erfaring og undersøkelse. Trafikal kompetanse kan betraktes som kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon som føreren trenger for å mestre trafikkmiljøet på en sikker måte. For å kunne mestre dette, må læringen være av både en prosessuell og relasjonell karakter. Dette er grunnlaget for intensjonen i føreropplæringen. Prosessen i føreropplæringen består i utgangspunktet av ulike trinn, der eleven skal tilegne seg ferdigheter og kompetanse på ulike nivåer; først på et lavere nivå, etter hvert på høyere nivå. Den

relasjonelle aktiviteten foregår i det trafikale samspillet med de andre trafikantene og med lærer og ledsager. Jo høyere kompetanse, jo større utfordringer. Prosessen går også ut på prøving og feiling, og å reflektere over det en har vært gjennom. Refleksjon er en sentral del av føreropplæringen. I læreplanen står det blant annet at undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken. (Statens vegvesen 2004)

Føreren må ha ferdigheter i å tolke ulike trafikksituasjoner og vurdere hvilken atferd som er passende. Det kreves også at føreren kan leve seg inn i andres situasjon; han må ha empati. Det stilles krav til at føreren kan samarbeide med og ta hensyn til andre trafikanter. Kompetansen læres gjennom imitasjon, forståelse, praktisering og forsterkning. For å få til dette, må det i forkant ha funnet sted høy grad av utvikling og vekst. Dewey reiser blant annet spørsmålet: Hva er vekst og hva er utvikling? Kontinuitet, plastisitet, individualitet og interaksjon er sentrale begreper i Deweys svar på spørsmålet. (Vaage 2000) I føreropplæringa ønskes kontinuitet, at eleven kjører så mye som mulig i minst to år før førerprøven, og at dette gir grunnlaget for plastisiteten, nemlig at mennesket har et meget stort utviklingspotensiale, og at det derfor har mulighet til å utvikle seg til mange former. I føreropplæringen vektlegges også samspillet med andre trafikanter som en sentral faktor for å tilegne seg høy trafikal kompetanse. Dewey sier at et godt samspill er nødvendig for å skape et godt resultat. Individualitet er et resultat av samhandlingen mellom mennesker. (Vaage 2000) Å skape sin egen kjørestil med utgangspunkt i det gode trafikale samspillet, er nødvendig for å kunne tørre å ta hensiktsmessige trafikale valg, og dermed kjøre på en praktisk måte.

En annen faktor innen utviklingen av trafikal kompetanse, er undersøkelse. Dewey sto for en femtrinns framstilling av metode for undersøkelse:

- En følt utfordring eller et problem.
- Lokalisering og definering av problemet.
- Ulike løsningsforslag.
- Resonnering rundt følgene og konsekvensene av de ulike løsningsforslagene.
- Videre observasjon og eksperiment som enten fører til aksept, forkastning eller en løsning.

Dewey forstår undersøkelsesmetoden som en prosedural framgangsmåte og en selvkorrigerende aktivitet. Dette henger sammen med hans grunnsyn på kunnskap som fortolkende og tentativ; vi må være åpne for at framtidig innsikt kan skape grunnlag for ny kunnskap. For Dewey ble undersøkelse en nøkkel til å forstå læringsprosessen som en kontinuerlig rekonstruksjon av ulike former for erfaring. Denne læringsprosessen inkluderer både induktive og deduktive framgangsmåter, og vektlegger samtidig intellektets evne til å oppdage det nye. (Vaage 2000) Føreropplæringen legger vekt på ulike former for problemorientering og problemløsning gjennom refleksjon. I læreplanen står det blant annet at i den praktiske opplæringen kan hensynet både til sikkerhet og effektivitet tale for at trafikklæreren først demonstrerer øvelsen slik at elevene får oppleve hva god og effektiv kjøring vil si, for deretter å la elevene prøve selv. Andre tema kan introduseres ved at elevene først undersøker og vinner erfaringer, for deretter å trekke konklusjoner og lage regler. Ofte vil det være hensiktsmessig å legge opp til en problemorientert undervisning ved at det formuleres problemstillinger som elevene skal ta stilling til. Diskusjon, erfaringsutveksling og elevenes spørsmål skal ha stor plass. (Statens vegvesen 2004)

2.1.4 Mengdetrening

En viktig faktor for å tilegne seg høy trafikal kompetanse, er mye kjøreefaring. Dette foregår blant annet gjennom mengdetrening, som vektlegges spesielt i føreropplæringens avsluttende del. John Dewey vektlegger erfaring i sin tenkning om gode, helhetlige undervisningsprosesser. Han mener at erfaringens karakter bare kan forstås når man tar i betraktning at den omfatter både et aktivt og et passivt element. Typisk for den aktive delen er at erfaringen går ut på å prøve og å teste, det vil si at man gjør seg erfaringer. Dette er nært beslektet med begrepet «eksperiment». Den passive delen består i at man gjennomlever og finner seg i; man går gjennom noe. Når vi erfarer noe iakttar vi det og vi gjør noe med det. Vi gjør noe med situasjonen, og situasjonen gjør noe med oss til gjengjeld. Denne sammenhengen angir hvor givende og verdifull erfaringsdimensjonen er. (Dewey 1999)

Erfaring og refleksjon hører også sammen. Ingen meningsfull erfaring er mulig uten tenkning, og refleksjon fordrer tenkning. Alle våre erfaringer har en fase av testing i seg, som kalles «trial and error»-metoden. Dette går ut på at vi helt enkelt utfører en handling. Om handlingen mislykkes, gjør vi noe annet. Vi holder på til vi finner noe som fungerer. Dette etablerer vi som tommelfingerregelen for kommende handlinger. Refleksjon innebærer også en personlig interesse av resultatet av en hendelse. Om vi ikke kan ta stilling til hendelsen gjennom åpen

handling og satse vår egen lille del for at sluttbalansen avgjøres, tar vi stilling følelsesmessig eller i fantasien. Vi har uansett et ønske om at resultatet skal bli enten det ene eller det andre. Den som er helt nøytral, har ingen refleksjon over det som hender. (Dewey 1999)

Gjennom erfaring fra ulike kompetansenivåer under førerprøven kan følgende eksempel trekkes fram: Hovedgata fra Kjeller inn mot Lillestrøm er forkjøringsveg med fartsgrense 50 km/t. Kandidater med liten kjøreerfaring og dermed også liten grad av tanke og refleksjon rundt trafikkmiljøet, vil ofte kjøre i 50 km/t hele denne vegstrekningen, selv om der er svært redusert sikt rundt hushjørnene. Det er i tillegg høy fotgjengeraktivitet og flere busstopp og gangfelt. Kandidater som har mye kjøreerfaring vil derimot ha en kjøreatferd som viser at det finner sted en refleksjon basert på erfaring rundt risikomomentene i denne gata. De vil sette ned farten, bevege blikket og innta en plassering som vil forebygge risikofylte situasjoner, tross fartsgrensen på 50 km/t. Dette sammenfaller med Deweys syn på erfaring og tankens plass i erfaringen, ved at erfaring består av en kombinasjon av å gjøre og prøve noe, og det som skjer som en følge av dette. Tenkningen og refleksjonen som kommer av erfaringen gir bevissthet rundt sammenhengen mellom handlingen og følgene handlingen kan gi. (Dewey 1999)

2.2 Hovedprinsippene i førerprøven

Førerprøven er en offentlig eksamen. I førerprøven foretar sensor en summativ vurdering av kandidatens kjøremåte. Summativ vurdering er det samme som produktvurdering, der vurderingen foretas avslutningsvis i opplæringsforløpet. (Stene 2004) Formålet med denne vurderingen er å kartlegge hvilket nivå kandidaten befinner seg på etter endt føreropplæring. Man skiller også mellom objektiv og subjektiv vurdering. Ved objektiv vurdering skal enhver komponent som vurderes gi identisk resultat, mens det ved subjektiv vurdering vil legges mer vekt på sensors skjønn. Det er selvsagt ønskelig å vurdere alle kandidater likt ved en førerprøve, og tiltak for å få til dette er for eksempel landsdekkende vurderingskriterier, sensorkurs og sensorsamkjøring. Likevel er et visst objektivt skjønn ikke til å unngå all den tid vurderingen av kjøremåte foregår under varierte betingelser. Sensorenes faglige tyngde skal imidlertid likevel medføre at skjønnet hos den enkelte sensor ikke i særlig grad vil gi ulikt utfall på førerprøveresultatet. (Statens vegvesen 2004, Stene 2004)

Førerprøven skal måle kandidatens prestasjoner i forhold til de mål som er satt for føreropplæringa. Den praktiske prøven skal skille de som har, og de som ikke har, tilfredsstillende ferdighet til å være bilfører. (Statens vegvesen 2010:3)

Prøva er også sterkt styrende for opplæring og førerprøve. (Statens vegvesen 2011:5)

Der opplæringsmålene ikke er målbare sikres tilstrekkelig kompetanse gjennom obligatoriske opplæringstimer. Der opplæringsmålene er målbare sikres kompetansen gjennom vurdering. Den normative vurderingen (prosessvurderingen) gjøres av trafikklæreren gjennom obligatoriske veiledningstimer gjennomført ved trafikkskolene mellom trinn 2 og 3 og mellom trinn 3 og 4. Den summative vurderingen foretas gjennom førerprøven. (Statens vegvesen 2004)

2.2.1 Kriterier og retningslinjer for førerprøven

Der trafikklærerne har GDE-matrisen og læreplanverket å forholde seg til for å rette undervisningen inn mot hovedmålene i føreropplæringen, har sensorene kriterier og retningslinjer for førerprøven.

Kriterier for vurdering av førerprøve klasse B og BE

Målet med «Kriterier for vurdering av førerprøve i klasse B og BE» er at de skal være til hjelp for sensor ved vurdering av kandidatens prestasjoner på førerprøven. Kriteriene må ses i sammenheng med Trafikkopplæringsforskriften og retningslinjene. (Statens vegvesen 2010) Kriteriene presiserer de fleste målene i læreplanen, og beskriver en forventet løsning fra kandidaten på de oppgavene som førerprøven består av. Et eksempel på beskrivelse av atferd og kommentarer til denne, som igjen kan referere til kravet om en praktisk kjøremåte, er denne:

- Emne
Plassering.
- Atferdsbeskrivelse
Kandidaten skal normalt plassere kjøretøyet godt innenfor kjørefeltet.
- Kommentarer
*Kandidaten skal velge plassering ut fra de forhold han/hun har oversikt over.
Avvik aksepteres/kreves når dette er nødvendig på grunn av trafikkmiljøet.*

(Statens vegvesen 2010:25)

Kriteriene som ble gitt ut i 1994 har en mer kjøreteknisk tilnærming til temaene enn kriteriene som er tilpasset føreropplæringen fra 2005. (Statens vegvesen 1994) Førerprøven er som nevnt styrende for føreropplæringen, og dette medførte et større fokus på kjøreferdigheter og detaljer innen for eksempel tegngiving, fart og plassering i 1994 enn det som er tilfelle i dag.

Retningslinjer for gjennomføring av førerprøve i alle klasser

Målet med retningslinjene er at de skal medvirke til at førerprøvene som gjennomføres har riktig kvalitet². «For å sikre likebehandling er det viktig at prøven har riktig innhold og gjennomføring, og at begrunnelsen for vedtaket som blir gjort etter prøven, er tydelig.» (Statens vegvesen 2011:5) I tillegg skal de sikre likebehandling og vektlegge viktigheten av at prøven har riktig innhold og gjennomføring, og at begrunnelsen for vedtaket som blir gjort etter prøven er tydelig. De nye retningslinjene ble tatt i bruk i slutten av mars 2011. Retningslinjene tar utgangspunkt i målet med førerprøven som er definert i avsnitt 2.2.

Retningslinjene framhever at førerprøven skal vurderes som en helhet når den er ferdig gjennomført, og at kandidatens prestasjoner skal vurderes i forhold til de opplæringsmål som er fastsatt i Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve. Retningslinjene sier også at sensors registreringer underveis i prøva skal skje i tråd med Kriterier for vurdering av førerprøve som omtales i neste kapittel.

Under førerprøven kjøres det fastlagte ruter. Disse rutene skal være konstruert slik at de gir anledning for kandidaten til å kjøre under vekslende veg- og trafikkforhold, og skal i størst mulig grad bygges opp som en naturlig kjøretur. De skal framheve en praktisk kjøremåte. (Statens vegvesen 2011)

2.2.2 Førerprøvens sterke og svake sider

Det er gjort en del forskning rundt prinsippene i førerprøven og gjennomføringen av den. Blant annet er det sett på hva som bidrar til at en kandidat ikke består førerprøven, om førerprøven er pålitelig, og om den har det rette omfanget. Mye av forskningen ble utført i sammenheng med forskrifts- og læreplanrevisjonen i 2005. Relevante funn i denne forskningen er tatt med i rapporten.

² Med «riktig kvalitet» menes blant annet at gjennomføringen av førerprøven skal gjøres lik for alle, og at alle skal ha de samme forutsetningene for å kunne vise hva de kan. Dette går blant annet ut på at sensorene er pålagt å formidle et fastsatt sett med informasjonsheter i forkant av prøven, alle kandidater skal gjennomføre sikkerhetskontroll før kjøreturen, alle skal ha mulighet til å uttale seg om kjøremåten i etterkant av prøven, og resultatet av prøven skal gis før begrunnelsen for resultatet.

Førerprøven før og nå

Måten førerprøven ble gjennomført på før revisjonen i 2005, var i grove trekk lik dagens gjennomføring. Førerprøvens innhold har imidlertid endret seg noe i årene etter revisjonen. Føreropplæringen var også noe annerledes i både temaer og omfang før revisjonen. Et eksempel på dette er at det i den reviderte utgaven av retningslinjene som ble utgitt i mars 2011 står at hver førerprøverute bør inneholde mellom 50 % og 80 % kjøring utenfor tettbygd strøk [. . .]. (Vegdirektoratet 2011:28) Rapporten «Varighet av førerprøven klasse B» fra 2004 forteller imidlertid at hovedtyngden av førerprøvene i 2004 gikk i by- eller boligområde, og at det var i dette trafikkmiljøet de fleste anmerkningene for feil ble gitt. Det var også her de fleste sensorene tok den endelige avgjørelsen om at førerprøven ikke var bestått. Mange anmerkninger ble også gitt for atferdskategorien «observasjon», selv om de alvorligste feilene ikke ble registrert her (2`ere og 3`ere). Trafikktilpasning fikk flest 3`ere under førerprøven før revisjonen³. (Stene 2004) I dagens førerprøve skal altså størstedelen av kjøreturen foregå utenfor tettbygd strøk. Dette begrunnes blant annet i at kandidaten er langt mindre styrt av annen trafikk når kjøreturen foregår på landeveg, og at han dermed i stor grad må foreta selvstendige valg. Dagens førerprøve setter også i større grad fokus på helheten i kjøremåten, ved at karakteren 1 eller + i stor utstrekning blir benyttet for å gi et bilde av gjennomgående trekk ved kjøremåten, i stedet for fokus på karakterer som markerer mer alvorlige feil. Førerprøven er en helhetsvurdering. Forskriften krever med andre ord at sensor i størst mulig grad vurderer prøven som en helhet, slik at enkeltfeil ikke behøver å medføre stryk. (Statens vegvesen 2010)

Atferdskategorien «observasjon» er lite brukt i førerprøven i 2011. Dette fordi det er de direkte handlingene som er i fokus. Det er imidlertid enkelt å konkludere med at blikket neppe ble rettet mot det som var viktig dersom kandidaten for eksempel byttet felt på motorveg med annet kjøretøy på siden, selv om tilbakemeldingen til kandidaten etter førerprøven bør være «feltskifte på motorveg med bil på siden, sensor grep inn for å hindre sammenstøt» og ikke en kommentar om at blikket ikke ble brukt på riktig måte. Det er generelt sett problematisk å si noe om kandidatens observasjon, fordi mange kandidater benytter små, korte blikk som kan være vanskelig å oppdage. Det er også denne type blikk som er det idéelle, da lange blikk til siden lett tar fokuset fra det som skjer foran bilen.

³ Tallkarakterene 1, 2 og 3 fungerer på følgende måte: 1 representerer mindre avvik, 2 større avvik og 3 avgjørende avvik. Dersom kandidaten får tallkarakteren 2, representerer denne en handling som førte til eller kunne ha ført til en farlig situasjon. Tallkarakteren 3 representerer situasjoner der sensor eller andre trafikanter må gripe inn for å unngå fare eller skade, der kandidaten selv burde avverget situasjonen.

Alt dette er interessant med tanke på temaet i undersøkelsen fordi det viser at fokuset i førerprøven de senere årene i større og større grad har blitt rettet mot den praktiske kjøremåten hos kandidatene. Man ser på helheten i en naturlig kjøretur i et trafikkmiljø som i stor grad krever at kandidaten tar selvstendige valg. Enkeltfeil er mindre viktige enn gjennomgående trekk i kjøremåten.

Er førerprøven pålitelig?

Rapporten «Stryk eller stå» fra 2003 peker på noen avvik i førerprøven som det er verdt å legge merke til. Rapporten fant for det første ganske store forskjeller i sensorenes vurderinger av én og samme kandidat når to sensorer kjørte førerprøven sammen. Forskjellene i vurdering ser ikke ut til å være knyttet til om sensoren kom fra byen eller fra landsbygda, men heller til kjønn og erfaring. Tendensen sier at en mannlig sensor og sensorer med lang erfaring registrerte færre feil enn kvinnelige sensorer med kortere erfaring. En annen tendens er at mannlige kandidater oftere besto førerprøven med en mannlig sensor, og at kvinnelige kandidater lettere besto med kvinnelig sensor. I tillegg ble utenlandske kandidater vurdert mer ulikt enn norske kandidater. Variasjonene i resultater var dermed relativt store i 2003, og det konkluderes med at førerprøven ikke var tilstrekkelig reliabel slik den ble gjennomført i 2003.

For å profesjonalisere og ensrette sensorgjeringen, holdes det flere landsdekkende kurs for sensorer hvert år. Eva Brustad Dallands rapport «Påliteligheten i førerprøven og sensors kompetanse» fra 2004 er skrevet med utgangspunkt i hennes rolle som veileder på sensorskursene, samt på forespørsel fra Vegdirektoratet om hun ville delta i utviklingen av en ny modell for sensor kurs for førerprøvesensorer på klasse B. Dalland støtter seg også til rapporten «Stryk eller stå» og konkluderer i sin rapport at førerprøven ikke er pålitelig nok. I tillegg konkluderer hun med at sensorene trenger en formalkompetanse som inneholder tilsvarende utdanning som trafikklærerne har, og at de bør ha en periode med praksis som trafikklærer før de blir sensorer. Dalland sier også at trafikklærerne har et stort ønske om å komme mer i dialog med sensorene, samtidig som noen av sensorene mener at det er viktig å respektere trafikklærernes jobb. Hun spør om det kan være slik at Statens vegvesen lager seg byråkratiske regler som indirekte svekker samhandling på tvers av fagmiljøer, og om et bedre faglig samarbeid kunne medført bedre trafikksikkerhet totalt sett.

Spørsmålene som ble reist av Eva Brustad Dalland i 2004 rundt samarbeid på tvers av fagmiljøene, vil i stor grad bli besvart gjennom arbeidet med denne undersøkelsen. Vi har

også allerede kommet et langt skritt på vegen mot et tettere og bedre samarbeid mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike.

Er førerprøvens omfang riktig?

Den nye føreropplæringen inneholder flere obligatoriske elementer enn det som var tilfelle tidligere. Førerprøven har imidlertid som nevnt ikke fått redusert sitt omfang, selv om prinsippet bak føreropplæringsmodellen før 2005 var lite obligatorisk i selve opplæringen, men heller en mer omfattende førerprøve. (Stene 2004) Atferdsforsker Trine Marie Stene ved SINTEF gjennomførte i 2003 en undersøkelse basert på kandidater som ikke består til førerprøven, for å finne ut om omfanget av førerprøven burde endres som følge av læreplanrevisjonen. Stene konkluderer med at resultatene fra undersøkelsen viser at det er nødvendig at førerprøven har et *riktig* omfang. Tidspunktet for ikke bestått prøve fordelte seg forholdsvis jevnt utover førerprøvens tidsrom. Det tok i gjennomsnitt 31 minutter for sensor å bestemme seg for om en kandidat hadde bestått prøven eller ikke, men dette har ingen direkte betydning for om prøven bør forkortes eller ikke. Dette spørsmålet må baseres på prøvens kvalitet, ikke kun kvantitet. (Stene 2004)

Førerprøven baserer seg på en helhetsvurdering av kandidatens prestasjoner, og erfaring viser at det er enklere og mer riktig å fatte en avgjørelse basert på en helhetsvurdering når prøven har et noe lengre omfang. Da vil eventuelle feilhandlinger inngå i en større helhet, og det kan bli enklere å nyansere. Det er også viktig å fokusere på om førerprøven har god validitet. God validitet innebærer at prøven måler det man ønsker å måle. Stene sier at det vil være naturlig å se førerprøven i relasjon til de endringene som var ventet å komme i 2005. Hun mener at man bør stille spørsmål om det er sammenheng mellom delmålene i læreplanen og kategoriene som førerprøven anvender som grunnlag for testen. (Stene 2004) Dette spørsmålet tar jeg med i min undersøkelse, men jeg ser på hovedmålene i stedet for delmålene, da hovedmålene gir en mer fullstendig oversikt over mål for føreropplæringen.

Hvem består førerprøven?

I 2003 ønsket Statens vegvesen å få undersøkt om det er systematiske forskjeller i hvor vanskelig den praktiske førerprøven i klasse B er, avhengig av hva slags trafikkmiljø kandidatene har hatt opplæring i og hva slags trafikkmiljø de kjører opp i. Antagelsen var at det kan være vanskeligere å kjøre opp i komplisert trafikk i store byer enn på landsbygda eller i små byer. Dermed mente man at kandidater som kjørte opp i storbyene både har hatt en mer

krevende opplæring og fått en mer krevende førerprøve enn kandidater fra områder der trafikkmiljøet er enklere.

Antagelsene viste seg å ikke stemme. Først viste det seg at kandidater fra Oslo hadde høyere strykprosent enn kandidatene fra Fredrikstad og Drøbak og Mysen. Det viste seg også at kandidater fra Oslo hadde relativt flere feil ved landevegskjøring og at kandidatene fra Mysen og Drøbak hadde flere feil ved bykjøring. Det hører også til konklusjonene at kandidatenes alder, nasjonal bakgrunn og antall kjøretimer ved trafikkskolen spiller en rolle her.

Kandidatene fra Mysen og Drøbak samt Fredrikstad hadde signifikant færre feil ved landevegs- og motorvegkjøring enn kandidatene fra Oslo, i tillegg er kandidatene fra Fredrikstad flinkere enn kandidatene fra Mysen og Drøbak ved bykjøring.

Den mest utslagsgivende faktoren for antall feil og for sjansen for å bestå førerprøven var antall kjøretimer ved trafikkskolen. Kandidater med mange timer på trafikkskole hadde flere feil og høyere andel stryk enn kandidater med få timer. Grunnen til dette er at disse har hatt lite privat øvelseskjøring og at de kjører opp før de har de nødvendige ferdighetene. (TØI 2003)

Vi har erfaring med at en del førerprøvekandidater, spesielt de som har vært elever ved trafikkskoler i Oslo og omegn med et dårlig rykte og en høy andel elever som ikke ville ha bestått en ordinær førerprøve, tar turen til Otta, Stokmarknes eller andre utkantstrøk i håp om lettere å kunne bestå førerprøven der. Disse kandidatene prøver seg også ofte på Lillestrøm trafikkstasjon. De fleste reiser herfra uten førerkort, ofte etter å ha gjennomført en førerprøve med høy risiko.

Dette understreker viktigheten av mye kjøretrening. Det er gjennom erfaringen man tilegner seg under mengdetreningen man opparbeider seg høy trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte. Alle andre metoder for læring har vist seg å fungere mindre bra.

2.3 Samarbeidet

Det finnes ikke mye skriftlig materiale rundt samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer før KRAFT-prosjektet ble gjennomført i 2007-2008. Oppsummering og konklusjoner etter gjennomføringen av KRAFT-prosjektet blir derfor veiledende for samarbeidet. En presentasjon av dette materialet gjøres her.

2.3.1 KRAFT-prosjektet

Det viste seg at implementeringen av ny forskrift og nytt læreplanverk var vanskeligere enn først antatt. Det ble innført nye læreplaner i 16 førerkortklasser samtidig i 2005, og de representerte et faglig løft og endringer i både faglig innhold og undervisningsmetoder. Tidligere måtte elever som skulle ta førerkort i ulike førerkortklasser, ofte gå gjennom det samme stoffet flere ganger. (Statens vegvesen 2004) Med det nye modulbaserte systemet var ikke dette lenger nødvendig.

Som et ledd i evalueringen av ny læreplan, samt i arbeidet mot en mer helhetlig implementering av ny læreplan, ble KRAFT-prosjektet igangsatt i 2007, drøye to år etter læreplanrevisjonen. Kontaktpersoner fra Statens vegvesen gjorde registreringer av trafikklærernes undervisningsmetoder i ulike trinn i opplæringen. Denne rapporten tar for seg KRAFT-kartleggingen innenfor førerkortklasse B personbil. Registreringene foregikk i 2007 og 2008 og var landsdekkende. Representanter for trafikkskolene deltok også på felles informasjonsmøter i forkant av registreringen der de fikk vite mer om intensjonen bak prosjektet. De fikk vite at registreringen var frivillig, at det skulle avtales på forhånd, og at dette ikke var en del av tilsynsarbeidet. Til sammen ble det gjort rundt 300 registreringer i forbindelse med KRAFT-kartleggingen. Man fant blant annet ut at:

- Over 50 % av de registrerte trafikklærerne ikke la til rette for bevisstgjøring av betydningen av motivasjon (følelser), ansvarsforståelse, selvinnsikt og vilje.
- Rundt 65 % av de registrerte trafikklærerne ikke gjorde kjernebudskapet tydelig for sine elever.
- Mer enn 65 % av de registrerte trafikklærerne ikke fokuserte på anvendelse av en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte hos sine elever.

En av intensjonene i føreropplæringen og samtidig en viktig faktor i trafikksikkerhetsarbeidet, er at elevene skal være ferdige med veiledningstime trinn 3 minst ett år før de planlegger å ta førerkortet. Dette er ofte ikke tilfelle. Det er i den avsluttende delen av opplæringen (trinn 4) at eleven virkelig kan få masse mengdetrening og erfaring. Ved å gjøre seg ferdig med trinn 3 senest ett år før førerprøven, vil eleven kunne drive overlæring i minst ett år. Vegdirektoratet la fram noen forslag til tiltak på bakgrunn av registreringene etter at KRAFT-prosjektet ble avsluttet:

- Å vedlikeholde og utvikle samarbeidet mellom trafikkskolene og Statens vegvesen.
- Å samarbeide om praktiske aktiviteter i bil.
- Å arbeide for å styrke undervisningskompetansen når det gjelder tema som har med selvvurdering og selvinnsikt å gjøre.

Det er lagt opp til at regionkontakter og distriktskontakter i Statens vegvesen skal arbeide videre sammen med trafikkskolene lokalt med de to første punktene.

2.3.2 En samkjøringsdag på Lillestrøm trafikkstasjon

Samkjøringsdagen starter med samling i plenum der temaet for dagen presenteres. Vi prøver bevisst å gå bort fra å presentere erfaringer fra førerprøvene, fordi vi som nevnt vil ha alt fokus rettet mot hovedmålene i føreropplæringen. Ved forrige samkjøringsdag var parkering, vending og rygging første tema til drøfting. Deretter ble temaene kjøretøy- og kjørekompentanse drøftet, samt økonomisk og miljøvennlig kjøremåte. Temaene drøftes ut fra et ønske om å finne praktiske, trafikksikre og hensiktsmessige løsninger. Et eksempel på dette er løsninger i forbindelse med parkering. Der man tidligere fokuserte mye på referansepunkter og millimeterpresisjon under parkeringsutførelsen, og innøvelse av ferdigheter der parkeringsluka var ofte var svært trang, drøfter vi heller muligheten til å finne et sted å parkere der det er få andre biler i nærheten, der man kan unngå å rygge og unngå å lage bulker i andre biler når døra åpnes. Å parkere i 4. etasje i stedet for 1. etasje i parkeringshus kan for eksempel være et godt utgangspunkt for å lykkes. Trafikksikkerhet framfor teknisk ferdighet prioriteres.

Deretter får trafikklærerne og sensorene konkrete oppgaver. Eksempel på oppgaver er: «Hva legger du i begrepet god kjøretøy- og kjørekompentanse? Hvilke trinn og tema i læreplanen berøres av begrepet? Hvilke hovedmål for opplæringen vil begrepene kunne passe til?» Så skal lærere og sensorer ut å kjøre, etter å ha fått i oppgave å knytte god kjøretøy- og kjørekompentanse til ett av hovedmålene. Eksempel på en konkret oppgave for en av gruppene er: «Knytt god kjøretøy- og kjørekompentanse til hovedmålet «god trafikkavvikling» når du kjører i trafikk. Drøft og notér.» Etter en times kjøretur samles deltagerne, og deler sitt arbeid fra kjøreturen med alle. Det fokuseres på den røde tråden i det de har jobbet med, om hvorvidt det er noen sammenheng mellom god kjøretøy- og kjørekompentanse og økonomisk og

miljøvennlig kjøremåte, og hvor man ønsker at eleven skal være kompetansemessig når han skal ut å kjøre på egenhånd.

Samkjøringsdagene planlegges og gjennomføres nå i samarbeid med trafikklærernes fagorganisasjon. I 2012 vil det bli etablert en arbeidsgruppe bestående av trafikklærere, sensorer og representanter fra trafikklærernes fagorganisasjon, som skal jobbe med planlegging og gjennomføring av samkjøringsdagene og eventuelt andre samarbeidsfora i fremtiden. Dette antas å bidra til at samkjøringsdagene får mindre preg av å være initiert og styrt av Statens vegvesen.

3 METODE

I dette kapitlet presenteres metodene som er valgt for å belyse problemstillingen, samt metodenes vitenskapsteoretiske forankring og refleksjoner rundt metodevalgene. I kapitlet presenteres også dataproduksjonen, validiteten og reliabiliteten, samt etiske og normative spørsmål. Temaene som presenteres her, har betydning for undersøkelsen og utfallet av denne. De blir fortløpende knyttet til undersøkelsen. I kapittel 5 tas temaene opp igjen og drøftes.

3.1 Innledning

Metode er vårt redskap i møte med det vi skal undersøke, og en framgangsmåte for enten å bringe fram ny kunnskap eller etterprøve hypoteser eller påstander. Metoden forteller oss hvordan vi kan gå fram for å framskaffe eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener at den vi gi oss gode data og belyse problemstillingen på en faglig interessant måte. (Dalland 2007) I denne undersøkelsen har spørreskjema forrang. Disse gir både kvalitative og kvantitative data. Undersøkelsen baserer seg blant annet på antakelsene om at det ville være uheldig for en elev og kandidat dersom trafikklæreren underviste i noe som ble ansett for uriktig under førerprøven, at førerprøven og ikke hovedmålene for føreropplæringen er styrende for trafikklærernes undervisning, og at trafikklærernes og sensorenes mening om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte kan gi svar på om samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike kan eller bør endres. Dette kan være aktuelt i tilfeller der trafikklærernes og sensorenes meninger i mindre grad stemmer med intensjonen i føreropplæringen og i førerprøven. Undersøkelsen tester dermed noen allerede gitte hypoteser, og kan derfor på noen områder betegnes som «hypotetisk deduktiv». (Ryen 2003)

I undersøkelsen benyttes også intervju som stort sett gir kvalitative data. Tanken bak å gjennomføre et intervju med en trafikklærer og en sensor en tid etter at spørreskjemaene ble besvart, er blant annet å diskutere sammenhenger i datamaterialet fra spørreskjemaene, å belyse funnene i disse, samt å lete etter eventuelle nye kategorier og begreper. Den kvalitative delen av undersøkelsen har et mer induktivt tilsnitt enn den kvantitative delen, fordi den søker å utvikle nye hypoteser fra empirien. Den kvantitative delen har i hovedsak til hensikt å teste hypotesene og teoriene, og å gi en representativ oversikt over forholdene. (Grønmo 2010)

3.2 Metodevalg i undersøkelsen

I samfunnsvitenskapen finnes det flere ulike metoder for å belyse en problemstilling. (Grønmo 2010) Problemstillingen i denne undersøkelsen krever tett kontakt med respondentene, og siden jeg jobber på samme sted som sensorene som ble brukt som respondenter i undersøkelsen, og samtidig har daglig kontakt med trafikkklærerne i undersøkelsen, var dette ganske enkelt. Dette har bidratt til å gi en god dynamikk i gjennomføringen av undersøkelsen, og til valg av metoder i undersøkelsen.

Generelt sett er en metode en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål. Metodene angir hvordan vi skal framskaffe kunnskapen og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet. (Grønmo 2010:27)

Å velge en eller flere metoder handler om en overbevisning om at metoden vil gi oss gode data og samtidig belyse problemstillingen på en god måte. (Dalland 2007)

Mitt faglige ståsted og min forforståelse danner på mange måter grunnlaget for undersøkelsen. Det betyr at arbeidet ikke ville blitt utført dersom disse faktorene ikke hadde vært til stede. Som nevnt vies mye tid i innledende kapitler til dette temaet. I tillegg presenteres innholdet i de sentrale føringene for føreropplæring og førerprøve, og ses i lys både av min forforståelse og problemstillingen. Deretter tar rapporten utgangspunkt i den yrkesfaglige litteraturen og tidligere forskning rundt føreropplæring og førerprøve. Disse faktorene er med på å bestemme både tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Spørsmålene som stilles til respondentene kom dermed naturlig som et behov ut fra det som er nevnt over.

Avsnittet over gir kun en grovskisse av framgangsmåten forut for undersøkelsen. I de påfølgende avsnittene vil jeg gi en nærmere beskrivelse av kriteriene for undersøkelsen, og hvordan rammene er satt for på best mulig måte å belyse problemstillingen.

Empirisk undersøkelse

Empiri er opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet. Informasjonen bygger på våre erfaringer om disse samfunnsforholdene. Empiri er kunnskap bygd på erfaring. Selve begrepet kommer av det greske «empeiria» av «peira». Dette betyr forsøk eller prøve, eller det som bygger på sanseerfaring. Dette er et viktig utgangspunkt for enhver

samfunnsvitenskapelig undersøkelse. Samfunnsforholdene kan oppleves, erfares og oppfattes på ulike måter av ulike personer. Dette henger igjen sammen med personens bakgrunn og personlighet. Våre forståelsesformer og referanserammer har innvirkning på hva vi ser og hører. Virkeligheten er med andre ord subjektiv. Kunnskap om dette gjør at empirien i samfunnsvitenskapelige undersøkelser må framskaffes etter visse regler og framgangsmåter. Det må sikres mest mulig pålitelig empiri. Forskeren må være bevisst sin oppfatning av fenomenene, og legge dette til grunn når analyse og tolkning av empirien skal finne sted. Undersøkelsen i denne rapporten er en empirisk undersøkelse, der kunnskap søkes på basis av respondentenes erfaring. (Grønmo 2010, Halvorsen 2009) Empirien danner et datamateriale som ses i lys av relevant teori innenfor fagfeltet, samt mitt eget faglige ståsted.

Metoderetninger

Det snakkes om ulike metoderetninger innenfor samfunnsvitenskapen. Det er ikke uvanlig å snakke om kvalitative og kvantitative metoder. Ofte forbindes spørreskjemaer med kvantitative metoder, mens intervjuundersøkelsen forbindes med de kvalitative. Dette kan imidlertid bli noe misvisende fordi det ikke er *metoden* i seg selv som er kvalitativ eller kvantitativ, men *dataene* som produseres. Det vil med andre ord si at det godt kan finnes spørreskjemaer som gir data av både kvalitativ og kvantitativ karakter. Kvalitative data uttrykkes oftest i form av bilder eller tekst, mens kvantitative data i form av mengder eller tall. Uansett hvilke datatyper undersøkelsen produserer, må de gjennomgå systematiske analyser. Analysen i denne undersøkelsen er for øvrig gjengitt i kapittel 4.

Metoden i denne undersøkelsen er en kombinasjon av spørreskjema og intervju, mellom kvantitative og kvalitative data. Den tar også utgangspunkt i blant annet samfunnsvitenskapelig teori. Mens empirien på mange måter beskriver og bygger på *erfaring* og *sanseinntrykk* om samfunnet, er teorien basert på *refleksjon* om samfunnet. (Grønmo 2010) Kvantitative og kvalitative data vil være ytterpunktene på en skala. Mange undersøkelser vil dermed gi data med både kvantitative og kvalitative elementer i seg. Empiriske undersøkelser blir oppsummert og drøftet i forhold til teoretiske perspektiver. Den nye empirien forstås i lys av foreliggende teorier. Denne fortolkningsmetoden benyttes i kapittel 4 i rapporten. (Grønmo 2010)

Prinsipper i undersøkelsen

Denne undersøkelsen gir både kvantitative og kvalitative data. De kvantitative dataene oppstår for en stor del gjennom spørreskjemaene, selv om enkelte spørsmål i disse også gir kvalitative data. Intervjuene gir stort sett bare kvalitative data. Undersøkelsene er basert på svar fra aktører/respondenter, og består både av strukturert utspørring via spørreskjemaer samt semistrukturert intervju. Den strukturerte utspørringen via spørreskjemaer foregikk ved at spørreskjemaer med en stor del fastlagte spørsmål og svaralternativer ble delt ut for å innhente den ønskede informasjonen. Prinsippene for denne delen av undersøkelsen tar blant annet utgangspunkt i Tove L. Mordals bok «Som man spør får man svar» (Mer om dette i avsnitt 3.2.9).

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at intervjueren på forhånd har satt opp hovedspørsmål og saker eller tema. Det er imidlertid ikke fastsatt i detalj hvordan spørsmålsformuleringene skal være. Rekkefølgen på spørsmålene kan også variere, det samme kan antall spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuformen kalles naturalistisk intervju, og følger oftest et gitt mønster. Man går innledningsvis noen runder med temaer rundt dagligdagse gjøremål før man begynner selve intervjuundersøkelsen. Når intervjuet skal avsluttes, bør man gjøre dette rolig og ukontroversielt. Det kan bidra til at intervjuet får en form som minner om en vanlig samtale. (Ryen 2003) Undersøkelsen som denne rapporten tar for seg ble utformet og gjennomført etter disse prinsippene.

3.2.1 Metodologiske spørsmål

Metodologi og prinsippene for kunnskapsutvikling henger tett sammen. Metodologi handler i grove trekk om hvordan kunnskap om samfunnsmessige fenomener kan bygges opp. Metodologi er en modell eller et program som omfatter de teoretiske og praktiske prosedyrene de ulike vitenskapene benytter for å oppnå viten, inkludert kritiske vurderinger av dem. (Ryen 2003) Metodologi handler også om fortolkning og forståelse av metoder. Forholdet mellom natur- og samfunnsvitenskap, mellom kvalitative og kvantitative data og mellom tilskuer og deltager, hører til det metodologiske feltet. Hvordan skal de samfunnsmessige fenomenene uttrykkes? Skal det brukes tekst eller tall eller en kombinasjon mellom disse? I denne undersøkelsen har jeg benyttet en kombinasjon mellom tekst og tall i kombinasjonen mellom kvalitative og mer kvantitative data. Aktuelle spørsmål i denne sammenhengen er: Skal samfunnet undersøkes på mikro (individ)-, meso (organisasjon)- eller makronivå (stat)? Er undersøkelsen idiografisk eller nomotetisk? (Grønmo 2010)

Denne undersøkelsen beveger seg stort sett i feltet mellom mikro- og mesonivået. Analyseenheter i undersøkelsen er individer (aktører) som har deltatt på en samkjøringsdag på Lillestrøm trafikkstasjon, og som på bakgrunn av denne, og sin erfaringsmessige kompetanse, har noen meninger som kan være av interesse for det videre arbeidet. Men undersøkelsen foregår også på mesonivået ved at Statens vegvesen som styrende enhet blir referansepunktet for undersøkelsen og det faktum at trafikklærernes og sensorenes meninger ses i lys av Statens vegvesens pålegg og forventninger.

En idiografisk undersøkelse retter fokuset mot enkeltstående fenomener eller samfunnsmessige forhold som er klart avgrenset i tid eller rom, mens nomotetiske undersøkelser tar sikte på å avdekke mer generelle sammenhenger og mønstre som ikke er avgrenset til bestemte historiske perioder eller bestemte geografiske områder. Denne undersøkelsen kan på mange måter karakteriseres som en idiografisk undersøkelse, i og med at føreropplæring og førerprøve er et svært begrenset område i samfunnet generelt. Undersøkelsen tar også for seg opplæring og førerprøve innenfor et svært begrenset tidsperspektiv. I tillegg begrenser undersøkelsen seg til trafikklærere og sensorer på Romerike.

I følge Grønmo skiller vi også mellom metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism. Mens metodologisk individualisme handler om at all samfunnsvitenskap må bygge på kjennskap til det enkelte individ og til de situasjoner, handlinger og holdninger som kan knyttes til dette, handler metodologisk kollektivism om at informasjon om enkeltindivider ikke er nok til å ha som grunnlag for å forstå de samfunnsmessige forhold. (Grønmo 2010) Man må kunne se helheter mellom individer og grupper, både i lokalsamfunnet og i samfunnet for øvrig. Samhandlingsmønstrene er igjen preget av normer og regler, materiellstrukturer og tidsrytmer. Emile Durkheim var tilhenger av metodologisk individualisme, mens Max Weber var tilhenger av metodologisk individualisme.

Metodologisk situasjonisme betraktes som et mellomstandpunkt og går ut på at sosial handling ikke kan betraktes som individuelle handlinger utført av separate enkeltindivider, men derimot som samhandling mellom flere individer, som til enhver tid forholder seg til hverandre. Metodologisk relasjonisme er et annet mellomstandpunkt. Pierre Bourdieu tilknyttet dette standpunktet, og vil i tillegg til situasjonismen som framhever relasjoner i form av

konkret samhandling mellom spesifikke aktører i gitte situasjoner, i tillegg betone relasjoner mellom aktører og strukturer. (Grønmo 2010)

Faktorene som er beskrevet over er ikke separate, adskilte enheter som ikke kan kombineres eller som umuliggjør benyttelse av deler av dem der de passer best. I denne undersøkelsen er enkeltindividet interessant, samtidig som det er vel så interessant for problemstillingen å se på de andre individene og samfunnet som enkeltindividene er en del av, og relasjonene dem imellom. Undersøkelsen ser både på trafikklærere, sensorer og elever/kandidater, og setter deres meninger om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte i forhold til konteksten og systemene som styrer både opplæring og førerprøve.

3.2.2 Metodelitteratur

Kunnskap om samfunnsvitenskapelige metoder, samt drøfting rundt de metodologiske spørsmålene som kan være relevante for denne undersøkelsen, er et viktig fundament for ethvert samfunnsvitenskapelig arbeid. Olav Dalland: «Metode og oppgaveskriving for studenter», Sigmund Grønmo: «Samfunnsvitenskapelige metoder», Knut Halvorsen: «Å forske på samfunnet», Steinar Kvale og Svend Brinkmann: «Det kvalitative forskningsintervju», Anne Ryen: «Det kvalitative intervjuet», Kristen Ringdal: «Enhet og mangfold» og Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen: «Videnskabsteori i samfundsvidenskabene» er litteratur som sammen bidrar til å gi en god faglig oversikt over samfunnsvitenskap og metoder. Den nevnte litteraturen er benyttet som et samfunnsvitenskapelig utgangspunkt for dette prosjektet.

I undersøkelsen brukes som nevnt både spørreskjema og intervju. Kristen Ringdals bok tar for seg den kvalitative metoden innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningen. Olav Dalland, Sigmund Grønmo og Knut Halvorsen tar for seg begge undersøkelsesmetodene (spørreskjema og intervju), og gir god oversikt over både kvalitative og kvantitative data. Anne Ryen og Kvale/Brinkmann konsentrerer seg i hovedsak om det kvalitative intervjuet, men tar også for seg trekkene i samfunnsvitenskapelig metode generelt, med både kvantitative og kvalitative data. Anne Ryen setter den samfunnsvitenskapelige metoden opp mot den naturvitenskapelige metoden. I kommende avsnitt omtales samfunnsvitenskapelig metode, aspekter rundt spørreskjemaundersøkelser og intervjuundersøkelser, samt aspekter rundt både kvantitative og kvalitative data.

3.2.3 Samfunnsvitenskapelig metode

I undersøkelsen settes funnene i intervjuene og fra spørreskjemaene opp mot begrepene som er utledet av problemstillingen, samtidig med at teorier i litteraturen, tidligere forskning og min forforståelse utgjør utgangspunktet for undersøkelsen. Dette foregår i kapittel 4.

Samfunnsvitenskapelig forskning tar for seg ulike forhold i samfunnet. Forskeren skal ikke bare referere de forholdene som undersøkes, de bør også drøftes i forhold til mer generelle samfunnsvitenskapelige begreper, teorier og innsikter. (Grønmo 2010) Denne rapporten gir et innblikk i undersøkelsen som ble gjennomført ved Lillestrøm trafikkstasjon for å høre på hva trafikklærerne og sensorene fortalte om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte med utgangspunkt i utøvelsen av deres yrker. Dette er et forhold i samfunnet som har til dels stor innflytelse på trafikkavviklingen og trafiksikkerheten i Norge. Undersøkelsen kan bidra til at trafiksikkerheten blir bedre, både fordi trafikklærernes undervisning og sensorenes syn på ønsket kjøremåte settes i fokus, og at det åpnes for endringer i samarbeidet rundt dette der det er mulig.

Samfunnsvitenskapen handler også om mennesker i samfunnet. Den tar for seg samfunnet som helhet, ikke kun enkeltindivider. «Samfunnsvitenskapen er basert på systematisk forskning om slike emner og omfatter de kunnskaper, teorier og metoder som utvikles i tilknytning til denne forskningen.» (Grønmo 2004:24) Kvalitative og kvantitative data er ikke konkurrerende, men komplementære. Dette fordi noen forhold i samfunnet kan belyses best ved kvalitative data, andre forhold med kvantitative data. I denne undersøkelsen brukes en kombinasjon av de to datatypene, for å gi en mer helhetlig forståelse av forholdene som undersøkes. Den ene metoden brukes også på mange måter som en bekreftelse av den andre.

«Samfunnsvitenskapen skal også problematisere og foreta kritiske drøftinger av etablerte ordninger og mønstre i samfunnet, sett i forhold til ulike verdier og modeller for sosial samhandling og samfunnsmessig organisering.» (Grønmo 2010:11) Trafikklærer- og sensormiljøet på Romerike er «samfunnet» i denne undersøkelsen. Undersøkelsen setter tidligere og allerede etablerte ordninger i et kritisk lys og antyder en forklaring på hvorfor systemene og de menneskelige mekanismene fungerer slik de gjør. Med utgangspunkt i dette, drøftes funnene i undersøkelsen opp mot relevante teorier og grunnprinsipper i føreropplæring og førerprøve, og ser om det er mulig å gjøre endringer i samarbeidet som vil kunne gi en bedre måte å tilnærme seg trafikk, kommunikasjon og samhandling på.

Samfunnsvitenskapen skal være konstruktiv. «Den innsikten og forståelsen av samfunnsmessige problemer som vokser fram gjennom samfunnsvitenskapelig virksomhet, danner et spesielt grunnlag og en særlig forpliktelse til å initiere og fremme bestemte løsninger av disse problemene.» (Grønmo 2010:11-12) Målet med undersøkelsen er å finne svar på hvilke endringer det kan være hensiktsmessig å foreta for å få til et enda bedre samarbeid mellom trafikklærere og sensorer på Romerike. Å arbeide for å fremme en kjøremåte som i større grad enn tidligere passer inn i det ordinære trafikkbildet, er ett av hovedmålene med samkjøringsdagene på Romerike.

3.2.4 Subjektivisme i undersøkelsen

Den kjente norske filosofen Arne Næss mente det var mulig å observere strengt objektivt ved at forskeren inntar en nøytral observasjonsposisjon. Sosiologien i Norge var den gang (på 1940 og 1950-tallet) sterkt preget av amerikansk samfunnsforskning. Hans Skjervheim gikk imidlertid sterkt imot dette objektivismeidealet i sin magistergradsavhandling i 1959, og karakteriserte objektivismen metodologisk som «den måten å forske om mennesket på som tar studiet av naturfenomener som mønster, det vil si at man rett og slett ekskluderer den menneskelige observatør og ser på fenomenene som foreliggende.» (Ryen 2003:43) Skjervheim sier også at «ved å objektivere den andre går ein til åtak på den andre sin fridom.» (Skjervheim 1996:75) Folk vil ikke bli kontrollert på denne måten, men helst være den som kontrollerer. Objektiviseringen vil kunne føre til en kamp om herredømmet, sier Skjervheim videre. Dette vil ha betydning for perspektivene som også denne undersøkelsen frambringer; forskerens subjektivitet i undersøkelsen vil ha betydning for intervju, spørreskjema, funn og konklusjoner, samtidig som det er viktig å være bevisst på forskerens syn på respondenten og behandling av denne (mer om dette i avsnitt 3.3). Samfunn og mennesker ikke er rene naturobjekter, men et fellesskap av subjektive meningsbærere som tenker og ytrer seg på et utall forskjellige måter. Forskeren er også en del av dette samspillet og kan ikke utelukkes som en objektiv tilskuer. Samfunnsforskere står også ofte midt oppe i den offentlige debatten, og kan bygge på sin faglige innsikt og kunnskap. Dette betyr at samfunnsvitenskapen er en del av det samfunnet den undersøker. I tillegg betyr det at forskningen kan påvirke individer eller grupper som undersøkes, slik at de har en annerledes atferd mens de undersøkes enn ellers. Dette fenomenet kalles reaktivitet, og må tas i betraktning gjennom undersøkelsesarbeidet. Refleksivitet er også en viktig faktor innen samfunnsforskningen. Dette innebærer at forskerens sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer kan påvirke respondentenes oppfatning og forståelse av de samfunnsforholdene som undersøkes. Det

forskeren kommer fram til er ikke bare et resultat av hvordan samfunnsforholdene virkelig er. Det er også preget av forskerens referanserammer og forståelsesformer. (Grønmo 2010) Dette aspektet blir også drøftet i avsnitt 5.8.1. Kort oppsummert er samfunnsforskeren både tilskuer og deltager i samfunnet.

3.2.5 Fenomenologi og hermeneutikk

Både fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på fortolkning⁴ og forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger. Begge tilnærmingene tar utgangspunkt i aktørenes egen forståelse av sine handlinger og framhever at handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørenes intensjoner med handlingene. (Grønmo 2010:372)

En sentral person innenfor fenomenologien er Edmund Husserl. Han regnes som grunnleggeren av den fenomenologiske filosofien som tar utgangspunkt i bevissthet og opplevelse. «Til sakens kjerne!» er Husserls kamprop. (Fuglsang og Bitsch Olsen 2007) Fenomenologi har vært utbredt innen kvalitativ forskning, og er i hovedsak et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og å beskrive verden slik den oppleves av respondentene. Dette foregår med utgangspunkt i at den virkelige virkeligheten er den virkeligheten som menneskene oppfatter. Forskerens forståelse av handlingene og hva de betyr bygger på aktørenes egen forståelse av dette.

I denne undersøkelsen er aktørenes egen opplevelse og forståelse av konteksten det viktigste. Det legges mindre vekt på mine egne observasjoner av aktørenes ytre kontekst og deres handlinger. Det er likevel ikke til å legge skjul på at mitt ståsted er preget av det jeg ser og opplever under førerprøvene, men det er hele tiden et mål å la dette prege både samkjøringsdagene og denne undersøkelsen i så liten grad som mulig. Målet er heller å lytte til trafikklærerne og sensorene i deres beretninger fra virkeligheten, og få et innblikk i deres egen opplevelse av virkeligheten og hvordan de forstår konteksten de er en del av. Tanken er at subjektive opplevelser fra førerprøvene må vike for et ubetinget fokus på hovedmålene for føreropplæringen.

⁴ Med begrepet «fortolkning» menes at resultatene av empirisk forskning blir oppsummert og drøftet i forhold til teoretiske perspektiver. Dette kan dreie seg om å forstå den nye empirien i lys av tidligere teorier og empiri, samtidig med at man bruker resultatene til å skape ny kunnskap. Man tar altså et slags tilbakeblikk til tidligere teori og empiri, og bruker dette som en del av basisen for å utvikle ny teori. (Grønmo 2010)

Innenfor hermeneutikken legges det i større grad vekt på forskerens fortolkning av aktørene og deres synspunkter enn i fenomenologien. Hermeneutikken vektlegger samspillet mellom aktørens selvforståelse og forskerens fortolkning av denne, og legger dermed større vekt på forskerens forforståelse enn fenomenologien. Hermeneutikken legger også stor vekt på forskerens helhetsforståelse. Aktørens handlinger fortolkes i lys av forskerens forståelse av den konteksten en bestemt aktør går inn i, og i forhold til forskerens betraktning av den situasjonen eller prosessen som handlingen er en del av. (Grønmo 2010) «I hermeneutikken søker man tolkninger av samfunnsmedlemmenes virksomhet, ikke kausalforklaringer. Handling er flertydig og tillater flere tolkninger.» (Ryen 2003:37)

Min forforståelse av føreropplæring og førerprøve har betydning for initieringen og gjennomføringen av undersøkelsen og arbeidet rundt denne. Selv om mitt mål er å lytte til trafikklærerne og sensorene gjennom undersøkelsen, vil funnene både være preget av, og satt opp mot, mitt faglige ståsted. Dette vil med andre ord si at min helhetsforståelse av faget vil ha betydning for både utformingen av spørsmålene i undersøkelsen og for analysen.

3.2.6 Ontologi i samfunnsvitenskapen

Ontologi kan betegnes som gjenstandsfeltet i vitenskapen, og hvordan gjenstandsfeltet oppfattes. I denne undersøkelsen vil gjenstandsfeltet være føreropplæringen og førerprøvene, samt samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike. Ontologi kan også betegnes som bevisstheten innenfor et hermeneutisk perspektiv, som tar utgangspunkt i at forskeren ikke har direkte adgang til andres bevissthet, kun gjennom fortolkninger. Det er denne fortolkningen av trafikklærernes og sensorenes verbalt uttrykte bevissthet, denne undersøkelsen baserer seg på.

Hva er egentlig sant? Har jeg funnet sannheten i min undersøkelse? Dette er forholdsvis eksistensielle spørsmål som det ikke er mulig å gi eksakte svar på. Det er imidlertid klart at en undersøkelse med vitenskapelig forankring må foregå etter et visst mønster og i henhold til oppsatte kriterier. Den som gjennomfører undersøkelser bestreber seg på at informasjonen og kunnskapen han frembringer gjennom analyser og drøftinger, skal være mest mulig sann. Det er imidlertid slik at andre undersøkelser foretatt i en annen kontekst og ved hjelp av andre metoder, kan føre til at oppfatningen av sannheten må revideres og erstattes av nye oppfatninger. Vi kan med andre ord ikke være sikre på at vi har kommet fram til den endelige sannheten gjennom en empirisk undersøkelse. Likevel må målet alltid være å søke mest mulig sann informasjon og kunnskap. Man må alltid være åpen for kritikk av sitt arbeid og sine

konklusjoner. Samfunnsvitenskapen har både en kritisk oppgave i forhold til etablerte ordninger i samfunnet, og en selvkritisk oppgave i forhold til egne etablerte forestillinger. (Grønmo 2010)

Et positivistisk syn på samfunnsvitenskapen sier at samfunnsvitenskapelige undersøkelser av sosiale fakta er uavhengig av så vel forskerens som andres vurderinger av disse fakta. (Grønmo 2010) Hans Skjervheim gikk derfor i front for kritikken av denne positivistiske tankegangen og sa at samfunnsforhold ikke kan betraktes som objektive observerbare fakta, men at mennesket er et selvstendig tenkende subjekt som innenfor visse rammer velger hvordan det vil handle og samhandle. (Skjervheim 1996) Den samfunnsvitenskapelige forskningen har derfor både en analytisk, kritisk og konstruktiv oppgave, ved at man vil analysere ulike samfunnsforhold med et kritisk blikk rettet mot etablerte ordninger og mønstre i samfunnet, og dernest gjennom nyervervet innsikt eventuelt ta initiativ til å fremme løsninger. (Grønmo 2010)

Et ontologisk prinsipp sier at samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi. Samfunnsforskerne baserer seg på at den informasjonen de bygger sine analyser på, skal være mest mulig sann. En samfunnsforsker må hele tiden være åpen for kritikk og ta selvkritikk, og bør hele tiden vurdere og revurdere sine egne forestillinger om sannhet og sette disse opp mot egne og andres motforestillinger. Andre undersøkelser basert på andre metoder og perspektiver kan føre til at en oppfatning om sannheten må revurderes og erstattes av nye oppfatninger. Slik sett finnes det ikke noen endelig sannhet; den er stadig gjenstand for endring og revisjon. (Grønmo 2010)

Vurderingen av sannhet i samfunnsvitenskapen bygger også på rasjonelle og logiske kriterier. Dette prinsippet er metodologisk, fordi det dreier seg om framgangsmåter for vurderingen av kunnskap om eksisterende forhold. Metodologien bærer bud om at det må finnes en felles forståelse av hvordan man undersøker om noe er sant, og hvordan man drøfter slike spørsmål. Det er viktig å understreke at det her er snakk om rasjonalitet og logikk i metodene for samfunnsforskningen. Menneskenes handlinger og de samfunnsmessige prosessene som undersøkes, trenger ikke å følge en bestemt rasjonalitet eller logikk. (Grønmo 2010)

Denne undersøkelsen har som mål å følge de prinsippene for samfunnsvitenskapelig forskning som er skissert over. Målet å finne sannheten rundt trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte

ut fra mitt faglige ståsted, ut fra forutsetningene som ligger til grunn for undersøkelsen og de framgangsmåtene som benyttes i undersøkelsen. Samtidig er undersøkelsen gjennomført med ydmykhet og bevissthet om at sannheten ikke er endelig, men at funnene som gjøres kan bidra til å initiere endringer ut fra de rådende forutsetningene, og ut fra undersøkelsens synsvinkel.

Sannheten er også teoretisk, metodologisk og kontekstuel forankret innenfor samfunnsvitenskapen. Prinsippet for dette er epistemologisk. Begrepet «epistemologi» betyr egentlig kunnskapsteori. Drøftinger rundt hva som er akseptabel kunnskap om ulike samfunnsforhold, hører innunder epistemologien. Kunnskapen dreier seg ikke bare om hvordan samfunnsforholdene egentlig er, men vel så mye av synsvinkelen forskeren har i sin betraktning av hvordan samfunnsforholdene framstår. Dette kan igjen henge sammen med forskerens framgangsmåter for innsamling og analyse av informasjon om samfunnsforholdene. Hvordan bestemte samfunnsmessige forhold fortone seg, kan være avhengig av forskerens spesifikke metoder for innsamling og analyse av informasjonen om forholdene. De samfunnsmessige forholdene kan også fortone seg forskjellig, avhengig av når og hvor de er observert. (Grønmo 2010)

3.2.7 Deduktivt eller induktivt undersøkelsesopplegg?

Det kan virke noe unyansert å hevde at et undersøkelsesopplegg er enten deduktivt eller induktivt. Dette undersøkelsesopplegget er imidlertid hovedsakelig basert på å teste foreliggende teori empirisk, selv om intervjuene som ble gjennomført etter at spørreskjemaene var benyttet, tar sikte på å belyse empirien for eventuelt å generere ny teori eller finne nye begreper. Et deduktivt undersøkelsesopplegg går i hovedsak fra teori til empiri for å teste teorien, og koblingen mellom disse faktorene finner man i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Et induktivt opplegg går i hovedsak fra empiri til teori, og tar sikte på å generere ny teori gjennom fortolkning. (Grønmo 2010) Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i teorien og min forforståelse av fagfeltet, og utleder kategorier i hovedsak med utgangspunkt i dette. Undersøkelsen tester om det er hold i teorien, og finner svar i empirien som i stor grad bidrar til å bekrefte dette. Likevel brukes empirien fra intervjuene og til en viss grad de kvalitative dataene fra spørreskjemaene både til å lete etter ny kunnskap og nye kategorier gjennom fortolkning av empirien, samt å belyse empiriske funn fra den mer kvantitative delen av datamaterialet.

3.2.8 Vitenskapelige rammer rundt spørreskjemaene og intervjuene

Med vitenskap menes «virksomhet som bringer fram ny kunnskap og systematiserer denne, slik at vi kan trenge under virkelighetens overflate.» (Halvorsen 2009:21) En må ta utgangspunkt i at det finnes mange sannheter, og at det som tilsynelatende kan hevdes å være sannheten, kan bli mer tvilsom og mindre gyldig ut fra en teoretisk forståelse med andre tilnærminger, innfallsvinkler og begreper. Forskning som foregår innenfor fast oppsatte rammer, kan bringe fram vitenskap. Vitenskapen inntar generelt sett en kritisk holdning til dogmer, påstander og etablerte sannheter. (Halvorsen 2009) Vitenskapen tar utgangspunkt i og viser at verden ikke er sort og hvit, men har i seg et vell av nyanser. I dette avsnittet presenteres rammene som gjør arbeidet til vitenskap.

Spørreskjemaundersøkelsen

Selve ordet survey betyr overblikk. Survey er i korte trekk en undersøkelse som stort sett gir en høy andel kvantitative data, og har til hensikt å skaffe overblikk over et samfunnsvitenskapelig tema. «Surveyen kan anvendes på et mangfold av tema og virksomhetsområder». (Mordal 1989:18) Mordal refererer også til Platt (1972) som sier at surveyen ofte er en systematisk og strukturert utspørring av et relativt stort antall personer om et hvilket som helst tema.

Undersøkelsen som denne rapporten tar for seg, innhenter data som er basert på svar fra respondenter, i motsetning til den andre datatypen som surveyer ofte benyttes til å framskaffe, nemlig observasjon av aktører eller informanter. Det essensielle ved surveyundersøkelsen er altså å innhente informasjon i form av svar på spørsmål ved hjelp av et spørreskjema. Denne undersøkelsen baserer seg på spørreskjemaer der respondentene selv noterer sine svar. (Mordal 1989)

Sigmund Grønmo sier at kjernen i strukturert utspørring er et spørreskjema med ferdig formulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge og med faste svaralternativer for de fleste spørsmålene. (Grønmo 2010) For å minimere risikoen for at respondentene skal svare etter eget hode eller la være å svare, må spørsmålene og svaralternativene utformes slik at basisopplysningene blir tydelige og enkle å forstå. Tove L Mordal setter opp en liste over krav til spørsmålsformuleringene:

- *Spørsmålene må formuleres slik at svarene kan sammenliknes.*
- *Samme spørsmål må ikke omfatte mer enn ett begrep.*
- *Spørsmålet må ha god presisjon. Det vil si at man bør unngå generelle spørsmål der respondenten får muligheten til å tolke innholdet.*
- *Spørsmålet må være formulert slik at svaret ikke blir påvirket i noen retning.*
- *Man må ikke stille for store krav til respondenten om fagkunnskap, hukommelse eller fantasi.*
- *Spørsmålet må ikke inneholde provoserende, irriterende eller støtende elementer.*
- *Spørsmålet må ikke skape forvirring, usikkerhet eller annet som kan føre til svarproblemer, misforståelser eller lang responstid.*

(Mordal 1989:95)

I litteraturen opereres det med begrepene åpne og lukkede spørsmål (Grønmo 2010) og åpne og lukkede svar. (Dalland 2007) I denne undersøkelsen brukes betegnelsen åpne og lukkede spørsmål fordi det er spørsmålene som langt på vei setter krav til hvorvidt svaret skal gis i form av en alternativmeny på forhånd, eller om respondenten står fritt til å svare hva han ønsker. I spørreskjemaene i denne undersøkelsen benyttes for en stor del lukkede spørsmål, men enkelte spørsmål åpner for såkalte fritekstsvare.

Spørreskjemaene i denne undersøkelsen er forøvrig langt på vei utformet etter de ovennevnte prinsippene. Den største utfordringen var å utforme spørsmål som oppfyller kravet til balanse; at de ikke påvirker respondenten i noen retning. Dette drøftes i avsnittet om validitet og reliabilitet.

Intervjuene

Epistemologi er som nevnt teori om kunnskap. Gjennom intervjuene i undersøkelsen er målet å bringe fram ny kunnskap. Kvale og Brinkmann skisserer sju sentrale trekk ved intervjukunnskap: Kunnskap er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Den er produsert fordi den skapes aktivt gjennom spørsmål og svar, og skapes av intervjuer og respondent i fellesskap. Kunnskapen er relasjonell fordi den etablerer nye relasjoner i det menneskelige samtalenett, med formål å produsere ny kunnskap om den menneskelige situasjon. (Kvale og Brinkmann 2009) Kunnskapen er samtalebasert fordi filosofiske diskurser og forskningsintervjuer er basert på samtaler som gir adgang til

kunnskap. Dette må finne sted i en situasjon der synet på en objektiv virkelighet ikke gjelder. Kunnskapen er også kontekstuell. Dette betyr at kunnskapen i det spesifikke intervjuet skapes innenfor den spesifikke konteksten der og da. Den kan dermed ikke automatisk overføres til eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Videre er den språklig fordi språket er selve verktøyet i intervjuet, både det muntlige i samtalen og det skriftlige i transkripsjonen og analysen. Kunnskapen er narrativ. Forskningsintervjuet åpner for respondentenes fortellinger fra deres livsverden. Kunnskapen er også pragmatisk. Den er pragmatisk fordi tanker og betydninger får sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre den verden vi lever i. Kunnskap er evnen til å utføre bestemte handlinger. Kunnskapen er nyttig. (Kvale og Brinkmann 2009)

Intervjuene i denne undersøkelsen er utformet og gjennomført etter prinsippene over. Spesielt narrativene er viktige i intervjuene, fordi de forteller om virkeligheten slik den er nå, og bidrar til at intervjueren får en oppfatning av virkeligheten slik at den eventuelt kan justeres. I intervjuene har jeg vektlagt viktigheten av korte, lettfattelige spørsmål. Likevel er det behov for en begrepsmessig og faglig klargjøring i forbindelse med noen av spørsmålene som stilles underveis for at svarene skal bli så eksakte som mulig.

Intervjuet baserer seg på det såkalte «semistrukturerte intervjuet». (Ryen 2003) Dette innebærer blant annet at temaene er presentert på forhånd i en intervjuguide, mens mange spørsmål formes av samtalen underveis. I denne sammenhengen finnes det en rekke ulike spørsmålstyper man på forhånd kan være bevisst på å benytte underveis. Disse spørsmålstypene er benyttet i intervjuene i denne undersøkelsen:

- *Introduksjonsspørsmål* er spørsmål som bringer samtalen inn i fenomenene som skal omtales. Disse kan framkalle spontane, rike beskrivelser hvor respondenten selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved det som undersøkes.
- *Oppfølgingsspørsmål* brukes til å utdype respondentens svar ved at intervjueren inntar en interessert, samtykkende eller kritisk holdning til det som blir sagt.
- *Inngående spørsmål* av typen «kan du fortelle mer om. . .?» bidrar til å forfølge svarene for å få dypere innsikt.
- *Spesifiserende spørsmål* benyttes for å få mer presise beskrivelser av fenomenene. «Hvordan reagerte du da?» er ett eksempel på denne typen spørsmål.
- *Strukturerende spørsmål* kan benyttes for å pense samtalen inn på rett spor igjen.

- *Fortolkende spørsmål* benyttes for å omformulere et svar: «Du mener altså at. . .» kan bidra til å gi intervjueren et mer forståelig svar.

(Kvale og Brinkmann 2009)

Intervjusamspillet innebærer et stadig fokus på spørsmålsformuleringen, og er et viktig redskap for å få de svarene man er ute etter. Det fungerer dårlig og vil lett kunne gi en spesifikk svartype dersom et helt intervju tar utgangspunkt i samme type spørsmål. (Kvale og Brinkmann 2009)

Dette understreker også viktigheten av å sørge for at intervjuet har god flyt og at det blir gode overganger mellom spørsmålene. Å starte med enklere emner, for deretter å gå over til tyngre, mer kompliserte, men sentrale emner, og dernest igjen avslutte med lette og ukompliserte emner, vil bidra til å skape en god følelse etter intervjuet for både intervjuer og respondent. (Grønmo 2010)

3.2.9 Narrative intervjuer og begrepsintervjuer

Undersøkelsen legger stor vekt på respondentenes personlige beretninger. (Halvorsen 2009) Dette fordi fortellingene kan betraktes som en grunnleggende måte å uttrykke erfaringer og kunnskaper på. Problemstillingen i denne undersøkelsen åpner for å lytte til hva trafikkklærerne og sensorene forteller fra deres erfaringer og opplevelser. Det er opplevelsene fra det virkelige livet som er utgangspunkt for det stadig økende fokuset på en kjøremåte som passer inn i det ordinære trafikkbildet.

Historiene fra respondentenes livsverden kan dukke spontant opp under intervjuet, eller bli framkalt av intervjuere. I dette tilfellet er det for det meste siste variant som benyttes. Intervjueren stiller bevisst spørsmål som bidrar til at respondenten forteller. Mange av temaene som undersøkelsen er innom, framkaller også i seg selv en situasjon der respondenten må fortelle historier fra egen praksis. Trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte lar seg vanskelig beskrive kun ved bruk av begreper og synonymer, men krever på mange måter billedlige framstillinger om hvordan kjøremåten foregår i ulike trafikale situasjoner.

Intervjuene i undersøkelsen har også til hensikt å avklare begrepene trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte, samt begreper som er knyttet til disse. Gjennom blant annet narrativer og

meninger av mer yrkesfaglig og erfaringsmessig karakter, har undersøkelsen til hensikt å avdekke graden av enighet rundt oppfattelsen av begrepene, og om hvilke endringer som eventuelt kan gjøres i det framtidige samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike. Spørsmålene i undersøkelsen retter fokuset mot betydningen av begrepsnettverket, de begrepsmessige dimensjonene i sentrale uttrykk, og deres posisjoner og innbyrdes forbindelser. (Kvale og Brinkmann 2009)

3.2.10 Beskrivende, forklarende eller forstående undersøkelse?

I likhet med en rekke andre aspekter innen samfunnsvitenskapen, er det ikke klare skiller mellom begreper og perspektiver. Det finnes imidlertid tre typer samfunnsvitenskapelige problemstillinger som henholdsvis tar sikte på å beskrive, forklare eller forstå ulike samfunnsmessige forhold. Beskrivende undersøkelser tar sikte på å kartlegge og drøfte ulike egenskaper og trekk ved de samfunnsforholdene som undersøkes. Hovedhensikten er å finne ut hvordan disse samfunnsforholdene virkelig er, og hvordan de endres. Forklarende undersøkelser har til hensikt å forklare samfunnsforholdene i den hensikt å kartlegge dem med tanke på deres variasjoner eller endringer, å avklare hvorfor forholdene er slik de er, og hvorfor de varierer eller endres slik de gjør. Analysene tar sikte på å belyse hvordan visse fenomener i samfunnet kan forklares av andre fenomener, det vil si antagelser om årsaksforhold. Forstående undersøkelser går ut på å forstå og fortolke hvilken mening som knytter seg til samfunnsforholdene som undersøkes. Hvilken mening eller betydning bestemte handlinger har, kan avklares ved å forstå disse handlingene både med utgangspunkt i aktørenes perspektiver, og i forhold til den større konteksten som handlingene foregår i. (Grønmo 2010)

Det finnes som nevnt ingen klare grenser mellom disse perspektivene, og ofte kan den samme undersøkelsen ha elementer fra alle de tre perspektivene i seg. Dette gjelder også for denne undersøkelsen. Den har til hensikt å beskrive føreropplæringen og førerprøvene for å finne ut hvordan de er og hvordan de har gjennomgått endringer, samt hvorfor endringer eventuelt fortsatt er ønskelig. Den har til hensikt å forklare hvorfor føreropplæringen og førerprøven foregår slik den gjør ut fra forutsetningene som ligger til rette, og hvilke årsaker som ligger til grunn. Den har også til hensikt å forstå hvilken mening og betydning trafikklærernes og sensorenes handlinger har, med tanke på deres perspektiver og hvilken kontekst som ligger til grunn.

3.2.11 Om kildene

I dette avsnittet får leseren et innblikk i betraktninger jeg har gjort om hvilken relevans og gyldighet litteraturen som er benyttet til å belyse problemstillingen har. (Dalland 2007) Som grunnlag for denne undersøkelsen har jeg primært benyttet fire kildekategorier:

Lærebøker

Denne kategorien består blant annet av anbefalte lærebøker tilknyttet masterstudiet.

Forskningsrapporter

Forskningsrapportene som er benyttet i denne rapporten er i hovedsak utgitt av Statens vegvesen og f.eks. SINTEF.

Yrkesfaglig litteratur

Med begrepet yrkesfaglig litteratur menes her både «Læreplan for førerkortklasse B og BE» og for eksempel «Kriterier for vurdering av førerprøve i klasse B og BE» og «Retningslinjer for gjennomføring av førerprøve i alle klasser», samt forskrifter og lovtekster.

Nettsider

Nettsidene som er benyttet er tilknyttet Statens vegvesen og SINTEF.

Generelt om kildene

Jeg ønsker ikke å gå detaljert inn på alle de ulike kildene i hver kategori, men heller gi noen generelle betraktninger rundt kildevalgene.

Lærebøkene dekker behovet som er gjeldende i denne spesifikke undersøkelsen, og tar for seg både teori om vitenskapsfilosofier (i hovedsak John Dewey), spørreskjemametodikk og metoder rundt intervjuundersøkelsen. Mer generelt tar de for seg samfunnsvitenskapelig metode, og setter denne i perspektiv. Litteraturen som er benyttet er anbefalt av mitt studiested.

Forskningsrapportene er både utgitt av studenter og av mer profesjonelle aktører som SINTEF og Statens vegvesen. I et doktorgradsstudium er oftest undersøkelsen og arbeidet rundt dette tilknyttet, støttet og kvalitetssikret av en større forskningsinstitusjon som f.eks. SINTEF, TØI eller en høgskole. Et bachelorstudium er selvsagt også tilknyttet en utdanningsinstitusjon, men

kvalitetssikringen er ikke gjort etter samme kriterier som ved et doktorgradsstudium. Det finnes ikke noe stort utvalg av forskningsrapporter på kjøremåte og trafikk sett fra denne undersøkelsens perspektiv, så jeg refererer også til noen bachelorarbeid underveis. Disse referansene står imidlertid ikke helt på egne ben i undersøkelsen, men støttes samtidig av andre kilder.

Innenfor begrepet yrkesfaglig litteratur finnes stort sett de dokumentene som styrer trafikklærernes og sensorenes hverdag. Disse dokumentene er utgitt av Statens vegvesen og Vegdirektoratet, som er en del av Statens vegvesen.

I prosessen rundt utvelgelsen av kilder, har det fortløpende blitt tatt kildekritiske vurderinger som i hovedsak baserer seg på Sigmund Grønmos bok «Samfunnsvitenskapelige metoder». Her nevnes fire sentrale vurderinger:

- *Tilgjengelighet*: Kilder som prinsipielt ville være interessante, er kanskje ikke tilgjengelige. Det har imidlertid ikke vært noen utilgjengelige kilder i forbindelse med dette arbeidet, så noen revisjon av problemstillingen på bakgrunn av dette har ikke vært nødvendig.
- *Relevans*: Som tidligere nevnt var samtlige respondenter relevante for undersøkelsen og for å belyse problemstillingen. En del litteratur er valgt bort på grunn av lite relevans for undersøkelsen. Dette er imidlertid en del av ethvert arbeid; å finne relevant litteratur og å velge bort annen.
- *Autensitet*: Det er viktig å kvalitetssikre en kilde ved å finne ut om f.eks. en skriftlig framstilling virkelig er laget av den eller de som utgir seg for å være forfattere. Det kan f.eks. være problematisk å finne et sitat til en sekundær forfatter i en bok, og bruke denne uten å sjekke at den eksisterer eller er ordrett gjengitt.
- *Troverdighet*: Spesielt gjelder dette respondenter som i den gitte konteksten kan opptre helt uvanlig. Muligens fordi de vil framstå i et spesielt gunstig lys for forskeren. Dette er det spesielt viktig å være oppmerksom på i min situasjon, der trafikklæreren kan ha et ønske om å framstå slik han tror at jeg ønsker. Videre kan dokumenter inneholde uriktig informasjon. De kan være støttet av ulike aktører i samfunnet for å fremme bestemte interesser.

(Grønmo 2010)

3.3 Validitet og reliabilitet i undersøkelsen

Dette avsnittet gir en oversikt over hvilke innfallsvinkler som er benyttet for å ivareta validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen.

3.3.1 Validitet i arbeidet generelt

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses. Å validere er å kontrollere gjennom forskerens kritiske syn på sine fortolkninger og eksplisitte uttrykk for sitt perspektiv på emnet som undersøkes. Det er også å vurdere hva slags kontroll forskeren har for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning som følge av blant annet forforståelse og kompetanse innenfor fagfeltet. Det er viktig å foreta kontinuerlige kontroller av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. Å validere er å stille spørsmål om hva, hvorfor og hvordan, for å finne ut om man undersøker det som er ment å undersøke. En undersøkelse kan godt ha høy reliabilitet, men likevel ikke data som er relevante for det som undersøkes. Avhengig av hvilke kriterier som vektlegges, skiller man mellom ulike typer validitet. Hvilke typer validitet som er mest relevante for vurdering av datakvaliteten, er avhengig av hvilket undersøkelsesopplegg man har. Det finnes validitetstyper som er felles for kvalitative og kvantitative data, og det finnes validitetstyper som bare hører innunder den enkelte datatype. (Grønmo 2010) Åpenbar validitet bygger på svært enkle kriterier, og er relevant for begge datatypene. Åpenbar validitet innebærer å vurdere validiteten som tilfredsstillende dersom det er åpenbart at de innsamlede dataene er gode og treffende i forhold til undersøkelsens tema og hensikt. (Grønmo 2010)

Kvantitative undersøkelser

Definisjonsmessig validitet er en validitetsvurdering innenfor de kvantitative datatypene, og tar for seg forholdet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner av begrepene, med andre ord forholdet mellom hva forskeren har til hensikt å undersøke, og hva som i realiteten blir undersøkt. Den definisjonsmessige validiteten kan defineres gjennom innholdsvaliditet (når den operasjonelle definisjonen omfatter flere indikatorer for ett og samme begrep), kriterievaliditet (graden av samsvar mellom data basert på ulike operasjonelle definisjoner av samme begrep) eller begrepsvaliditet (sammenhengen mellom to ulike begreper). Dette blir drøftet i avsnitt 5.8.3. (Grønmo 2010)

Kvalitative undersøkelser

Kvalitative funn kan testes og bekreftes gjennom blant annet triangulering, leting etter negative beviser, oppfølging av overraskende funn, kontroll av rivaliserende forklaringer samt feedback fra respondentene (Se kapittel 4). Spørsmål om validitet må dreie seg om det en finner ut er sant, og om hvilken sannhet man formidler. Spørsmål rundt undersøkelsens innhold og formål må gå forut for metodespørsmålet når gyldigheten av et funn skal fastslås. En vanlig innvending rundt forskningsintervjuer er at funnene ikke er valide fordi respondentens informasjon kan være usann. Dette må dermed kontrolleres i hvert enkelt tilfelle. I denne undersøkelsen er en hermeneutisk fortolkning sentral (se avsnitt 3.2.5). Da er spørsmålene som stilles til teksten helt avgjørende for validiteten. Spørsmålstyper som medfører en symptomatisk lesning er sentral i denne undersøkelsen, der et fokus på respondentene og deres grunn til å gi en bestemt uttalelse, står sentralt.

Å validere et kvalitativt materiale er å teoretisere. «Grounded theory» er et sentralt begrep her. Dette går ut på å verifisere fortolkninger og er en integrert del av teoriutviklingen. Et eksempel på dette er dersom respondentene ofte endrer sine uttalelser under et intervju, trenger ikke det nødvendigvis å skyldes en upålitelig eller ugyldig intervjuteknikk, men heller intervjuteknikkens evne til å få tak i de mange nyansene og mangfoldigheten i sosiale holdninger. Idéelt sett vil kvaliteten på forskningsarbeidet være så god at det gir kunnskapsprodukter som er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin egen gyldighet selv. Eksterne bekreftelser eller offisielle gyldighetsstempler vil bli mindre viktig når vurderinger av validiteten er en aktivitet som inngår i alle faser av en undersøkelse. Dette er også et sentralt mål i denne undersøkelsen. (Kvale og Brinkmann 2009)

3.3.2 Validitet i undersøkelsens ulike faser

Kvale og Brinkmann setter opp en liste over stadier i valideringen av en undersøkelse, og flytter fokuset fra produktvalidering til prosessvalidering. Dette betyr at en validering ikke bare tilhører en spesifikk fase av undersøkelsen, men bør foregå gjennom hele forskningsprosessen. Prosessen i denne undersøkelsen har fulgt kriteriene som er listet opp under:

- Validering under tematiseringen går ut på å gjøre undersøkelsen gyldig ut fra hvor solide undersøkelsens teoretiske forutantagelser er, og av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er.

- Validering under planleggingen dreier seg om at gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for undersøkelsens emne og formål. En undersøkelse bør produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket, sett fra et etisk standpunkt.
- Validitet under gjennomføring av undersøkelsen henger sammen med respondentens troverdighet og selve spørreskjemaets eller intervjuets kvalitet.
- Validering under transkriberingen av intervjuer dreier seg om å velge en språklig stil som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form.
- Validering under analysen knytter seg til hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige, og om fortolkningene er logiske.
- Validitet under valideringen dreier seg om å ha en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt undersøkelse, gjennomføring av de konkrete valideringsprosedyrene, og avgjørelsen om hva som er et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet.
- Validering under rapporteringen henger sammen med spørsmålet om hvorvidt rapporten gir en valid beskrivelse av funnene i undersøkelsen, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene.

(Kvale og Brinkmann 2009)

3.3.3 Reliabilitet i arbeidet generelt

Reliabilitet kan defineres som «graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg.» Fenomenet som undersøkes er stabilt dersom dette er ivaretatt. (Grønmo 2010) Når undersøkelsens reliabilitet skal drøftes, bør man altså stille spørsmål om hvorvidt et resultat vil kunne reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt, eller om en respondent ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker. (Kvale og Brinkmann 2009)

Spørsmål om reliabilitet bør stilles gjennom hele arbeidet med en undersøkelse og rapporteringen av denne. Spørsmål om reliabilitet under planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen, i transkriberingen og i analysen må drøftes underveis i rapporten. (Kvale og Brinkmann 2009) I dette avsnittet blir reliabilitet grøftet på generelle premisser. Reliabiliteten i de ulike delene av arbeidet blir presentert i avsnitt 3.3.4 og drøftet i avsnitt 5.8.

3.3.4 Reliabilitet i undersøkelsens ulike faser

Forarbeidet med spørreskjemaundersøkelsen og intervjuundersøkelsen

Under forarbeidet med en undersøkelse, må sammenhengen mellom problemstilling, forskningsspørsmål eller andre relevante spørsmål, og spørsmålene til innhenting av empiri være tydelig og konsis. I tillegg er det viktig å fordype seg i litteratur som beskriver hvordan en spørreskjemaundersøkelse og et intervju forberedes og gjennomføres. Alle spørsmål skal lede til besvarelse av problemstillingen. Spørsmål som ikke oppfyller dette kravet, er irrelevante for undersøkelsen. (Kvale og Brinkmann 2009) Rapporten gir flere steder en oversikt over sammenhengen mellom problemstillingen, forskningsspørsmålene og spørsmålene for innhenting av empiri (se blant annet kapittel 4.1). Denne sammenhengen har vært høyt prioritert gjennom hele arbeidet.

Spørreskjemaenes spørsmålsformulering

Det finnes noen generelle krav til formuleringen av spørsmålene i en undersøkelse som gir kvantitative data. Disse kravene bør være oppfylt for at resultatet av undersøkelsen skal kunne gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden. (Kvale og Brinkmann 2009) Et av kravene er at spørsmålene skal være nøytrale. Dette betyr at respondenten ikke skal ledes inn mot å velge ett bestemt svaralternativ. (Grønmo 2010) I spørreskjemaet i denne undersøkelsen er en del spørsmål byttet ut med påstander. Dette gjelder både for spørreskjemaet til trafikklærerne og skjemaet til sensorene. Det er flere årsaker til at dette er gjort: For det første ville sannsynligheten etter min mening være liten for at respondentene skulle la seg påvirke i noen retning av dette, da den faglige uenigheten til tider kan være stor i vårt miljø; å ta stilling til mer eller mindre riktige påstander ville være en god anledning for faglig engasjerte personer til å vise sin mening. For det andre gjorde vissheten om et klart faglig ståsted hos flesteparten av respondentene det naturlig å servere et knippe påstander i stedet for helt verdinøytrale spørsmål, for å vise engasjementet hos lærere og sensorer. Når skalaen for svaralternativene er gitt mellom ytterpunktene «helt enig» og «helt uenig», vil det være helt naturlig å framsette ulike påstander om saken. Tankegangen over understrekes ved at mange respondenter viser ulik grad av uenighet til påstandene ved utfylling av skjemaene. Likevel kan det ikke utelukkes at enkelte respondenter svarer på en måte som de tror at jeg ønsker å se; dette vil alltid være en risiko når påstander framsettes. På den annen side antar jeg at samme problem ville oppstått ved formulering av helt verdinøytrale spørsmål, all den tid mange av respondentene på forhånd kjenner til min og Statens vegvesens holdning til temaene. Det er også viktig å nevne at det ville vært helt

uriktig å formulere liknende påstander i f.eks. en telefonundersøkelse der intervjuer på forhånd ikke hadde kjennskap til respondentenes ståsted i forhold til temaet i undersøkelsen.

Et annet krav til spørsmålsformuleringene er at de bør være endimensjonale. Dette betyr at hver spørsmålsformulering bare må inneholde ett spørsmål, slik at verken respondenten eller forskeren noen gang er i tvil om hva svaret gjelder. (Grønmo 2010) På dette området er spørreskjemaene i denne undersøkelsen helt konsekvente. Et eksempel på dette er spørsmål nummer 9 til trafikklærerne og de faglige lederne: «Sammenhengen mellom målene for føreropplæringen og førerprøven er logisk og lett forståelig».

Det tredje kravet er at «spørsmålene må være klare, entydige og presise.» (Grønmo 2010:176) Respondenten skal ikke tvile på hva som menes med spørsmålet. Et eksempel på dette er spørsmål 9 som er gjengitt over: Når jeg velger å bruke begrepet målene for føreropplæringen og førerprøven må det ikke være tvil hos respondentene om hva jeg mener med målene. Disse målene er basislærdom i utdanningen, og brukes i det daglige virke av både lærere og sensorer. Det forventes at alle har god kjennskap til hva dette innebærer.

Et fjerde krav er at «den språklige utformingen av spørsmålene skal være tilpasset utvalget av respondenter, og at språkbruken skal være forståelig for respondentene.» (Grønmo 2010:176) Denne undersøkelsen gjennomføres av en person som er i samme faglige miljø som respondentene. Språk og begreper er dermed en del av dagligtalen i det spesifikke fagmiljøet. Det er imidlertid ønskelig at begrepet «praktisk kjøremåte» blir mer benyttet og bekjentgjort i miljøet, og undersøkelsen har blant annet som mål å gjøre nettopp det. Det kan likevel ikke utelukkes at f.eks. nye trafikklærere eller sensorer ikke har kjennskap til hvert enkelt ord og begrep i undersøkelsen, men disse vil være i mindretall og dermed ha liten innvirkning på reliabiliteten i undersøkelsen.

Spørreskjemaenes svaralternativer

Det stilles også spesifikke krav til svaralternativene i en spørreskjemaundersøkelse. For det første må selve spørsmålet ses i sammenheng med formuleringen av svaralternativene. (Grønmo 2010) Det er viktig å ta utgangspunkt i de operasjonelle variablene og deres verdier, som dette eksemplet viser: Spørsmål 8 til trafikklærerne og de faglige lederne er ett av spørsmålene i undersøkelsen som ikke er en påstand. Her er oppgaven å ta stilling til hvilke ferdigheter som er prioritert høyest og lavest på en skala fra 1 til 8. En av ferdighetene er å

kjøre bilen på en god måte mens en annen er å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner. Spørsmålet sikter til en dimensjon/variabel av begrepene trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte knyttet til hovedmålene for opplæringen, som blant annet krever en kjøremåte som gir god samhandling med øvrige trafikanter. (Statens vegvesen 2005)

«Svaralternativene skal videre være innbyrdes eksklusive og samlet sett uttømmende for alle mulige svar på spørsmålet». (Grønmo 2010:176) Kritikken mot spørreskjemaene har vært at noen av svaralternativene i f.eks. spørsmål 8 til trafikklærerne og de faglige lederne har vært litt for like. Det har vært noe utfordrende å se nyanseforskjellene i f.eks. å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner og å ta egne valg og vurderinger rundt bilkjøringen generelt. Likevel representerer svaralternativene i spørsmål 8 alle sider ved hovedmålene i føreropplæringen. Det er altså til en hver tid nødvendig å ha god innsikt i hvilke svar som kan være aktuelle innenfor den enkelte undersøkelsesenhets.

Likeverd og balanse mellom svaralternativene bidrar også til et balansert forhold mellom kategoriene. Det ville f.eks. vært problematisk i de ofte brukte skalaene i denne undersøkelsen å ta bort «helt uenig»-kategorien, siden kategorien i den andre enden av skalaen er «helt enig». Dette ville i så fall ha skapt ubalanse. Men vi bør likevel ikke ha så mange svaralternativer at det blir vanskelig for respondenten å holde oversikten eller å skille mellom dem. (Grønmo 2010)

I skalaene som beveger seg fra «helt uenig» til «helt enig», har jeg valgt fem svaralternativer, vel vitende om risikoen ved å ha en midtkategori. Denne midtkategorien kan brukes av en del respondenter enten av bekvemmelighetshensyn, eller av de som ikke ønsker å ta stilling til påstanden. Det ble likevel vurdert som hensiktsmessig å ha en midtkategori for å finne ut om det finnes respondenter som ikke har noen spesiell mening om temaene. Etter min oppfatning vil ikke dette ha særlig stor innvirkning på reliabiliteten, all den tid jeg er bevisst på problematikken.

Spørreskjemaundersøkelsen generelt

Undersøkelsen ble gjennomført uten en fullverdig pretest (se avsnitt 5.8.4). Dette kan ha betydning for reliabiliteten i undersøkelsen blant annet ved at graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg kan bli

mindre i dette tilfellet enn den ville ha vært med en fullverdig pretest. I forhold til spørsmålet om undersøkelsens validitet, må en spørre om dette vil kunne få betydning for datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses. Datamaterialet i denne undersøkelsen vil uansett ha gyldighet og være relevant i forhold til problemstillingen og til forskningsspørsmålene, fordi undersøkelsesenheterne vil være de samme. En utradisjonell og kanskje både mangelfull og dels uriktig utført pretest vil med andre ord ikke ha særlig stor innvirkning på validiteten, men ha større innvirkning på reliabiliteten. Dette drøftes i kapittel 5. (Mordal 1989, Grønmo 2010)

Intervjuundersøkelsen

Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analysen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Kvale og Brinkmann setter opp en rekke kvalitetskriterier for et intervju:

- *I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra respondenten?*
- *Jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lengre intervjuerens⁵ svar er, desto bedre.*
- *I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuerens side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?*
- *Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.*
- *Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av intervjuerens svar.*
- *Intervjuet er «selvkommuniserende» – det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer.*

(Kvale og Brinkmann 2009:175)

For å få til et velfungerende intervju med god interaksjon mellom intervjuer og respondent, må man lære å gjennomføre forskningsintervjuer. Man kan lære å intervju ved å overvære andre intervjuer, ved å intervju selv og deretter lytte til intervjuene, man kan praktisere intervjuer i et fellesskap av erfarne intervjuere, eller man kan lære å intervju ved å transkribere intervjuer. (Kvale og Brinkmann 2009) Intervjuerens kvalifikasjoner er også

⁵ Kvale og Brinkmann bruker begrepet «intervjuerperson» i stedet for respondent.

svært viktig for et velfungerende intervju. Intervjueren er selve forskningsinstrumentet, og må ta kontinuerlige valg mellom hva det skal spørres om, og hvordan. Han må ha gode kunnskaper rundt intervjutemaet, ha gode ferdigheter innen samtale, være språklig dyktig, og ha øre for respondentens språkstil. Intervjueren må altså være kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. (Kvale og Brinkmann 2009) Med andre ord en rekke egenskaper med stort spenn.

Som student vil man naturlig nok ikke ha lang erfaring i intervjuteknikk. Likevel har man opparbeidet seg en viss erfaring i forskningsverktøyet og intervjuteknikker gjennom flere prosjekter i forkant av masterprosjektet. I tillegg gir deltagelse på forelesninger og ikke minst i studiegruppe gode kunnskaper rundt bl.a. intervju og intervjuguide, spørreskjema og andre datainnsamlingsverktøy. Jeg har også en del års erfaring fra læreryrket, et yrke der kommunikasjon står sentralt. Dette har bidratt til at intervjuene i denne undersøkelsen har blitt utført på bakgrunn av erfaring i kommunikasjon og mellommenneskelige relasjoner. På dette området kan reliabiliteten i gjennomføringen av intervjuene antas å være forholdsvis god.

Spørsmålet om reliabilitet i intervjuet retter seg ikke bare mot intervjueren, men også mot en vurdering av respondentene. Gode respondenter er samarbeidsvillige og motiverte, de er veltalende og kunnskapsrike. De er også ærlige og konsistente, de svarer konsist og presist på intervjuerens spørsmål, de gir sammenhengende framstillinger og motsier ikke seg selv hele tiden. De holder seg til intervjuet, og sporer ikke av gang på gang. De gir lange og levende beskrivelser av sin egen livssituasjon, og de forteller gripende historier som egner seg godt til rapportering. (Kvale og Brinkmann 2009) Det som nevnes her, kan synes å være idealet, men en slik person finnes ikke. Det er heller ikke sikkert at denne personen egner seg like godt til alle intervjuer. Jeg er såpass heldig at jeg kjenner respondentene fra før. Dette gjorde det enkelt å velge ut respondenter som jeg antok ville kunne fungere godt i intervjusituasjonen. Det var imidlertid det eneste kriteriet som lå til grunn da respondenter til intervjuene skulle velges. Det viste seg imidlertid at de var noe ulike i sine tilnærminger til intervjusituasjonen. Mens den ene svarte raskt og presist uten lange tenkepauser, måtte jeg være mer aktiv i gjennomføringen av intervjuet for å holde samtalens dynamikk i hevd overfor den andre respondenten. Uansett ga begge respondentene svar som i høy grad bidro til å belyse problemstillingen.

Innvendinger mot det kvalitative intervjuet

Mens de interne spørsmålene om intervjukvalitet dreier seg om intervjuerens håndverksmessige dyktighet og reiser epistemologiske og etiske spørsmål om innhenting av informasjon, finnes det også eksterne innvendinger mot kvaliteten på kunnskap som er skapt gjennom et intervju. Innvendingene framsettes gjennom påstander om at det kvalitative forskningsintervjuet . . .

- ikke er vitenskapelig, men at det kun avspeiler sunn fornuft
- ikke er kvantitativt, bare kvalitativt, og dermed ikke vitenskapelig. Dette hevdes på bakgrunn av at det i pragmatiske vitenskapelige diskusjoner har blitt satt likhetstegn mellom vitenskap og kvantifisering
- er subjektivt
- ikke tester hypoteser, de er kun eksplorative
- ikke er en vitenskapelig metode fordi det er for personavhengig

Det hevdes videre at . . .

- intervjuresultatene ikke er troverdige, men ensidige
- intervjuresultatene kan skyldes ledende spørsmål og dermed være upålitelige
- fortolkninger av intervjuer ikke er intersubjektive, men subjektive, ettersom forskjellige lesere finner forskjellige meninger
- intervju ikke er noen gyldig metode, fordi den avhenger av subjektive inntrykk
- intervjuresultatene ikke kan generaliseres fordi det er for få respondenter.

Likevel kan det hevdes at intervjuet har sin styrke i den privilegerte tilgangen til respondentens daglige verden. Intervjuerens og respondentens personlige perspektiver kan gi en unik, sensitiv forståelse av den dagligdage livsverdenen. Et mangfold av fortolkninger beriker dagligverdenens betydninger, og forskeren som person er det mest følsomme redskapet som finnes til å utforske menneskelige betydninger, og kan åpne for kvalitative beskrivelser av nye fenomener. Dette beskriver essensen i denne undersøkelsen. Intervjuene benyttes primært til å belyse og berike kunnskapen som allerede er utledet gjennom spørreskjemaene. (Kvale og Brinkmann 2009)

Ledende spørsmål

Kontrollert bruk av ledende spørsmål kan føre til velkontrollert kunnskap. I spørreskjemaene stilles ikke direkte ledende spørsmål, men det framsettes påstander som kan lede respondentene til å tro at dette er min personlige mening, og at jeg er ute etter å få et helt spesifikt svar. I intervjuene stilles ledende spørsmål om blant annet innholdet i og betydningen av de sentrale begrepene. Denne måten å stille spørsmål på har til hensikt å sjekke intervjuvarenes reliabilitet, og å verifisere mine fortolkninger. Dette gjøres i kontrollerte former, fordi jeg kjenner respondentene, og vet at deres faglige integritet og kompetanse vil gjøre at de ikke går med på påstandene uten å bestride disse på et faglig grunnlag. Det er altså ikke viktigst å unngå ledende spørsmål, men å være bevisst på spørsmålets virkning og dermed gjøre eventuelle forskningsspørsmål tydelige. (Kvale og Brinkmann 2009)

Registrering av svar fra spørreskjemaene

Datamatriksen gir en helhetlig oversikt over datamaterialet. Denne oversikten er et nyttig redskap for å kunne organisere og tilrettelegge datamaterialet for den forestående analysen. Likevel gir den ikke en tilstrekkelig nyansert framstilling av datamaterialet. På bakgrunn av dette ble antall svar registrert og oppsummert direkte i spørreskjemaene, og deretter framstilt i diagrammer. Så ble hvert svar analysert. De ble også framstilt i ulike grafiske figurer og tabeller for å gi leseren best mulig oversikt over datamaterialet. I den forbindelse er det viktig å tenke at et bilde kan fortelle mer enn tusen ord, men at bilder også kan gi et fordreid eller manipulert inntrykk av virkeligheten. Likevel gir diagrammer og andre grafiske figurer en oversiktlig og god framstilling av svarene i et kvantitativt datamateriale dersom de brukes under rette forutsetninger. (Ringdal 2001)

Transkripsjonen

Det er viktig å lytte til et lydopptak flere ganger. I denne prosessen må man ta stilling til når en setning slutter, når det er pause, hvor lang tid det må gå før stillhet blir til pause i en samtale og så videre. Man bør også ta stilling til hvorvidt en spesifikk pause er tilknyttet intervjueren eller respondenten. Det kan være relevant å skrive noe om de emosjonelle aspektene i en samtale. I tillegg til dette er det viktig å være bevisst på at nøyaktig de samme skrevne ordene i en utskrift kan uttrykke to helt forskjellige betydninger, avhengig av hvordan utskriveren velger å sette punktum og komma. Derfor kan det i noen tilfeller være nyttig at to

ulike utskrivere transkriberer, for deretter å sammenlikne resultatene. (Kvale og Brinkmann 2009)

Det er umulig å besvare spørsmålet «hva er en korrekt transkripsjon?» Man bør heller spørre «hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» Det kan være forbundet med en viss risiko å la respondenten lese gjennom råmaterialet i en transkripsjon, fordi det ordrette transkriberte muntlige språket kan framstå som usammenhengende og forvirret tale, og dermed framstå som representasjon av et svakt intellektuelt nivå. (Kvale og Brinkmann 2009) Jeg har imidlertid hatt gode opplevelser med å sende respondentene et utkast av et *bearbeidet* intervju, og fått gode tilbakemeldinger på dette. Det ble også gjort i forbindelse med denne undersøkelsen.

Analyse, drøfting og konklusjon

Samfunnsvitenskapens oppgave er å forstå og fortolke samfunnsmessige fenomener ut fra den konteksten og de menneskelige intensjoner de framtrer i. I tillegg har jeg min egen måte å fortolke de samfunnsmessige forholdene på. Mine funn og fortolkningen av disse blir dermed påvirket av respondenter, kontekst, intensjoner og av forskeren selv. (Grønmo 2010) Den hermeneutiske tilnærmingen til forskningsfeltet står altså sentralt her. I motsetning til fenomenologiske undersøkelser, legger forskeren her mer vekt på sin fortolkning av aktørene og aktørenes synspunkter. Hermeneutikken legger mer vekt på forskerens forforståelse enn det fenomenologien gjør, altså på den forståelsen forskeren hadde før undersøkelsen ble gjennomført. Ja, hermeneutikken tar utgangspunkt i at all forståelse er basert på ulike typer forforståelse. I tillegg legger hermeneutiske undersøkelser mer vekt på forskerens helhetsforståelse enn i fenomenologiske undersøkelser. Hermeneutisk analyse legger med andre ord både vekt på kontekstuell fortolkning og helhetlig forståelse. (Grønmo 2010, Dalland 2007)

I avsnittet om fenomenologi og hermeneutikk finner leseren mer detaljerte beskrivelser av fenomenologi og hermeneutikk i samfunnsvitenskapen. I dette avsnittet legges det vekt på hvilken betydning hermeneutikk og forforståelse kan ha for analyse, drøfting og konklusjon i undersøkelsen. Som nevnt i avsnittet om fenomenologi og hermeneutikk er det ikke til å unngå at mitt faglige ståsted og min forforståelse har innvirkning på analysen, drøftingen og konklusjonen. Den hermeneutiske spiralen, som blant annet omtales i Dallands «Metode- og oppgaveskriving for studenter», beskrives imidlertid som:

Noe som egentlig aldri tar slutt, men som stadig utvides. Tekst, tolkning, forståelse, ny tolkning, og ny forståelse, alt dette er deler i en helhet som stadig vokser og utvikles og er uttrykk for det genuint menneskelige. (Dalland 2007:56)

Det som kan sies å være viktig i en hermeneutisk tilnærming til analysen og drøftingen, er å være bevisst på at det ikke egentlig er mangfoldet innen fortolkningen som er problemet, men mangelen på en eksplisitt formulering av forskningsspørsmålene som stilles til det som skal analyseres, i tillegg til et dårlig og upålitelig arbeid ved at forskeren bare ser etter bevis i datamaterialet som understøtter deres egne meninger, eller velger fortolkninger og rapporterer det som kan begrunne deres egne konklusjoner. Alt annet blir ignorert. Dette kalles «partisk subjektivitet». (Kvale og Brinkmann 2009) I mitt arbeid har jeg hele tiden vært bevisst på dette. Selv om jeg har sterke meninger rundt temaet trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte, har jeg forsøkt å nedtone egne meninger, og vært på kontinuerlig jakt på tegn i materialet som kan sette spørsmålstegn ved min fortolkning og muligens endre min forståelse. Likevel ser jeg at en del av datamaterialet bidrar til å understøtte både min forforståelse og min fortolkning, men dette kan også tolkes som faglig enighet rundt temaene, både hos trafikklærerne og sensorene. En «perspektivistisk subjektivitet» oppstår når forskeren velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten, og gjennom sitt grundige fortolkningsarbeid kommer til ulike konklusjoner eller fortolkninger. (Kvale og Brinkmann 2009) I gjengivelsen av respondentsvarene i kapittel 4, som også bærer min oppfatning av det som blir sagt i intervjuene, har jeg gjort alt jeg kan for å gi en så objektiv gjengivelse som mulig. I drøftingen har jeg latt det hermeneutiske perspektivet komme tydeligere fram, for å gi funnene mening innenfor den faglige konteksten. I kapittel 5 vil perspektivene fra dette kapitlet bli tatt fram igjen, og drøftet i lys av undersøkelsen og hvordan metodene fungerte, og hvorvidt undersøkelsesopplegget er etterprøvbart.

3.3.5 Undersøkelsens datainnsamlingsverktøy

Det finnes flere måter å produsere et datamateriale på. Observasjon av aktører, spørreskjema, intervju av respondenter og innholdsanalyse av dokumenter er hovedverktøyene for datainnsamling. Denne undersøkelsen benytter spørreskjema og intervju av respondenter. Dette er to ulike metoder for utspørring av respondenter, og kan begge gi både kvalitative og kvantitative data.

Spørreskjema

Helt i starten ble utspørringsmåten avklart. Det ble tidlig avgjort at respondentene skulle fylle ut spørreskjemaene selv, i forbindelse med samkjøringsdagene internt og eksternt. Deretter ble spørsmål og svaralternativer formulert, og omfang av undersøkelsen samt skjemaets layout bestemt. Skjemaene inneholdt spørsmål som både ville gi svar av kvantitativ og kvalitativ art. Spørsmålene skulle være såpass enkle å besvare at hele undersøkelsen kunne gjennomføres de siste 10 minuttene av samkjøringsdagen, uten at respondentene skulle etterlate ubesvarte spørsmål. Mange av spørsmålene ble utformet som påstander som respondentene skulle ta stilling til. Det ble også laget et par spørsmål der respondentene kunne svare helt fritt, uten graderingsskalaer eller gitte svaralternativer. Spørsmålene ble laget så enkle og presise som mulig, med sikte på så høy validitet og reliabilitet som mulig. Mer om spørreskjemaene i kapittel 4.

Intervjuguide

Intervjuene ble forberedt gjennom å utforme en intervjuguide der informasjonsbehovet ble kartlagt. Deretter ble temaet spesifisert, og kommunikasjonsformen vurdert. Innenfor dette hører også å avgjøre graden av åpenhet i intervjuguiden med. Her spenner det fra det helt uformelle intervjuet der ingen spørsmål er utformet på forhånd, til det mer strukturerte intervjuet der alle spørsmålene er utformet på forhånd, og ønsket om spontane innspill og eventuelle sidestilte temaer ikke er særlig stort. Når åpenhetsgraden var definert, startet prosessen med å informere respondentene og å avtale når og hvor intervjuene skulle finne sted. I gjennomføringen av intervjuene var det viktig å fokusere på å etablere en god kommunikasjonssituasjon, både ved hjelp av god flyt i samtalen og gode overganger mellom spørsmålene. Bakgrunnen for samtaletemaene og spørsmålene ble forklart for respondentene. Å ikke blande temaene var også viktig. Noen spørsmål ble også formulert etter hvert som intervjuet skred fram. (Grønmo 2010) Det ble brukt lydopptager under intervjuene. Opptakene ble skrevet ut og utgjorde råmaterialet.

3.3.6 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Undersøkelsen med spørreskjema

Undersøkelsens sterkeste side er muligheten for umiddelbar innhenting av respondentsvar. I motsetning til telefonundersøkelse og postundersøkelse foregikk både gjennomføringen av undersøkelsen og innsamlingen av skjemaer blant trafikklærerne umiddelbart og på stedet. Dette resulterte i at samtlige lærere besvarte, og samtlige skjemaer ble samlet inn.

Blant sensorene gikk det litt annerledes. Her ble de gitt en forlenget svarfrist. Jeg tenkte at dette ville gå greit i og med at vi tross alt jobber sammen på samme sted. Likevel måtte jeg purre to ganger på innleveringen. Under halvparten av sensorene leverte.

Det knytter seg også flere fordeler til en undersøkelse der intervjuer og respondent er i samme rom under utfylling av spørreskjemaet. Noen av disse er:

- Forskeren har muligheten til å gi muntlig og skriftlig informasjon rett før undersøkelsen.
- Forskeren har mulighet til å oppdage om en respondent misforstår et spørsmål, eller om han er engstelig eller usikker, irritert eller utålmodig o.l.
- Forskeren har mulighet til å oppklare misforståelser og motvirke uheldige reaksjoner hos respondentene.
- Forskeren har muligheter til å bruke åpne spørsmål.

Et slikt opplegg vil også ha noen svake sider. Disse er blant annet:

- Samhandlingen mellom forsker og respondent kan gi uheldige svareffekter.
- Mulighet for uheldig påvirkning gjennom ikke-verbal kommunikasjon.
- Respondentene er slitne etter en lang fagdag og vil gjøre seg ferdig så fort som mulig.
- Forstyrrende element at det er mange respondenter i samme rom.

(Mordal 1989)

Intervjuundersøkelsen

En av de sterke sidene ved gjennomføringen av intervjuet med sensoren, var at intervjuet kunne foregå på vår egen arbeidsplass, og dermed i trygge, kjente omgivelser. Vi er også bekvemme på hverandres kontorer, og jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuet på mitt kontor. Sensoren samtykket i dette. Dette kunne være mer problematisk for trafikklæreren. Han ble også intervjuet på mitt kontor. På spørsmål om han ville gjennomføre det et annet sted, var svaret imidlertid at han så på det som en helt grei løsning å gjennomføre intervjuet her.

Intervjuerens kvalifikasjoner har også betydning for reliabiliteten i undersøkelsen. Kvaliteten på det originale intervjuet kan være avgjørende for kvaliteten på den senere analysen,

verifisering og rapportering. For å få intervju med så høy kvalitet som mulig, var det viktig for meg som en forholdsvis fersk intervjuer, å ta stilling til følgende kvalitetskriterier:

- I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra respondenten?
- Jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lengre respondentens svar er, jo bedre er det.
- I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuerens side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?
- Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.
- Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av respondentens svar.
- Intervjuet er selvkommuniserende. Dette betyr at det i seg selv er en fortelling som ikke krever særlig mange ekstra kommentarer eller forklaringer.

(Kvale og Brinkmann 2009)

En annen sterk side ved intervjuene ble at jeg klarte å følge disse kvalitetskriteriene på en god måte, til tross for at jeg ikke har særlig lang erfaring med slike intervjuer.

3.3.7 Begrensninger i datamaterialet

Spørsmål 4 i skjemaet til trafikklærerne har en påstand som sier at «det er viktig å starte to år før førerprøven». Selv om faglig kompetanse og kjennskap til intensjonen med føreropplæringen ligger til grunn for spørsmålet, burde det vært tydeligere formulert. «To år eller mer» ville vært mer nyansert, og kunne redusert eventuelle feilmarginer i svarene.

Flere spørsmål inneholder utsagnet «på hvilken måte». Dette gir begrensede frihetsgrader. «På hvilke måter» bidrar i større grad til å åpne for flere muligheter og flere svar. Andre spørsmål forutsetter en allerede gitt tilstand. Et eksempel på dette er spørsmålet «på hvilken måte mener du at trafikklærere og sensorer jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte?» Her forutsettes det på forhånd at trafikklærere og sensorer faktisk jobber sammen mot samme mål. Dette kunne ikke vært gitt på forhånd dersom undersøkelsen ble utført på et arbeidssted eller under forhold som var ukjente for forskeren.

Spørreskjemaene ble fylt ut etter henholdsvis den interne og den eksterne samkjøringsdagen. Dette kan resultere i flere faktorer som kan sette begrensninger i datamaterialet. For det første vil respondentene kunne være preget av stemningen rundt samkjøringen og opplevelsene fra

denne. Ulempen med dette er at svarene kan være farget av det ønskede og formidlede synet på kjøremåte, og i mindre grad av respondentenes egentlige mening om dette. Fordelen kan være at undersøkelsen ble gjennomført nært i tid, det vil si at respondentene husker alle detaljer svært godt og vil ha en stor grad av engasjement i de ulike problemstillingene. For det andre ville svarene muligens vært mer nyanserte dersom undersøkelsen ble gjennomført av ulike trafikklærerne og sensorene ved to forskjellige samkjøringsdager. Tid og ressurser til rådighet gjorde imidlertid ikke en slik løsning mulig.

Intervjuene ble gjennomført forholdsvis lang tid etter samkjøringsdagene. Fordelen (og intensjonen) med dette er at de kunne bidra til å nyansere svarene fra respondentene i spørreskjemaene i større grad enn hvis de hadde vært gjennomført kort tid etter spørreskjemaene. Dette blant annet fordi respondentene fortsatt ville være preget av samkjøringsdagen under intervjuene. Ulempen er at en del av opplevelsene og erfaringene fra samkjøringsdagene kunne være glemt etter såpass lang tid. Likevel er spørsmålene utformet på en slik måte at de ikke ene og alene er basert på opplevelsene fra samkjøringen, men mer på generelle prinsipper rundt hovedmålene for føreropplæringen, og rundt trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte.

3.4 Etikk i arbeidet

Denne delen tar for seg sentrale etiske perspektiver i forskningsprosjektet. Etiske utfordringer og problemstillinger er knyttet til hver fase i et forskningsprosjekt. Avsnittet innledes med fokus på generelle aspekter rundt normer og etikk i forskningsprosjektet. Deretter følger etiske vurderinger som har hatt betydning for gjennomføringen av prosjektet.

3.4.1 Generelt om normer og etikk

Etikk er egentlig lærdommen om normene for riktig og god livsførsel. Etiske problemstillinger griper inn i alle deler av et undersøkelsesprosjekt, og handler i grove trekk om å bevare enkeltmenneskers integritet. (Dalland 2007) Den samfunnsvitenskapelige virksomheten omfattes av et sett forskningsetiske normer. Normene som gjelder for forskningen kan deles i to hovedkategorier: De generelle og de personlige.

De generelle normene som regulerer samfunnsforskningen

Det kreves at vitenskapelig virksomhet skal foregå i full offentlighet. Fullstendige rapporter fra arbeidet skal offentliggjøres i sin helhet. Et annet krav er at forskeren er forpliktet til stadig å kunne revidere sannheten, basert på etterprøving og kritisk drøfting. Videre skal vitenskapelig forskning ikke styres av spesielle interesser eller grupper i samfunnet, eller av ikke-vitenskapelige motiver blant forskerne. Dette prinsippet etterfølges ofte ikke, idét en rekke firmaer bruker forskningen til å fremme sitt syn. Jeg husker spesielt godt forskningsrapporten som et stort oljeselskap publiserte tidlig på 1990-tallet. Denne konkluderte med at dagens globale oppvarming stort sett har sammenheng med naturens sykluser gjennom årtusenene. Her var statistikken og tidslinja framstilt på en måte som lett kunne forlede folk til å tro på denne forskningen. Andre aktører, som f.eks. miljøbevegelsen, brukte andre forskere og andre funn til å belyse sitt syn. (Grønmo 2010)

Vitenskapelig virksomhet skal i tillegg vurderes ut fra et rent faglig synspunkt, uavhengig av forskerens sosiale bakgrunn og personlige egenskaper. Forskerens faglige ståsted, spesielt innenfor temaer som berører forskerens engasjement og faglige involvering, kan være umulig å nøytralisere. Dette er etter min vurdering ikke ønskelig heller, så lenge forskeren er åpen om det i rapporten.

De normene som er nevnt over ble formulert av Merton på 1940-tallet. Både han og andre har imidlertid bidratt til å utdype og utvide denne listen over etiske normer. Dette omfatter også at forskningen skal ha en viss originalitet ved at den bidrar til å framskaffe ny kunnskap, innsikt og forståelse, slik at kunnskapen ikke kun framstår som et plagiat av tidligere forskning. Videre bør alle forskere møte kunnskapen med ydmykhet gjennom å være bevisste på sin egen utilstrekkelighet i faglig kompetanse og sine undersøkelser. Man bør også vise redelighet ved å ta sannhetsforpliktelsen alvorlig. (Grønmo 2010)

De personlige normene som regulerer samfunnsforskningen:

Denne undersøkelsen er et ledd i mitt studium. Jeg ønsker ikke å legge skjul på at det derfor er meg som vil ha mest utbytte av arbeidet. Likevel går arbeidet inn i mitt fagfelt, og belyser sider av mitt arbeid og mitt ansvar. Jeg har et mål om få nye perspektiver på mitt yrke, og gjennom disse bidra til å gjøre arbeidshverdagen litt bedre for mange. Det er også viktig for meg å understreke at alle som har bidratt til dette arbeidet, samtidig har bidratt til min faglige utvikling.

3.4.2 Ethiske aspekter i forarbeidet

Selv om dette primært er et prosjekt som er utarbeidet fordi det er et krav i studiet, vil det være viktig å spørre seg hvem som kan ha nytte av de kunnskapene som prosjektet vil framskaffe. Dette prosjektet vil kunne få betydning for både trafikklærere og sensorer på Romerike, fordi det griper direkte inn i samarbeidet som de to yrkesgruppene er involvert i. Prosjektet er ment å virke både bekreftende og korrigerende på det videre samarbeidet. Det er stor sannsynlighet for at både respondenter og undertegnede vil ha god nytte av resultatene i prosjektet. Siden respondentene er en viktig del av utviklingen av ny kunnskap, er det naturlig at de får en viss nytte av resultatene, og at de i tillegg får tilgang til rapporten når sensuren har falt. (Dalland 2007)

3.4.3 Ethiske aspekter i gjennomføringen av undersøkelsen

Informert samtykke

Respondentene fikk en folder med følgende momenter rundt undersøkelsen før intervjuundene:

- Bakgrunnen for undersøkelsen.
- Undersøkelsens tema og tittel.
- Hvordan gjennomføringen av undersøkelsen ville foregå.
- At lydopptaker ville bli benyttet.
- At deltagelse var frivillig og at respondenten når som helst kunne trekke seg.
- At respondenten samtykket skriftlig i å delta i undersøkelsen og at han godtok at opplysningene kunne bli gjengitt i rapporten.
- At det insamlede materialet ville bli slettet etter publiseringen av rapporten.

Det skriftlige, informerte samtykket ble levert tilbake til meg umiddelbart før intervjuene ble gjennomført. Innholdet i folderen tar utgangspunkt i beskrivelsen NSD gir i sitt forslag til informert samtykke. (Tilgjengelig på URL: <http://www.nsd.uib.no/personvern>. Sitert 25.02.2012) (Se vedlegg 1) Før spørreskjemaene ble delt ut, ble denne informasjonen gitt muntlig, sammen med en kort informasjon på første side av spørreskjemaene (se for øvrig vedlegg 2 og 3).

Personopplysninger

Under datainnsamlingen vil det være svært viktig å overholde etiske prinsipper som konfidensialitet, informert samtykke og respondentenes integritet. Det finnes likevel noen

spenninger mellom vitenskapelig og etisk ansvar. Dette kan i mange tilfeller være forskerens dilemma, og særlig under intervjuer: Forskeren ønsker at undersøkelsen skal være så dyptgående som mulig. Samtidig ønsker han også å respektere respondenten så langt det lar seg gjøre, med risiko for å få et datamateriale som kun er overflatisk. Uansett motiv og intensjon hos forskeren, har NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) utformet et regelverk som enhver forsker er pålagt å følge. NSD sier:

Dersom du under arbeidet med forskningsprosjektet skal samle inn/registrere/lagre personopplysninger ved bruk av datamaskin, må du melde prosjektet. En personopplysning er en opplysning/vurdering som kan knyttes til en person. Opplysninger kan for eksempel knyttes til en person via navn eller referansenummer som viser til en navneliste, eller via en sammenstilling av bakgrunnsopplysning.
(Tilgjengelig på URL: <http://www.nsd.uib.no/personvern>. Sitert 25.02.2012)

I denne undersøkelsen er personvernet ivaretatt ved at ingen opplysninger om respondentene kan knyttes til en spesifikk person. Det er ikke noe i datamaterialet som kan knyttes til enkeltpersoner, hverken ved navn, referansenummer eller bakgrunnsopplysninger. Etter en helhetsvurdering på bakgrunn av de nevnte kriteriene, var det dermed ikke nødvendig å melde prosjektet til NSD.

Forholdet mellom intervjuer og respondent

Intervjueren er forpliktet til å spille en nøytral rolle i intervjukonteksten, samtidig som han skal ha et balansert forhold til respondenten. Han skal med andre ord opptre høflig, vennlig men likevel til en viss grad upersonlig. Intervjueren bør belønne respondenten som takk for hans deltagelse, blant annet ved å framstå som en interessert lytter og avstå fra å evaluere svarene som gis, for eksempel ved sitt kroppsspråk.

I kvantitative undersøkelser er selve spørreskjemaet det viktigste instrumentet. Det er viktig at alle respondentene behandles likt, og at de stilles overfor samme stimuli. Dette ble ivaretatt i denne undersøkelsen ved at alle respondentene i hver sin yrkesgruppe fikk utdelt samme spørreskjema til samme tid og på samme sted. De hadde også mulighet til å stille spørsmål om uklarheter underveis i undersøkelsen, fordi jeg var til stede under hele gjennomføringen.

I kvalitative undersøkelser er forskeren det viktigste leddet i datainnsamlingen. Hovedmålet med en kvalitativ undersøkelse er å oppnå tilgjengelighet til relevante hendelser og handlinger hos respondenten. Det sentrale er å møte respondenten, ikke å sammenligne som man ofte gjør gjennom en kvantitativ undersøkelse. Her er det viktig å være bevisst på kommunikasjonen, som handler om mer enn bruk av ord. Kroppsspråket er vel så viktig. Dermed blir det viktig med en rolig og behagelig start på intervjuet, som i en hvilken som helst annen samtale. Intervjueren bør bygge opp et godt forhold til respondenten fordi hovedmålet med det kvalitative intervjuet er å forstå. Det er ikke intervjuerens akademiske verden med sine begreper og perspektiver som er viktig, men å sette seg inn i rollen til respondenten og forstå hans perspektiv. Tillit er et sentralt begrep. Dette kan best skapes dersom intervjueren er fokusert på . . .

- å vektlegge ærlighet
- å ikke imponere med egne kunnskaper
- å være naturlig
- å være rolig og støttende
- å ikke virke truende
- å være oppmerksom og interessert
- å unngå å diskutere med respondenten.

(Ryen 2003)

Det som er nevnt over har vært min rettesnor når spørreskjemaundersøkelsen og intervjuene ble gjennomført.

3.4.4 Etiske aspekter i transkripsjon og registrering av spørreskjemasvar

Hovedfokuset i transkripsjonen av intervjuene og registreringen av spørreskjemasvarene er å bearbeide svarene på en slik måte at sannheten og meningen i svarene kommer tydelig fram. Å bruke diagrammer og tabeller som gir et riktig bilde av situasjonen, kan være en utfordring. Det kan være fristende å bruke framstillingsverktøyet på en måte som fremmer forskerens syn. Jeg har hele tiden vært bevisst på dette, og etterstrebet en framstillingsmåte som er mest mulig nøytral.

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

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

Ved å være bevisst på dette, kan intervjueren forebygge risikoen å formidle noe annet enn det respondenten står for. Det vil for øvrig alltid finnes en risiko for at dette kan skje. Derfor er det viktig å sende de fortolkede utkastene til gjennomsyn og tilbakemelding fra respondentene på om de går god for innholdet og gjengivelsen. (Kvale og Brinkmann 2009) Respondentene i denne undersøkelsen ønsket ikke å endre innholdet i gjengivelsen av intervjuene som de fikk til gjennomlesning.

3.4.5 Ethiske aspekter i rapporteringen

Forskning består i å søke etter sannhet og ny kunnskap. En av hensiktene med den nye kunnskapen er å formidle den til andre. Når ny og nyttig kunnskap skapes, bør det vurderes om arbeidet bør trykkes i for eksempel et fagtidsskrift. Uansett hva som skjer med et arbeid i ettertid, må kravet til anonymitet og diskresjon være ivaretatt. Det er uansett en god regel å tenke på at respondenten skal lese den ferdige rapporten. Når en gjennomfører en undersøkelse, påtar man seg samtidig et ansvar overfor både enkeltpersoner, institusjoner og samfunnet. Jeg har tatt utgangspunkt i noen etiske kontrollspørsmål for på best mulig måte å ivareta de etiske kravene til et forskningsprosjekt:

- Hvilke rettigheter til de involverte i prosjektet kan bli berørt av undersøkelsen?
- Hva er vinningen sett opp mot de sosiale kostnadene prosjektet kan føre til overfor de som er involvert, for enkeltpersoner og for samfunnet?
- Hva er den forventede fordelingen av vinning og sosiale kostnader?

- Hvordan vise respekt for de involvertes rettigheter og velferd?
- I hvilken grad makter man å leve opp til disse kravene i sin kontakt med og behandling av respondentene?

(Dalland 2007)

4 ANALYSE

I dette kapitlet forklarer jeg hvordan dataene ble samlet inn og hvordan de ble sortert og ordnet. Det blir redegjort for datainnsamlingen på en måte som vil sikre at andre kan gjenta undersøkelsen under forutsetning av at forholdene er de samme. (Askerhøi 2003) I tillegg legges grunnlaget for drøftingen som finner sted i kapittel 5.

4.1 Fra forskningsspørsmål til spørsmål for innhenting av empiri

Dette avsnittet tar for seg sammenhengen mellom problemstilling, forskningsspørsmål, spørsmål rettet mot undersøkelsen og intervju/spørreskjema. (Dalland 2007) Avsnittet tar for seg hvert enkelt forskningsspørsmål og de spesifikke empirispørsmålene som hører til disse.

Problemstillingen (se kapittel 1) leder til 4 forskningsspørsmål. Disse spørsmålene danner grunnlaget for spørsmålene både i spørreskjemaene og i intervjuguiden.

Forskningsspørsmål 1

Hva skal til i en undervisning i tråd med hovedmålene for at praktisk kjøremåte blir det naturlige resultatet?

Dette spørsmålet ser på undervisning i tråd med hovedmålene for føreropplæringen, og setter hovedmålene, GDE-matrisen og læreplanen i sammenheng. Både GDE-matrisen og læreplanen legger stor vekt på å skape refleksjon og selvinnsikt hos elevene, i den hensikt å få eleven til å se sine egne begrensninger og muligheter, og legge opp kjøringen etter dette. I henhold til GDE-matrisen og læreplanen er dette viktig for å få fram trafikksikre sjåførere med en praktisk kjøremåte.

Spørreskjema for trafikklærerne

- *Nevn med fire stikkord hva du forbinder med begrepet trafikal kompetanse.*
- *Trafikal kompetanse gir sjåførere med en praktisk kjøremåte.*
- *Refleksjon og selvinnsikt danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos elevene.*
- *Før førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg:*
 - *Å kjøre selve bilen på en god måte.*
 - *At eleven bruker en fast framgangsmåte for kjøring i vegkryss.*

- *Å aldri kjøre over fartsgrensene.*
- *Å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner.*
- *Å innta alternativ plassering dersom eleven mener at dette er mest trafikksikkert.*
- *Å velge en fart høyere enn fartsgrensen på stedet dersom eleven mener at dette er mest trafikksikkert.*
- *Å kjøre økonomisk og miljøvennlig.*
- *Å ta egne valg og vurderinger rundt bilkjøringen generelt.*

(Her rangerte trafikklærerne ferdighetsalternativene med tallverdier fra 1 til 8.)

Spørreskjema for sensorene

- *Nevn med fire stikkord hva du forbinder med begrepet trafikal kompetanse.*
- *Trafikal kompetanse gir kandidater med en praktisk kjøremåte.*
- *Under førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg:*
 - *Å kjøre selve bilen på en god måte.*
 - *At kandidaten alltid bruker en fast framgangsmåte for kjøring i vegkryss.*
 - *Å aldri kjøre over fartsgrensene.*
 - *Å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner.*
 - *Å velge en fart høyere enn fartsgrensen på stedet dersom kandidaten mener at dette er mest trafikksikkert.*
 - *Å kjøre økonomisk og miljøvennlig.*

(Her rangerte sensorene ferdighetsalternativene med tallverdier fra 1 til 7.)

Spørsmålene over er rettet mot både trafikklærerne og sensorene, og tar for seg deres syn på henholdsvis føreropplæring og førerprøve med blick mot hovedmål, GDE-matrise og læreplan (for trafikklærerne), og kan gi innsikt i hvor trafikklærerne og sensorene ønsker at elevene/kandidatene skal være på kompetanseskalaen når førerprøven skal avlegges.

Intervjuguide for trafikklærer

- *Hva legger du i begrepet trafikal kompetanse?*
- *Hva mener du er sammenhengen mellom trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte?*
- *Hvordan ser du på betydningen av å skape refleksjon og selvinnsikt hos eleven?*

Det første spørsmålet retter oppmerksomheten mot trafikal kompetanse, primært for å finne ut mer om eventuelle likheter og forskjeller i hva trafikklærerne og sensorene oppfatter som meningsinnholdet i begrepet. Dette må ses i sammenheng med perspektivet som legges til grunn for undersøkelsen, nemlig at det ville være uheldig for en elev og kandidat dersom trafikklæreren underviste i noe som ble betraktet som uriktig under førerprøven.

Det andre spørsmålet setter trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte i sammenheng. Det er viktig for samarbeidet i framtiden å vite mer om hvorvidt trafikklærerne ser sammenhengen mellom disse begrepene, og hva de innebærer.

Det tredje spørsmålet ser på refleksjon og selvinnsikt hos eleven. I henhold til GDE og læreplan har dette stor betydning for all kjøring og tankene rundt kjøringen, og ikke minst å kjøre på en praktisk måte. Evne til å ta egne valg rundt kjøremåten i trafikale situasjoner som i ulik grad krever kreativitet og kjøreeerfaring er viktig i denne sammenhengen.

Intervjuguide for sensor

- *Hva legger du i begrepet trafikal kompetanse?*
- *Hva mener du er sammenhengen mellom trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte?*

De samme spørsmålene som stilles til trafikklæreren stilles også til sensoren, fordi forståelsen av begrepene og sammenhengen mellom dem er like viktig å se, både for trafikklæreren og sensoren. Refleksjon og selvinnsikt er lærerens ansvar, derfor stilles ikke dette spørsmålet til sensoren. Denne dimensjonen er utenfor det som måles under førerprøven, og ligger innenfor de obligatoriske temaene i føreropplæringen.

Forskningsspørsmål 2

Hvilke forutsetninger må være oppfylt for at øvelseskjøringen og mengdetreningen fører til en praktisk kjøremåte?

Øvelseskjøring og mengdetrening ses her i sammenheng med praktisk kjøremåte, som et resultat av en undervisning i tråd med hovedmålene for føreropplæringen. Kombinasjonen øvelseskjøring og mye mengdetrening er høyt prioritert i opplæringsløpet, men er alle like opptatt av dette? Trafikklæreren har et ansvar for å iverksette tiltak for å fremme

mengdetrening hos sine elever, og sensoren har ansvar for å finne trekkene ved en praktisk kjøremåte under førerprøven, og vise kandidaten at dette er en god måte å kjøre på.

Kandidater som har kjørt mye privat og bygget opp sin trafikale kompetanse gjennom et nært samarbeid mellom elev, ledsager og trafikkskole, bør belønnes (Jfr. innlegget av Per Gunnar Veltun i tidsskriftet «Trafikkskolen»).

Spørreskjema for trafikklærerne

- *Det er viktig å starte føreropplæring to år før førerprøve.*
- *Privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte.*
- *En økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte.*

Her er fokuset rettet mot sammenhengen mellom øvelseskjøring, mengdetrening, trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte. I tillegg tas begrepet «økonomisk og miljøvennlig kjøremåte» med i sammenhengen, fordi dette er viet stor oppmerksomhet i føreropplæringen, og i stor grad henger sammen med en praktisk kjøremåte.

Spørreskjema for sensorene

- *Mye kjøreefaring belønnes under førerprøven.*
- *En økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte.*
- *Kandidatene får vist at de har en praktisk kjøremåte når førerprøven er en helhet som går i vekslende forhold og representerer en naturlig kjøretur.*

Spørsmålene over inneholder samme tema som spørsmålene til trafikklærerne, men er vinklet mot sensors oppgaver i førerprøven. Spørsmålet om førerprøveruta retter seg mot det som står om målet for førerprøven i retningslinjene for gjennomføringen, og virkemidlene for å få førerprøveruter som får fram en praktisk kjøremåte på best mulig måte.

Intervjuguide for trafikklærer

- *Kjernebudskapet om mengdetrening er å kjøre så mye som mulig i minst to år før førerprøven. På hvilken måte vil dette gi sjåfører som har en praktisk kjøremåte?*

Mye mengdetrening vil ha stor betydning for kjøremåten, dersom mengdetreningen gjennomføres i henhold til intensjonen om en kombinasjon mellom timer på trafikkskole og

mengdetrening privat, gjennom et tett samarbeid mellom elev, ledsager og trafikkskole. Innsikt i hva trafikklæreren mener om dette, er viktig for det videre samarbeidet.

Intervjuguide for sensor

- *Hvilken betydning har mye kjøreeerfaring for en praktisk kjøremåte?*

Dette spørsmålet er et bidrag til å nyansere og berike spørsmålet om det samme temaet i spørreskjemaet for sensorene.

Forskningsspørsmål 3

Hvilke forutsetninger i anvendelsen av kriterier og retningslinjer for førerprøven fører til fokus på en praktisk kjøremåte?

Spørsmålet tar for seg sensorenes to «bruksanvisninger» for gjennomføring av førerprøven. Retningslinjene legger føringene for rammene rundt selve gjennomføringen av prøven, og kriteriene forteller i detalj kjøremåten som forventes til førerprøven, og dermed hva sensor skal legge vekt på under vurderingen. Det som kreves håndhevet gjennom retningslinjene og kriteriene må stemme med hovedmålene i føreropplæringen, for at det skal være samsvar mellom føreropplæringen og førerprøven.

Spørreskjema

- *Kandidatene får vist at de har en praktisk kjøremåte når førerprøven er en helhet som går i vekslende forhold og representerer en naturlig kjøretur.*
- *Kriteriene for vurdering av førerprøve er til god hjelp for vurdering om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut fra en praktisk tankegang, eller med andre ord: Om kandidaten viser en praktisk kjøremåte.*

Spørsmålene over tar utgangspunkt i de innledende delene i retningslinjene og ser på den praktiske utførelsen av måldefinisjonene og utvalgte atferdsbeskrivelser i kriteriene. Det som presenteres i retningslinjer og kriterier må stemme med hovedmålene i føreropplæringen.

Intervjuguide

- *På hvilken måte fører retningslinjene til at kvaliteten på førerprøven er riktig? Hva er riktig kvalitet på førerprøven?*
- *På hvilken måte er kriteriene til hjelp ved vurdering av kandidatens prestasjoner under førerprøven?*

Intervjuguiden tar utgangspunkt i det som står skrevet om målet med retningslinjene og kriteriene. I retningslinjene står det at de skal medvirke til at førerprøven har riktig kvalitet. For å sikre likebehandling er det viktig at prøven har riktig innhold og gjennomføring, og at begrunnelsen for vedtaket som blir gjort etter prøven, er tydelig. (Statens vegvesen 2011:5) Spørsmålene retter seg mot sensors tanker rundt hva som er eller bør være riktig kvalitet på førerprøven. Spørsmålet spesifiserer ikke hva som ligger i dette, men lar sensoren selv svare.

Kriteriene skal være til hjelp for sensor ved vurdering av kandidatens prestasjoner på førerprøven. Spørsmålet til sensorene tar utgangspunkt i at kriteriene er til en viss hjelp i vurderingsarbeidet. Interessant i denne undersøkelsen er å finne ut hva sensorene mener om nytten av kriteriene, da disse lett kan oppfattes som forholdsvis detaljstyrende og stringente, og dermed ikke noen god rettesnor for vurdering av en praktisk kjøremåte.

Forskningsspørsmål 4

Hvilke atferdskategorier bidrar til et høyt fokus på en praktisk kjøremåte?

Dette spørsmålet retter seg primært mot sensorene, fordi atferdskategoriene kun brukes i sensorenes interne arbeidsverktøy. Atferdskategoriene som sensorene vurderer kjøremåten ut fra, er det direkte bindeleddet mellom kjøremåten i førerprøven og hovedmålene i føreropplæringen. Her må det være en logisk og lett forståelig sammenheng. Dette gjør at trafikklærerne får et spørsmål i sitt spørreskjema om det er en logisk og lett forståelig sammenheng mellom føreropplæringen og førerprøven.

Spørreskjema for trafikklærerne

- *Sammenhengen mellom målene for føreropplæringen og førerprøven er logisk og lett forståelig.*

Det er viktig for videre samarbeid å finne ut om trafikklærerne synes det er en logisk og lett forståelig sammenheng mellom føreropplæringen og førerprøven, for at vi eventuelt kan jobbe med temaer rundt denne problematikken under framtidige samkjøringsdager.

I intervjuet med trafikklæreren er ikke dette temaet tatt direkte med i et eget spørsmål. Likevel kommer trafikklæreren inn på temaet når han tar opp hvordan førerprøven gjennomføres og hva som vektlegges på to ulike trafikkstasjoner.

Spørreskjema for sensorene

- *Sammenhengen mellom målene for føreropplæringen og atferdskategoriene på vurderingsskjemaet (o-t-p-f-Tt-Kb) er logisk og lett forståelig.*
- *Gradér hvor ofte du bruker den enkelte atferdskategorien med tall fra 1 til 6 der 1 er bruker mest sjelden og 6 er bruker oftest.*

Målet med spørreskjemaet er å finne ut om sensorene mener at sammenhengen mellom atferdskategoriene og hovedmålene i føreropplæringen er logisk og lett forståelig, i tillegg til å finne ut i hvilken grad de ulike atferdskategoriene er viktige for den enkelte sensor under førerprøven. I tillegg er enkelte av atferdskategoriene rettet mer mot en praktisk kjøremåte enn andre. Dersom mange sensorer bruker atferdskategoriene som er mindre praktisk rettet, kan man si noe om at fokuset på en praktisk kjøremåte kan være for lavt hos sensorene. Dette vil igjen kunne si noe om hvilke atferdskategorier vi bør samarbeide mer rundt i tiden framover.

Intervjuguide for sensor

- *På hvilken måte sier de seks atferdskategoriene i vurderingen av førerprøven noe om hvorvidt kandidaten har en praktisk kjøremåte? Hvordan stemmer dette med de 5 hovedmålene i opplæringen som forteller om målet er nådd? Hvilken viktighet har de ulike måleenhetene?*

Bevissthet om sammenhengen mellom atferdskategoriene og en praktisk kjøremåte er viktig for sensorene av grunner som er nevnt over. Det er i tillegg viktig fordi notater som sensorene gjør rundt atferdskategoriene skal overføres direkte til hovedmålene gjennom skriftlig og muntlig begrunnelse for vedtaket (bestått/ikke bestått) som er fattet etter hver enkelt førerprøve. Uklarhet rundt disse sammenhengene kan lett føre til forvirring og usikkerhet både om hva som bør vektlegges i opplæringen og hva som vektlegges i førerprøven.

Oppsummeringstema

Enhetlig forståelse av hovedmålene i føreropplæringen.

Målet er at både trafikklærere, faglige ledere og sensorer skal ha et enhetlig syn på hva en praktisk kjøremåte innebærer. Dersom noen oppfatter begrepet som noe annet enn en god representasjon av hovedmålene i føreropplæringen, bør denne problematikken bli et gjennomgangstema på samkjøringsdagene.

Spørreskjema for trafikklærerne og sensorene

- *Trafikklærerne, trafikkskolene og sensorene jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte.*
- *Hvis du har idéer til et enda bedre samarbeid, skriv dem ned her.*

Her stilles det samme spørsmålet til både trafikklærere og sensorer. Oppfatter lærerne at sensorene har samme fokus under førerprøven som lærerne har under opplæringen når det gjelder praktisk kjøremåte? Oppfatter sensorene at de fleste førerprøver samsvarer med deres oppfatning av hva en praktisk kjøremåte innebærer? Er vi på samme veg?

Et fritekstfelt med idéer om samarbeidstemaer er også tatt med, fordi notater her kan gi en indikasjon på hvor behovet ligger, og gi andre svar enn tolkningen av datamaterialet gir.

Intervjuguide for trafikklærer og sensor

- *På hvilken måte mener du at sensorer og lærere jobber “sammen” mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte? Hva mener du vi kan samarbeide om i framtiden?*

I intervjuguiden til både trafikklærerne og sensorene stilles de samme spørsmålene. Begrunnelsen for dette er gitt over. Bakgrunnen for at det samme spørsmålet stilles både i intervjuet og i spørreskjemaet henger sammen med ønsket om å få ulike nyanser i svarene, fordi gjennomføringen av undersøkelsen med spørreskjemaene og intervjuene foregår under ulike forutsetninger og kontekst.

4.2 Utvalg av respondenter og populasjon

På Lillestrøm trafikkstasjon jobber det 13 sensorer. 10 av sensorene deltok på den interne samkjøringsdagen, og av disse var det 6 sensorer som leverte et ferdig utfylt spørreskjema. 26 trafikklærere og faglige ledere (mer om faglige ledere i avsnitt 1.5) deltok på samkjøringsdagen. Når man tar i betraktning at det er 38 trafikkskoler med til sammen rundt 150 lærere og faglige ledere på Romerike, er dette kanskje tilsynelatende et lavt deltakertall. Nå er det imidlertid slik at trafikkskolene av ulike årsaker ikke har mulighet til å sende alle sine medarbeidere på samkjøringsdager og andre møter/kurs som avholdes i arbeidstiden. I tillegg ble samkjøringsdagen av ulike årsaker lagt til siste dag før påskeferien. Enkelte trafikklærere hadde reist på ferie denne dagen.

Ansiennitet er en viktig innfallsvinkel i undersøkelsen, for å se om det er noen forskjell i hva de som er utdannet etter læreplanrevisjonen i 2005 og de som er utdannet og har vært i yrket før revisjonen, mener om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte (mer om dette i avsnitt 5.3.1).

4.3 Bearbeiding av datamaterialet

Etter at spørreskjemaene var ferdig utfylt og intervjuene var gjennomført, ble datamaterialet fra spørreskjemaene registrert i ulike skjema, og intervjuene ble transkribert. Deretter ble materialet kodet og kategorisert, og sammenhengen mellom ulike variabler ble klarlagt. Denne delen av rapporten tar for seg prosessen i dette arbeidet.

4.3.1 Registrering av datamaterialet fra spørreskjemaene

For å få en helhetlig oversikt over datamaterialet i spørreskjemaene, ble svarene samlet i en datamatrikse. I spørreskjemaene var det noen åpne spørsmål. Svarene på disse ble delt inn i kategorier, og hver kategori utgjør en verdi på den aktuelle variabelen. Tallkoder ble satt på de ulike verdiene, etter at enkelte verdier ble slått sammen gjennom en omkoding. (Grønmo 2010) Dette ble blant annet gjort i forbindelse med spørsmål som hadde fem verdinavn fra helt uenig til helt enig. «Helt uenig» og «uenig» ble omkodet til «uenig», og «helt enig» og

«enig» ble omkodet til «enig», mens midtkategorien i skalaen ble kalt «nøytral», fordi respondentene som krysset her, ikke har tatt stilling til om de er enige eller uenige.

For å få en mer detaljert oversikt over datamaterialet i spørreskjemaene, ble antall svar på de spesifikke spørsmålene summert og satt inn i et registreringsskjema (se vedlegg 6 og 7), før de ble ført inn i en datamatrise for henholdsvis trafikklærere og sensorer (se avsnitt 4.4.1 og 4.4.3). Der spørsmålene var helt åpne (spørsmål 2 for trafikklærerne og spørsmål 1 for sensorene) ble alle svarene notert og samlet. I datamatriksen ble disse svarene delt inn i fire kategorier: Teknisk/regler, samhandling, forståelse og selvinnsikt. Svarene på spørsmålet om hvorvidt trafikklærerne og sensorene har idéer til et enda bedre samarbeid, ble analysert separat.

Til slutt ble spørsmålene fra spørreskjemaene delt inn i ulike variabler. Et eksempel på dette er at spørsmål 3 til og med 6 hos trafikklærerne og spørsmål 2 til og med 6 hos sensorene ble registrert under variabelnavnet «praktisk kjøremåte». Dataene ble deretter registrert i en datamatrise for trafikklærerne og en annen matrise for sensorene. Kodebøker ble utformet for å forenkle lesingen av datamatriksene. Datamatriksene er utgangspunktet for tabellene, figurene og diagrammene som viser funnene i undersøkelsen, og som analysen tar utgangspunkt i.

4.3.2 Transkripsjon av intervjuene

Når et intervju blir transkribert, blir den muntlige samtalen overført til ord og bokstaver på et papir. Budskapet får med andre ord en annen form. Transkripsjon handler primært om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde og det som ble sagt. Som intervjuer får man anledning til å oppleve intervjuet på nytt, og man får stadig ny innsikt i det som ble sagt. Det var derfor etter min vurdering viktig å transkribere ordrett, og ikke bare transkribere essensen. Ved å skrive ned intervjuet vil forskeren få bedre oversikt over dette enn ved bare å lytte til et lydopptak. Ved å lese gjennom intervjuet vil det være forholdsvis enkelt å skille ut de ulike temaene, for senere å notere utsagnene i et kategoriseringsskjema. (Dalland 2007)

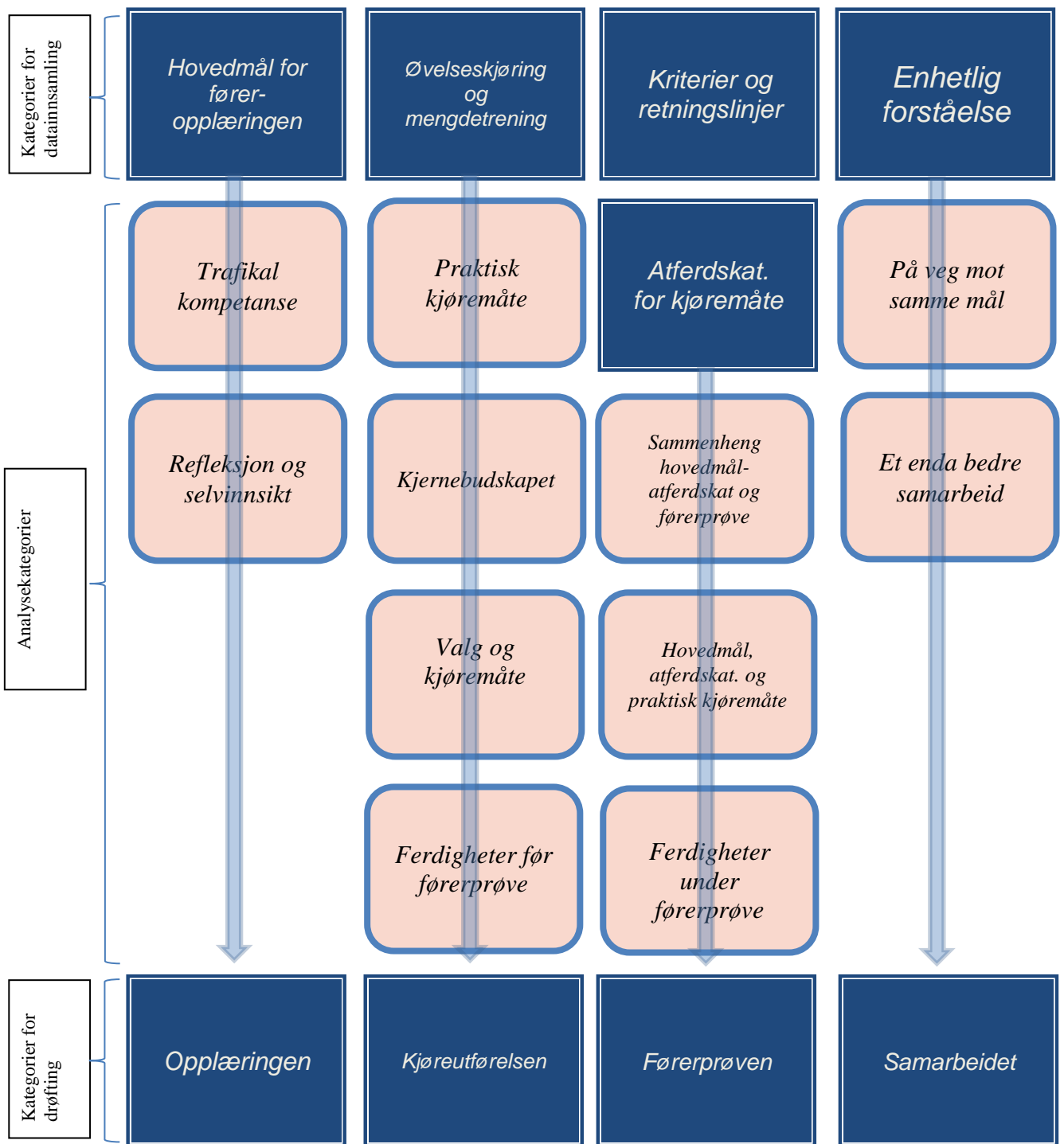
Intervjuene startet med en uformell samtale. Innholdet i disse samtalene ble ikke tatt med i transkripsjonene, med mindre det var relevant for undersøkelsen.

Viktigheten av å skrive intervjuet så riktig som mulig, også med tanke på punktum og komma og lignende, henger sammen med transkripsjonens reliabilitet. Å plassere punktum og komma

på ulike steder vil kunne ha stor innvirkning på betydningen i intervjuet. Strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne gjennomføres. Videre vil det være viktig for reliabiliteten i transkripsjonen å ta med pauser, gjentakelser og tonefall. Dette er nødvendig for den psykologiske fortolkningen (om respondenten er glad, engstelig, trygg osv.). (Kvale og Brinkmann 2009) Pauser er markert i transkripsjonsskjemaet i denne undersøkelsen, sammen med varighet på uttalen av ordene, tonefall osv. der dette har relevans for undersøkelsen. Selv om det er umulig å gi noe spesifikt svar på hva som er korrekt transkripsjon, har transkripsjonen fulgt oppsatte kriterier. Kriteriene for dette er hentet fra en mal med transkripsjonssymboler brukt i transaksjonsanalyse (CA). (Ryen 2003)

4.3.3 Kategoriseringen

Figuren på neste side viser prosessen fra kategoriene for datainnsamlingen, via spørsmål for innhenting av empiri i både spørreskjemaer og intervjuguide, fram til kategoriene for drøftingen. Kategoriene som analysen av datamaterialet tar utgangspunkt i, er utledet fra kategoriene for datainnsamling som presenteres i innledningen og i figur 1 i kapittel 1. De vises også øverst i figuren på neste side. Disse kategoriene danner grunnlaget for spørsmålene for innhenting av empiri. Analysekategoriene som spørsmålene for innhenting av empiri sorterer under, vises i de rosa feltene i figuren. De nye kategoriene som oppsto under analysen; opplæringen, kjøreutførelsen, førerprøven og samarbeidet, vises i de blå feltene nederst i figuren under, og brukes som kategorier for drøftingen av datamaterialet fra spørreskjemaene og intervjuene.



Figur 6: Fra kategorier for datainnsamling til kategorier for drøfting

4.3.4 Sammenhengen mellom ulike variabler

For å belyse problemstillingen i denne undersøkelsen er analyse av forholdet mellom noen få variabler tilstrekkelig. Tabellanalyse er godt egnet i bivariate analyser (forholdet mellom to variabler) og dels også i multivariate analyser, men helst ikke med flere enn tre variabler sett i sammenheng. Dette betyr at tabellanalyse for en stor del er benyttet i analysen av datamaterialet i denne undersøkelsen. (Grønmo 2010)

Variablenes målenivå bestemmer også hvilke analysemetoder som kan benyttes. (Grønmo 2010) I denne undersøkelsen er variablene stort sett på nominalnivå eller ordinalnivå. Dette betyr at undersøkelsen enten legger vekt på *ulikheten* mellom verdiene på variabelen, eller på *rekkefølgen* mellom verdiene på variabelen. Et eksempel på at undersøkelsen legger vekt på ulikheten mellom verdiene på variabelen, er spørsmål 8 i spørreskjemaet for trafikklærerne og spørsmål 7 hos sensorene, der variabelen handler om ferdigheter før førerprøve, og verdiene er hva den enkelte respondent vurderer som viktig og mindre viktig. Eksempel på at undersøkelsen vektlegger rekkefølgen mellom verdiene på en variabel, er spørsmål 3 til og med 7 hos trafikklærerne og 2 til og med 6 hos sensorene, der verdiene ligger på en 5-delt skala fra helt uenig til helt enig (se vedlegg 2 og 3).

4.4 Analyse av datamaterialet i spørreskjemaene

Datamaterialet fra spørreskjemaene analyseres i denne delen. Det innsamlede datamaterialet kan gi grunnlag for et stort antall analyser, men denne rapporten tar kun for seg de analysene som er interessante og relevante i forhold til det problemstillingen etterspør. I tabeller der antall enheter kan være relevant for analysen, er disse merket med bokstaven «N». Denne bokstaven viser hvilke absolutte frekvenser som er grunnlaget for prosentberegningene. (Grønmo 2010)

4.4.1 Datamatrise trafikklærere

Tallene som er brukt i analysen tar utgangspunkt i datamatriksen som er vist på neste side. Datamatriksen må ses i sammenheng med kodeboka (se kapittel 4.4.2), og er ment som et redskap for å gi en helhetlig oversikt over datamaterialet, samt å gjøre analysearbeidet enklere og mer oversiktlig.

DATAMATRISSE TRAFIKKLÆRERE

Enheter	Variabler														
	V1 Ansi- ennitet	V2 Trafikal komp				V3 Praktisk kjørem			V4 Valg og kjørem	V5 Ferdigh før førerp				V6 Sammenh mål/fp	V7 Mot samme mål
Verdinavn		1	2	3	4	1	2	3		1	2	3	4		
E1	2		3	1				4	3	1		3		2	3
E2	1		1	3			1	3	3			4		2	3
E3	3		1	3			1	3	3			2		3	3
E4	1	2	1	1			1	3	3	1		2	1	3	3
E5	1	2	1	2			2	2	3	1	1	2		3	3
E6	3		1	2	1		1	2	3			3		3	3
E7	3			2		2	1	1	3			3		3	3
E8	2		1	3		1	2	1	3	1		2	1	3	2
E9	3		1	3				4	3	1		3	1	1	2
E10	3	3	1			1		3	3			4		2	3
E11	3	1	2		1	1		3	3	1		3		2	3
E12	3	2	1	1			1	3	3			1	1	2	3
E13	3	1		3			2	2	3			3		3	3
E14	1	1	3					4	1	1		4		3	3
E15	1		2	2				4	3	1	1	2	1	3	3
E16	3	2		1	1			4	1	1		2	1	3	3
E17	1	2		1	1		1	3	3			2		3	2
E18	3	2			1			4	3			1		3	3
E19	1	2		1	1			4	3			1	1	3	3
E20	1		2					4	3			4		3	3
E21	1			1	1		1	3	3	1		3		2	3
E22	1		1	3		2	1	1	3	1		1		2	3
E23	3		2	2				4	3	1		4	1	3	3
E24	1	3	1				1	3	3	1		4	1	3	3
E25	1	1		3				4	3	1		1		2	3
E26	1	1		2			2	2	3		1	3		3	3
		Sum				Sum				Sum					
		2	2	4		1	7			1		6			
		5	5	0	7	8	8	8		4	3	7	9		

Tabell 1: Datamatrikse trafikklærere

Innenfor enkelte variabler, for eksempel innenfor variabelen trafikal kompetanse, er verdinavnene tatt med i tillegg til analyseenheter og koder. Dette er ikke helt vanlig å gjøre, men for å synliggjøre alle nyansene i svarene, var det likevel viktig for å gi den nødvendige oversikten over svarene. Tallene som er ført i matrisen under disse variablene (V 2, 3 og 5) angir antall svar, og ikke koden. Koden står oppført i rubrikken under variablene, som verdinavn. Nederst er antall svar oppsummert.

På spørsmål 8: «Før førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg» skulle respondentene sette inn tall på en skala fra 1 til 8 for å angi viktighetsgrad i variablene. I registreringen i datamatriksen ble kun de to høyeste tallene gjort gjeldende. Dette innebærer at antall svar på de ulike variablene kan variere fra enhet til enhet, all den tid det ikke ble forutsatt at et tall bare kunne brukes én gang. Dermed fikk man svar der tallet 8 for eksempel var satt inn på tre steder og tallet 7 på to steder, mens andre svar kun ga tallet 8 én gang og tallet 6 én gang.

4.4.2 Kodebok trafikklærere

KODEBOK TRAFIKKLÆRERE

Variabel nr	Variabel navn	Kode	Verdinavn
1	Ansiennitet	1	0-5 år
		2	6-15 år
		3	16 - mer
2	Trafikal kompetanse	1	Teknisk/Regler
		2	Samhandling
		3	Forståelse
		4	Selvinnsikt
3	Praktisk kjøremåte	1	Uenig
		2	Nøytral
		3	Enig
4	Valg og kjøremåte	1	Uenig
		2	Nøytral
		3	Enig
5	Ferdigheter før førerprøve	1	Teknisk ferdighet
		2	Fast mønster
		3	Hensiktsmessige valg
		4	Økonomisk og miljøvennlig
6	God sammenheng mål oppl/fp	1	Uenig
		2	Nøytral
		3	Enig
7	Mot samme mål	1	Uenig
		2	Nøytral
		3	Enig

Tabell 2: Kodebok trafikklærer

Kodeboka inneholder tallene fra spørreskjemaet til trafikklærerne. Den er ment å være en hjelp til å forstå datamatriksen og må leses ut fra følgende forutsetninger:

- En del spørsmål er slått sammen til én og samme variabel. Et eksempel på dette er spørsmål 3 til og med 6 i spørreskjemaet som alle hører innunder variabel nr. 2: Praktisk kjøremåte.
- Variabel 1: Ansiennitet: Her skulle respondentene krysse av på ulike svaralternativer for hvor lenge de har vært ansatt og jobbet som trafikklærer. Noen av verdiene fra spørreskjemaene har blitt slått sammen i kodeboka, slik at tre verdinavn gjenstår her.
- Variabel nr. 2: Trafikal kompetanse: Her skulle respondentene skrive fire stikkord. Verdinavnene er gitt ut fra hvilke svar respondenten ga, sett i forhold til det som anses å høre til begrepet trafikal kompetanse i læreplanen.
- Variabel nr. 3: Praktisk kjøremåte: Spørsmål 2 – 6 i spørreskjemaet dreier seg alle om trafikal kompetanse. Disse er dermed slått sammen i kodeboka. Alle har også verdinavnene uenig, nøytral og enig. I spørreskjemaet er det 5 verdier. De to verdiene i hver ytterkant, helt uenig og helt enig, er slått sammen til å bli henholdsvis uenig og enig. Dette gjelder for alle spørsmål med slik verdiinndeling.
- Variabel nr. 4: Valg og kjøremåte: Her skulle respondentene si seg enige eller uenige i hvorvidt refleksjon og selvinnsikt danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos eleven. Den 5-delte skalaen er omkodet til en 3-delt skala i kodeboka.
- Variabel nr. 5: Ferdigheter før førerprøve: Her skulle respondentene vekte 7 påstander som enten dreier seg om teknisk ferdighet og valg av faste mønstre i kjøremåten, om hensiktsmessige valg, eller en økonomisk eller miljøvennlig kjøremåte.
- Variabel nr. 6: Sammenheng mellom målene for føreropplæring og målene for førerprøven: Her skulle respondentene bruke verdinavnene på den 5-delte skalaen i påstanden om at sammenhengen er logisk og lett forståelig.
- Variabel nr. 7: Mot samme mål: Her skulle respondentene bruke den 5-delte skalaen.

4.4.3 Datamatrikse sensorer

Denne datamatriksen må også ses i sammenheng med kodeboka som vises i kapittel 4.4.4.

DATAMATRISSE SENSORER

Enheter	Variabler																				
	V1 Trafikal komp				V2 Prakt. kjørem			V3 Ferdigh før førerp				V4 Sammenh mål/atf.kat		V5 Atf.kat						V6 Mot samme mål	
Verdinavn	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4			1	2	3	4	5	6		
E1	1		3				5			2	1	3				1	1	1	1	3	
E2		1	3				5	1		3	1	3					1	1		2	
E3	2		1	1			5			2		3					1	1		2	
E4		2	2			1	3			1	1	3				1	1			3	
E5		1	2	1			5	1		2	1	3				1	1	1	1	3	
E6	1	2	1				5			2		3					1	1		3	
	Sum				Sum			Sum						Sum							
	4	6	1	2		1	2	2	0	1	4			0	0	3	6	5	2		

Tabell 3: Datamatrikse sensor

Innenfor enkelte variabler, for eksempel innenfor variabelen trafikal kompetanse, er verdinavnene tatt med i tillegg til analyseenheter og koder, på samme måte som i datamatriksen for trafikklærerne. Tallene som er ført i matrisen under disse variablene (V 1, 2, 3 og 5) er antall svar, og ikke koden. Koden står oppført i rubrikken under variablene, som verdinavn. Antall svar er oppsummert nederst.

På spørsmål 7: «Før førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg» skulle respondentene sette inn tall på en skala fra 1 til 7 for å angi viktighetsgrad i variablene. I registreringen i datamatriksen ble kun de to høyeste tallene gjort gjeldende. Dette innebærer at antall svar på de ulike variablene kan variere fra enhet til enhet, all den tid det ikke ble forutsatt at et tall bare kunne brukes én gang. Dermed kunne man gi svar der for eksempel tallet 7 var satt inn på tre steder og tallet 6 på to steder, mens andre svar kun ga tallet 7 én gang og tallet 6 kanskje bare én gang.

4.4.4 Kodebok sensorer

KODEBOK SENSORER

Variabel nr	Variabel navn	Kode	Verdinavn
1	Trafikal kompetanse	1	Teknisk/Regler
		2	Samhandling
		3	Forståelse
		4	Selvinnsikt
2	Praktisk kjøremåte	1	Uenig
		2	Nøytral
		3	Enig
3	Ferdigheter før førerprøve	1	Teknisk ferdighet
		2	Fast mønster
		3	Hensiktsmessige valg
		4	Økonomisk og miljøvennlig
4	Sammenheng hovedmål/atf.kat	1	Uenig
		2	Nøytral
		3	Enig
5	Atferdskategorier	1	O
		2	T
		3	P
		4	F
		5	Tt
		6	Kb
6	Mot samme mål	1	Uenig
		2	Nøytral
		3	Enig

Tabell 4: Kodebok sensor

Kodeboka tilhører spørreskjemaet til sensorene. Den er ment å være en hjelp til å forstå datamatriksen og må leses ut fra følgende forutsetninger:

- En del spørsmål er slått sammen til en og samme variabel. Et eksempel på dette er spørsmål 3 til og med 7 i spørreskjemaet som alle hører innunder variabel nr. 2: Praktisk kjøremåte.
- Variabel nr. 1: Trafikal kompetanse: Her skulle respondentene skrive fire stikkord. Verdinavnene er gitt ut fra hvilke svar respondenten ga, sett i forhold til det som anses å høre til begrepet trafikal kompetanse i læreplanen.
- Variabel nr. 2: Praktisk kjøremåte: Spørsmål 2 – 6 i spørreskjemaet dreier seg om trafikal kompetanse. Disse er dermed slått sammen i kodeboka. Alle har også verdinavnene uenig, nøytral og enig. I spørreskjemaet er det 5 verdier. De to verdiene i hver ytterkant (helt uenig og helt enig) er slått sammen til å bli henholdsvis uenig og enig. Dette gjelder for alle spørsmål med slik verdiinndeling.

- Variabel nr. 3: Ferdigheter før førerprøve: Her skulle respondentene vekte 7 påstander som enten dreier seg om teknisk ferdighet, og valg av faste mønstre i kjøremåten, om hensiktsmessige valg eller en økonomisk eller miljøvennlig kjøremåte.
- Variabel nr. 4: Sammenheng mellom føreropplæring og atferdskategoriene på vurderingsskjemaet: Her skulle respondentene bruke verdinavnene på den 5-delte skalaen.
- Variabel nr. 5: Atferdskategorier: Her skulle respondentene vekte hvilken atferdskategori som var den viktigste. De skulle fylle inn tall på en skala fra 1 til 6.
- Variabel nr. 6: Mot samme mål: Her skulle respondentene igjen gi verdinavn på den 5-delte skalaen.

4.4.5 Bakgrunnsvariabler

Ansiennitet	Frekvens	Prosent
0 – 5 år	13	50
6 – 15 år	2	8
16 år – mer	11	42
Totalt (N)	26	100

Tabell 5: Ansiennitet

Spørsmål om ansiennitet er utelatt hos sensorene (se avsnitt 5.3.1). 50 % av respondentene fra trafikkklærerne har vært ansatt i fem år eller mindre. 8 % har vært ansatt mellom 6 og 15 år, mens 42 % av respondentene har vært i trafikkklæreryrket i 16 år eller mer.

4.4.6 Hva innebærer trafikal kompetanse?

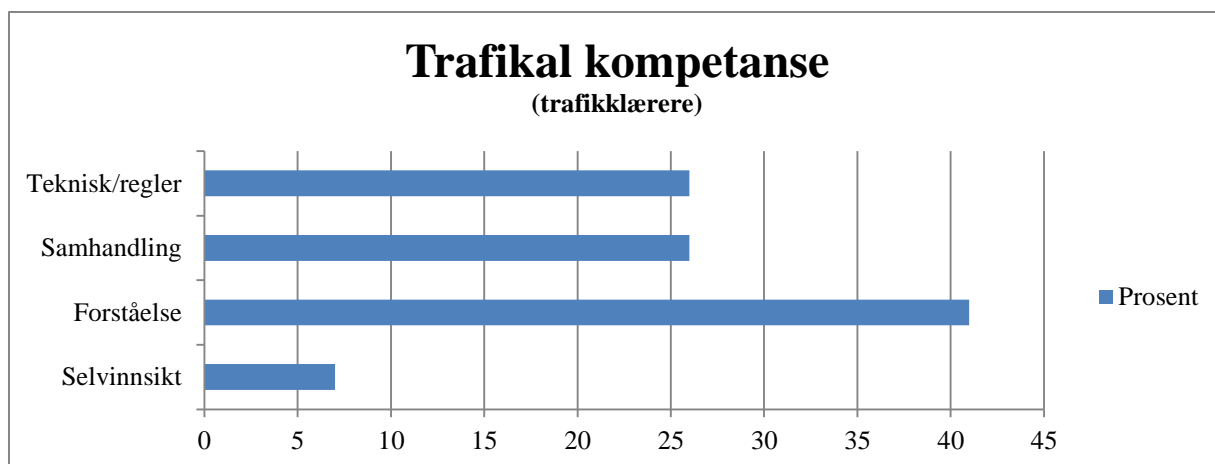


Diagram 1: Trafikal kompetanse (trafikklærere)

Verdinavn	Frekvens	Prosent
Teknisk/regler	25	26
Samhandling	25	26
Forståelse	40	41
Selvinnsikt	7	7
Totalt (N)	97	100

Tabell 6: Trafikal kompetanse (trafikklærere)

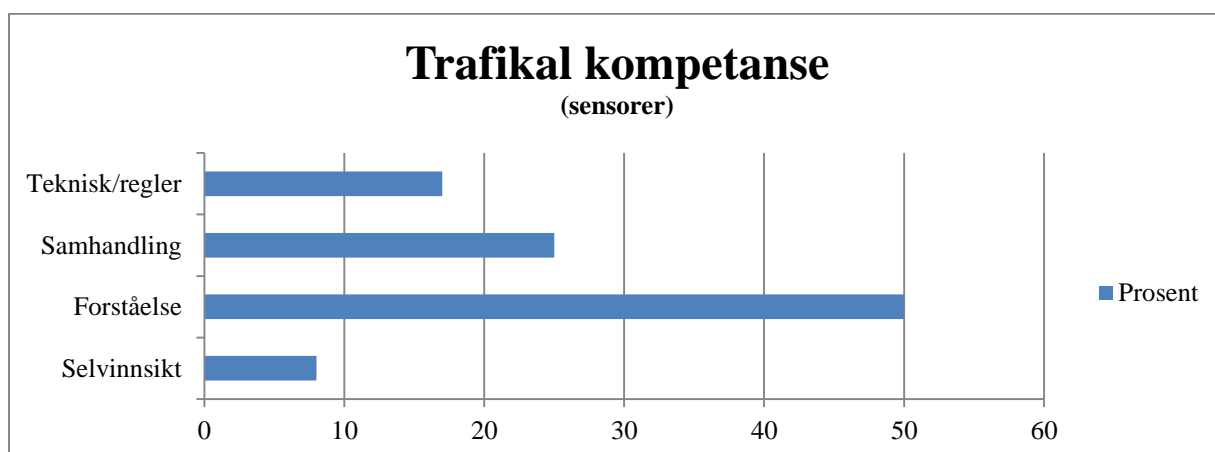


Diagram 2: Trafikal kompetanse (sensorer)

Verdinavn	Frekvens	Prosent
Teknisk/regler	4	17
Samhandling	6	25
Forståelse	12	50
Selvinnsikt	2	8
Totalt (N)	24	100

Tabell 7: Trafikal kompetanse (sensorer)

Her skulle respondentene skrive ned fire stikkord for hva de forbinder med trafikal kompetanse. I registreringen av datamaterialet ble stikkordene delt inn i ulike kategorier, og deretter summert. Noen respondenter skrev færre enn fire stikkord, og mange skrev flere stikkord som hører innunder samme kategori. For eksempel kunne samme respondent skrive tre stikkord som hørte innunder kategorien teknisk/regler. 100 % i tabellen betyr totalt antall stikkord, ikke totalt antall respondenter.

26 % av trafikklærerne forbinder trafikal kompetanse med stikkord som hører innunder kategorien teknisk/regler, og 26 % noterer stikkord under kategorien samhandling. Stikkord som tilhører kategorien forståelse utgjør 41 %, mens 7 % av stikkordene hører til kategorien selvinnsikt.

Hos sensorene fordeler det seg slik at 17 % av stikkordene plasserer seg under kategorien teknisk/regler, 25 % under samhandling, 50 % havner under forståelse, mens 8 % av stikkordene plasserer seg under selvinnsikt.

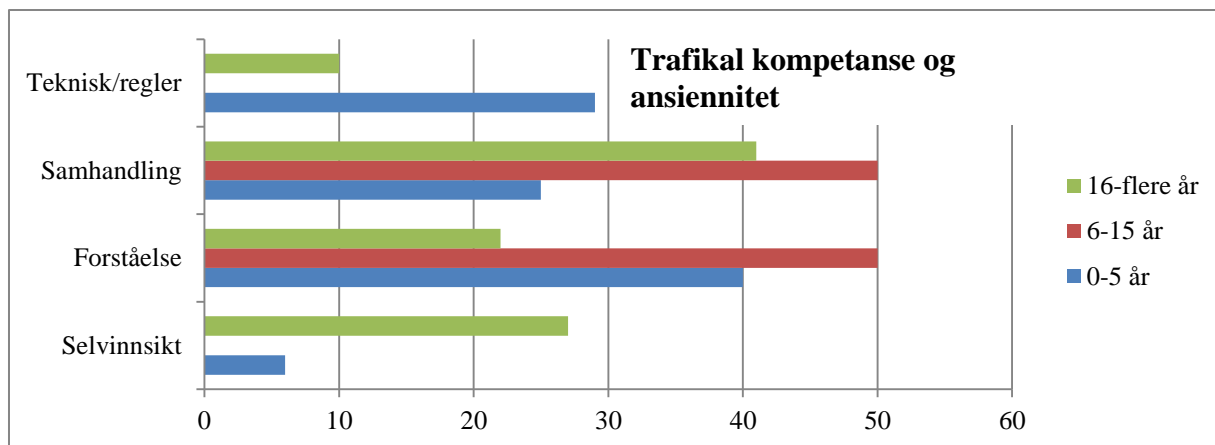


Diagram 3: Trafikal kompetanse og ansiennitet (trafikk lærere)

Verdinavn	Ansiennitet					
	0 – 5 år		6 – 15 år		16 – flere år	
	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%
Teknisk/regler	14	29	0	0	11	27
Samhandling	12	25	4	50	9	22
Forståelse	19	40	4	50	17	41
Selvinnsikt	3	6	0	0	4	10
Totalt (N)	48	100	8	100	41	100

Tabell 8: Trafikal kompetanse og ansiennitet (trafikk lærere)

Tabellen viser at stikkordene gitt av de som har vært ansatt i yrket i kort tid (0-5 år) og de som har vært i yrket i lengst tid (16 år eller mer) fordeler seg forholdsvis likt mellom kategoriene. Rundt en tredel av lærerne med kortest og lengst ansiennitet mener teknisk/regler henger sammen med trafikal kompetanse, mens en firedel av begge gruppene mener at samhandling er en viktig kategori. Både 40 % av respondentene som har vært i yrket i kort tid og de som har vært i yrket i lengst tid, svarer at forståelse er en viktig del av trafikal kompetanse. Denne kategorien er dermed den hyppigst besvarte. Færrest stikkord havnet totalt sett innunder verdien selvinnsikt. 6 % av lærerne med kortest ansiennitet gir svar som hører innunder selvinnsikt, mens 10 % av de med lengst ansiennitet gjør det samme. Teknisk/regler og samhandling får til sammen rundt halvparten av stikkordene, noen flere fra de med kortest ansiennitet enn fra de med lengst.

4.4.7 Praktisk kjøremåte og kjernebudskapet

Praktisk kjøremåte trafikklærer

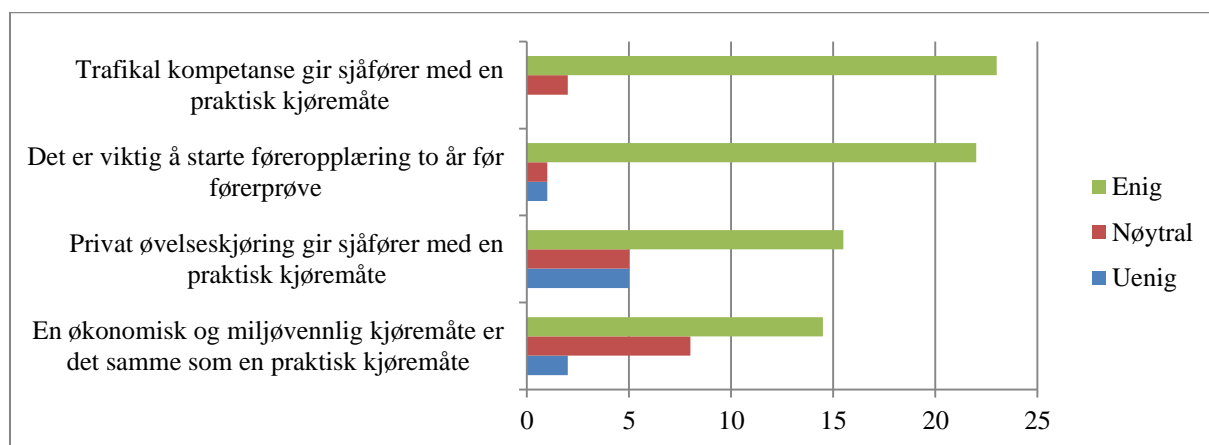


Diagram 4: Praktisk kjøremåte (trafikklærere)

Praktisk kjøremåte	Uenig		Nøytral		Enig	
	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%
Trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte	0	0	2	2	24	23
Det er viktig å starte føreropplæring to år før førerprøve	1	1	2	2	23	22
Privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte	5	5	5	5	16	15,5
En økonomisk og miljøvennlig kjørem. er det samme som en praktisk kjørem.	2	2	9	8	15	14,5
Tot 104 svar/26 resp	8	8	18	17	78	75

Tabell 9: Praktisk kjøremåte (trafikklærere)

Både i spørreskjemaet til trafikklærerne og sensorene dreier flere av spørsmålene seg om praktisk kjøremåte. Tabellene over representerer derfor spørsmål som tar for seg faktorer innenfor denne variabelen. I spørreskjemaet til trafikklærerne er spørsmål 3 – 6 relatert til praktisk kjøremåte. Spørsmål 2 – 6 i skjemaet til sensorene det samme. Til sammen er det gitt 104 svar på de fire spørsmålene i spørreskjemaet til trafikklærerne, og 29 svar i skjemaet til sensorene. Når en f.eks. ser at 24 av 26 trafikklærere har svart at de er enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, utgjør dette nesten 100 % av respondentene som deltok i undersøkelsen.

For å gi et helhetlig bilde av datamaterialet under verdien praktisk kjøremåte, gir tabellene 7, 8 og 9 en oversikt over total frekvens innenfor hver verdi, samt hva denne utgjør i prosent av antall svar totalt.

De fire spørsmålene eller påstandene i spørreskjemaet til trafikklærerne som tar for seg praktisk kjøremåte, er samlet i tabellen over. 24 respondenter er enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte. Dette er tabellens høyeste frekvenstall, og utgjør 23 % av svarpopulasjonen. To respondenter stilte seg nøytrale til påstanden, mens ingen var uenige. 23 respondenter eller 22 % av svarpopulasjonen svarte at de var enige i at det er viktig å starte føreropplæring to år før førerprøve. Dette er nesten like mange som de som var enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte. To respondenter svarte at de stiller seg nøytrale til påstanden, mens en respondent var uenig. 16 respondenter er enige i at privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte. Disse utgjør 15,5 % av populasjonen. Fem respondenter stiller seg nøytrale til påstanden, og fem er uenige i påstanden. Til slutt svarer 15 respondenter at de er enige i at en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte. Disse utgjør 14,5 % av svarpopulasjonen. Ni respondenter svarer at de stiller seg nøytrale til påstanden, mens to respondenter er uenige.

75 % av respondentene er enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, at det er viktig å starte føreropplæring to år før førerprøven, at privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, og at en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte. 17 % av respondentene stiller seg nøytrale til påstandene, mens 8 % er uenige.

Praktisk kjøremåte og ansiennitet

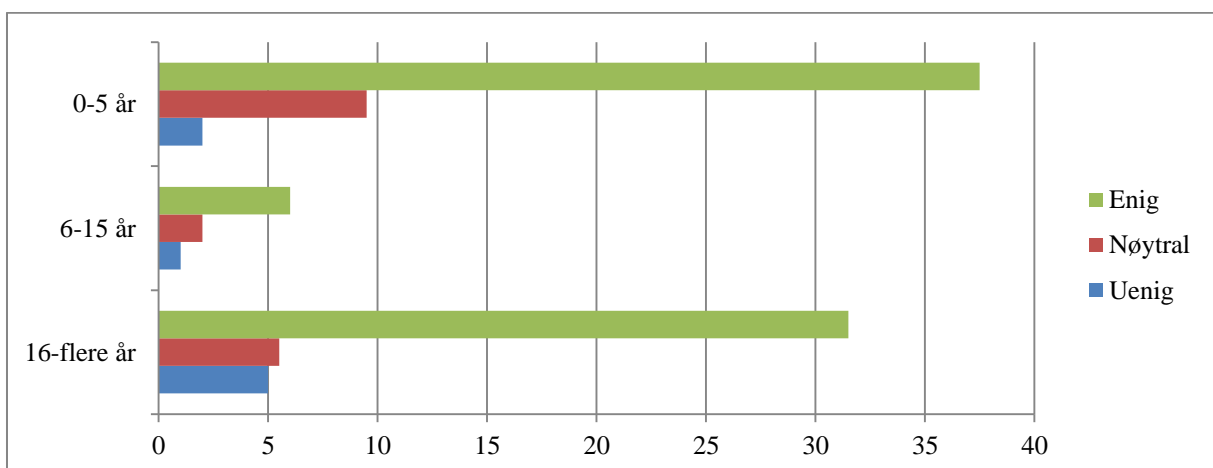


Diagram 5: Praktisk kjøremåte og ansiennitet (trafikklærere)

Ansiennitet	Praktisk kjøremåte					
	Uenig		Nøytral		Enig	
	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%
0 – 5 år (13 resp)	2	2	10	9,5	40	37,5
6 – 15 år (2 resp)	1	1	2	2	5	6
16 – flere år (11 resp)	5	5	6	5,5	33	31,5
Tot 104 svar/26 resp	8	8	18	17	78	75

Tabell 10: Praktisk kjøremåte og ansiennitet (trafikklærere)

Før revisjonen i 2005 vektla ikke kriteriene for vurdering av førerprøve en praktisk kjøremåte i like stor grad som nå. Siden førerprøven i stor grad har vært styrende for opplæringen, var trafikklærerne preget av denne praksisen. Det er derfor interessant å finne ut om trafikklærernes ansiennitet påvirker svarene som er gitt under spørsmålet om praktisk kjøremåte. Av de 26 trafikklærerne som deltok i undersøkelsen, har 13 lærere vært i yrket i inntil 5 år. 2 lærere har vært i yrket i mellom 6 og 15 år, mens 11 har vært i yrket i 16 år eller mer.

I denne delen blir alle påstandene om praktisk kjøremåte sett under ett. Av de som har vært i yrket i 0 – 5 år, ble det gitt til sammen 40 svar på at de er enige i de 4 påstandene i tabell 10. Dette utgjør om lag 37,5 % av svarpopulasjonen, eller 75 % av maksimale 52 svar til sammen fra 13 respondenter på 4 ulike påstander. Av de som har vært ansatt mellom 6 og 15 år, ble det gitt 5 svar på enighet til påstandene. Dette må anses å være en høy frekvens og prosentandel (62,5 %) når 2 læreres svar skal fordeles på 4 påstander (8 svar vil være det maksimale fra 2 respondenter fordelt på 4 ulike påstander). 33 svar fra de som har vært ansatt i 16 år eller mer forteller om enighet til påstandene. Dette utgjør 32,5 % av svarpopulasjonen eller 77 % av maksimale 44 svar til sammen fra 11 respondenter på 4 ulike påstander. Det er forholdsvis små verdier av svarpopulasjonen som fordeler seg på verdiene nøytral eller uenig.

Praktisk kjøremåte sensorer

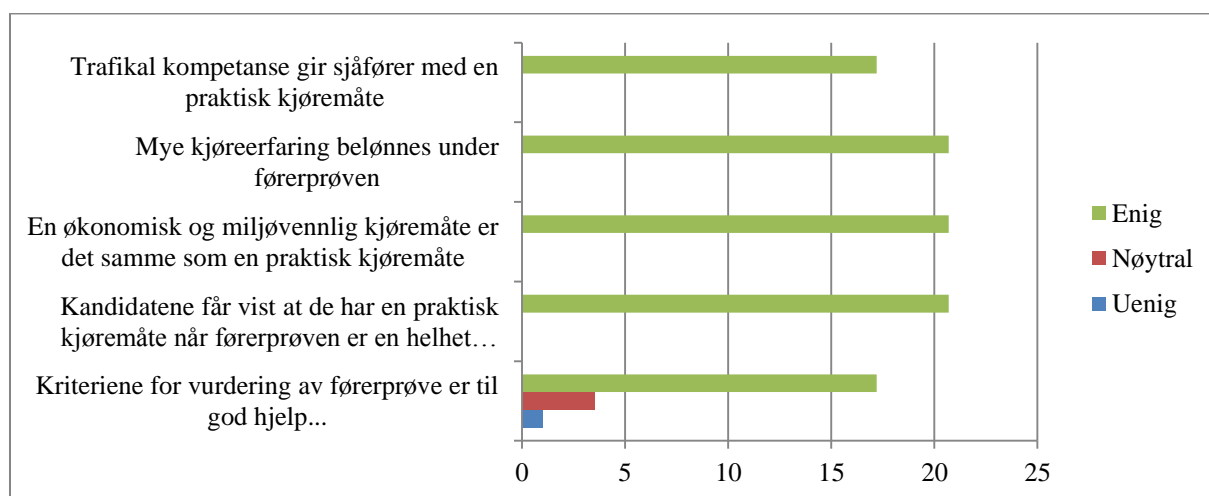


Diagram 6: Praktisk kjøremåte (sensorer)

Praktisk kjøremåte	Uenig		Nøytral		Enig	
	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%
Trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte	0	0	0	0	5*	17,2
Mye kjøreerfaring belønnes under førerprøven	0	0	0	0	6	20,7
En økonomisk og miljøvennlig kjørem. er det samme som en praktisk kjørem.	0	0	0	0	6	20,7
Kandidatene får vist at de har en praktisk kjøremåte når førerprøven er en helhet som går i vekslende forhold og representerer en naturlig kjøretur	0	0	0	0	6	20,7
Kriteriene for vurdering av førerprøve er til god hjelp for vurdering om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut fra en praktisk tankegang, eller med andre ord: Om kandidaten viser en praktisk kjøremåte	0	0	1	3,5	5	17,2
Tot 29 svar/6 resp	0	0	1	3,5	28	96,5

Tabell 11: Praktisk kjøremåte (sensorer)

* 1 svarte blankt, derfor 5 og ikke 6 respondenter totalt i kolonnen.

Omtrent 17 % svarer at de er enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, og at en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte. Over 20 % av svarpopulasjonen sier at de belønner mye kjøreerfaring under førerprøven, og tilsvarende andel av svarpopulasjonen er også enige i påstanden om at kandidatene får vist at de har en praktisk kjøremåte når førerprøven er en helhet som går i vekslende forhold og representerer en naturlig kjøretur. Rundt 17 % svarer at de er enige i at

kriteriene er til god hjelp for vurdering av om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut fra en praktisk tankegang.

En av sensorene stiller seg nøytral til påstanden om at kriteriene for vurdering av førerprøve er til god hjelp for vurdering av om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut fra en praktisk tankegang, mens ingen av sensorene er uenige i påstandene som fremmes til begrepet praktisk kjøremåte.

4.4.8 Valg og kjøremåte

Verdinavn	Valg og kjøremåte	
	Frekv.	%
Uenig	2	8
Nøytral	0	0
Enig	24	92
Totalt (N)	26	100

Tabell 12: Valg og kjøremåte (trafikklærere)



Diagram 7: Valg og kjøremåte (trafikklærere)

Påstanden om at refleksjon og selvinnsikt danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos eleven ble kun stilt til trafikklærerne fordi refleksjon og selvinnsikt er sentrale elementer i GDE-matrisen, og dermed trafikklærerens oppgave å utvikle. Refleksjon og selvinnsikt lar seg ikke måle under førerprøven, og er derfor en del av den obligatoriske opplæringen.

92 % av respondentene svarer at de er enige i at refleksjon og selvinnsikt danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos eleven, mens 8 % svarer at de er uenige i dette.

4.4.9 Ferdigheter før førerprøve

Tabellene og diagrammene under analyseres i sin helhet etter at de er presentert. Dette gjøres fordi de hører sammen, og at de for oversiktens del derfor bør analyseres samlet.

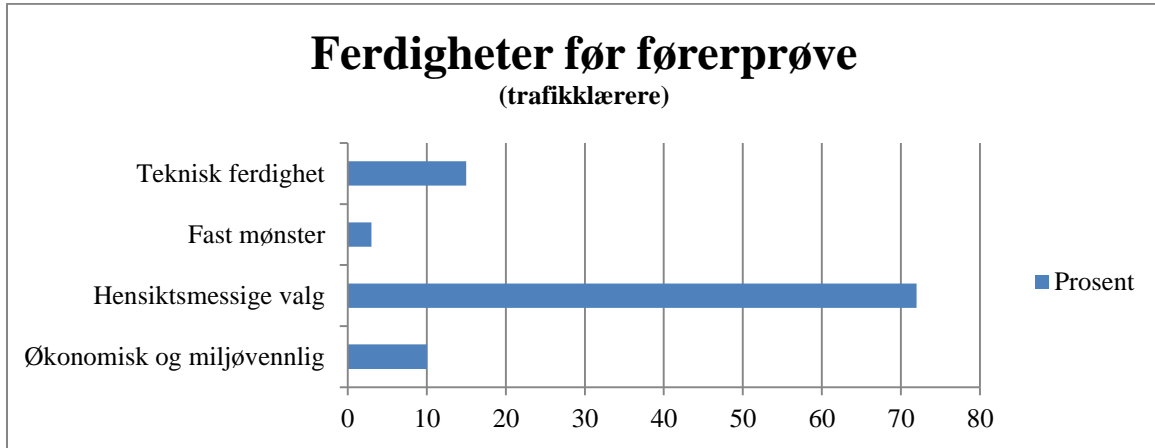


Diagram 8: Ferdigheter før førerprøve (trafikklærere)

Verdinavn	Ferdigheter før førerprøve	
	Frekvens	%
Teknisk ferdighet	14	15
Fast mønster	3	3
Hensiktsmessige valg	67	72
Økonomisk og miljøvennlig	9	10
Totalt (N)	93	100

Tabell 13: Ferdigheter før førerprøve (trafikklærere)

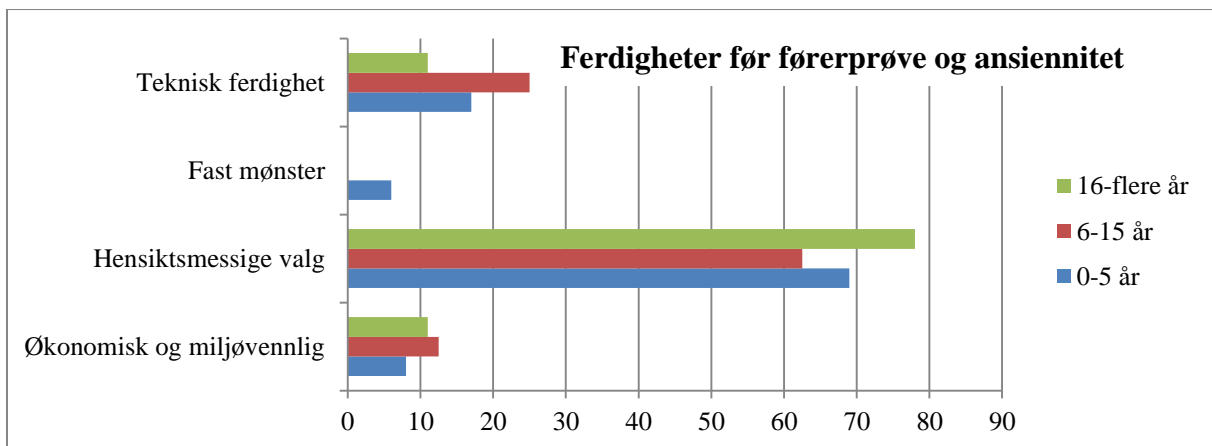


Diagram 9: Ferdigheter før førerprøve og ansiennitet (trafikklærere)

Verdinavn	Ansiennitet					
	0 – 5 år		6 – 15 år		16 – flere år	
	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%
Teknisk ferdighet	8	17	2	25	4	11
Fast mønster	3	6	0	0	0	0
Hensiktsmessige valg	33	69	5	62,5	29	78
Økonomisk og miljøvennlig	4	8	1	12,5	4	11
Totalt (N)	48	100	8	100	37	100

Tabell 14: Ferdigheter før førerprøve og ansiennitet (trafikkklærere)

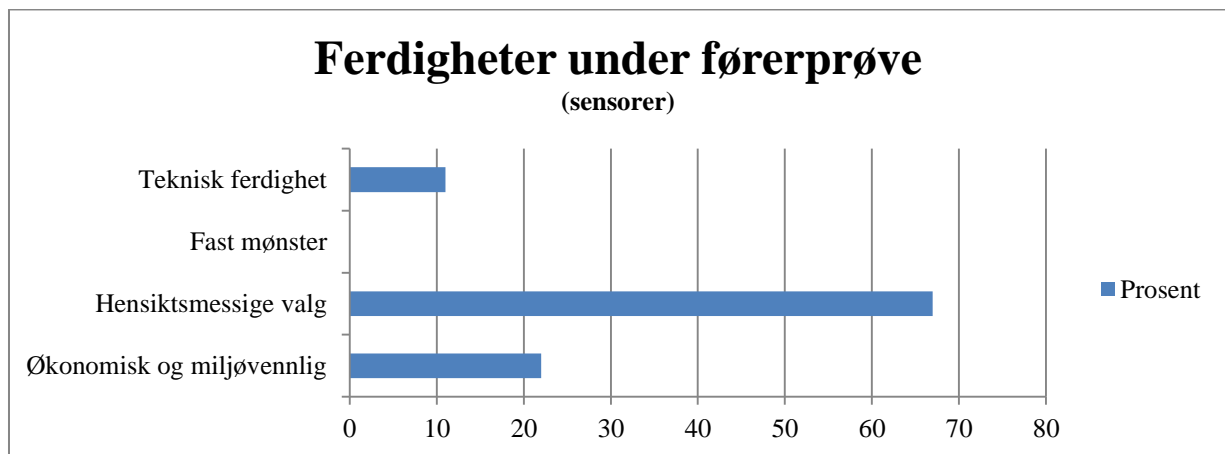


Diagram 10: Ferdigheter under førerprøve (sensorer)

Verdinavn	Ferdigheter under førerprøve	
	Frekvens	%
Teknisk ferdighet	2	11
Fast mønster	0	0
Hensiktsmessige valg	12	67
Økonomisk og miljøvennlig	4	22
Totalt (N)	18	100

Tabell 15: Ferdigheter under førerprøve (sensor)

Både trafikkklærerne og sensorene fikk spørsmål om hva som er prioritert henholdsvis før og under førerprøven. Svaralternativene ble imidlertid spesifisert noe ulikt for å være mest mulig tilpasset de to yrkesgruppens perspektiver i deres yrkesutøvelse. Likevel er temaene de samme. Dette fremgår i fortsettelsen av avsnittet.

Trafikklærerne fikk 8 svaralternativer å velge mellom, alle representerer ferdigheter som er mer eller mindre prioritert av den enkelte lærer. Lærerne skulle gradere viktigheten av hver ferdighet på en tallskala fra 1 til 8, der 1 betyr minst viktig og 8 betyr mest viktig. Det var også mulig å sette kryss i rubrikken dersom alternativet ikke var av betydning. I registreringen av datamaterialet ble de to høyeste tallverdiene tellende. Det var mulig å bruke samme tallet flere ganger. Det ble derfor ikke uvanlig med tallet 8 utenfor tre – fire svaralternativer. Dette betyr også at enkelte av respondentene har fått opptil 6 tall registrert, mens andre kun har fått to. For sensorene gjelder det samme, men her var det 7 svaralternativer, og en tallskala fra 1 – 7 i graderingen av viktighet.

I datamatriksen til trafikklærerne er de 8 svaralternativene fra spørreskjemaet slått sammen til 4 verdinavn som representerer kategorier som svaralternativene hører hjemme i, for sensorene er de 7 svaralternativene slått sammen i de samme verdinavnene. Verdinavnene er gitt i tabellene.

15 % av trafikklærerne prioriterer teknisk ferdighet som viktig før førerprøven, 3 % prioriterer et fast mønster i møte med de trafikale utfordringene, 72 % prioriterer evnen til å foreta hensiktsmessige valg i trafikken, mens 10 % prioriterer økonomisk og miljøvennlig kjøremåte som viktig ferdighet før førerprøven skal gjennomføres. Når dette knyttes til ansiennitet, viser det seg at de ulike verdinavnene fordeler seg med forholdsvis små forskjeller mellom de som har vært kortest i yrket, via de som tilhører midtsjiktet, til de som har vært lengst i yrket. Dette gjelder for alle verdiene.

For å sette svarene hos sensorer og trafikklærere i sammenheng: De 26 respondentene som deltok i undersøkelsen blant trafikklærerne, har til sammen gitt 93 svar på hvilke ferdigheter hos elevene som er høyest prioritert før førerprøven. De 6 sensorene har gitt 18 svar. Teknisk ferdighet utgjør 15 % av populasjonen hos trafikklærerne og 11 % hos sensorene. Fast mønster i kjøremåten og trafikale løsninger utgjør kun 3 % hos trafikklærerne, mens ingen av sensorene svarer at fast mønster er prioritert. Hensiktsmessige trafikale valg scorer markant høyest både blant trafikklærerne og sensorene. 72 % av trafikklærerne svarer at hensiktsmessige valg er høyt prioritert i undervisningen før førerprøven, mens 67 % av sensorene svarer at hensiktsmessige valg er høyt prioritert også under førerprøven. Ferdigheter som forbindes med økonomisk og miljøvennlig kjøremåte får 10 % av svarene fra trafikklærerne og 22 % av svarene fra sensorene.

4.4.10 Sammenheng hovedmål, atferdskategorier og førerprøve

Verdinavn	Sammenheng hovedmål/førerprøve	
	Frekv.	%
Uenig	1	4
Nøytral	8	31
Enig	17	65
Totalt (N)	26	100

Tabell 16: Sammenheng hovedmål/førerprøve (trafikklærere)

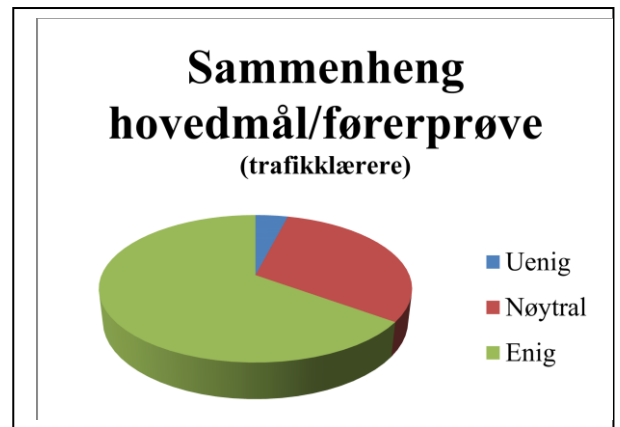


Diagram 11: Sammenheng hovedmål/førerprøve (trafikklærere)

Verdinavn	Sammenheng hovedmål/atferdskategorier	
	Frekv.	%
Uenig	0	0
Nøytral	0	0
Enig	6	100
Totalt (N)	6	100

Tabell 17: Sammenheng hovedmål/atferdskat.(sensorer)

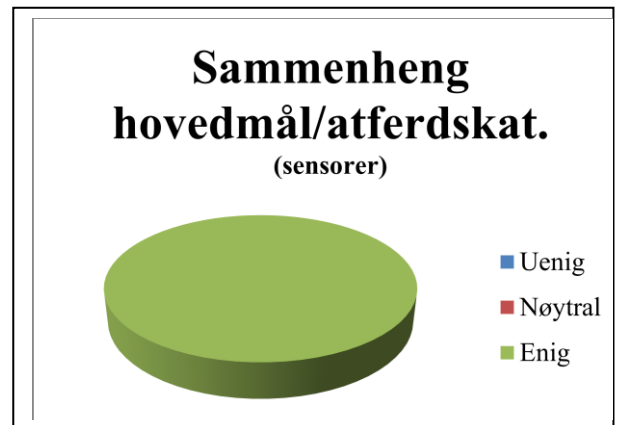


Diagram 12: Sammenheng hovedmål/atferdskat.(sensorer)

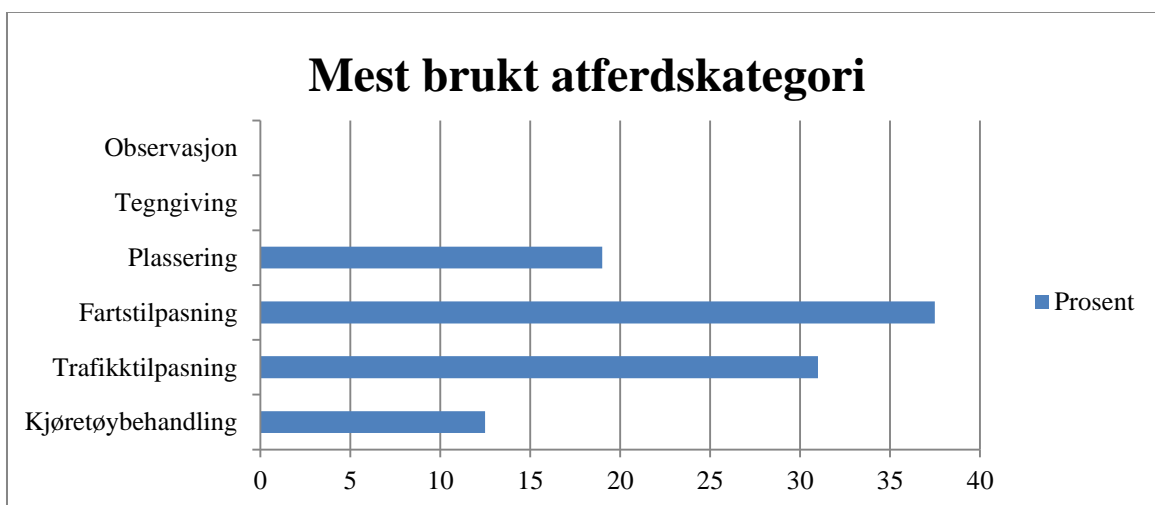


Diagram 13: Mest brukt atferdskategori (sensorer)

Atf.kat	o		t		p		f		Tt		Kb	
	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%	Frekv	%
Ant.svar	0	0	0	0	3	19	6	37,5	5	31	2	12,5

Tabell 18: Mest brukt atferdskategori (sensorer)

Den opplevde sammenhengen mellom førerprøven i sin helhet og hovedmålene i føreropplæringen er derimot av stor betydning for trafikklærerne. Påstanden om at sammenhengen mellom hovedmålene i føreropplæringen er logisk og lett forståelig, ble derfor framsatt overfor trafikklærerne. 65 % av respondentene svarte at sammenhengen mellom hovedmålene i føreropplæringen er logisk og lett forståelig, 31 % stilte seg nøytrale til påstanden, mens 4 % var uenige.

Påstanden om logisk og lett forståelig sammenheng mellom hovedmålene og atferdskategoriene stilles bare til sensorene fordi atferdskategorier kun er sensorenes arbeidsredskap. Atferdskategoriene er bindeleddet mellom kjøremåten under førerprøven og hovedmålene i føreropplæringen, og legger grunnlaget for resultatet og begrunnelsen for resultatet av førerprøven. Den ene påstanden i spørreskjemaet til sensorene er at sammenhengen mellom målene i føreropplæringen og atferdskategoriene på vurderingsskjemaet som sensorene bruker under førerprøven er logisk og lett forståelig.

Samtlige respondenter blant sensorene svarte at sammenhengen mellom hovedmålene i føreropplæringen og atferdskategoriene er logisk og lett forståelig.

I det andre spørsmålet om atferdskategoriene skulle respondentene gradere hvilken atferdskategori som er mest brukt under vurdering av kjøremåten under førerprøven. Atferdskategoriene er av mer eller mindre praktisk karakter. Dermed vil svarene her fortelle noe om hvor praktisk rettet den enkelte sensors fokus er.

Graderingen foregikk ved at respondentene brukte en skala med tall fra 1 til 6, der tallet 1 sto for mest sjelden brukt, og tallet 6 sto for oftest brukt. I datamatriksen og tabellen er kun de to høyeste brukte tallverdiene tellende. Dette betyr at dersom en respondent har gitt observasjon og tegngiving henholdsvis tallet 6 og 5, blir disse tellende. Dersom en annen har gitt to 6-tall

og to 5-tall, blir alle fire tallene tellende. En tredje variant er om en respondent kun har gitt tallgradering med tallet 3 og 4: Da er disse tallene de to høyeste, og blir dermed tellende.

Når registreringen gjøres på denne måten, blir utslagene svært synlige. 16 svar ble gitt til sammen. Observasjon og tegngiving får ingen registreringer, mens plassering får 19 % av registreringene. Fart får 37,5 %, trafikktilpasning får 31 %, mens kjøretøybehandling får 12,5 % av registreringene. De mer praktisk rettede atferdskategoriene; plassering, fart og trafikktilpasning, får dermed 87,5 % av de registrerte svarene.

4.4.11 På veg mot samme mål?

Verdinavn	Mot samme mål	
	Frekv.	%
Uenig	0	0
Nøytral	3	11,5
Enig	23	88,5
Totalt (N)	26	100

Tabell 19: Mot samme mål (trafikklærere)

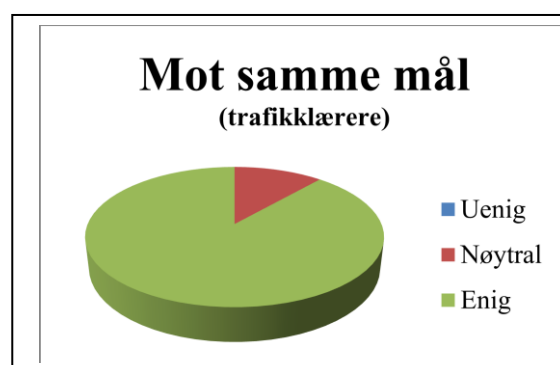


Diagram 14: Mot samme mål (trafikklærere)

Verdinavn	Mot samme mål	
	Frekv.	%
Uenig	0	0
Nøytral	2	33
Enig	4	67
Totalt (N)	6	100

Tabell 20: Mot samme mål (sensorer)

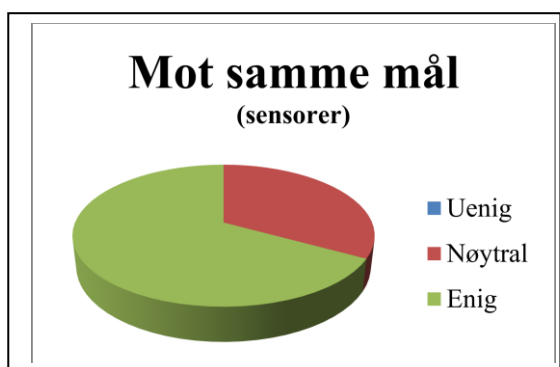


Diagram 15: Mot samme mål (sensorer)

88,5 % av trafikklærerne var enige i påstanden om at trafikklærerne, trafikkskolene og sensorene jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte. 11,5 % stilte seg nøytrale til påstanden, mens ingen var uenige. 67 % av sensorene svarte at de var enige i påstanden, mens 2 svarte at de stilte seg nøytrale.

4.4.12 Et enda bedre samarbeid. Hvordan?

Det siste spørsmålet i spørreskjemaet til både trafikklærerne og sensorene åpner for at respondentene kan skrive en fritekst om hva vi bør samarbeide om i framtiden. Siden spørsmålet gir kvalitative data, har framgangsmåten i analysen vært annerledes enn i de øvrige spørsmålene. Koding⁶ og kategorisering⁷ har stort sett vært framgangsmåten som er brukt i analysen, i likhet med analysen av intervjuene.

For det første svarte kun 10 av trafikklærerne på spørsmålet, og kun halvparten av sensorene. Dette gir i seg selv rom for fortolkning. Det er fristende å konkludere forsiktig med at dette bærer bud om at mange er tilfredse med situasjonen slik den er i dag. Men det kan også bety at man er tom for idéer etter en lang dag med et intenst program, eller at man rett og slett vil bli raskt ferdig med skjemaet. En tredje mulighet er at et fritekstspørsmål som kommer etter en serie med avkrysnings spørsmål ikke er gunstig. Mange forventer straks å være ferdig med skjemaet, og velger derfor å ikke engasjere seg. Kanskje burde spørsmålet vært stilt tidligere i skjemaet, vært mer lukket, eller inneholdt svaralternativer.

Uansett har respondentene gitt viktige svar på spørsmålet. Svarene kan deles inn i tre ulike kategorier:

- De som er fornøyde med situasjonen nå.
- De som ønsker å endre på det rent formelle rundt samarbeidet.
- De som ønsker faglige forandringer under samkjøringsdagene og i det daglige samarbeidet.

De som er fornøyde med situasjonen nå

Trafikklærerne som tilhører denne kategorien svarte blant annet at samkjøring og samtale er viktig, at det er fint at ikke bare faglige ledere er med på samkjøringsdagene, eller de svarte rett og slett at samkjøring er bra. Sensorene svarte blant annet at så lenge trafikkskolene ikke er mer interesserte enn de er (ca. 60 % deltagelse), er dagens samarbeid bra nok. Sensorene svarte i tillegg at det i framtiden kan bli bedre, uten å spesifisere hva som kan bli bedre.

⁶ Åpen koding går ut på å finne ett eller noen få stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt i intervjuteksten. (Grønmo 2010) Deretter foretas en noe mer systematisk koding med utgangspunkt i bestemte felles egenskaper ved ulike fenomener i den hensikt å utvikle bestemte kategorier. (Grønmo 2010)

⁷ Kategorisering går ut på å finne en samling eller klasse av fenomener med bestemte egenskaper. (Grønmo 2010)

De som ønsker å endre på det rent formelle rundt samarbeidet

Her framsettes blant annet et ønske om et bedre samarbeid mellom Statens vegvesen og organisasjonene før samkjøringsdagene. En respondent sa at et forum der man er samlet slik som i dag må gjennomføres hyppigere. Dette ble begrunnet med at samkjøringsdagene er svært viktige. En annen respondent bekreftet behovet med å svare at møter mellom partene må forekomme oftere og på fast basis. Man svarte også at dette er en god begynnelse eller fortsettelse på samarbeidet, men tror samtidig at initiativet må komme fra Statens vegvesen, uten å begrunne hvorfor. Sensorene vil også ha temadager oftere.

De som ønsker faglige forandringer under samkjøringsdagene og i det daglige samarbeidet

En respondent blant trafikklærerne svarte at det hadde vært fint med en samtale mellom lærer og sensor etter førerprøven, spesielt etter en førerprøve der det kan ha vært hendelser som kunne være av interesse for trafikklæreren i sitt videre arbeid med eleven. Dette ønsket understrekes av en annen respondent som sa at tilbakemeldinger fra sensor til lærer uansett resultat på førerprøven vil være noe som gir et bedre samarbeid. En tredje respondent sa at en samtale med sensor før førerprøven ville vært en fin måte å gjøre samarbeidet bedre på, fordi førerprøven da ikke blir en isolert del, men satt i en sammenheng, og dermed kunne gi et bedre vurderingsgrunnlag. En respondent blant sensorene svarte at det hadde vært fint om sensorene kunne fått muligheten til å være med trafikklærerne i deres undervisning, f.eks. på en veiledningstime.

4.5 Analyse av datamaterialet i intervjuene

I dette avsnittet analyseres og tolkes datamaterialet i intervjuene, ved at materialet først kategoriseres, og deretter tolkes innenfor den enkelte kategori. Analysen av de kvalitative dataene fra intervjuene tar utgangspunkt i både en åpen og en mer systematisk koding av rådataene. Det var denne prosessen som førte til kategoriseringen av dataene. Kategoriene ble satt inn i kategoriseringsskjema og analysert. (Ryen 2003 og Grønmo 2010)

4.6 Analyse av intervjuet med trafikklærer

Her analyseres datamaterialet fra intervjuet med trafikklæreren. Sentrale elementer i datamaterialet drøftes i hovedsak i kapittel 5.

KATEGORISERINGSSKJEMA INTERVJU TRAFIKKLÆRER

TRAFIKAL KOMPETANSE/ PRAKTISK KJØREMÅTE	KJERNE- BUDSKAPET	REFLEKSJON SELVINNSIKT	HOVEDMÅL/ PRAKTISK KJ.M.	MOT SAMME MÅL
Erfaring.	Å begynne 3 år før førerkortet, og kjøre på en praktisk måte som vi mener er riktig her, vil gi sjåfører med en høyere trafikal kompetanse.	Vårt mål er å få dem trafikksikre og trygge	Vårt mål er å få dem til å vite hva regelverket er og forholde seg til det	Det fungerer veldig bra. Jeg trives veldig bra på trafikkstasjonen.
God kjøreefaring får du etter at du har fått førerkortet.	Å starte opplæringen tidligere, samtidig med et godt samarbeid med trafikkskolen, noe jeg prøver å få til med alle elevene, gir en bra kompetanse mye tidligere.	Man går bort fra det faste mønsteret og hver elev får vurdere hver enkelt situasjon.	Jeg har opplevd forskjeller fra trafikkstasjon til trafikkstasjon. Det burde ikke være stedsavhengig hvordan man kjører.	Det eneste er at jeg synes at alle sensorene kan snakke med oss om elevenes prestasjoner etter førerprøven. Spesielt hvis det har vært en "stryk".
Vi hjelper dem et stykke på veien, men den virkelige treninga kommer etter at de har fått førerkortet.	Kom til oss, kjør timer, øv hjemme på det du har lært, kom tilbake, kjør nye timer; kjør masse!	Forskjell på gutter og jenter. Guttene er flinke teknisk, jentene ser risiko. Frontallapp.	De handlingene som vi framhever som positive her, betraktet sensoren der som negative, spesielt hvordan kandidaten forholdt seg til rundkjøringer.	Vi kan gjerne samarbeide om trafikal grunnkurs, ved at dere kommer og holder et innlegg.
Individuelt hvor lang tid man bruker på å bli trafikalt kompetent. Noen sier 7 år.	Det er jo mengdetrening som gjelder. Vi kan få dem teknisk flinke, men det er jo masse kjøring som gjelder.	Ulykkene vil jo gå ned for de som starter tidlig og får høy kompetanse, men så har vi det med "frontallappen".	Praktisk kjøremåte er ikke "speil-speil-blindsoner".	Det er jo bra at dere kan oppsøke oss der vi er.
	Jo mer de kjører jo flinkere blir de.	Vi merker det på den enkelte elev. Jeg kan enkelt fortelle hvem som vil komme til å kræsje. . .		Det er også bra at dere vil informere om systemet til innvandrere. Noen blir jo helt stive bare de ser en mann i uniform. (Svar gitt etter at intervjuer informerte at informasjon på voksenopplæringsssen trene er et tiltak som nettopp har startet)

Alle kan bli flinke til å kjøre selve bilen, men de ser ikke nødvendigvis den store sammenheng med risiko og faremomenter.	Jo flere situasjoner elevene opplever, jo mer kompetanse har de og vet hvor farene lurer.	De svarer det vi gjerne vil høre, men. . . Så hører vi av venner hvem som kjører som idioter. Det er som en rullegardin går ned når de har fått lappen. Det er BARE guttene dette går igjen på.		
Det er en fordel at de har så mye kompetanse som mulig før førerkortet.	Det er jo dette det handler om. Jo flere situasjoner du kommer opp i, jo mer vet du om hvordan du skal handle.	Guttene blir provoserte av forslag om ulik aldersgrense på førerkort for gutter og jenter.		
		Noen liker å reflektere på egen hånd, andre vil gjerne ha alle svarene servert. Dette henger ofte sammen med nasjonalitet.		
		For de som vil ha svarene, kan det være billigere og bedre å gi dem svarene. Dette er igjen individuelt.		

Tabell 21: Kategoriseringsskjema trafikklærere

4.6.1 Trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte

Trafikklæreren knytter erfaringsbegrepet sammen med trafikal kompetanse. Dette begrepet er det første han nevner når det stilles spørsmål om hva trafikal kompetanse innebærer. Han sier videre at god kjøreefaring er noe man får først etter at eleven har fått førerkortet. Dette betyr altså at han mener at den formelle føreropplæringen ikke tar eleven opp på et særlig høyt kompetansenivå, samtidig som førerprøven kun tester at eleven har kommet til et kompetansemessig minimumsnivå. Opplæringen fortsetter for fullt også etter at eleven har fått førerkortet, og trafikklæreren sier sågar at denne opplæringen fortsetter i relativt lang tid etterpå. Han nevner et tidsspenn på 7 år for å bli trafikalt kompetent. Trafikklæreren sier også at alle kan bli flinke til å kjøre selve bilen, men at de ofte ikke ser sammenhengen mellom bilkjøringen og risikoen og faremomentene bilkjøringen innebærer. Han understreker derfor viktigheten av å ha så mye kompetanse som mulig før man får førerkort.

4.6.2 Kjernebudskapet

Trafikklæreren sier at han jobber aktivt med alle elever for å få dem til å forstå viktigheten av å starte opplæringen tidligere enn de i utgangspunktet ville ha gjort. Han argumenterer overfor elevene med at dette vil gi god trafikal kompetanse på et mye tidligere stadium enn om de

hadde startet opplæringen senere. Han sier: «Å begynne 3 år før førerkortet, og kjøre på en praktisk måte som vi mener er riktig her, vil gi sjåfører med en høyere trafikal kompetanse.»

Trafikklæreren er opptatt av en spesifikk rutine i føreropplæringen. Han sier: «Kom til oss, kjør timer, øv hjemme på det du har lært, kom tilbake, kjør nye timer; kjør masse!» Dette stemmer godt med intensjonen i føreropplæringen som sier at man bør kjøre så mye som mulig i minst to år før førerprøven. Gjennom dette formidles også viktigheten av å øvelseskjøre og mengdetrene på riktig måte. Riktig måte innebærer et nært samarbeid mellom elev, ledsager og trafikkskole, slik at eleven lærer riktig trafikal atferd på skolen og deretter øver mye på dette privat. Dette kalles også for «kjernebudskapet». (Tilgjengelig på URL: <http://www.vegvesen.no/Forerkort/Foreropplaering/Ovelseskjoring>. Sitert 03.04.11)

Læreren sier også at hans budskap til elevene er at jo mer de kjører, jo flinkere blir de. Å oppleve mange ulike trafikale situasjoner gir eleven mer kompetanse og større kjennskap til risikomomentene. Jo flere situasjoner eleven erfarer, jo lettere blir det for ham å utføre rett handling.

4.6.3 Refleksjon og selvinnsikt

Refleksjon og selvinnsikt berører alle nivåene i GDE-matrisen. Refleksjon og selvinnsikt er dermed også sentrale begreper i læreplanen, og det stilles klare krav til å utvikle dette hos eleven. Dette er blant annet ivare tatt gjennom de obligatoriske delene av opplæringen.

Trafikklæreren sier også at det er forskjell på gutter og jenter når det kommer til refleksjon og selvinnsikt. Han sier at ulykkene vil gå ned for de som starter tidlig med opplæringen og dermed får høy trafikal kompetanse. Samtidig tar han opp problematikken med utviklingen av frontallappen⁸ hos guttene, som kan medføre høy risiko til tross for høy kompetanse. Han sier: «Det er som om en rullegardin går ned når de har fått lappen. Det er *bare* guttene dette går igjen på.» Mens guttene ofte er teknisk flinke, har jentene lettere for å oppdage risiko i trafikken. Han fortsetter med å hevde at en trafikklærer enkelt kan fortelle, blant annet på bakgrunn av personligheten, hvem som vil bli utsatt for ulykker tidlig i kjørekarreren.

⁸ Seniorforsker Dagfinn Moe ved SINTEF har lenge forsket på de unges atferd i trafikken, og på menneskehjernen generelt. Han sier at guttenes evne til å oppfatte risiko er dårlig utviklet ved 18-års alder. Mens jentenes frontallapp stort sett er ferdig utviklet ved 18-års alder, er guttenes frontallapp fullt utviklet når de er rundt 23 år. (Tilgjengelig på URL: <http://www.sintef.no/Presserom/Forskningsaktuelt/Hvordan-stoppe-dodssjaforene-pa-veiene/> Sitert 03.05.2011)

4.6.4 Hovedmål og praktisk kjøremåte

Alle de 5 hovedmålene for føreropplæringen forutsetter en god, praktisk kjøremåte for å kunne vise at målene er nådd. «Vårt mål er å få dem til å vite hva regelverket er og forholde seg til det.» Trafikklæreren utdyper ikke dette ytterligere. I denne sammenhengen er det viktig å ha følgende perspektiv klart: Vegtrafikklovens § 3 er grunnregelen for all trafikk. Denne setter tre hovedkrav som forutsetning for at trafikken skal fungere: «Enhver som ferdes i trafikken skal være hensynsfull, aktpågivende og varsom.» Dersom alle som ferdes i trafikken hadde oppfylt disse kravene, ville alle andre trafikkregler vært overflødige, fordi disse er ment som spesifiseringer av § 3. Under forutsetning av at det er dette perspektivet trafikklæreren har, vil målet være at elevene skal vite hva regelverket er og forholde seg til det. En praktisk kjøremåte vil være en naturlig konsekvens av å kjøre hensynsfullt, aktpågivende og varsomt.

«Praktisk kjøremåte er ikke speil-speil-blindsone.» Her beskriver trafikklæreren en fast rutine som ofte benyttes overfor elevene i nyinnlæringen, slik at riktig bruk av blikket innøves. På et høyere nivå enn nyinnlæringsnivået, forventes det at enhver elev gjennom refleksjon og selvinnsikt kan foreta vurderinger av de ulike trafikksituasjonene og tilpasse seg disse på egen hånd. Det er ikke lenger tilstrekkelig med kunnskap om *rekkefølgen* speil-speil-blindsone, men kunnskap om når det kan være *hensiktsmessig* å benytte de ulike speilene for hele tiden å ha det overblikket man trenger. Dette kompetansenivået kalles «vurderingsnivået» på fagspråket.

4.6.5 Mot samme mål og et enda bedre samarbeid i framtiden

Trafikklæreren svarte at samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike fungerer veldig bra, og at han trives godt på Lillestrøm trafikkstasjon. Læreren ønsker imidlertid at sensorene kan snakke med trafikklærerne om elevenes prestasjoner etter at førerprøven er gjennomført, spesielt dersom kandidaten ikke besto. Han mener også at vi for eksempel kan samarbeide om trafikalt grunnkurs, ved at representanter fra Statens vegvesen kommer til trafikkskolen og holder et innlegg tilpasset enkelte temaer på dette kurset. Han argumenterer med at det vil være en fordel for alle at vi oppsøker trafikklærere og elever der de er. Han framsetter også et ønske om enda tettere dialog mellom trafikklærere og sensorer rundt gjennomføringen av førerprøvene. Dette samsvarer med resultatene fra spørreskjemaene.

4.7 Analyse av intervjuet med sensor

Denne delen av rapporten tar for seg analysen av datamaterialet fra intervjuet med sensoren, etter at det har blitt kodet og kategorisert. Drøftingen av datamaterialet foregår i kapittel 5.

KATEGORISERINGSSKJEMA INTERVJU SENSOR

TRAFIKAL KOMPETANSE/ PRAKTISK KJØREMÅTE	KJERNE- BUDSKAPET	RETNINGSL./ KRITERIER.	HOVEDMÅL/ ATFERDSKAT/ PRAKTISK KJ.M	MOT SAMME MÅL
Evnen til å fungere sosialt i det trafikkbildet vi har i alle mulige situasjoner.	Det er tilegnelse av den lærdommen du skal ha basert på de erfaringene du har og holdningene du har osv.	Når jeg tenker retningslinjer, tenker jeg at førerprøven skal gjennomføres ut fra et likhetsprinsipp.	Trafikktilpasningskategorien brukes mye, og det finnes en klar sammenheng mellom denne og praktisk kjøremåte.	Jeg tror vi nærmer oss det vi ser etter. Det viser resultatene.
Å forstå at ting er i bevegelse og at man beveger seg sammen med det.	Jeg håper under førerprøven at kandidatene er minst mulig synlige.	Da er det greit å ha faste ruter, faste beskjeder som blir gitt, og at man har ruter som ivaretar de kravene som stilles til miljøet og det som er der man kjører.	Trafikktilpasning er et resultat av mange av de andre kategoriene. Jeg bruker mye trafikktilpasning. Jeg kan linke dette opp mot mye annet, f.eks: En feil på kjøretøybehandling kan være årsaken til at det skjer noe trafikalt.	Vi kunne prøvd simulerte førerprøver. Da vil de bli enda mer bevisste på hva vi legger vekt på.
Det går på hva de skal lære og hele den prosessen. Nå tenker jeg mer på resultatet. Hvordan du skal fungere i ettertid.	De som har kjørt mye har ofte en mer normal kjørestil, spesielt på landevei hvor de også lærer praktiske spørvalg på svingete strekninger samt det å holde jevn fart over tid.	Det er en del kandidater som skryter av at ruta har vært fin, og det ser jeg på som et kvalitetstegn.	Trafikktilpasning er praktisk rettet, og jeg skriver ofte "kommunikasjon" om denne. Med kommunikasjon har vi på en måte tatt med både tegngiving, fartstilpasning og plassering.	Kjøreskolene vil jo gjerne ha kandidater som blir flinke til å kjøre bil, de er bare avhengige av oss for å få den siste vurderingen på det.
Trafikal kompetanse er noe lærerne jobber med; praktisk kjøremåte er noe vi ser etter. Dette har etter hvert blitt mer bevisstgjort blant lærerne.	Det merkes godt på førerprøver hvor observasjon og planleggingen av kjøringen starter tidligere enn hos de som kan akkurat nok til å bestå.	Vi har en god ryddighet i det vi gjør; kandidatene burde ikke være usikre på hva de skal gjøre. De får jo også klar beskjed om at det er fritt fram å stille spørsmål underveis om kjøreruta osv.	Trafikktilpasning er sekken som de andre atferdskategoriene puttes oppi.	Samkjøringsdagene har vært veldig bra. Det hadde vært enda bedre om alle lærerne hadde vært samlet.
Planlegging, plassering og annet som vi har snakket	Resultatet er mer flyt i kryss samt bedre planlegging i	De må forstå at det er de som skal gjøre jobben.	Det er lett å linke disse over til hovedmålene. Samhandling og	Det har skjedd en meget positiv utvikling. De siste to

mye om.	forhold til kjøring på flerfelts vei – planlegging av feltvalg, forbikjøringsmuligheter og tempo.		avvikling (hovedmål)brukes ofte om trafikktilpasning. Jeg er opptatt av praktisk kjøremåte, og denne kategorien representerer samhandling og avvikling på en bedre måte.	årene har det vært en bedring, og det skyldes begge sider.
Man samarbeider mye bedre.	På landevei oppnås bedre flyt samt mer stødig og sikker kjøring.	Kriterier er veldig styrende. De er jeg dårlig til å bruke. De tar bort mye av den selvstendige tenkningen.	Samkjøringsdagene har bidratt til denne bevisstheten. Dette var noe som vi savnet da jeg var lærer. Vi drev for oss selv, og hadde kriteriene.	
Når du kjører praktisk kjører du mye raskere, og det liker folk.	En annen ting er løsninger hvor man må foreta andre valg enn planlagt p.g.a.omkjøringer eller såkalt feilkjøring ut fra gitte beskjeder.	Jeg bruker heller sunn fornuft og generell trafikkavvikling som referanse. Jeg kan ikke tenke meg annet enn at dette samsvarer med kriteriene.	Praktisk kjøremåte er det samme som jeg i sin tid kalte ”naturlig kjøremåte”. Det handler om å skape flyt. Det er jo det man ser etter i hverdagen: At ting flyter, at det ikke blir noen unødvendige stopp osv.	
	Det hender at man glemmer at det er en førerprøve p.g.a. erfaren kjøremåte.	Det er jo klart at verden går framover med de nye kriteriene fra 2010, men jeg har uansett noen pigger ute mot kriteriene.	Det var på begynnelsen av 1990-tallet at man var helt ute og feiet opp grusen i rundkjøringene. Da kjørte man omtrent dobbelt så langt og dobbelt så sakte.	
		Bruk av de 6 atferdskategoriene er et greit redskap.	Det handler om å plassere ut fra det man ser rundt seg uten å sette reglene til side.	
			Praktisk kjøremåte er dekkende for det vi holder på med.	

Tabell 22: Kategoriseringsskjema sensor

4.7.1 Trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte

Sensoren knytter begrepet trafikal kompetanse til det sosiale aspektet i trafikken. I dagligtale forbinder man ofte begrepet «sosial» med å være glad i å omgås andre mennesker. I tillegg forbinder man gjerne begrepet med å være flink med relasjoner. Vi som er ute i trafikken store deler av dagen, opplever ofte usosial atferd der sjåførene bevisst eller ubevisst bidrar til å ødelegge det gode samspillet i trafikken ved f.eks. å plassere bilen på en måte som er problematisk å forstå, eller unnlater å gi tegn for å fortelle de andre hva som er planen for videre kjøring.

«Trafikal kompetanse er evnen til å fungere sosialt i trafikkbildet», sier sensoren. Begrepet «trafikksosial» drøftes i avsnitt 5.6.2.

Sensoren skiller også mellom trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte ved å si at trafikal kompetanse er noe trafikkklærene jobber med, mens praktisk kjøremåte er noe sensorene ser etter. Han sier at samkjøringsdagene har bidratt til å øke sensorenes bevissthet rundt dette, og at dette etter hvert har blitt mer bevisstgjort blant trafikkklærene også. Denne bevisstheten var et savn da han var lærer; da var kriteriene rettesnoren.

4.7.2 Kjernebudskapet

Kjernebudskapet setter krav til mye mengdetrening. Sensoren sier at mengdetrening er tilegnelse av den lærdommen man skal ha blant annet basert på erfaringer og holdninger (jamfør Dewey). Håpet er at kandidatene er minst mulig synlige under førerprøven, slik at de ikke skiller seg ut i trafikkbildet eller er til hinder for andre trafikanter. Sensoren sier videre at de som har kjørt mye, ofte har en mer «normal» kjørestil spesielt på landeveg, og at det merkes godt under førerprøven når observasjon og planlegging av videre kjøring starter tidligere enn hos de som akkurat er innenfor grensen for å bestå førerprøven. Resultatet av dette er bedre flyt i kryss og bedre planlegging i forhold til kjøring på flerfelts veg, samt planlegging av feltvalg, forbikjøringsmuligheter og for å holde et godt og jevnt tempo. Det hender rett og slett at sensoren glemmer at han er med på en førerprøve når kjøremåten er et resultat av riktig opplæring og lang kjøreerfaring.

4.7.3 Kriterier og retningslinjer

Sensoren har litt forskjellig oppfatning av henholdsvis kriteriene og retningslinjene. Han mener at kriteriene er veldig styrende, og sier at han er «dårlig» til å bruke disse. Han sier imidlertid at retningslinjene skal ivareta at førerprøven gjennomføres ut fra et likhetsprinsipp. Han underbygger dette med å si at det er greit å ha faste førerprøveruter, faste beskjeder som blir gitt til kandidatene underveis, og at man har førerprøveruter som ivaretar kravene som stilles til trafikkmiljøet og det som finnes av utfordringer der man kjører. Han sier imidlertid at han stort sett bruker sunn fornuft framfor kriterier når han vurderer førerprøven, men han antar samtidig at den sunne fornuften i stor grad samsvarer med innholdet i kriteriene. Han sier likevel at verden går framover med det reviderte settet med kriterier, men at han likevel har mange pigger ute når kriteriene tas fram.

4.7.4 Hovedmål, atferdskategorier og praktisk kjøremåte

Atferdskategoriene er viktige redskaper i førerprøven for å knytte kjøremåten til hovedmålene for opplæringen. Dette understrekes også gjennomgående av sensoren. Han sier også at han bruker en spesifikk atferdskategori mer enn andre når praktisk kjøremåte skal vurderes:

Trafikktilpasningskategorien brukes mye, og det finnes en klar sammenheng mellom denne og praktisk kjøremåte. Trafikktilpasning er et resultat av mange av de andre kategoriene. Jeg kan linke dette opp mot mye annet. Et eksempel: En feil på kjøretøybehandlingen kan være årsaken til at det skjer noe trafikalt.

Sensoren trekker paralleller til trafikal kommunikasjon når han snakker om trafikktilpasning. To av hovedmålene i opplæringen er samhandling og trafikkavvikling. Han mener det er enkelt å se sammenhengen mellom trafikktilpasningskategorien og de nevnte hovedmålene (mer om dette i avsnitt 5.5.3).

4.7.5 Mot samme mål og et enda bedre samarbeid i framtiden

Sensoren mener at samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer er på rett veg når vi ser hva det har resultert i, som for eksempel god stemning og kommunikasjon mellom trafikklærere og sensorer, samt en kjøremåte hos kandidatene som i større grad enn tidligere er i tråd med hovedmålene i føreropplæringen. Han mener at det gode samarbeidet skyldes både trafikklærernes og sensorenes innsats. Han sier likevel at samkjøringsdagene hadde vært enda bedre dersom alle trafikklærerne hadde deltatt.

Sensoren har også et ønske om flere simulerte førerprøver, som i korthet går ut på at man kjører førerprøver uten réelle elever, der flere sensorer sitter i samme bil og enten underveis eller i etterkant av den simulerte førerprøven drøfter ulike sider ved gjennomføringen av prøven eller kjøremåten hos den fiktive kandidaten. Dette er i hovedsak et tiltak for å gjøre sensorene mer like i sin gjennomføring og vurdering av førerprøven.

5 DRØFTING

I dette kapitlet drøftes det yrkesfaglige innholdet først. Deretter drøftes metodevalg, validitet, reliabilitet og det etiske aspektet. Til slutt trekkes det noen konklusjoner rundt vegen videre. Dette gjøres på bakgrunn av funnene fra empirien.

5.1 Innledning

De nye kategoriene som er utledet gjennom analysen av datamaterialet er presentert under. Disse kategoriene deler også drøftingen inn i ulike deler. I denne delen av rapporten drøftes funnene fra spørreskjemaene opp mot teori, egen erfaring fra fagfeltet, empirien fra intervjuene og metodene som er benyttet.

Kategorien «opplæringen» omfatter hovedmålene i føreropplæringen med utvikling av trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte som referanse. Perspektivet «ferdigheter før førerprøven» forteller noe om hvilket nivå vi ønsker at eleven skal befinne seg på når førerprøven skal gjennomføres, og hører derfor også til under kategorien «opplæringen». Kategorien «kjøreutførelsen» omfatter både trafikal kompetanse, praktisk kjøremåte, og øvelseskjøring og mengdetrening. Kategorien «førerprøven» omfatter sensorenes meninger om praktisk kjøremåte, kriterier, retningslinjer og atferdskategorier, samt vurdering av måloppnåelse gjennom atferdskategoriene. Ferdighet under førerprøven hører også til under denne kategorien. «Samarbeidet» handler om arbeidet rundt den enhetlige forståelsen som både lærere og sensorer må ha for å kunne jobbe mot samme mål.

5.2 Hvilke data har empirien gitt?

Etter at alle faktorene som ble presentert i foregående avsnitt er lagt til grunn, har undersøkelsen gitt et spesifikt datamateriale etter at empirien ble bearbeidet, systematisert og registrert. Gjennom spørreskjemaene ble det produsert en mengde kvantitative data, som deretter har blitt nyansert og belyst av datamaterialet som ble produsert gjennom intervjuene. Siden problemstillingen involverer både trafikklærere og sensorer, ble det laget intervjuguider og spørreskjemaer som var tilpasset begge yrkesgruppene. Datamaterialet er altså basert på både oversikt og dypere forståelse, og har dernest gitt et viktig bidrag til en oppfatning av hvordan trafikklærernes og sensorenes meninger om undersøkelsens tema er, og om hvorvidt meningene stemmer overens med intensjonen i føreropplæringen. Ut fra dette kunne det gjøres noen antagelser og trekkes noen konklusjoner rundt hvordan samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike bør fortone seg i framtiden.

5.3 Opplæringen

I dette avsnittet drøftes føreropplæringen i forhold til trafikklærernes ansiennitet, i forhold til deres syn på hva trafikal kompetanse innebærer, samt trafikal kompetanse sett i forhold til en praktisk kjøremåte. I tillegg drøftes føreropplæringen i forhold til hvilke ferdigheter som trafikklæreren mener at eleven må ha før førerprøven avlegges. Dette ses opp mot John Deweys filosofi med vekt på pragmatismen, som blant annet er beskrevet i kapittel 1.4, 2.1.3 og 2.1.4. Selv om sensorene ikke er direkte involvert i føreropplæringen, er likevel sensorens intervju svar tatt med i drøftingen av trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte fordi sensorenes meninger om temaet antas å være styrende for føreropplæringen. Samsvar rundt trafikklærernes og sensorenes meninger om hva trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte innebærer, er også viktig for tryggheten rundt både føreropplæring og førerprøve for lærer og elev.

5.3.1 Respondentenes ansiennitet

Ansiennitet hos trafikklærerne er en viktig innfallsvinkel i undersøkelsen. Dette blant annet fordi ansienniteten kan si noe om hvilken kultur⁹ trafikklærerne er utdannet innenfor, og i hvilken grad de har vært involvert i endringer og revisjoner i opplæring og førerprøve i løpet av sin yrkeskarriere. Kulturen kan dermed ha preget deres syn på føreropplæringen og utviklingen av trafikal kompetanse hos elevene. Dette kan få betydning for svarene i undersøkelsen, da det antas at svarene hadde blitt annerledes dersom bare ferske trafikklærere hadde deltatt i undersøkelsen, enn hvis bare lærere med lang ansiennitet hadde deltatt. Denne påstanden støtter seg til det faktum at førerprøven er styrende for føreropplæringen, og antagelsen om at førerprøven var mer teknisk rettet før enn nå. Ansiennitet kan også gi svar på om vi for eksempel innimellom bør ha samkjøringsdager øremerket henholdsvis de ferske lærerne og de erfarne lærerne, i stedet for å ha samkjøringsdager for alle. Dette kommer jeg tilbake til i konklusjonene og i forslagene til tiltak.

Halvparten av respondentene fra trafikklærerstabene på Romerike har vært ansatt i fem år eller mindre. Den andre halvparten har vært ansatt i seks år eller mer. Dette betyr at halvparten av respondentene har vært i trafikklæreryrket *etter* læreplanrevisjonen i 2005, mens den andre halvparten har vært i yrket *før* revisjonen. Dette kan også ha betydning for svarene som

⁹ Trafikklærerutdanningen startet med et tremåneders kurs for over 30 år siden. Etter hvert ble utdanningen ved Statens trafikklærerskole i Stjørdal (STLS) utvidet til ett år. I 2006 ble STLS innlemmet i Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), og utdanningen ble 2-årig. Dette skjedde omtrent samtidig som nytt læreplanverk ble innført. De siste 5-6 årene har mange trafikklærere også gjennomført sin utdanning i Sverige, og gjennomfører en 1-årig prøveperiode etter endt skolegang.

gis, og for samarbeidet på Romerike. Det er ikke tilfeldig at halvparten av trafikklærerne som deltok i undersøkelsen har vært i yrket i under fem år. I løpet av de siste fem årene har det foregått en forholdsvis stor utskiftning av trafikklærere fordi mange av lærerne som ble utdannet for 30 år siden har gått av med pensjon. Dette har også gitt en situasjon der mange lærere på Romerike har tatt sin utdanning i Sverige, fordi etterspørselen etter lærere har vært mye større det trafikklærerhøgskolen i Stjørdal har klart å mette. 42 % av respondentene vært i yrket i 16 år eller mer. Fem av respondentene svarer at de har vært i yrket i 26 år eller mer. To respondenter i undersøkelsen har vært i trafikklæreryrket i mellom 6 og 15 år. Denne gruppa er så liten at den ikke er vektlagt i særlig grad i drøftingen av datamaterialet.

Ansiennitet er også en viktig innfallsvinkel hos sensorene, men siden alle sensorrespondentene har vært i yrket i under 10 år, har ikke spørsmål tilknyttet ansiennitet vært aktuelt å benytte overfor sensorene. Respondentene ble ikke valgt ut fra ansiennitet, men ansiennitet har fått plass i spørreskjemaene der det er relevant

5.3.2 Hva innebærer trafikal kompetanse?

Selv om trafikal kompetanse er en sentral del av føreropplæringen, og mye plass er viet begrepet i læreplanen, antas det at innholdet i begrepet vektlegges forskjellig fra lærer til lærer. Det er uansett viktig for samarbeidet å få innsikt i hva lærerne mener begrepet innebærer, og hvilke variasjoner som finnes. Å sette dette opp mot sensorenes mening er også viktig, fordi både trafikklærere og sensorer har betydning for hvilket mål elever og kandidater ledes mot. Dette til tross for at det ikke i særlig stor grad er trafikal kompetanse som er i sentrum for sensorens virksomhet, men vurdering av praktisk kjøremåte for å finne ut om hovedmålene for føreropplæringen er nådd. Det kan være problematisk å få til et konstruktivt samarbeid og nå samme mål dersom meningene rundt trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte er forskjellig hos den enkelte lærer og sensor.

Datamaterialet viser i utgangspunktet at det er forholdsvis små ulikheter mellom trafikklærerne og sensorene i oppfatningen av hva trafikal kompetanse innebærer. Den prosentvise fordelingen viser at halvparten av sensorene mener at *forståelse* er en sentral faktor i trafikal kompetanse, mens en noe mindre andel av lærerne mener det samme. Trafikklærerne vektlegger den tekniske utførelsen og regelverket som en noe viktigere faktor enn sensorene. I og med at det igjen satses på høyt fokus i opplæringen mot å kunne kjøre selve bilen på en god og riktig måte før det trafikale bringes inn, er det godt å se at litt over en

fire del av trafikklærerne mener at det tekniske henger sammen med trafikal kompetanse. En bilfører får i hvert fall ikke til fulle vist sin trafikale kompetanse dersom han for eksempel stadig må se på girspaken når han kjører bilen.

De to trafikklærerne i kategorien «6 – 15 år i yrket», ser på samhandling og forståelse som viktige kategorier innenfor trafikal kompetanse.

Trafikkreglene styrer all trafikal samhandling. At sensorene i mindre grad enn trafikklærerne gir stikkord som hører til kategorien regler, gir et riktig bilde av situasjonen. Trafikklærerne forholder seg mer til detaljene i regelverket i undervisningen, blant annet fordi elevene skal lære å kjøre på en måte som ikke er i strid med gjeldende regelverk, som det heter i ett av hovedmålene i opplæringen. Førerprøven er en helhetlig vurdering av kjøremåten. Dette kan blant annet bety følgende: Det kan være riktig å akseptere en fart noe over 100 km/t i helt spesielle situasjoner på motorveg. Dette kan for eksempel være fornuftig dersom kravet til varsomhet (jmfør § 3) settes høyere av kandidaten enn trafikkregelen om fart, når for eksempel et stort vogntog skal forbikjøres på en sikker måte. Det kan vurderes som mer trafikksikkert, og dermed med en høyere grad av varsomhet, dersom kandidaten velger å komme seg effektivt forbi vogntoget, enn om han konsekvent retter oppmerksomheten mot bilens fart under forbikjøringen. Så får man heller eventuelt diskutere om det i det hele tatt var klokt å starte forbikjøring av vogntoget. Usikkerhet rundt hva som godtas under en førerprøve har uansett bidratt til at fokuset på fartsgrenser har vært viktigere enn fokus på trafikksikkerhet i situasjoner som den ovennevnte. I kriteriene for vurdering av førerprøven står det imidlertid at et mindre avvik fra fartsgrensen eller forsvarlig fart på stedet kan aksepteres dersom dette korrigeres innen fem sekunder. (Statens vegvesen 2010) Dette er i de fleste sammenhenger tilstrekkelig for å kunne foreta en forsvarlig forbikjøring av det nevnte vogntoget.

Under intervjuet knytter trafikklæreren trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte til begrepet «erfaring». Dette stemmer godt med intensjonen i læreplanen, som understreker viktigheten av mengdetrening. Det stemmer også godt med bakgrunnen for opplæringsmodellen som kom i 2005, som hovedsakelig ble etablert på bakgrunn av ulykkesstatistikken, og vektlegger viktigheten av mye mengdetrening sammen med den mer formelle opplæringen for å samle så mye realistisk erfaring som mulig. (Statens vegvesen 2004) Dette samsvarer også med Deweys filosofi som blant annet sier at den sosiale handlingen er et grunnelement hvor

erfaringer gjennom deltagelse og kommunikasjon mellom individer blir til (se avsnitt 1.4). På den annen side understreker dette viktigheten av at trafikklærerne gjennomfører opplæringen på riktig måte, og viktigheten av å kjøre mye med en ledsager eller lærer ved sin side, før man skal ut og kjøre med venninner eller kompiser i bilen, slik at risikoen blir så liten som mulig når eleven har fått førerkortet i hånda. Da er det igjen viktig med et godt samarbeid mellom trafikklærerne og sensorene, slik at man sammen kan sørge for at elevenes kompetansenivå er så høyt som mulig, bl.a. ved å fokusere på anvendelse av hovedmålene for opplæringen, i stedet for et ensidig fokus på førerprøven. En praktisk kjøremåte innebærer som nevnt blant annet å kunne forutse både risikomomenter og hvordan trafikkbildet kommer til å utvikle seg, slik at man kan tilpasse seg trafikken på en hensiktsmessig måte. John Dewey vektlegger erfaring gjennom deltagelse og kommunikasjon som en viktig faktor i den sosiale handlingen, og sier at læring forutsetter sosial handling. Trafikal kompetanse avhenger av denne måten å tilegne seg erfaring på. Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan undervisning i tråd med hovedmålene fører til en praktisk kjøremåte. Trafikklæreren understreker her at mengdetrening er viktig, og sier at opplæringen kun tar elevene et stykke på veien til å bli en erfaren sjåfør. Han sier også at det er etter at førerkortet er ervervet at den virkelige erfaringsbyggingen starter, men at det er viktig å gi elevene så mye erfaring som mulig før førerkortet. For å kunne kjøre i tråd med hovedmålene, må eleven ha tilegnet seg en del erfaring. Erfaringen fører oftest til en praktisk kjøremåte. Dette gir svar på forskningsspørsmålet om hvordan undervisning i tråd med hovedmålene i føreropplæringen fører til en praktisk kjøremåte. Det reiser imidlertid flere nye spørsmål som stilles her, men som tas opp igjen i konklusjonsdelen:

- Er det som foregår etter at førerkortet er ervervet muligens enda viktigere enn det som foregår forut?
- Hvordan kan vi på best mulig måte sørge for at eleven får det beste erfaringsgrunnlaget før førerkortet erverves?
- Kan vi bringe inn mer organisert oppfølging av ferske bilførere etter at førerkortet er ervervet?
- Hva kan vi gjøre på samkjøringsdagene for å fremme dette?

På spørreskjemaene svarte 24 av respondentene på trafikklærersiden at de var enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte. En praktisk kjøremåte innebærer som nevnt blant annet å kunne forutse både risikomomenter og hvordan trafikkbildet kommer

til å utvikle seg, slik at man kan tilpasse seg trafikken på en hensiktsmessig måte (Statens vegvesen 2004). Igjen er erfaring viktig, helt i tråd med det trafikklæreren mener, og med intensjonen i føreropplæringen.

Trafikal kompetanse, som blant annet er definert som kunnskap, ferdighet, holdning og motivasjon, blir bare til en viss grad vurdert til førerprøven (kunnskap og ferdighet). Holdninger og motivasjon er ivaretatt gjennom obligatorisk opplæring. Likevel ble sensoren spurt om hva han legger i begrepet trafikal kompetanse, fordi det er nært beslektet med praktisk kjøremåte. Sensoren innleder med å bekrefte det som sies her, at det er trafikklærerens oppgave å fokusere på trafikal kompetanse, mens sensorene ser etter den praktiske kjøremåten. Trafikal kompetanse er også nødvendig for å kunne kjøre på en sikker måte, og i læreplanens generelle del oppsummeres en godt utviklet trafikal kompetanse som en forutsetning for å lykkes i trafikken (Statens vegvesen 2004). For å kunne lykkes i trafikken, må kompetansen utvikles over tid. Med en trafikal kompetanse som er utviklet over tid, blir resultatet den praktiske kjøremåten som sensorene ser etter under en førerprøve, og som er nødvendig for å lykkes i trafikken også i årene som kommer etter at førerkortet er ervervet.

I spørreskjemaet er alle som har tatt stilling til påstanden om at trafikal kompetanse gir kandidater med en praktisk kjøremåte, enige. Dette samsvarer med det som kommenteres over, og er i tillegg i tråd med det læreplanen betrakter som trafikal kompetanse. Dette bidrar også til å besvare det første forskningsspørsmålet.

5.3.3 Meninger om trafikal kompetanse og respondentenes ansiennitet

I tillegg til det som tidligere er drøftet rundt ansiennitet, er det et faktum at når nye trafikklærerne kommer inn i yrket, kan de risikere å bli overlatt til seg selv i større eller mindre grad. Det har tradisjonelt sett vært langt mindre grad av kursing og oppdatering for trafikklærerne enn for sensorene. Mens det i Statens vegvesen gjennomføres flere obligatoriske kurs for sensorene, i den hensikt å gjøre sensorene i hele landet så oppdaterte og samkjørte som mulig, har kurs og seminarer for trafikklærerne oftest vært frivillige. Kravet til jevn inntjening har medført at flere lærere og trafikkskoler har valgt å ikke delta på kurs og seminarer f.eks. i regi av bransjeorganisasjonene. Det samme gjelder deltagelse på samkjøringsdagene. Det er stort sett de samme trafikkskolene som er representert hver gang, mens de vi kanskje gjerne skulle hatt med oss, aldri deltar. Dette betyr med andre ord at en

trafikklærer i ytterste konsekvens kan ha vært i yrket i 30 år uten å ha oppdatert seg i faget i særlig stor grad. En skulle dermed tro at lærere som har vært lenge i yrket, vil ha mindre grad av oppdatering enn en som er fersk i yrket. Tradisjonelt sett har det vært større fokus på det tekniske og regelverket før i tiden enn nå. En kan dermed anta at lærere som har vært lenge i yrket vil gi stikkord som er relatert til dette, når de i undersøkelsen skal fortelle hva de mener trafikal kompetanse innebærer.

Selvinnsikt, som er plassert på overordnet nivå i GDE-matrisen, og dermed er en viktig faktor innenfor trafikal kompetanse, vektet ikke særlig høyt i undersøkelsen. De som har vært i trafikklæreryrket i 16 år eller mer, vektet selvinnsikt høyest. Blant sensorene er også selvinnsikt vektet lavt. Når en vet at GDE-matrisen er selve grunnlaget for føreropplæringen, kan resultatet i undersøkelsen bety at en svært viktig del i føreropplæringen ikke tillegges særlig stor vekt hos respondentene.

Tabellen viser dermed at det har liten betydning hvilken kultur trafikklæreren har utdannet seg innenfor, eller hvor lang tid man har i yrket, for hva som vektlegges som viktige faktorer innenfor trafikal kompetanse. De samme kategoriene vektlegges uansett. Når vi setter svarene i sin helhet opp mot GDE-matrisen, er det innenfor det taktiske og det strategiske nivået at stikkordene plasserer seg. Disse nivåene handler om valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner, samt valg ved reiser og turer og forhold knyttet til disse. Dette reiser følgende spørsmål:

- Vektlegges faktorer på lavere nivåer i GDE-matrisen høyere enn det som er hensiktsmessig blant trafikklærere og sensorer?
- Kan vi gjøre noe innenfor samarbeidet for å øke fokuset mot det overordnede nivået i matrisen?

Spørsmålene tas opp igjen i konklusjonsdelen.

5.3.4 Ferdigheter før førerprøve

Å være i stand til å foreta hensiktsmessige valg under kjøringen er høyt prioritert i føreropplæringen, og er etter trafikklærernes mening en viktig ferdighet å ha før førerprøven. Både i GDE-matrisen og i læreplanen er temaer som rettes inn mot hensiktsmessige valg, viktige ferdighetsmål. Et hensiktsmessig valg kan være å velge å ikke kjøre gjennom bysentrum i rushtiden, dersom man har mulighet til å kjøre utenfor byen. Trinn 4 i

føreropplæringen, og spesielt tema 4.1.3 i læreplanen, retter fokuset mot slike valg. GDE-matrisen har dette som eget nivå (strategiske nivå) rett under overordnet mål.

Før det ble gjennomført samkjøringsdager på Romerike, opplevde sensorene for eksempel ofte at kandidatene valgte 2. gir foran alle rundkjøringer, uavhengig av trafikk tetthet eller beskaffenhet på selve rundkjøringen. Man opplevde også at atferden i påkjøringsfelt til flerfelts veg var lik, enten feltet var langt og det var gjensidig vikeplikt, eller det var kort påkjøringsfelt og vikeplikt for trafikk i påkjøringsfeltet. I begge tilfeller ble trafikkflyten og dynamikken dårlig. I det siste tilfellet ble også trafiksikkerheten satt på prøve. I undersøkelsen legger trafikklærerne liten vekt på at et fast mønster skal være del av ferdighetene som eleven bør ha før førerprøven. Det er kun de ferskeste lærerne som svarer at et fast mønster er greit å ha. Nyinnlæring (når eleven er fersk og nye handlinger skal læres for første gang) kan gjerne være preget av faste mønstre og rutiner for å gi eleven et trygt utgangspunkt for kjøringen og læringskurven. Dette nivået bør imidlertid enhver elev i større eller mindre grad komme forbi (elevens personlige forutsetninger bestemmer graden), når trafikal kompetanse skal bygges.

En stor andel av trafikklærerne, uavhengig av ansiennitet, krysset av for påstander som kan kategoriseres som hensiktsmessige valg, når de skulle prioritere hvilke ferdigheter som er viktige før førerprøven. Rundt tre firedeler har prioritert dette. Med hensiktsmessige valg menes for eksempel å kunne se muligheter for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner. Et konkret eksempel på dette er å kunne slippe et vogntog fram, dersom det ville være lite hensiktsmessig for dette å stanse, selv om vogntoget normalt ville hatt vikeplikt. Dette vil være å ta hensyn til andres behov, som er en viktig del av ett av hovedmålene for føreropplæringen. (Statens vegvesen 2004)

En økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er viktig også for å spare miljøet for unødig utslipp av skadelige gasser. En kjøremåte som gir god flyt og færrest mulig igangsettinger og stans, vil bidra til lavere utslipp totalt. For å kunne kjøre på en slik måte, må imidlertid den trafikale kompetansen være høy, og man må være i stand til å kunne forutse det som kan komme til å skje i vegkryssene langt der framme. Begrepet økonomisk og miljøvennlig kjøremåte nevnes som sagt svært mange ganger i læreplanen, og bør ikke utelates i noen del av føreropplæringen. Det er derfor viktig å merke seg at bare en liten del av trafikklærerne, uansett ansiennitet, gir svar som kan knyttes til denne kjøremåten, på påstanden om at en

økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er en viktig ferdighet før førerprøven. På den annen side henger trafikal kompetanse, og dermed også evnen til å foreta hensiktsmessige valg, sammen med en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte, slik at lærerne antas å lære elevene sine en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte gjennom fokus på å fremme trafikal kompetanse. Likevel opplever vi stadig at førerprøvekandidater ikke velger 6. gir på biler som er utstyrt med dette, for eksempel ved kjøring i jevn fart i 100 km/t på motorveg, fordi læreren har sagt at 6. gir ikke skal brukes. Vi opplever også at farten inn mot samarbeidssituasjoner i for eksempel rundkjøringer er så høy at det ikke er mulig å legge en god og riktig strategi for kjøremåten i rundkjøringen uten å måtte stanse først.

Sensorene ble spurt om hvilke ferdigheter de mente var de viktigste under førerprøven, og svarene er delt inn i de samme kategoriene som på spørsmålet til trafikklærerne. For det framtidige samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike er det interessant å se på likheter og forskjeller i trafikklærernes mening om hvor eleven bør være ferdighetsmessig *før* førerprøven, og hvor sensorene mener at kandidaten må være *under* førerprøven. Det antas at mest mulig samsvar her vil kunne skape trygghet rundt samsvaret mellom føreropplæringen og førerprøven. Dette blir drøftet i delen som tar for seg førerprøven og sensorenes mening om hvilke ferdigheter kandidaten bør ha under førerprøven.

5.4 Kjøreutførelsen

I dette avsnittet drøftes ulike aspekter rundt kjøreutførelsen, knyttet til fokusområdene i spørreskjemaene og i intervjuene.

5.4.1 Praktisk kjøremåte og kjernebudskapet

Alle påstandene i spørsmål 3 til og med 6 i spørreskjemaet til trafikklærerne retter seg mot en praktisk kjøremåte. Stor enighet blant respondentene i at påstandene er riktige, kan fortelle at disse respondentene har større fokus på en praktisk kjøremåte i undervisningen enn respondenter som er mer uenige i påstandene.

I læreplanen stilles det en rekke kompetansekrav som strekker seg mot tilegnelse av trafikal kompetanse, enten det gjelder den mer tekniske utførelsen av kjøringen eller samhandlingen med andre trafikanter. Eksempler på dette er mål for trinn 2 som sier at eleven skal ha det grunnlaget som er nødvendig for å ha et godt utbytte av trafikal opplæring på trinn 3. På trinn 3 er ett av kompetansemålene blant annet at eleven skal ha systematisk og automatisk informasjonsinnhenting. (Statens vegvesen 2004:35) Systematisk og automatisert

informasjonsinnhenting er helt grunnleggende for å kunne foreta hensiktsmessige løsninger i samhandlingen med de andre trafikantene, og dermed ha en praktisk måte å kjøre på. Det er derfor helt i tråd med intensjonen i opplæringen at nesten en firedel av respondentene er enige i påstanden om at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte.

Nesten en firedel av respondentene er enige i påstanden om at det er viktig å starte opplæringen to år før førerprøven. Det er bra at så mange respondenter er enige i denne påstanden, men på den annen side vet vi av erfaring at en del trafikkskoler ber elevene komme tilbake når de enten er 17 ½ år, eller et halvt år før de ønsker å gjennomføre førerprøven. Nå er det ikke sikkert at trafikkskolene som ønsker at elevene starter sin opplæring sent, er de samme som deltok i denne undersøkelsen. Det er som nevnt ofte slik at det også er de flinkeste og ivrigste trafikklærerne som deltar på samkjøringsdagene. Det antas at det er mer vanlig blant disse lærerne å ha denne praksisen, enn de som er med på samarbeid og samtidig viser interesse for faget. Dermed kan bildet som tegnes i spørreskjemaundersøkelsen være noe preget av at det er «de flinkeste i klassen» som har deltatt i undersøkelsen. Det er disse som mener at opplæringen bør starte tidlig, i tråd med intensjonen i føreropplæringen.

Mengdetrening kan foregå enten ved en trafikkskole eller privat. Det anbefales å drive mye privat øvelseskjøring og mengdetrening, og mange får dette til å fungere godt. Det er imidlertid vanlig at de som av en eller annen årsak ikke har tilgang til bil eller ledsager, må ta mengdetreningen ved trafikkskolen. Dette kan i mange tilfeller bli en kostbar løsning, som ikke bør anbefales til elever som har mulighet til å gjøre mye av dette privat. Likevel opplever vi at trafikkskoler ikke råder elevene til å gjennomføre privat mengdetrening. Dette er bakgrunnen for at påstanden om at privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte framsettes i undersøkelsen. En annen årsak til at påstanden framsettes, er antagelsen blant mange trafikklærere om at privat øvelseskjøring og mengdetrening kan gi elevene mange dårlige vaner. Per Gunnar Veltun i Vegdirektoratet er imidlertid av en annen oppfatning når han hevder at det er langt viktigere å trene mye for å få mye erfaring før førerkortet, enn å legge for stor vekt på uvaner hos de som har kjørt mye privat (se avsnitt 1.5 om praktisk kjøremåte). At trafikklærerne tar stilling til påstanden om at privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, er viktig for å besvare problemstillingen. Dersom man ser påstanden om at man bør starte opplæringen to år før førerprøve sammen med påstanden om at privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, er det til sammen gitt 39 positive svar på disse påstandene. Dette forteller at mange trafikklærere ser at et

opplæringsløp i tråd med intensjonen gir sjåfører med en praktisk kjøremåte. Når vi også ser dette i sammenheng med det trafikkklæringen sier i intervjuet, at erfaring er viktig for å dempe farlig atferd, vil forskningsspørsmålet om hvordan øvelseskjøring og mengdetrening fører til en praktisk kjøremåte på mange måter være besvart. Dette understrekes også i rapporten «KRAFT - bakgrunn og grunntanker i føreropplæringa», der det står at ulykkesstatistikken for unge uerfarne bilførere er høy rett etter førerprøven, men at den faller raskt de første månedene med kjøring. Allerede etter 8-10 måneder er sannsynligheten for å bli innblandet i et uhell mye mindre. Det er vanlig å forklare denne endringen med at bilførerne skaffer seg erfaring. (Vegdirektoratet 2007) Denne erfaringen er det ønskelig at sjåføren skaffer seg allerede før førerkortet er ervervet. Dette bekreftes i det faglige grunnlaget for ny føreropplæring i 2005:

Hensikten med føreropplæring er å gi personer kompetanse slik at de kan kjøre sikkert, hensynsfullt og samtidig effektivt. (Statens vegvesen 2004:5)

Det er pekt på at sikker og hensiktsmessig kjøring er avhengig av et velfyllt kunnskapslager. (Statens vegvesen 2004:23)

For å unngå ulykker på grunn av feilhandlinger er det viktig at kandidater har mye kjøreefaring før de slipper ut på vegene på egen hånd. (Statens vegvesen 2004:23)

Av de 26 respondentene som har deltatt i undersøkelsen, har nesten alle svart at de er enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, og at det er viktig å starte føreropplæring to år før førerprøven. Rundt 60 % av respondentene har svart at de er enige i at privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, og at en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte. Dette bekreftes flere steder i læreplanen, blant annet på trinn 3 som er den trafikale delen. Om tema 3.5 «kjøring i bolig-tettsteds- og bymiljø» står det at eleven skal kjøre økonomisk og miljøvennlig ved å planlegge tidlig og å bruke bilen riktig (henviser til trinn 2, teknisk del). Om tema 3.7 «effektiv, økonomisk og miljøvennlig kjøring i god samhandling med andre trafikanter» står det at eleven skal kjøre effektivt og behagelig, miljøriktig og økonomisk i variert trafikkmiljø i god samhandling med andre trafikanter, ved blant annet ved å skaffe seg tidlig og fullstendig overblikk, å innta tydelig fartstilpasning, plassering, tegngiving og annen informasjon, sørge for flyt og avvikling ved å utnytte luker i vegkryss eller ved skifte av kjørefelt, samt å kunne

oppfatte og forstå situasjoner med særlig risiko. (Statens vegvesen 2004) Alt dette knytter en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte sammen med en praktisk kjøremåte. Øvelseskjøring og mengdetrening gir et betydelig bidrag til at sjåføren oppnår og er i stand til å kjøre på den måten som er gjengitt over (jamfør forskningsspørsmål nummer 2).

5.4.2 Meninger om praktisk kjøremåte og respondentenes ansiennitet

Det ser også ut til at det er forholdsvis stor enighet om vegen til en praktisk kjøremåte blant trafikklærerne, uansett hvor lang fartstid de har hatt i yrket. Lærere som har vært i yrket i 16 år eller mer, har størst prosentmessig svarandel innenfor verdien «enig» i alle de 4 påstandene om praktisk kjøremåte. Dette kan virke noe overraskende fordi det ble antatt at denne gruppen fortsatt kunne være preget av tidligere tiders fokus på de mer tekniske faktorene rundt bilkjøringen. Nå viser det seg imidlertid at lærerne med lengst fartstid viser nesten like høy grad av enighet i påstandene rundt en praktisk kjøremåte, som de som kun har vært i yrket etter revisjonen i 2005. Dette kan fortelle at de har vært aktive i sin egen oppdateringsprosess. Samtidig viser det at tilpasning til trafikkbildet og høy grad av erfaring hos elevene prioriteres hos disse trafikklærerne, framfor en kjøremåte som er tilpasset en førerprøve etter prinsipper som man fortsatt tror vektlegges av sensorene. Med andre ord: Det er hovedmålene i føreropplæringen og intensjonen bak disse som er viktig for denne gruppen.

5.4.3 Valg og kjøremåte

For en sensor som kun treffer kandidaten i en time under førerprøven, vil det være helt umulig å kunne ta utgangspunkt i kandidatens refleksjon og selvinnsikt. Det er i hovedsak refleksjonen og selvinnsikten, sammen med risikoforståelsen, holdningene og motivasjonen hos den enkelte kandidat, som styrer valgene som tas. Dette er mentale prosesser som ganske sikkert vises gjennom enhver kjøretur under førerprøven, men atferden kan vel så mye være resultat av andre forhold. Høy fart inn mot et vegkryss kan være et resultat av manglende risikoforståelse, med det kan også være et resultat av at eleven ikke har lært «normalbrems» og dermed ikke finner rett bremse- og stoppunkt. Sensors oppgave er å ta stilling til kjøremåten ut fra den direkte handlingen som kandidaten viser, uansett om den er et resultat av holdninger, risikoforståelse eller manglende kjøreferdighet. Sensor kan gjerne si at farten var for høy inn mot vegkrysset, men å si at dette skyldes manglende risikoforståelse, vil være problematisk. Kunnskaper og ferdigheter er med andre ord sensors arbeidsområde, og på bakgrunn av dette blir ikke sensorene bedt om å ta stilling til noen påstand rundt refleksjon og selvinnsikt.

Refleksjon og selvinnsikt er imidlertid sentrale elementer i GDE-matrisen, og enhver trafikklærer er pålagt å legge opp sin undervisning med utgangspunkt i dette. Det var derfor naturlig å fremme påstanden om at refleksjon og selvinnsikt danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos eleven. Tabellen i avsnitt 4.4.8 viser enighet om at påstanden er riktig. Hvis en ser dette svaret i sammenheng med stikkordene som ble notert som i forbindelse med trafikal kompetanse i spørsmål 2 i spørreskjemaet, ses refleksjon og selvinnsikt i mindre grad i sammenheng med trafikal kompetanse. Flesteparten av trafikklærerne mener at refleksjon og selvinnsikt danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos eleven, mens bare en liten del av dem noterer stikkord som tyder på at selvinnsikt hører til under begrepet trafikal kompetanse. Dette kan bety at en del lærere mener at de trafikale valgene ikke nødvendigvis har noe med praktisk kjøremåte å gjøre, men at valgene kan bli ganske uriktige dersom refleksjon og selvinnsikt ikke er på plass hos eleven. Like sannsynlig som det er at god selvinnsikt og en høy grad av refleksjon gir en kjøremåte med hensiktsmessige løsninger på trafikale oppgaver, vil liten selvinnsikt og liten grad av refleksjon kunne gi mindre hensiktsmessige løsninger. Det kan også være slik at en ureflektert elev med liten selvinnsikt kan stå for gode, trafikale løsninger. Dette kan henge sammen med lang kjøreerfaring og/eller stor interesse for bilkjøring, eller rett og slett flaks. Muligens er mannlige sjåførere mest representert i denne kategorien.

Under intervjuet med trafikklæreren kom det fram at frontallappen og problematikken rundt denne gjør noe med utviklingen av refleksjon og selvinnsikt blant mannlige sjåførere. (Tilgjengelig på URL: http://www.sikkerhetsdagene.no/SD2009_v2.htm Sitert 13.01.2010)

Dette gjør unge menn langt mer utsatt for ulykker enn unge jenter. Gutter søker spenning uten at det finner sted særlig refleksjon rundt konsekvensene av handlingene. Dette er imidlertid et tema som ikke kan vies oppmerksomhet i denne rapporten. Jeg kan i stedet vise til rapporten «Unge uerfarne bilførere – trafikkopplæring etter at førerkortet er ervervet», (Kristoffersen 2010) der problematikken rundt utviklingen i frontallappen er drøftet opp mot eventuelle ulykkes- og risikoreduserende tiltak. Et viktig perspektiv i intensjonen bak føreropplæringen er at selv om disse guttene ikke reflekterer i særlig grad over konsekvenser av sine trafikale valg, vil de med mye kjøreerfaring kunne ha automatiserte strategier for å håndtere risikosituasjonene de eventuelt kommer opp i.

5.5 Førerprøven

Dette avsnittet tar for seg førerprøven og viktige faktorer forbundet med denne.

5.5.1 Ferdigheter under førerprøven

Tabellene i undersøkelsen viser at det er forholdsvis stort samsvar mellom trafikklærernes og sensorenes oppfatning av hvilke ferdigheter som bør prioriteres før og under førerprøven. Det er ikke overraskende at teknisk ferdighet før førerprøven er lavt prioritert av trafikklærerne. For inntil ca. to år siden hadde sensor innsyn i elevenes opplæringskort. I disse kortene er trafikklærerne pålagt å registrere blant annet trinn og tema i opplæringen som er gjennomført i den enkelte kjøretime. Det var ikke uvanlig at kun én time var registrert på trinn 2, nemlig veiledningstimen. En slik praksis kan gi store konsekvenser for enkelte kandidater. Sittestilling, rattgrep, krypekjøring, rygging, bakkestart og bremsemetode er bare eksempler på elementer som ikke er på plass etter endt opplæring.

Mer overraskende er det imidlertid at sensorene prioriterer det tekniske aspektet ved bilkjøringen som mindre viktige elementer under førerprøven. Dette stemmer ikke helt med samtale mellom sensorene etter førerprøven der frustrasjonen til tider er stor over kandidater som ikke mestrer kjøretøyet. Disse opplevelsene viser også at føreropplæringen heller ikke alltid er helt i tråd med læreplanens intensjon om å jobbe grundig også med den tekniske utførelsen av kjøringen. I GDE-matrisen er manøvreringsnivået det grunnleggende nivået der teknisk kjøreferdighet, kjøretøyegenskaper og kjennskap til fysiske lover er temaer som skal læres. Målet for trinn 2 i opplæringen er at eleven skal ha så god kjøreteknisk ferdighet at oppmerksomheten kan flyttes fra eget kjøretøy til trafikkbildet og samhandlingen med andre trafikanter. Om trinn 2 generelt står det at god kjøreteknisk ferdighet er nødvendig for å få utbytte av treningen på trinn 3, og vil også innebære at kjøremåten er økonomisk og mest mulig miljøvennlig. (Statens vegvesen 2004) Under førerprøven er atferdskategorien «kjøretøybehandling» like sentral som de øvrige atferdskategoriene. Dette betyr altså at den tekniske ferdigheten ikke bare er et sentralt krav å fokusere på i opplæringen og under førerprøven, den legger også som tidligere nevnt grunnlaget for læringen på øvrige trinn i opplæringen.

Som nevnt kan det ofte være hensiktsmessig å lære elevene å jobbe etter et fast mønster under nyinnlæringen, og det kan være naturlig at enkelte trafikklærere sier at dette er viktig på et lavt kompetansenivå. Etter nyinnlæringen er det derimot et krav om at eleven skal kunne

vurdere selv ut fra situasjonen, og heve seg over nivået der det kan være riktig å bruke et fast mønster. Det er helt i tråd med intensjonen at ingen sensorer prioriterer fast mønster som en viktig ferdighet hos førerprøvekandidatene. Ingen sensorer noterer stikkord som hører til kategorien fast mønster i undersøkelsen. Dette indikerer at sensorene på Romerike prioriterer andre faktorer til førerprøven enn det faste og tilsynelatende trygge. Hovedmålene for føreropplæringen sier også at en kjøremåte med helt andre løsninger enn faste rutiner innenfor samhandling med andre trafikanter må beherskes for å vise at hovedmålene er nådd.

Rundt to tredeler av både trafikklærerne og sensorene prioriterer hensiktsmessige valg som en viktig ferdighet før og under førerprøven. Det er gledelig å se at så mange, både trafikklærere og sensorer, har en praktisk kjøremåte som den høyeste prioriterte ferdigheten. De senere årene har samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer for en stor del handlet om økt fokus på praktiske løsninger i trafikken. Å være i stand til å foreta hensiktsmessige valg har langt høyere status enn å vise sensor hvor flink man er til f.eks. å parkere i en trang parkeringsluke på en trang parkeringsplass på et kjøpesenter. De som velger å parkere i 3. etasje i et parkeringshus vil kunne få bedre uttelling på førerprøven enn de som forsøker å parkere i en fullstappet 1. etasje.

Økonomisk og miljøvennlig kjøremåte prioriteres ikke særlig høyt av trafikklærerne. For å kunne kjøre økonomisk og miljøvennlig kreves det god flyt og så jevn fart som mulig. Å stanse ofte er ikke gunstig. For å få dette til i mer befolkningsrike områder, krever det at sjåføren har høy trafikal kompetanse. Han må kunne se langt fram og ta overblikk slik at det er mulig å planlegge langt fram i tid og strekning. Praktiske løsninger er hovedfokus for å mestre denne kjøremåten. Noen flere sensorer enn trafikklærere svarer at en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er prioritert under førerprøven. Likevel er svarandelen lav sett i forhold til fokuset på dette i læreplanen.

Forskjeller i rutinene for gjennomføring av førerprøven hos hver enkelt sensor er en faktor som kan virke negativt på samarbeidet rundt et enhetlig syn på hovedmål, trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte. Dette kan enten være rutiner i forbindelse med det praktiske rundt selve førerprøven, som for eksempel hvordan sensor og kandidat møtes, eller hva som kreves av legitimasjon før førerprøven. Eller det kan være ulike måter å betrakte elementer i kjøringen på og detaljer rundt dette. Et eksempel på dette er at man på Romerike mener at nye bilers førerstøttesystemer kan og bør benyttes under rette forutsetninger på førerprøven, mens

andre trafikkstasjoner eller sensorer ikke godtar at dette benyttes. I intervjuet sier trafikklæreren at han har opplevd ulikheter ved forskjellige trafikkstasjoner, og understreker at det ikke burde være slik. Han mener at det er spesielt uheldig når han ved Lillestrøm trafikkstasjon samarbeider om en kjøremåte som man ved andre trafikkstasjoner anser som en uriktig kjøremåte. KRAFT-prosjektet konkluderte med at det var nødvendig med et tettere samarbeid rundt aktiviteter i bil. Det var imidlertid ikke alle distrikter og områder som deltok i KRAFT-prosjektet og arbeidet med konklusjonene. Det ble blant annet gjennomført et kurs for sensorer som var involvert i KRAFT-prosjektet der man i etterkant kjørte sammen og jobbet med temaene tydelig samhandling, presis kjøreteknikk og økonomisk kjøremåte. Ikke alle trafikkstasjoner deltok på dette.

Det er imidlertid ikke til å unngå at det kan være små ulikheter fra sensor til sensor. Vi er alle ulike personligheter, og vår indre modell med sine grensenivåer er ulik. Men at ulikhetene er så store som trafikklæreren gir uttrykk for i intervjuet, vil lett kunne føre til usikkerhet og forvirring hos trafikklærere og elever, fordi elementer i kjøremåten behandles ulikt. Følgende spørsmål bør stilles:

- Hvilke trafikkstasjoner er ikke med på arbeidet rundt kjøremåten som ble initiert av konklusjonene etter KRAFT-prosjektet?
- På hvilken måte kan vi få med alle trafikkstasjoner og sensorer på en enhetlig forståelse av hva en praktisk kjøremåte innebærer?
- Er det tilstrekkelig med nasjonale sensorkurs?

Spørsmålene tas opp igjen i konklusjonsdelen.

5.5.2 Praktisk kjøremåte sensorer

Omtrent 17 % av sensorene svarer at de er enige i at trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte, og at en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte. Disse verdiene er identiske med verdiene i spørreskjemaet for trafikklærerne. Mer enn 20 % av svarpopulasjonen sier at de belønner mye kjøreerfaring under førerprøven. Mye kjøreerfaring fører i de aller fleste tilfeller til en praktisk kjøremåte, så lenge mengdetreningen har foregått på riktig måte. Å belønne en praktisk kjøremåte kan for eksempel gjøres ved å sette mange pluser på sensorenes interne arbeidsdokument, og etter endt førerprøve skrive fordelaktig om kjøremåten og de praktiske løsningene som kandidaten har utført underveis, samt å gi kandidaten mange lovord om kjøremåten i den muntlige begrunnelsen for vedtaket.

De aller fleste førerprøverutene på Romerike går i vekslende trafikalt miljø, men med hovedvekt på landevegskjøring. «Hver rute bør være slik at mellom 50 % og 80 % av kjøretiden er utenfor tettbygd strøk.» (Vegdirektoratet 2011:28) Årsaken til at hovedvekten ligger på landevegskjøring, er blant annet at det er på landeveg at kandidaten virkelig får vist at han er i stand til å foreta valg på selvstendig grunnlag. De trafikale valgene er i liten grad styrt av annen trafikk, slik de er i tettere bebygde områder og i byer. «Kandidaten skal gis mulighet til å vise sine ferdigheter under vekslende veg- og trafikkforhold.» (Vegdirektoratet 2011:9) Vurdering av kjøremåte under førerprøven er basert på en helhet, og helheten viser seg godt gjennom en times kjøring i vekslende miljø. Kandidaten må hele tiden foreta trafikale valg som gir løsninger av mer eller mindre praktisk art, og resultatet vurderes ut fra dette. Mer enn 20 % av svarpopulasjonen er enige i påstanden om at kandidatene får vist at de har en praktisk kjøremåte når førerprøven er en helhet som går i vekslende forhold og representerer en naturlig kjøretur.

En av sensorene stiller seg nøytral til påstanden om at kriteriene for vurdering av førerprøve er til god hjelp for vurdering om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut på en praktisk måte. Etter hvert som fokuset på førerprøven gikk over fra det rent tekniske til de mer praktisk rettede trafikale løsningene, ble tidligere kriteriehefter mindre populære blant sensorene. Spesielt ble kriteriene fra 1994 ble utsatt for kritikk. Man mente at disse beskrev en alt for rigid og firkantet vurdering av kjøremåten i førerprøven. I januar 2010 kom imidlertid et nytt kriteriehefte som var mer rettet mot fokuset på en praktisk kjøremåte. Likevel har inntrykket vært at begrepet «kriterier» har hatt en negativ aura over seg. Det er derfor noe overraskende at 5 av 6 respondenter sier seg enige i påstanden om at kriteriene er til god hjelp for vurdering av en praktisk kjøremåte. Sensoren som ble intervjuet er imidlertid ikke enig i påstanden. Han mener at kriteriene er alt for styrende, og at de bidrar til å ta bort muligheten til å tenke selvstendig. Han sier: «Jeg bruker heller sunn fornuft og generell trafikkavvikling som referanse. Jeg kan ikke tenke meg annet enn at dette samsvarer med kriteriene.» Sensoren sier altså at han tenker praktisk kjøremåte under førerprøven, og at han ikke lar seg styre av kriteriene, som han mener hindrer ham i å tenke selv. Dette kan tolkes dithen at en praktisk kjøremåte verdsettes gjennom sensorens egen trafikale erfaring, som hans sunne fornuft bygger på, og ikke et hefte med regler som skal styre hans vurderingsgrunnlag. I arbeidet med rapporten «Stryk eller stå» fant man ut at sensorene som deltok i undersøkelsen var uenige i resultatet til kandidaten i 28 % av tilfellene der to sensorer vurderte samme kandidat under samme kjøretur. Det tydet på at mannlige kandidater oftere besto førerprøven

med mannlige sensorer enn med kvinnelige, og at mannlige sensorer ikke registrerer like mange feil underveis i førerprøven som kvinnelige sensorer gjør. I tillegg registrerer de mest erfarne sensorene færrest feil underveis, men det viser kun en svak tendens til at dette har utslag på resultatet som kandidaten får. Det betyr uansett at mannlige sensorer med lang erfaring bruker mer skjønn i vurdering av kandidatene enn andre sensorer. (TØI 2003) Disse spørsmålene bør stilles, og vil bli tatt opp igjen i konklusjonsdelen:

- Kan økt bruk av kriterier for vurdering av førerprøven bidra til at forskjellene mellom sensorenes vurderinger av kjøremåte under førerprøven kan bli mer lik?
- Må man ofre likhet i sensorkorpset for å få en høy grad av praktisk kjøremåte?
- Hvordan kan man oppnå begge deler?

Det foreligger for øvrig intet krav om at kriteriene for vurdering av førerprøve skal benyttes av sensorene, men at de skal være «til hjelp for sensor ved vurdering av kandidatens prestasjoner på førerprøven.» (Statens vegvesen 2010:3) Inntrykket er at de fleste sensorer ikke benytter kriteriene til daglig, men at de kan være gode å ha dersom spesifikke spørsmål eller tvil rundt vurderingen av kjøremåte skulle melde seg.

Om de virkelig gode førerprøvene sier sensoren at han rett og slett glemmer at det er en førerprøve fordi kjøremåten er et resultat av lang kjøreerfaring. Disse førerprøvene ønsker vi flere av, fordi vi i større grad kan anta at kandidatene som gjennomfører slike prøver, vil ha langt mindre ulykkesrisiko enn de som gjør en middelmådig førerprøve, når de skal ut å kjøre på egen hånd.

I spørreskjemaet for sensorene er det enighet om at kriteriene for vurdering av førerprøven er til god hjelp for vurdering av om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut fra en praktisk tankegang. En av respondentene har imidlertid stilt seg nøytral til påstanden. I intervjuet modererer sensoren denne oppfatningen.

Retningslinjene setter rammene for gjennomføringen av førerprøven i sin helhet, og ikke kun vurdering av kjøremåten. Retningslinjene legger føringer for hva som skal tas med under innledningen til førerprøven, hvordan førerprøverutene skal være osv. Sensoren sier i intervjuet at retningslinjene er laget for å gjøre førerprøvene så like som mulig for kandidatene, og sørge for likebehandling i forhold til gjennomføringen. Dette stemmer godt med målet for retningslinjene, som sier at de skal medvirke til at førerprøvene har riktig

kvalitet. I rapporten «Varighet i førerprøven» stilte atferdsforsker Trine Marie Stene spørsmål om førerprøven burde kortes ned siden læreplanverket i 2005 økte andelen obligatorisk opplæring. Det ble konkludert med at dette ikke var hensiktsmessig, blant annet fordi å ha lengre prøver gir mulighet for å få bedre innsikt i hva kandidatene kan. Førerprøven er basert på en helhetsvurdering av kandidatens kjøremåte, og denne helheten skal gi sensor beskjed om hvorvidt hovedmålene for føreropplæringen er nådd eller ikke. (Stene 2003) Den praktiske kjøremåten som foregår over tid og som vurderes helhetsmessig i et variert miljø, vil dermed være hovedfokus i en slik førerprøve. Det er denne som viser om kandidaten har den trafikale kompetansen som er nødvendig for å kjøre i tråd med hovedmålene i føreropplæringen.

Forskningsspørsmålet om kriterier og retningslinjer spør om bruk av disse fører til fokus på en praktisk kjøremåte. På bakgrunn av det som er drøftet over, er svaret todelt. På den ene siden bidrar *retningslinjene* til å sette fokus på trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte blant annet ved å sette krav om at førerprøverutene blant annet skal gå i variert trafikalt miljø der kandidatene får vist at hovedmålene er nådd. På den annen side kan *kriteriene* virke noe firkantede og rigide, slik at sensorer som ikke i tillegg bruker sin trafikale erfaring og sunne fornuft, lett kan kreve en kjøremåte der detaljer prioriteres framfor helhet. Likevel kan økt bruk av kriteriene føre til mer likhet mellom sensorene. Dette bidrar til å redusere usikkerheten hos trafikklærere og elever rundt førerprøven, noe som igjen kan bidra til at det blir lettere å undervise i en kjøremåte som er preget av høy trafikal kompetanse og dermed er praktisk rettet.

5.5.3 Sammenheng hovedmål, atferdskategorier, førerprøve og praktisk kjøremåte

Alle sensorene mener at det er en logisk og lett forståelig sammenheng mellom hovedmålene i føreropplæringen og atferdskategoriene på vurderingsskjemaet. Trafikklærerne er noe mer nyanserte, men 65 % av respondentene er enige i påstanden om at det er god sammenheng mellom målene for føreropplæringen og førerprøven. En tredel stilte seg nøytrale til påstanden om at det er logisk og lett forståelig sammenheng mellom hovedmål og førerprøve. I rapporten til Trine Marie Stene ble det konkludert med at en undersøkelse rundt denne problematikken kunne være relevant for å finne ut om førerprøven har tilstrekkelig validitet i forhold til det den skal måle. (Stene 2004) Respondentene i denne undersøkelsen mener at dette ikke er noe stort problem.

Selve gjennomføringen av førerprøven er ikke vesentlig endret siden 2003, men som nevnt har fokuset vært i en endringsprosess. Siden hovedmålene for en stor del er av praktisk karakter, er det gledelig at sammenhengen mellom opplæring og førerprøve ser ut til å være klarere nå enn tidligere. Både trafikklærere og sensorer oppfatter at målet med førerprøven blant annet er å vurdere om den praktiske kjøremåten som er et resultat av den trafikale kompetansen, må være til stede for at hovedmålene i føreropplæringen er nådd.

Antall registreringer innenfor atferdskategorien «observasjon» har endret seg siden Trine Marie Stene utførte sin undersøkelse i november og desember i 2003. Mens det i Stenes rapport ble konkludert med at kandidatene syntes å gjøre nokså betydningsfulle feil i forbindelse med observasjon, er registreringer innenfor atferdskategorien «observasjon» i denne undersøkelsen nedprioritert. (Stene 2004) Dette er i tråd med prinsippet om at førerprøven i størst mulig grad skal legge vekt på det som er målbart. Observasjon kan gjøres på mange måter, også korte blikk som det for en sensor kan være vanskelig å oppdage. Dette betyr i praksis at sensor heller legger vekt på fart, plassering og samarbeid med øvrige trafikanter, enn å finne ut hvor blikket til kandidaten går. Tanken bak dette er at dersom blikket ikke brukes riktig, vil kandidaten for eksempel kunne komme til å skifte felt med bil på siden i ønsket felt, uansett om sensor hadde sett blikket eller ikke. Da kan den direkte handlingen kommenteres på bakgrunn av at blikket ikke var i dødvinkelen til rett tid.

Undersøkelsen viser at også tegngiving er en lite benyttet atferdskategori under dagens førerprøver på Romerike. Dette kan enten være fordi tegngivingen hos kandidatene stort sett er på plass, eller det kan være fordi sensorene betrakter andre kommunikasjonsmidler som viktigere enn tegngivingen. Svarene under atferdskategoriene «plassering» og «fart» viser dette: Tre registreringer er gjort på plassering og seks på fart. Dette er igjen i tråd med prinsippet om at de atferdskategoriene som er enkle å måle er prioritert av sensorene. Fart og plassering er viktige kommunikasjonsmidler for å kunne samhandle på en god måte med de andre trafikantene.

Atferdskategorien «trafikktilpasning» er mye benyttet blant sensorene. Tegngiving, plassering og fart er avgjørende faktorer for hvordan man klarer å integrere seg i trafikkbildet. Ofte er trafikktilpasningen dårlig når f.eks. farten inn mot vegkryss er for høy. Man rekker ikke å få det nødvendige overblikket, og dette resulterer igjen i mange trafikale stans, som igjen gjør kjøremåten lite praktisk, miljøvennlig og økonomisk. En kjøretur med gjennomgående dårlig

teggiving, plassering og fartstilpasning, kan få mange merknader i feltet for trafikktilpasning på sensorenes vurderingsskjema.

I intervjuet benytter sensoren begrepet «trafikal kommunikasjon» når han snakker om trafikktilpasning. To av hovedmålene i opplæringen er samhandling og trafikkavvikling. Han mener det er enkelt å se sammenhengen mellom trafikktilpasningskategorien og de nevnte hovedmålene. Samhandling (hovedmål) og trafikktilpasning (atferdskategori) henger altså sammen. I tillegg legger atferdskategoriene tegngiving, fartstilpasning og plassering grunnlaget for at samhandlingen med de andre trafikantene og dermed også at tilpasningen til annen trafikk fungerer etter intensjonen. Når alt dette gjøres på riktig måte av kandidaten, er hovedmålene i føreropplæringen nådd.

Når sensoren sier at enkelte atferdskategorier er mer brukt enn andre for å sette fokus på en praktisk kjøremåte, stemmer dette godt med svarene i spørreskjemaene, der det både er enighet om at sammenhengen mellom hovedmålene i føreropplæringen og atferdskategoriene er logisk og lett forståelig, og at de mest benyttede atferdskategoriene er plassering, fartstilpasning og trafikktilpasning. Dette bidrar også til å besvare forskningsspørsmålet om hvilke atferdskategorier som bidrar til et høyt fokus på en praktisk kjøremåte.

5.6 Samarbeidet

Denne kategorien er helt sentral i undersøkelsen, i og med at undersøkelsen tar utgangspunkt i samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike.

5.6.1 Mot samme mål og et enda bedre samarbeid

Selv om alle spørsmålene og påstandene til trafikklærerne og sensorene både i spørreskjemaene og i intervjuene har til hensikt å gi svar på hvordan vi kan sikre at en enhetlig oppfatning om innholdet i hovedmålene i føreropplæringen ivaretas, ville det også være hensiktsmessig å spørre respondentene direkte. Da vil man kunne få andre svar enn de man får indirekte gjennom de øvrige svarene og påstandene. Den samme tankegangen ligger til grunn for idéen om å be respondentene notere stikkord om hva de mener samarbeidet i framtiden bør handle om.

Lillestrøm trafikkstasjon jobber hele tiden for at trafikklærerne skal være trygge på gjennomføringen av og innholdet i førerprøven. Vi har også et høyt fokus på å samarbeide med trafikklærerne om kjøremåte og drøfte ulike løsninger på ulike trafikale situasjoner, slik

at vi tydelig viser at vi er på veg mot felles mål. Undersøkelsen viser at vi i stor grad har fått til dette, når bortimot 90 % av trafikklærerne er enige i påstanden om at trafikklærere og sensorer jobber mot samme mål. Sensorene er noe mer nyanserte, men rundt to tredeler mener at vi jobber mot felles mål.

Ikke alle trafikkskolene deltar på samkjøringsdagene. Når det svares at samkjøring og samtale er viktig, er dette kanskje viktigst for de som aldri deltar på noen arenaer for faglig utvikling. Det er ofte deres kandidater som kjører på en måte som viser at læreren ikke følger med i den faglige utviklingen. Vi arbeider kontinuerlig for å gjøre samkjøringsdagene mer attraktive og å tilby interessante temaer for både trafikklærere og sensorer, men vi har fortsatt en vei å gå. Inntil siste samkjøringsdag har det vært Statens vegvesen som har initiert tiltaket, og undertegnede har stått for utforming av det pedagogiske opplegget, samt for den praktiske gjennomføringen av samkjøringsdagene.

Etter samkjøringsdagen i april 2011 ble det framsatt et klart ønske fra den ene av de to store fagforeningene om et tettere samarbeid i forkant av samkjøringsdagene. Dette ønsket ble fremmet både gjennom samtale og via spørreskjemaet. Historien viser at det på mange måter har vært slik at Statens vegvesen har kommet med sine opplegg og sine formaninger fra sitt ståsted, uten i stor nok grad å spille på lag med foreninger, trafikkskoler og lærere.

Det er positivt at enkelte respondenter svarer at samarbeidet i form av for eksempel samkjøringsdager må skje oftere. Det er ikke mange år siden at det var betraktet som feil tilnærming å initiere samarbeid mellom trafikklærerne og sensorene. Som konklusjonen etter KRAFT-prosjektet sier, er et tettere samarbeid rundt en praktisk kjøremåte høyt prioritert, og alle områder i Statens vegvesen oppfordres til å iverksette tiltak. Disse tiltakene har imidlertid ikke bare blitt sett på som gode. Innlegget av Per Gunnar Veltun i «Trafikkskolen» er å betrakte som et motsvar til flere trafikklæreres reaksjoner på at Statens vegvesen fremmer de gode praktiske trafikale løsningene, og sågar mener at disse skal verdsettes også under førerprøven. Dette vitner om at innføringen av ny forskrift og lærerplanverk i 2005 og liten grad av faglig samarbeid mellom Statens vegvesen og trafikkskolene ikke har vært noen god kombinasjon. Det har vært mye usikkerhet blant lærerne rundt hva Statens vegvesen og sensorene egentlig har sett på som en god og akseptert kjøremåte, og mange trafikklærere har merket forskjellene i førerprøverutiner ved ulike trafikkstasjoner. Det er ikke sikkert at alle forskjeller mellom trafikkstasjonene vil bli merkbart redusert etter at samarbeidet har blitt

bedre, men tryggheten rundt at den trafikkstasjonen man samarbeider med står for den kjøremåten som det blir samarbeidet om, antas å kunne bidra til større forutsigbarhet. At samkjøringsdagene ses på en god start på et videre samarbeid, forteller at deltagerne er fornøyde og at tiltaket er kommet for å bli.

En del av respondentene ønsker samarbeid på andre områder enn kun samkjøring. Ett av tilbudene Statens vegvesen tilbyr sine kunder, er møter på kveldstid der det gis viktig informasjon til de som skal begynne å øvelseskjøre privat med sine 16-åringer. Dette tilbudet er en viktig del av føreropplæringen, og det kan for mange virke noe spesielt at det er Statens vegvesen og ikke trafikkskolene som tilbyr dette. Grunntanken er imidlertid at trafikkskolene har hovedansvaret for føreropplæringen, mens aktører som Statens vegvesen, Trygg Trafikk og andre har muligheten til å ta ansvar for tiltak som ikke direkte er tilknyttet læreplanen. Uansett har vi i lengre tid ønsket et tettere samarbeid også rundt slike tiltak, og har på bakgrunn av dette i en periode invitert trafikklærerne til å delta som observatører på informasjonsmøtene om privat øvelseskjøring. Få lærere har benyttet seg av tilbudet. En del sensorer har ytret ønske om å kunne delta som observatører på trafikalt grunnkurs, men vil gjerne ha formalisert dette gjennom et opplegg der skolene inviterer til dette. Ønsket uttrykkes dermed også gjennom denne undersøkelsen. Med et slikt samarbeid vil opplæring og førerprøve komme enda nærmere hverandre som en større helhet, i og med at sensorene får innblikk i skolens tilnærming på dette feltet, samt at elevene får mulighet til å møte sensorene i god tid før førerprøven.

Etter at undersøkelsen ble gjennomført, har trafikkstasjonen opprettet et tilbud til trafikkskolene om et halvtimes innlegg på trafikalt grunnkurs, der vi i korte trekk tar for oss praktiske rutiner på trafikkstasjonen, rutiner rundt førerprøven, og om kjernebudskapet om øvelseskjøring og mengdetrening. Tiltaket er i tråd med læreplanen, der det står at trafikkskolen i tilknytning til temaet øvelseskjøring har mulighet til å invitere eventuelle ledsagere og andre ressurspersoner (f.eks. Statens vegvesen) til en frivillig orientering etter ordinær kursavslutning. Temaet øvelseskjøring er lagt på et tidspunkt i kurset der læreren er blitt bedre kjent med elevene. Det frivillige tilbudet kan da lettere tilpasses elevenes behov. (Statens vegvesen 2004:24) Få trafikkskoler har hittil ønsket å benytte seg av dette tilbudet, men de skolene som benytter det, er fornøyde. Elevene har også uttrykt at de synes det er fint å møte sensorer fra Statens vegvesen tidlig i opplæringsløpet. For sensorene er det positivt å

treffe framtidige sjåførar, og å formidle blant annet kjernebudskapet før elevene skal begynne å øvelseskjøre.

Førerprøven er i utgangspunktet en sak mellom sensor og kandidat (jamfør regelverk om offentlig eksamen). Dersom trafikklæreren ønsker det, og han har avtalt med kandidaten på forhånd, kan han være med som observatør under førerprøven. Han har også, etter å ha fått tillatelse av kandidaten, mulighet til å lese gjennom begrunnelsen for resultatet av førerprøven, som er skrevet på kandidatens gjenpart av vurderingsskjemaet. Annen kommunikasjon mellom sensor og trafikklærer kan være problematisk sett i lys av Forvaltningsloven og taushetsplikten, men slik kommunikasjon kan avtales på forhånd dersom det er behov for ytterligere presisering rundt gjennomføringen av førerprøven, vedtak eller begrunnelse. For en del trafikklærere er ikke dette tilstrekkelig, og sensorene mottar stadig ønsker fra trafikklærerne om en samtale etter førerprøven, der man går gjennom det som for trafikklæreren er viktige elementer. Flere av respondentene blant trafikklærerne svarer at en slik rutine vil kunne gjøre samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene enda bedre. Mens det ofte ytres ønske fra trafikklærerne om samtaler både før og etter førerprøvene, ønsker Statens vegvesen å tilby kommunikasjons- og samarbeidsarenaer som er forankret i lov og forskrift. Den mer uformelle samtalen før og etter førerprøven er i utgangspunktet ikke ønskelig, primært av hensyn til elevens/kandidatens personvern.

Både opplæring og førerprøve er i stadig revisjon, og forslag om en mer prosessorientert førerprøve har blitt fremmet, i stedet for eller i tillegg til den summative prøven slik den fremstår i dag. I tillegg har høyskolelektor Eva Brustad Dalland ved trafikklærerhøgskolen i Stjørdal gjennomført et forsøk med en mer helhetlig førerprøve i forbindelse med sitt doktorgradsarbeid. Denne førerprøven ser i større grad enn tidligere på kandidatens holdninger og risikoforståelse, fordi kandidaten får flere muligheter gjennom førerprøven til å uttale seg om valg foretatt underveis. Lillestrøm trafikkstasjon var den ene av to trafikkstasjoner som deltok i dette prosjektet. Når en av respondentene i denne undersøkelsen svarer at en samtale med sensor før førerprøven i større grad enn nå vil kunne sette prøven i en sammenheng, vil en prosessorientert førerprøve lik den Dalland prøvde ut i 2010, kunne bidra til nettopp det. Dette selv om den formaliserte samtalen i en slik førerprøve foregår med eleven underveis i førerprøven, og ikke med trafikklæreren før eller etter¹⁰.

¹⁰ Prosjektet har fått det midlertidige navnet «Helhetlig vurdering av i førerprøven». Rapporten fra arbeidet ventes å være ferdig våren 2012.

Lillestrøm trafikkstasjon har i tillegg til de tiltakene som allerede er nevnt, opprettet et samarbeid med voksenopplæringsstasjonene på Romerike, der vi en gang i året oppsøker stasjonene med informasjon om kjernebudskapet, mengdetrening og rutiner ved trafikkstasjonen. I intervjuet sa trafikklæreren at han var svært fornøyd med dette tiltaket, og at det var bra å informere om systemet til innvandrerne, bl.a. fordi «noen blir helt stive bare de ser en mann i uniform». Tanken bak tiltaket er blant annet å bidra til å forenkle arbeidet som trafikklæreren har med personer fra andre kulturer, ved at de allerede før de starter med føreropplæring, får et innblikk i hva som forventes av dem, og hva de kan forvente av systemet og Statens vegvesen. All informasjon rundt tilgjengelige støttetiltak overfor de flerkulturelle elevene/kandidatene blir presentert på disse møtene.

Trafikklæreren konkluderer i intervjuet med at et framtidig samarbeid mellom trafikklærerne og sensorene ikke bare bør foregå i fora der man møtes for å drøfte ulike trafikale temaer, men også ute i felten i det daglige liv, der representanter fra Statens vegvesen treffer lærere og elever i *deres* verden. Trafikklæreren viser også en større entusiasme til samkjøringsdagene enn det som kommer til uttrykk i spørreskjemaene. Han sier blant annet: «Det fungerer veldig bra. Jeg trives veldig bra på trafikkstasjonen.» I spørreskjemaene svarer respondentene at samarbeidet er bra nok, men at det kan bli bedre i framtiden. Det antydes at en noe dårlig oppslutning på samkjøringsdagene er årsaken til at noen mener at det kan bli bedre. Samarbeid på ulike arenaer også utenom samkjøringsdagene er ønsket både i intervjuet og i spørreskjemaene.

Sensoren er tilsynelatende fornøyd med samarbeidet som allerede er etablert på Romerike og resultatene som vises etter at samarbeidet startet: «Jeg tror vi nærmer oss det vi ser etter. Det viser resultatene.» Likevel ønsker han flere simulerte førerprøver for ytterligere å øke bevisstheten på det vi legger vekt på. Han sier at trafikkskolene generelt sett gjerne vil ha elever som er flinke trafikanter, men at de formelt sett er avhengige av sensorene for å få den siste vurderingen rundt kjøremåten. Han oppsummerer med å si at samkjøringsdagene har vært svært bra, men at det kunne vært enda bedre dersom alle trafikklærerne i distriktet hadde vært samlet samtidig. Likevel har det funnet sted en meget positiv utvikling, der både trafikklærere og sensorer har bidratt til utviklingen, mener sensoren

5.6.2 Kommunikasjon, trafikksosial

For å redusere risikoen for at nye momenter ikke oppdages i intervjuene, kan det være hensiktsmessig å lese gjennom råmaterialet flere ganger, også etter at kodingen og kategoriseringen har funnet sted. (Grønmo 2010) Etter å ha lest datamaterialet en rekke ganger, blir begrepet kommunikasjon mer og mer interessant. Trafikklæreren benytter som nevnt begrepet om det som foregår i samhandlingen med andre trafikanter. God kommunikasjon i trafikken er helt avgjørende for at samarbeidet skal foregå på en god og riktig måte, slik at trafikkflyt og trafikksikkerhet ivaretas. Dette stemmer også med John Dewey som sier at kommunikasjon må ses i sammenheng med den sosiale samhandlingen og meningsfellesskapet (se avsnitt 1.4). Til tross for at det ikke alltid er enkelt å se, er velmenthet overfor de andre trafikantene utgangspunktet til de aller fleste bilførere og trafikanter forøvrig. Begrepet «trafikksosial» kan fortelle mye om hvilken trafikal atferd vi ønsker at trafikantene skal ha, når vi samtidig trekker paralleller til dagliglivet i sin alminnelighet. Å ha en sosial atferd innebærer blant annet å være interessert i at andre mennesker skal ha det bra, å gi mye av seg selv, samt å integrere seg i samfunnet og i samspillet med andre på en god og riktig måte. I trafikken bør alle ha det samme utgangspunktet. I stedet for å prioritere seg selv og sin egen framkommelighet, er fokus på et dynamisk samspill helt nødvendig for at alle skal ha det bra, også i trafikken. Alt dette handler om kommunikasjon. I trafikken kan vi ikke bruke ord for å fortelle medtrafikantene hva vi har planlagt å gjøre, men må likevel ha et tydelig språk. Tegngiving, fartstilpasning og plassering er trafikkspråk. Begrepet «trafikksosial» kan også begrunnes ut fra John Deweys pragmatiske samfunnsfilosofi som bygger på utdanning der kommunikasjon og interaksjon settes i fokus (se avsnitt 1.4). Når tegngivingen, fartstilpasningen og plasseringen gjøres på en god og riktig måte, vil kommunikasjonen være god, og trafikanten viser god «trafikksosial» atferd (se også avsnitt 5.3.2).

5.7 Drøfting av metodevalg og gjennomføringen av undersøkelsen

I denne delen drøftes metodevalgene og hvilken betydning de har hatt for undersøkelsen.

5.7.1 Generelle refleksjoner rundt metodevalgene

Det finnes et mangfold av metoder og framgangsmåter for å samle inn empiri. Det kan godt hende at én måte å bearbeide data på ikke gir et fullstendig bilde av situasjonen, og at det finnes helt andre måter som kan gi dypere innsikt eller en annen innsikt. Ved hjelp av spørreskjema og kvantitative data kan man for eksempel få svar på hvor mange trafikklærere

som prioriterer selvinnsikt hos eleven i sin undervisning. Hva som er årsaken til dette, vil man kanskje enklere få innsikt i ved hjelp av et intervju. (Dalland 2007)

Metodene i denne undersøkelsen ble valgt etter praktiske og etiske vurderinger. Under forarbeidet med denne undersøkelsen ble det vurdert å benytte observasjon som metode. Metoden ble forkastet etter en runde med etiske overveielser. Trafikklæreren og sensoren har alltid med seg henholdsvis elever og kandidater under utøvelsen av yrket. Å bli observert betyr å utlevere seg. Spesielt under førerprøven, men også under kjøretimene, vil observasjon fra en sensor kunne virke som en ekstra belastning på kandidaten/eleven. Denne erfaringen er høstet gjennom observasjon av elever i forbindelse med oppfølging av trafikklærere i prøvetid; mange av elevene, og enkelte lærere, blir ekstra nervøse når de blir observert av en sensor. Det samme gjelder under påsitt¹¹. Det er grunn til å anta at både sensorer og kandidater vil gjøre en noe annen prestasjon enn de ville ha gjort uten en observatør i bilen. Metoden ble derfor tidlig vurdert til ikke å gi tilstrekkelig reliabel informasjon.

Under forarbeidet med prosjektet ble det også vurdert å gjennomføre et gruppeintervju av trafikklærere og sensorer. Det er imidlertid både tidkrevende og logistikkmessig krevende å samle en gruppe trafikklærere i en lengre tidsperiode, uten å gi lønnskompensasjon for dette. Samtidig er det problematisk å samle en gruppe sensorer i arbeidstiden, når de trengs til gjennomføring av førerprøver, hvor det ofte er flere ukers bestillingstid for kundene. Å samle trafikklærere og sensorer til gruppeintervju etter arbeidstid ble også forkastet, fordi fritiden rent prinsipielt ikke bør brukes til faglig fokus. På den annen side kunne et gruppeintervju ha jevnet ut noe av det asymmetriske forholdet som ofte kan oppstå mellom intervjuer og respondent. Denne asymmetrien kunne lett komme til syne i forholdet mellom intervjueren som sensor og respondenten som trafikklærer, siden vi på mange måter har et uunngåelig asymmetrisk forhold også i den daglige yrkesutøvelsen. I en gruppe er respondentene flere, og kontrollen vil like gjerne kunne ligge hos deltagerne i gruppa som hos intervjueren, og dermed vil det også kunne være lettere å snakke åpent slik at de virkelige meningene kan komme fram. Likevel ble andre metoder til slutt benyttet, primært på bakgrunn av de ovennevnte årsakene. (Dalland 2007)

¹¹ Påsitt foregår ved at en sensor er observatør fra baksetet mens en annen sensor gjennomfører førerprøven. Påsitt gjennomføres noen ganger hvert år blant annet for å gjøre sensorene likere i saksbehandlingen, eller i forbindelse med opplæring av nytilsatte.

I denne undersøkelsen har jeg benyttet spørreskjema for å få overblikk. I tillegg har jeg benyttet intervju for å få en dypere forståelse og en mer analytisk beskrivelse av situasjonen, samt å få en oversikt over eventuelle avvikende tendenser. Metodetriangulering ble generelt sett benyttet for å øke datakvaliteten (se også avsnitt 5.7.2). Undersøkelsen legger også vekt på analyse av likheter og forskjeller mellom trafikklærere og sensorer. I tillegg baserer den seg på sammenliknbare data om trafikklærernes og sensorenes syn på trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte, samt på sammenliknbare data i ulike kontekster. En intervjurunde i etterkant av en undersøkelse med spørreskjemaer vil kunne gi andre nyanser i svarene, og bidra til å moderere svar som framkom etter at respondentene hadde deltatt på samkjøringsdagen.

I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om hvordan noe er i virkeligheten. Empiri er kunnskap bygget på erfaring. Gjennomføringen av denne undersøkelsen baserte seg på følgende grunnleggende normer, og er hentet fra Olav Dallands bok: «Metode og oppgaveskriving for studenter» fra 2007:

Resultatene skal være i overensstemmelse med virkeligheten

Resultatene av forskerens tanker og oppfatninger om temaet kan testes gjennom en konfrontasjon med virkeligheten. Dersom de empiriske forholdene ikke stemmer overens med antagelsene som ble gjort på forhånd, må empirien vinne fram. Som nevnt var min forforståelse avgjørende for både initiering og gjennomføring av prosjektet, og for utformingen av problemstilling og spørsmål for innhenting av empirien. Empirien og datamaterialet bidrar i denne undersøkelsen til å utfordre min forforståelse. Undersøkelsen gir både svar som virker bekreftende på min forforståelse, og svar som tilsier at min nåværende forståelse kan og bør revideres.

Dataene skal være systematisk utvalgt

Trafikklærerne og sensorene som deltok på samkjøringsdagen i april 2011, var den eneste gruppen som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Siden denne gruppen var forholdsvis liten, var målet å la samtlige trafikklærere og sensorer delta i undersøkelsen. I intervjuundersøkelsen ble det foretatt et strategisk utvalg, fordi det ville vært alt for omfattende å intervju alle som deltok i spørreskjemaundersøkelsen. En trafikklærer og en sensor ble valgt.

Data skal brukes nøyaktig

Under både innsamling, behandling og analyse av data ble det benyttet strategier og framgangsmåter som er ment å gi høy reliabilitet. I avsnittene om spørreskjemaene og intervjuene blir dette aspektet drøftet. Det er viktig at en annen forsker skal kunne oppnå de samme resultatene i en annen undersøkelse. Likevel er dette problematisk, da både uformelle intervjuer og observasjon på mange måter vil være avhengig av forskerens personlighet. Det er derfor svært viktig at forskeren redegjør for sitt eget utgangspunkt og hvordan undersøkelsen har vært gjennomført. Denne prosessen skal leseren kunne følge skritt for skritt. Det har vært et uttalt mål at leseren skal kunne følge disse prinsippene gjennom hele rapporten, og at metoder og framgangsmåter har blitt grundig drøftet i blant annet dette kapitlet.

Forskerens forforståelse skal klargjøres

På flere steder i rapporten blir min forforståelse både presentert og drøftet. I denne undersøkelsen, der forforståelsen har stor innvirkning, har det vært svært viktig å redegjøre for bevisstheten rundt dette, og om hva forforståelsen kan gjøre med funnene. Den største risikoen slik jeg ser det, er ikke at forskeren har en forforståelse som griper inn i mange sider ved undersøkelsen, men heller at bevisstheten rundt dette ikke er til stede. Det kan være mer fristende å bruke funnene til å bekrefte forforståelsen og sine egne meninger og sitt eget ståsted, enn å lete etter funn som kan bidra til å avkrefte eller revidere våre forhåndsforklaringer.

Resultatene skal være kontrollerbare

Etter min vurdering er alle sider ved prosjektet og undersøkelsen tatt med i rapporten, slik at enhver leser kan gå inn å vurdere resultatene fra undersøkelsen for å se om det er samsvar mellom disse og konklusjonene som skisseres. Likevel er det svært vanskelig, om ikke umulig, for to forskjellige forskere å gjennomføre to forskjellige uformelle intervjuer flere ganger med samme resultat. Der er derfor meget viktig at leseren får en utførlig beskrivelse av prosessen, slik at han får en følelse av å være til stede i undersøkelsen.

Forskningsvirksomheten bør være kumulativ

Denne undersøkelsen bygger på tidligere forskning der det har vært mulig å finne dette, for å kunne se sammenhengen mellom denne undersøkelsen og de store linjene i tidligere forskning. Forskingen som ble gjort rundt revisjonen av læreplanene i 2005, tok blant annet

utgangspunkt i førerprøven for å finne ut om den fortsatt ville passe inn i den nye føreropplæringen som ble innført, tilnærmet i sin opprinnelige form. Noe av denne forskningen har vært med på å danne grunnlaget for mitt arbeid, og bidratt til å gi arbeidet et spesifikt perspektiv. På den annen side finnes det ikke noen forskning som går inn i alle områdene i mitt fagfelt, blant annet rundt detaljene i praktisk kjøremåte. Her har det vært nødvendig å bevege seg inn i noe «upløyd mark», primært på bakgrunn av min erfaring fra gjennomføring av førerprøver.

5.7.2 Trianguleringen

Anne Ryen assosierer triangulering med «en form for navigering, der man finner en posisjon ut fra to punkter.» (Ryen 2003:194) Trianguleringen i denne undersøkelsen resulterte i stor grad til å bekrefte dataene som ble generert gjennom spørreskjemaene, heller enn å utfordre dataene. Intervjudataene bidro også til å gi en dypere innsikt i enkelte temaer rundt spørsmålene i skjemaene. På den annen side kan det være relevant å stille spørsmål om nytteverdien av intervjuene, når de i såpass liten grad bidrar til å finne nye kategorier eller å bringe fram nye begreper, slik kvalitative data som produseres gjennom blant annet intervjuer er ment å gi. (Grønmo 2010) Uansett har de kvantitative dataene i denne undersøkelsen bidratt til å beskrive situasjonen, mens de mer kvalitative dataene blant annet har bidratt til å forklare bakgrunnen for situasjonen.

5.7.3 Spørreskjemaene

I spørreskjemaene har det primært blitt benyttet lukkede spørsmål. Dette er spørsmål som har gitt svaralternativer som ble gjort kjent for respondentene i spørreskjemaet. Lukkede spørsmål ble valgt for å sikre like svar som lett kan telles og sammenliknes. De lukkede spørsmålene ble benyttet for å gi et overblikk over situasjonen. De åpne spørsmålene i spørreskjemaene ble valgt for å oppmuntre til spontane svar, og i tillegg oppmuntre til å ikke gi lettvinde og lite gjennomtenkte svar, som de lukkede spørsmålene lett kan føre til, for eksempel dersom respondentene bare krysser av på noe for å bli fort ferdig. De lukkede spørsmålene ga stort sett kvantitative data, mens de åpne ga kvalitative data.

Videre ble det benyttet bestemte skaleringsteknikker ved de lukkede spørsmålene. Oftest ble det brukt en skalering der respondentene skulle sette kryss på en femdelt enighetsskala. Det ble også benyttet en midtkategori, primært for å finne ut om noen ikke hadde noe spesielt engasjement rundt temaet. I tillegg ble det benyttet en skala der respondentene skulle rangere viktigheten av 7 – 8 påstander ved å sette inn tall fra 1 – 7/8 tilknyttet påstanden. Dette ble

primært gjort for å finne ut hvilke type påstander som tiltrakk seg hovedtyngden av respondenter. I tillegg var dataene enkle å telle og det var enkelt å få overblikk over datamaterialet.

Tove L. Mordal støtter seg til Labaw (1982) når hun hevder at det er viktig å vurdere en åpen spørsmålsform innenfor de mer kompliserte temaene. Åpne spørsmål i denne undersøkelsen ble blant annet benyttet i forbindelse med tanker og meninger om hovedbegrepene i problemstillingen, mens lukkede spørsmål i hovedsak ble benyttet rundt mindre temaer og delemner som hører innunder hovedbegrepene. (Mordal 1999)

Det er alltid en utfordring å utforme spørsmål som gir svar som belyser problemstillingen på en konkret og direkte måte. Spesielt utfordrende vil dette være for en uerfaren student. Likevel har spørsmålene i denne undersøkelsen oppnådd dette, selv om enkelte spørsmål og påstander kunne vært formulert på en bedre måte, for å gi mer entydige svar. Uansett er dette en nyttig erfaring å ta med seg inn i eventuelle framtidige undersøkelser, og i tillegg kan disse spørsmålene bidra til å gi en innsikt som er nyttig både for undersøkelsesprosessen og de mer yrkesfaglige perspektivene. Generelt sett framsto spørsmålene som lettfattelige og entydige for respondentene, og de framsto som lethåndterlige når empirien skulle behandles.

5.7.4 Intervjuene

Å utforme en intervjuguide er en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen. Intervjuguiden i denne undersøkelsen ble laget ut fra behovet for informasjon og i henhold til ønsket kommunikasjonsform. Siden det på forhånd var gjennomført en undersøkelse med spørreskjemaer, var temaet allerede spesifisert.

Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i et spesifikt informasjonsbehov. Jeg ønsket å finne ut hvilke meninger trafikklæreren og sensoren hadde rundt spesifikke sider ved trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte. Dette ble knyttet til sentrale temaer i føreropplæringen hos læreren, og sentrale fokusområder i førerprøven hos sensoren.

Spørsmålene i intervjuguiden utgjorde kun en basis for samtalen i intervjuet. På bakgrunn av min og respondentenes erfaring og kompetanse fra fagfeltet, var det enkelt å stille oppfølgingsspørsmål. På den annen side var det en utfordring å ikke prate seg vekk fra temaet. Dette gikk imidlertid greit. Spørsmålene viste seg etter analysen å gi nyttige perspektiver til

resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen, selv om resultatet av intervjuene i mindre grad bidro til å avkrefte og utfordre svarene fra spørreskjemaene.

Intervjuguiden ble kun benyttet som mitt interne arbeidsdokument, og var ikke et dokument som ble brukt overfor respondentene i presentasjonen av undersøkelsen. Utformingen av guiden kunne dermed framstå som mindre formell, noe som vises i vedlegg 4 og 5. Denne anvendelsesmåten viste seg å fungere bra under intervjuene, fordi guiden framsto som både oversiktlig og fleksibel. På den annen side ville det muligens vært enklere å strukturere oppbygningen av intervjuet med innledning, hoveddel og avslutning dersom guiden også inneholdt en beskrivelse av disse delene. Jeg var imidlertid godt forberedt forut for intervjuene, slik at det likevel var uproblematisk å gjennomføre intervjuene uten noen mer eller mindre detaljert beskrivelse av prosessen.

5.7.5 Analyse, drøfting og datakvalitet

Det finnes også ulike måter å analysere empirien på. Analysen i denne undersøkelsen baserer seg på enkle, systematiske framgangsmåter som bidrar til å gi god oversikt over empirien. Dette ble primært gjort på bakgrunn av både spørreskjemaenes og intervjuenes forholdsvis enkle oppbygning.

Analysen av de kvantitative dataene tok utgangspunkt i en enkel og oversiktlig prosess der dataene først ble samlet i registreringsskjemaer, og deretter ble registrert i datamatriser. Det ble også utformet en kodebok for å gi oversikt over kriteriene og reglene for utfylling av datamatriksen, hovedsakelig fordi en del spørsmål var åpne. I tillegg ble det foretatt omkodning av variabler og konstruert indekser for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig i analysen. Deretter ble dataene framstilt i tabeller og diagrammer for å gi leseren et visuelt bilde av situasjonen.

For å se sammenhengen mellom de ulike variablene i en undersøkelse, har man valget mellom flere ulike analysemetoder. Det er i hovedsak snakk om tabellanalyse, korrelasjonsanalyse eller regresjonsanalyse. Korrelasjonsanalyse tar sikte på å finne ett enkelt statistisk mål som kan karakterisere sammenhengen mellom to variabler, mens regresjonsanalyse i hovedsak tar for seg analyse av mange variabler, for å finne ut hvor korrelasjonskoeffisienten kan plasseres i et diagram. I denne undersøkelsen ble det benyttet tabellanalyse. Tabellanalyse kan benyttes i både bivariate og multivariate analyser, men det er mest vanlig at tabellanalyse brukes der

det er to eller maks tre variabler å forholde seg til. I denne undersøkelsen er det ikke mer enn tre variabler. I tillegg la målenivået for variabler og indekser vekt på ulikhet mellom verdiene på variabelen (nominalnivå) og rekkefølgen mellom disse (ordinalnivå). Tabellanalysen gir en god oversikt over avhengighetsforholdet mellom variablene, i denne undersøkelsen sammenhengen mellom meninger om kjøremåte, samt undervisningsfokus og ansiennitet. Valget av analysemetode passer i denne undersøkelsen fordi det er få variabler å forholde seg til. Hadde det vært et mangfold av variabler, ville korrelasjons- eller regresjonsanalyse vært et riktigere valg.

Analysen av de kvalitative dataene tok utgangspunkt i koding av materialet for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstenes innhold. Kodingen av dataene var først åpen, og fungerte som en slags rettesnor for hvilke koder som skulle brukes. Deretter ble kodingen brukt som basis for kategoriene som materialet ble inndelt i. Kategoriene ble i hovedsak utformet på basis av teori og svar fra spørreskjemaene, slik at kategoriene fra intervjuene var enkle å tilpasse kategoriene fra spørreskjemaene. Dette var nødvendig for enkelt å kunne sammenlikne dataene fra spørreskjemaene og intervjuene.

Ulempen med denne framgangsmåten, der kategoriene på mange måter er forutbestemt før datainnsamlingen begynner, er at man i liten grad er i stand til å finne nye kategorier og begreper. Likevel ga datamaterialet nye, men likevel beslektede kategorier som utgangspunkt for drøftingen. Uansett metode vil det være risiko for ikke å finne alle de svarene som eventuelt kan skjule seg i datamaterialet, men i denne undersøkelsen viser konklusjonene at undersøkelsen har gitt svar som kan benyttes i det videre samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike.

Som nevnt ble det utviklet nye kategorier for drøfting, som er beslektet med kategoriene for datainnsamlingen. Funnene og konklusjonene ble drøftet med utgangspunkt i disse kategoriene. Dette var en metode som tydelig viste sammenhengen mellom problemstilling, forskningsspørsmål, spørsmål for innhenting av empiri, og analyse og drøfting. En annen framgangsmåte ville vært å drøfte hele datamaterialet under ett, da ville muligens sammenhengen mellom kategoriene kommet tydeligere fram. En inndeling i kategorier også i drøfting og konklusjon vil kunne føre til en isolering av de ulike kategoriene, i stedet for å se sammenhengen mellom disse. Likevel mener jeg at kategoriene kan deles slik de er delt i

rapporten, både fordi undersøkelsen retter seg mot to ulike yrkesgrupper, og fordi det er to hovedfokusområder i hver av yrkesgruppens fagtilnærming. (Grønmo 2010:291-319)

I alle deler av arbeidet har det blitt tatt stilling til hvordan, i hvilken grad og i hvilken retning datamaterialet kan ha blitt påvirket av eventuelle problemer i tilknytning til:

- Sannhetsforpliktelsen.
- Vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk.
- Utvelgelsen av enheter.
- Utvelgelsen av informasjonstyper.
- Gjennomføringen av datainnsamlingen.

Drøftingen over viser hvordan mine tanker har vært rundt disse faktorene, og hvordan de har blitt løst underveis. Dette gir et innblikk i hvordan datakvaliteten er sikret i undersøkelsen.

5.8 Drøfting av validitet og reliabilitet

I kapittel 3 var jeg innom en rekke vitenskapelige begreper som kan ha hatt betydning for undersøkelsesopplegget. Det blir tatt utgangspunkt i disse begrepene under drøftingen i denne delen av rapporten. I tillegg drøftes validiteten og reliabiliteten i undersøkelsens ulike faser i avsnitt 5.8.3.

5.8.1 Subjektivisme, fenomenologi og hermeneutikk

Som nevnt ble dette prosjektet startet fordi jeg hadde et ønske om å få en dypere innsikt i et fagområde som er en betydelig del av min daglige yrkesutøvelse. Før jeg tok stilling til tema og problemstilling, hadde jeg valget om hvorvidt jeg ønsket å undersøke temaer som ikke berørte min arbeidshverdag, eller om jeg skulle velge et tema som lå nærmere og hadde mer relevans til mitt yrke. Samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan foregå på ulike måter. De som enten er tilknyttet et utdanningsløp eller er initiert av et firma eller en organisasjon, er mest vanlig. Uansett vil forskerens egen erfaringsbakgrunn komme til å ha betydning både for opplegg og gjennomføring av undersøkelsen. Muligens kan det være enklere for en forsker å holde større avstand til eget prosjekt dersom han i liten grad har kjennskap til feltet på forhånd. Likevel vil han få økt innsikt i feltet etter hvert som arbeidet går framover. Total objektivitet i et prosjektarbeid vil uansett være utenkelig.

I dette prosjektet har min erfaringsbakgrunn på mange måter vært en dominerende del av arbeidet, både med tanke på undersøkelsesopplegget og gjennomføringen av dette. Dette kan blant annet medføre et uheldig fokus på å finne utsagn eller forklaringer blant respondentsvarene som kan bidra til å bekrefte eller underbygge min egen yrkesfaglige oppfatning. Det kan også medføre fortolkning av svarene som gir et annet bilde av sannheten enn det som ville komme fram dersom jeg hadde hatt et annet faglig ståsted. Både fenomenologien og hermeneutikken beskriver hvordan mening kan forstås. I denne undersøkelsen legges det vekt på å få et bilde av virkeligheten slik respondentene oppfatter den. Jeg har lest, analysert, tolket og fortolket svarene fra spørreskjemaene og i intervjuene, for å forstå beskrivelsen av handlingene og hva de betyr, basert på respondentenes egen forståelse. Men jeg har også lagt til min egen fortolkning av respondentene og deres synspunkter. Mitt faglige ståsted har hatt til dels stor betydning i denne prosessen. Når respondentene har skrevet eller snakket om ønsket atferd i ulike trafikale sammenhenger, har min oppfatning av meningen i dette både bevisst og ubevisst blitt påvirket av min egen erfaringsbakgrunn (forforståelse). Samfunnet er et fellesskap av menneskelige meningsbærere, og forskeren er selv en del av samfunnet og samfunnslivet.

I tillegg kan min rolle og posisjon i fagmiljøet ha påvirket respondentene til å ha en annen atferd og å representere andre meninger om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte under arbeidet med undersøkelsen, enn de ellers ville hatt. Mitt faglige ståsted kan ikke bare få respondentene til utad å ville mene og si noe annet enn det de vanligvis ville gjort, men også påvirke respondentene til faktisk å oppfatte og forstå de faglige temaene på en annen måte enn tidligere. (Mer om reaktivitet og refleksivitet i avsnitt 3.2.4)

Gjennom hele undersøkelsen og arbeidet med prosjektet generelt, har jeg vært bevisst på disse «faremomentene» og dermed gjennomført en analyse og tolkning som er moderert av denne bevisstheten. Dette er også en del av årsaken til at spørreskjemaer fikk forrang i undersøkelsen. Selv om min forforståelse ikke blir annerledes ved å benytte spørreskjemaer, vil min mulighet til å påvirke respondentene på en måte som er nevnt over, muligens være noe mindre enn ved et intervju. Likevel er realiteten slik at jeg er sensor, og mange av respondentene er trafikklærere. Trafikklærerne kan være av en oppfatning som sier at de trenger «goodwill» og vennskap fra sensorene for at deres elever skal få et positivt resultat på førerprøvene. Selv om dette ikke er bevisst, kan det være en helt naturlig konsekvens av et hvilket som helst forhold til en person som gjennomfører sensur under en eksamen. På den

annen side oppleves stort sett både trafikklærere og sensorer på Romerike som personer som har sine egne meninger godt forankret, og at de fleste ikke lar seg påvirke av intervjueren uansett hvilken faglig posisjon han måtte ha. (Ryen 2003)

5.8.2 Ontologi og epistemologi

Har jeg funnet sannheten, og hvordan møter jeg den? Undersøkelsen, tolkningen og analysen i dette arbeidet baserer seg på en hermeneutisk tilgang til ontologien, som sier at mennesker i alminnelighet, og dermed også forskeren, ikke har direkte adgang til andres bevissthet, men bare gjennom fortolkninger. (Fuglsang og Bitsch Olsen 2004) Samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi; det handler om eksistensen av bestemte samfunnsforhold. (Grønmo 2010) Gjennom hele undersøkelsen har jeg bestrebet meg på å etablere en kunnskap som er mest mulig sann. Gjennom valg av metoder på bakgrunn av kunnskap om forskjellige metoder, har jeg valgt metoder i denne undersøkelsen som ut fra sine forutsetninger etter min oppfatning gir en sannhet som er holdbar og valid. Likevel kan dette bli for enkelt. Svarene i undersøkelsen ble gitt der og da, ut fra den konteksten undersøkelsen foregikk under. Sannheten som denne undersøkelsen har kommet fram til, er dermed ikke endelig, men gjenstand for stadige revisjoner. Andre undersøkelser til andre tider og under ulike forutsetninger, vil som nevnt kunne gi andre oppfatninger om hva som er sannhet. Likevel er denne undersøkelsen basert på metoder som etter min oppfatning har gitt sannheter og meninger som har gyldighet i henhold til valgene som har blitt foretatt rundt undersøkelsen. Epistemologien sier at sannheten er både teoretisk, metodologisk og kontekstuel forankret. For denne undersøkelsens del, betyr det at meningene rundt de trafikale forholdene som undersøkelsen griper fatt i, fortoner seg på en spesifikk måte for meg, både ut fra de spesielle synsvinklene jeg har anlagt på bakgrunn av teorien, på bakgrunn av framgangsmåtene for innsamlingen og analysen av datamaterialet, og på bakgrunn av når og hvor undersøkelsene fant sted. (Grønmo 2010)

5.8.3 Validitet og reliabilitet i undersøkelsens ulike faser

Validitet er betegnelsen på datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses, og et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. Validitet og reliabilitet er beskrevet hver for seg blant annet i kapittel 3. I dette avsnittet tas de med i en felles drøfting, fordi refleksjoner rundt validitet og reliabilitet ofte går hånd i hånd i de ulike fasene i et forskningsprosjekt.

Valideringen og fokuset på reliabilitet i dette prosjektet har foregått kontinuerlig. Arbeidet med tematiseringen baserte seg primært på min yrkeserfaring og innsikt i føreropplæring og førerprøve, samt teori og annet bakgrunnsmateriale. Blant annet har John Dewey's «Learning by doing» vært med på å gi grunnlag for undersøkelsens tilnærming til læreplaner og retningslinjer for førerprøven. Med dette som basis, samt antagelser om at det ville være uheldig for en elev og kandidat dersom trafikklæreren underviste i noe som ble ansett for uriktig under førerprøven, om at førerprøven er styrende for føreropplæringen, ikke hovedmålene for føreropplæringen, og at trafikklærernes og sensorenes meninger om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte kan gi svar på hvordan samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike kan endres, har undersøkelsens gyldighet blitt sikret.

I avsnitt 3.3.1 presenteres flere begreper for validering av undersøkelser som gir både kvantitative og kvalitative data. Begrepene representerer noen krav til sammenhengen mellom undersøkelsens hensikt og datamaterialet, og tas fram igjen i denne delen av rapporten.

De innsamlede dataene i undersøkelsen bidrar til å gi svar på problemstillingen. Dette er ivaretatt blant annet fordi begrepene i problemstillingen berøres direkte gjennom relevante kategorier. Kategoriene ble dannet som følge av litteraturstudier og yrkeserfaring. Den *åpenbare validiteten* er dermed ivaretatt, og kan vurderes både for kvantitative og kvalitative data.

Validering av kvantitative data

Definisjonsmessig validitet brukes innenfor kvantitative data, og refererer til forholdet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner av begreper. Denne validiteten er spesifisert på tre ulike måter:

Innholdsvaliditet er et relevant begrep å benytte dersom den operasjonelle definisjonen omfatter flere indikatorer for et enkelt begrep. (Grønmo 2010) Trafikal kompetanse er en av undersøkelsens operasjonelle definisjoner og omfatter blant annet indikatorene føreropplæring, øvelseskjøring og mengdetrening, og innunder dette finner vi refleksjon og selvinnsikt, økonomisk og miljøvennlig kjøremåte, privat øvelseskjøring osv. Den operasjonelle definisjonen inkluderer altså flere indikatorer som er spesifisert for hvert område.

Kriterievaliditeten refererer til graden av samsvar mellom data basert på ulike operasjonelle definisjoner av samme begrep. (Grønmo 2010) I denne undersøkelsen er dette ivaretatt ved at svarene fra spørreskjemaene ble satt opp mot det læreplanen sier om intensjonen i føreropplæringen, og hva retningslinjer og kriterier sier om gjennomføring av førerprøven. Ett av hovedmålene med undersøkelsen er å sjekke samsvaret mellom hovedmål og yrkesutøvelse, og ut fra dette trekke noen konklusjoner rundt det videre samarbeidet på Romerike.

Begrepsvaliditeten tar utgangspunkt i sammenhengen mellom to ulike begreper. Hvis undersøkelsen finner en positiv sammenheng mellom begrepene, kan begrepsvaliditeten betraktes som høy. (Ringdal 2007, Grønmo 2010) Begrepsvaliditeten er ivaretatt ved at undersøkelsen finner en positiv sammenheng mellom flere begreper. Mest sentralt er sammenhengen mellom trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte. Høy trafikal kompetanse gir en kjøremåte som inneholder mange praktiske løsninger i ulike trafikale situasjoner. Bindeleddet mellom disse begrepene er føreropplæringen, og resultatet viser seg i førerprøven. I undersøkelsen er det også nær sammenheng mellom for eksempel atferdskategorien «trafikktilpasning» og hovedmålet «samhandling». Uten en viss tilpasning til trafikken rundt, blir det vanskelig å samarbeide på en god måte med sine medtrafikanter.

Validering av kvalitative data

Valideringen av de kvalitative dataene har foregått ved å kontrollere dem gjennom triangulering, leting etter motstridende eller overraskende funn, samt å sende datamaterialet til respondentene for å få tilbakemelding på innholdet. Videre har spørsmålene hva, hvorfor og hvordan blitt stilt både til tema, problemstilling, undersøkelse og analyse, for å finne ut om undersøkelsen virkelig har undersøkt trafikklærernes og sensorenes meninger om hva trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte innebærer.

Kompetansevaliditet refererer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet. Jo høyere forskerens kompetanse innenfor forskningsfeltet er, jo større er mulighetene for å få et datamateriale med høy validitet. (Grønmo 2010)

Kommunikativ validitet bygger på dialog mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen. Som student vil man fortløpende gjennom hele undersøkelsesprosessen ha tett dialog i studiegruppe med veileder og medstudenter om

validiteten på arbeidet. I tillegg vil aktørvalidering inkludere kildene, ved at forskeren går gjennom materialet med respondentene for å finne ut om materialet er valid. (Grønmo 2010)

Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet danner grunnlaget for bestemte handlinger. Validiteten er høy dersom undersøkelsen gir et godt handlingsgrunnlag. Validiteten uttrykker samsvaret mellom empirien og de handlingene det legges vekt på å initiere. Denne undersøkelsen gir etter min vurdering et godt grunnlag for handling. I konklusjonene gis det også forslag til hvilke handlinger som kan eller bør utføres som direkte resultat av undersøkelsen. (Grønmo 2010)

Forskningsspørsmålet om hvordan trafikklærernes mening om trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte stemmer med intensjonen i føreropplæringen og førerprøven, ble utledet fra min yrkesfaglige erfaring og teori om problematikken. Det går en tydelig rød tråd fra teori til forskningsspørsmål, og videre gjennom kategoriene for innhenting av data og spørsmål for innhenting av empiri, fram til kategorier for drøfting og konklusjon. Den røde tråden er blant annet illustrert i figur 1 i avsnitt 1.1 og figur 6 i avsnitt 4.3.3. Problemstillingen kunne imidlertid vært formulert på en måte som hadde gitt større grad av operasjonalitet. Slik den framstår nå, er det nødvendig med både forskningsspørsmål og øvrige spesifiserende spørsmål og antagelser, for å sikre god relevans mellom problemstilling og spørsmål for innhenting av empiri. Dette bidrar likevel til å gi undersøkelsen god reliabilitet, fordi alle spørsmålene som stilles i undersøkelsen har relevans til problemstillingen, noe drøftingen og konklusjonene bekrefter (se kapittel 5).

Undersøkelsen produserer kunnskap som er fordelaktig for både trafikklærere og sensorer på Romerike, fordi en høyere bevissthet rundt viktige sider ved både trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte kan bidra til et mer spisset fokus på samkjøringsdagene, og dermed også en bedre hverdag for lærere og elever/kandidater.

Spørreskjemaer og intervjuguider er utformet etter klare råd i faglitteraturen, blant annet har Tove L. Mordal blitt brukt som basis for tenkningen rundt utformingen av spørsmål og spørreskjema, mens Grønmo og Kvale/Brinkmann har blitt brukt som basis i utformingen av intervju spørsmål og intervjuguider. Respondentenes troverdighet er også vurdert til høy, fordi det kun har blitt brukt utdannede og til dels erfarne respondenter. På den annen side er spørreskjemaer og intervjuguider utformet av en forholdsvis uerfaren student, som i større

grad kunne ha tatt i mot hjelp og råd fra erfarne forskere i forkant av undersøkelsen. Likevel har jeg fått gode råd i studiegruppa og gjennom fordypning i litteraturen, så spørsmål og skjemaer har etter min vurdering bidratt til å belyse problemstillingen i tilstrekkelig grad. Spørreskjemaundersøkelsen og intervjuene ble også gjennomført under ledelse av samme erfarne student. Dette medførte blant annet at flere sensorer ikke leverte skjemaet etter utfylling, fordi de fikk lov til å vente til påfølgende hverdag å levere skjemaet. En erfaren forsker eller intervjuer ville nok også ha gjennomført intervjuene på en mer dynamisk måte, blant annet ved å stille gode, relevante oppfølgingsspørsmål. Likevel fungerte dette greit, antakeligvis på bakgrunn av intervjuers og respondenters faglige erfaring.

Spørsmålenes svaralternativer i spørreskjemaene er også utformet i henhold til generelle krav, som blant annet er beskrevet hos Mordal. Likeverd og balanse er ivarettatt ved at det er like mange svaralternativer på hver side av midtalternativet, og vektingen på hver side er identisk. I intervjuet ble kvalitetskriteriene som skisseres av Kvale og Brinkmann fulgt. Disse er listet opp i avsnittet om reliabilitet i undersøkelsens ulike faser (se avsnitt 3.3.4).

Transkripsjonene foregikk meget kort tid etter intervjuene, og intervjuene ble transkribert i sin helhet, også med spesielle skrifttegn for lyder og bevegelser underveis i intervjuet. Det ble dels på forhånd og dels gjennom transkriberingen dannet kategorier som empirien ble sortert innunder. Samsvarende kategorier ble også utformet på samme måte i forbindelse med spørreskjemaene. Her ble svarene telt opp og plassert i de ulike kategoriene. Kategoriene har direkte link til begrepene i problemstillingen. Kategoriene ble primært utformet og ferdigstilt på basis av teorien og bakgrunns materialet, samt på basis av egen yrkeserfaring, og i mindre grad på basis av empirien. Beslektede kategorier ble utledet gjennom analysen av datamaterialet, og benyttet under drøfting og konklusjon. Risikoen ved denne framgangsmåten er at man ikke finner særlig mye nytt, men at funnene kun bidrar til å bekrefte allerede uttenkte antagelser og allerede etablert praksis. Likevel ble det gjort interessante funn i datamaterialet fra intervjuene, som bidrar til å kaste nytt lys over fagområdet. På den annen side kunne jeg latt empirien i større grad utlede kategorier og begreper, slik at det hadde vært enklere å gjøre nye, interessante funn. Da måtte imidlertid utgangspunktet for undersøkelsen vært annerledes, og spørsmålene vært stilt på en annen måte. Min fortolkning har preget måten datamaterialet har blitt analysert på og hvordan drøftingen har forløpt, men i perspektiv av at dette er uunngåelig, og med et reflektert forhold

til denne problematikken, har funnene belyst problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Likevel kan det ha forekommet fortolkninger av enkelt svar som kunne vært mer nyanserte.

Rapporten er skrevet med en intensjon om å gi et ryddig og godt bilde av hele prosessen med prosjektet og undersøkelsen. Man står imidlertid alltid i fare for å skrive for mye, fordi man finner relevans i det meste. Deler av rapporten kan nok for en del lesere framstå som detaljert, men som student er man forpliktet til å vie det forskningsmetodiske forholdsvis stor plass. I rapporter fra for eksempel TØI eller SINTEF har man større mulighet til å fokusere på forskningstemaet. Rapporten bør uansett gi leseren en grundig innføring i alle sider av undersøkelsen.

5.8.4 Pretest

«En eller flere pretester er nødvendig å gjennomføre for å finne ut om spørsmålene egentlig måler det de er ment å måle.» (Dalland 2007: 211) Tove L. Mordal setter en rekke krav til spørsmål i spørreskjemaer. Spørsmålene skal både ivareta det databehovet vi har, være utformet slik at de spurte forstår meningsinnholdet, og i tillegg være utformet slik at folk er villige og i stand til å svare. (Mordal 1989) Spørreskjemaets utforming og innhold er helt avgjørende for en vellykket utspørring. Pretesten viser hvordan de ulike spørsmålene fungerer og gir grunnlag for å forbedre spørreskjemaet før det tas i bruk til datainnsamlingen. (Grønmo 2010)

I denne undersøkelsen ble tiden en utfordring. Planen var å gjennomføre undersøkelsen blant sensorene på følgende måte: En pretest blant noen få utvalgte sensorer i forkant av den interne samkjøringsdagen skulle gjennomføres to uker før samkjøringsdagen. Deretter skulle selve undersøkelsen gjennomføres blant resten av sensorkorpset på den interne samkjøringsdagen. Spørreskjemaene ble imidlertid ikke ferdige før et par dager før den interne samkjøringsdagen, og et valg måtte tas: Skulle jeg risikere å måtte vente med gjennomføringen av undersøkelsen til samkjøringsdagen i november 2011 (dersom det viste seg at spørreskjemaet feilet på mange områder), eller holde meg til planen, og gjennomføre den uten en pretest som tilfredsstilte alle krav til den samfunnsvitenskapelige forskningen? Valget ble et kompromiss: 10 sensorer fikk spørreskjemaet utdelt på den interne samkjøringsdagen, og fylte det ut. Spørreskjemaet hadde en tilleggstekst som ba deltagerne om å gi skriftlig tilbakemelding dersom skjemaet fungerte dårlig, eller om det var uklare spørsmåls- eller svarformuleringer (se vedlegg 3). Kun én av respondentene svarte at

spørsmål 7 virket litt for avansert fordi alle svaralternativene hang litt for tett sammen. På bakgrunn av at ingen flere respondenter ga tilbakemelding om at noe burde endres, og det faktum at svaralternativene tilknyttet nevnte spørsmål etter min vurdering var viktige for å belyse spørsmålet, ble skjemaet uendret.

Spørreskjemaene til trafikklærerne og sensorene har mange likhetstrekk i både oppbygning og spørsmålsformulering. Etter å ha gått gjennom svarene som ble gitt i de utdelte spørreskjemaene, og sett i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, gjorde jeg en antagelse om at spørreskjemaet ville kunne gi et datamateriale som ville belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på en god måte. Dette må også ses i sammenheng med min erfaringsbakgrunn fra fagfeltet som undersøkelsen ble gjennomført i (en pretest i henhold til gjeldende regler og framgangsmåte ville selvsagt blitt gjennomført dersom min kjennskap til fagfeltet var betydelig mindre). I tillegg var det allerede planlagt intervjuer i ettertid med både trafikklærer og sensor, som ville bidra til å belyse funnene fra spørreskjemaene, så validiteten i spørsmålene og reliabiliteten i gjennomføring av undersøkelsen og i spørreskjemaene ble vurdert som god nok.

På bakgrunn av konklusjonene over, og det faktum at tidsrommet mellom intern og ekstern samkjøringsdag ga lite rom for omfattende revisjoner av spørreskjemaer, ble undersøkelsen gjennomført blant trafikklærerne på samkjøringsdagen, samtidig som undersøkelsen som allerede var gjennomført blant sensorene, ble beholdt og lagt til grunn for analysen og drøftingen i dette arbeidet.

5.9 Konklusjoner og mulige tiltak

I denne delen trekkes konklusjonene fra undersøkelsen, og eventuelle tiltak skisseres. Tiltakene fremmes både inn mot samkjøringsdagene, mot samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike generelt, og inn mot mer sentralt initierte tiltak gjennom blant annet Vegdirektoratet.

5.9.1 Innledning

Både trafikklærerne og sensorene er stort sett fornøyde med samarbeidet slik det er i dag. Likevel viste undersøkelsen at vi kan se nærmere på flere faktorer i føreropplæringen og førerprøven. I sammenheng med problemstillingen ble det utledet tre antagelser som var sentrale i undersøkelsen (se avsnitt 1.3).

Undersøkelsen viste at det stort sett er enhetlig forståelse hos trafikklærerne og sensorene om hva trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte innebærer, selv om det er små ulikheter i vekten av enkelte faktorer, for eksempel teknisk utførelse av selve bilkjøringen. Dette viser på mange måter at trafikklærerne er fornøyde med Lillestrøm trafikkstasjon, og at de føler seg forholdsvis trygge på hva som forventes av kandidaten på førerprøven.

Under drøftingen av datamaterialet reiste det seg en del spørsmål som må bringes inn i konklusjonene, og som må danne grunnlaget for samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike. Konklusjonene tar derfor utgangspunkt i disse spørsmålene. Dette avsnittet er stort sett delt inn i de samme kategoriene som drøftingen. Men siden opplæringen og kjøreutførelsen er nært beslektede kategorier, og spørsmålene som ble utledet i drøftingen berører både opplæringen og kjøreutførelsen på en måte som gjør det problematisk å skille dem, er de slått sammen i konklusjonsdelen.

5.9.2 Opplæringen og kjøreutførelsen

Statistikken viser at risikoen for å bli innblandet i en ulykke reduseres betraktelig de første månedene etter at førerkortet er ervervet. Dette blant annet fordi den ferske sjåføren i dette tidsrommet raskt får mye kjøreefaring. Trafikklærere og sensorer er stort sett enige i hva som må gjøres og hvilke faktorer i kjøremåten som må være på plass for at en kandidat skal bestå førerprøven. Førerprøven måler imidlertid bare at hovedmålene for føreropplæringen er nådd, og vedtaket om bestått eller ikke bestått førerprøve fattes på bakgrunn av absolutte minimumskrav. Trafikklæreren bringer inn et nytt aspekt som denne undersøkelsen ikke tok utgangspunkt i: Det er først etter at førerkortet er ervervet at den virkelige erfaringsbyggingen starter. I denne sammenhengen kan det være relevant å nevne at seniorforsker Dagfinn Moe i SINTEF i 2010 gjorde et forsøk rundt oppfølging av ferske bilførere som hadde hatt førerkortet i henholdsvis 3, 6 og 9 måneder. Disse bilførerne ble invitert til et møte på Jessheim trafikkstasjon, der blant annet problematikken rundt utviklingen av frontallappen og konsekvenser av denne problematikken ble gjennomgått. Bilførerne fikk også anledning til å dele sine erfaringer med sine likemenn. Prosjektet ble kalt «Ferske bilførere – kan selvinnsikten videreutvikles?» I kjølvannet av dette prosjektet spurte jeg de samme personene om hvordan de opplevde å bli fulgt opp etter at de hadde fått førerkortet. De mente at en eller annen form for oppfølging burde gjøres obligatorisk fordi det var et savn og et behov hos de ferske bilførerne. De hadde behov for å bli tatt på alvor og å bli lyttet til, ikke bare kontrollert (Kristoffersen 2010). Det kunne vært interessant å bringe dette prosjektet videre, for å se på

muligheten for å etablere et system som fanger opp de ferske bilførerne til et forebyggende arbeid etter at de har vært ute i trafikken en tid. Det vil uansett være behov i framtiden for å undersøke hva vi kan gjøre for å øke innsatsen overfor de ferske bilførerne i tiden etter at førerkortet er ervervet.

Det beste erfaringsgrunnlaget innenfor dagens rammer får eleven dersom han følger intensjonen i føreropplæringen og gjennomfører øvelseskjøringen og mengdetreningen på riktig måte. Dette er imidlertid noe sårbart, spesielt med tanke på de som ikke har anledning til å drive privat øvelseskjøring og mengdetrening. Det antas at disse vil få begrenset mengdetrening ved trafikkskolen fordi mange kjøretimer fort blir kostbart.

Samkjøringsdagene benyttes stort sett til å drøfte trafikale situasjoner og ulike tilnæringsmetoder til disse. Samkjøringsdagene tar utgangspunkt i føreropplæringen *før* førerkortet erverves, og gjennomføringen av førerprøven. For å løfte deler av samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene fra samkjøring og opp til fokus på de ferske bilførerne etter at de har fått førerkortet, kunne vi for eksempel samarbeide om å utforme et undervisningsopplegg som tar for seg forebyggende arbeid overfor de ferske bilførerne, samt fremme forslag til Vegdirektoratet om at et slikt opplegg forankres i lov og forskrift. Vi kunne også opprette en arbeidsgruppe som har til oppgave å rekruttere ledsagere gjennom idrettslag og foreninger, som har til oppgave å samarbeide tett med trafikklærerne om mengdetrening av elever. Trafikklærerne ville dermed hatt ansvaret for skoleringen av disse ledsagerne, og Statens vegvesen om oppfølgingen.

Stikkordene som respondentene noterer når de skal gjøre rede for hva de forbinder med trafikal kompetanse, finner man stort sett igjen på det taktiske og det strategiske nivået i GDE-matrisen. For ytterligere å heve kjørelevelenes kompetanse, er det viktig at trafikklærernes og sensorenes fokus ligger på et høyere nivå enn det undersøkelsen viser. I føreropplæringens 7 temaer er tema 6 og 7 utledet av det overordnede nivået i GDE-matrisen (Statens vegvesen 2004:ii). Tema 6 tar for seg elevens handlings- og vurderingstendenser, og sier at eleven skal lære hvordan personlighet, sosial påvirkning, livsstil og lignende virker inn på handlingsvalgene. Tema 7 handler om elevens innsikt i sin egen kompetanse og egne handlings- og vurderingstendenser. Det vil si at eleven skal trenes til å foreta realistiske vurderinger av egen kompetanse, til å se hvilke handlings- og vurderingstendenser han selv har, og hvordan disse tendensene virker inn på elevens handlingsvalg. Dette foregår for en stor del på trinn 1 og 4 i føreropplæringen.

Erfaring viser at trinn 4 gjennomføres i løpet av de siste ukene før førerprøven. Intensjonen er imidlertid at trinn 4 påbegynnes senest ett år før ønsket førerprøve, og at den private mengdetreningen går hånd i hånd med øvelseskjøringen ved trafikkskolen. Minst ett år med mengdetrening på dette nivået er sentralt for å gi eleven den kompetansen som beskrives på det overordnede nivået i GDE-matrisen. Et økt fokus på tema 6 og 7 under samkjøringen vil kunne medføre at flere trafikklærere fokuserer på elevens selvinnsikt og innsikt i generelle handlings- og vurderingstendenser. Dette området er spesielt viktig å jobbe med overfor unge gutter, da de ofte ikke er i stand til å se alle konsekvensene av sine handlingsvalg når de søker spenning i kjøringen. Nivået må med andre ord heves fra de lavere nivåene i GDE-matrisen til å omfatte det overordnede nivået også. Det kan bidra til å få flere elever opp på et høyere kompetansenivå (Tilgjengelig på URL:

<http://www.vegvesen.no/Forerkort/Foreropplaering/Ovelseskjoring/Snart+16+ar> Sitert 03.10.2011)

Det er ikke alltid slik at personer med god selvinnsikt er i stand til å utføre alle handlinger på riktig måte. Dette gjelder like mye i trafikken som på andre arenaer. En bilfører med god selvinnsikt og kunnskap om sine egne handlings- og vurderingstendenser, kan likevel gjøre uriktige trafikale valg eller rett og slett ha uflaks. På den annen side kan også en bilfører som har lav selvinnsikt kan kjøre på en utmerket måte fordi kunnskaper og interesse rundt bil og bilkjøring er på et høyt nivå. Det antas at dette ofte skjer på førerprøver der unge gutter med stor interesse for bil og bilkjøring er i stand til å gjennomføre et skuespill med eksemplarisk kjøring, for så å straks endre kjørestil når han slipper til bak rattet på egen hånd. Med andre ord er ikke selvinnsikt nødvendigvis det samme som trafikal kompetanse. Ofte er avstanden mellom disse faktorene størst hos unge menn. Livslang læring og holdningsskapende arbeid i barnehage og skole er viktig. Til samkjøringsdagene kan vi for eksempel lage et opplegg der tilnærmingen til de unge, mannlige bilførerne er hovedtema, slik at vi kan drøfte ulike tilnærmingmåter som kan ha innflytelse på deres trafikale valg.

5.9.3 Førerprøven

Som nevnt viser undersøkelsen at trafikklærerne stort sett er trygge på hva de kan forvente på førerprøvene som gjennomføres på Romerike. Mer problematisk er det at det er forskjeller mellom trafikkstasjonene og mellom den enkelte sensor som bidrar til å skape usikkerhet og frustrasjon. Det kan være nødvendig at Vegdirektoratet tar tak i problematikken rundt trafikkstasjonenes varierende grad av deltagelse i fora som fremmer faglige oppdateringer,

samt problematikken rundt vilje til og interesse for å tilpasse seg utviklingen. Er det tilstrekkelig å gjennomføre nasjonale sensorkurs dersom mange sensorer kommer tilbake fra disse uten å gjøre annet enn å gå tilbake til trafikkstasjonens gamle rutiner? Samarbeidet på Romerike er initiert og styrt av konklusjonene etter KRAFT-prosjektet. Når andre områder ikke i særlig grad var involvert i dette prosjektet i utgangspunktet, kan det være problematisk å handle på riktig måte, enten det gjelder gjennomføring av førerprøver eller samarbeid med trafikkklærere. Vegdirektoratet bør se på mulige løsninger utover sensorkursene og arven etter KRAFT.

Nytt EU-direktiv har imidlertid åpnet for utdanning av sensorer som ikke har sin bakgrunn fra trafikkklæreryrket. Det samme direktivet setter krav til organisert faglig oppfølging av sensorer hvert tredje og femte år. På bakgrunn av dette, vil en ny sensorforskrift bli innført i Norge i 2013. Det blir dermed iverksatt flere obligatoriske kurs som skal bidra til å kvalitetssikre sensorenes yrkesutøvelse. Dette antas å ha positiv innvirkning på likhet sensorene imellom, og større likebehandling av førerprøvekandidatene. «Sensorforskriften» er ikke ferdig utformet og dermed ikke publisert ennå, men innen 1. april 2012 skal en beskrivelse av sensorutdanningen være klar, og innen 1. oktober skal det detaljerte undervisningsopplegget for sensorutdanningen publiseres (Kunngjøring på Vegvesenets intranett, sitert 03.03.2012).

Det er elementer av selvmotsigelse i prinsippet om at et økt fokus på bruk av kriterier for vurdering av førerprøven vil kunne bidra til å gjøre ulikhetene mellom sensorenes vurderinger av kjøremåte under førerprøven mindre, og det faktum at å fremme en høy grad av praktisk kjøremåte kan gjøres gjennom å registrere færre anmerkninger på sensorenes vurderingsskjemaer og økt bruk av yrkeserfaring og sunn fornuft hos sensorene kan bidra til det samme. Det kan uansett tenkes at et sett skrevne kriterier rundt detaljer i kjøremåten under førerprøven ikke er noe godt arbeidsredskap for noen. Det er ikke sikkert at vi er tjent med å ha et slikt arbeidsverktøy i fremtiden. Det er viktig å se både sensorkurs, samkjøring og annet samarbeid, og de nye kravene til kvalitetssikring av sensorene, i sammenheng. Sensorene har stort sett lang fartstid både som bilførere og som trafikkklærere. De som har kommet inn i sensoryrket uten trafikkklærbakgrunn, har uansett lang fartstid som bilførere, og får grundig opplæring før de starter selvstendig i sensoryrket. Muligens er det et bedre utgangspunkt å ha tiltro til deres yrkesfaglige kompetanse og til at de derfor vil gjøre sine vurderinger av kjøremåte riktig, enn å ha et hefte med skrevne kriterier med liten grad av fleksibilitet og tilpasning til den enkelte trafikale situasjon tilgjengelig for sensorene. Det er ikke sikkert at

det blir større ulikhet i sensorkorpset av dette heller. Intern samkjøring er også et viktig tiltak for å fremme felles forståelse blant sensorene når det gjelder vurdering av kjøremåte. Sensorene bør i stor grad sørge for å sitte på med hverandre under gjennomføring av førerprøver, og ledelsen på trafikkstasjonen bør øremerke tid for interne samkjøringsdager, ikke bare i forkant av samkjøringsdagene med trafikklærerne.

Trafikklærernes fokus på opplæring på trinn 2 har vært noe nedprioritert etter at det nye læreplanverket ble innført i 2005. Dette kan blant annet ha sammenheng med at førerprøven er styrende for føreropplæringen, og at førerprøven på mange måter har beveget fokuset over fra teknisk kjøreferdighet og over på trafikal kompetanse. Selv om trafikal kompetanse er helt sentralt for å kunne kjøre på en praktisk måte, legger trinn 2 grunnlaget for at dette skal være mulig. Dette betyr at vi også under samkjøringsdagene må øke fokuset på temaene på trinn 2, for å vise at dette også er temaer som teller mye for å få gode bilførere ut i trafikken.

5.9.4 Samarbeidet

Samkjøringsdagene er kommet for å bli. Samkjøring og et tett samarbeid mellom trafikklærere og sensorer er viktig for både fellesskapsfølelsen og følelsen av at vi alle er på vei mot samme mål. Samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer på Romerike vil i fremtiden bli styrt av en arbeidsgruppe bestående av representanter fra fagorganisasjonene, fra trafikklærerne og fra sensorene. Dette vil forhåpentligvis bidra til å øke oppslutningen om samkjøringsdagene og samarbeidet forøvrig, dersom det i tillegg blir samarbeidet rundt temaer som berører mange og framstår som fengende og interessante.

Enkelte av tiltakene som er foreslått i rapporten, er allerede iverksatt. Statens vegvesen holder innlegg på trafikalt grunnkurs ved de trafikkskolene som ønsker det, og endring av fokus fra førerprøven og over til hovedmålene i føreropplæringen har vært tema på de siste samkjøringsdagene. Samkjøringsdagene bidrar også allerede til økt fokus på de høyere nivåene i GDE-matrisen; altså mot blant annet selvinnsikt og kjennskap til egne tenkemåter og handlingstendenser.

5.9.5 Generelt

«Andel trafikklærere som i løpet av det siste året har deltatt på møter/samlinger for å sikre at opplæringen er i tråd med forskrift og læreplan (oppfølging av KRAFT-prosjektet) skal økes fra ca. 50 prosent i 2009 til 75 prosent innen 2014.» (NTP 2010-2013:16-17)

På Romerike har samkjøringsdagene vært lagt opp på en måte som har medført at kapasiteten på antall deltagere har vært begrenset. Lillestrøm trafikkstasjon er ikke dimensjonert for å ta imot flere enn ca. 30 deltagere samtidig. Vi har likevel valgt å bruke trafikkstasjonen av økonomiske og praktiske hensyn.

Vi bør ha målsetningen fra «Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på veg» i minnet, og finne nye idéer til gjennomføringen av samkjøringsdagene. Den nye arbeidsgruppa som skal etableres, må dermed ta utgangspunkt i kravet i Nasjonal tiltaksplan, og sørge for at samkjøringsdagene og andre samarbeidsarenaer gjennomføres på steder som kan samle et større antall deltakere enn i dag, samt komme opp med idéer som bidrar til at flere føler seg forpliktet til å delta.

5.9.6 Svar på problemstillingen

Trafikklærernes og sensorenes meninger om hva trafikal kompetanse og praktisk kjøremåte innebærer har gjennom dette arbeidet resultert i en del forslag til tiltak, både under samkjøringsdagene, og på andre arenaer. Deres meninger samsvarer stort sett med intensjonen i føreropplæringen, men noen svar setter krav til samarbeidstemaer som kan gjøre samsvaret enda bedre. Svarene på problemstillingen vil gi meg fokus på nødvendige justeringer som vil ha betydning for utformingen av temaer og problemstillinger under samkjøringsdagene og på eventuelle andre arenaer i tiden som kommer.

KILDELISTE

LÆREBØKER

Bø, I., Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk forlag.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Daidalos forlag.

Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P. (2004). *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskabene*. Roskilde Universitetsforlag.

Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Halvorsen, K. (2009). *Å forske på samfunnet*. Cappelen forlag AS.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk forlag.

Mordal, T.L. (1989). *Som man spør får man svar*. TANO.

Nilsen, S. E., Haaland Sund, G. (2008). *Læring gjennom praksis*. Pedlex.

Petterson, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar - og andre essays*. Aschehoug.

Spetalen, H. (2010). *Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning*. Høgskolen i Akershus.

Steinsholt, K., Løvlie, L. (red). (2007). *Pedagogikkens mange ansikter – Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.

Vaage, S. (red). (2000) *Utdanning til demokrati*. Abstrakt forlag.

FORSKNINGSRAPPORTER

Bjørnskau, T. (2003). *Stryk eller stå. En undersøkelse av faktorer som påvirker resultatene av praktisk førerprøve*. TØI rapport 662/2003.

Brustad Dalland, E. (2004). *Påliteligheten i førerprøven og sensors kompetanse*. Høgskolen i Akershus, mai 2004.

Kristoffersen, A. (2010). *Unge uerfarne bilførere – trafikkopplæring etter at førerkortet er ervervet*. Høgskolen i Akershus, juni 2010.

Peräaho, M., Keskinen, E., Hatakka, M. (2003). *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; Konsekvenser for føreropplæringen*. Universitetet i Åbo, Trafikkforskning (2003). Norsk utgave: Vegdirektoratet, desember 2004.

Statens vegvesen, (2008). *KRAFT-kartlegginga – en oppsummering*. Vegdirektoratet, desember 2008.

Stene, T. M. (2005). *Er sikkerhetsopplæring et godt sikkerhetstiltak? Forebygging av risiko og ulykker gjennom opplæring av trafikantene*. Dr.polit.-avhandling NTNU Trondheim 2005.

Stene, T. M. (2004). *Varighet av førerprøven klasse B*. SINTEF-rapport STF A04324-Åpen. SINTEF Bygg og miljø, Veg og samferdsel, juni 2004.

Veltun, P. G. et. al. (2007). *KRAFT – bakgrunn og grunntanker i føreropplæringa*. Vegdirektoratet, juni 2007.

YRKESLITTERATUR

Statens vegvesen. (2004). *Forskrift om trafikkopplæring, førerprøve m.m.* FOR 2004-10-01 nr 1339. Samferdselsdepartementet, januar 2004.

Statens vegvesen. (1994). *Kriterier for bedømmelse av førerprøven – klasse B – praktisk del.* Vegdirektoratet.

Statens vegvesen. (2010). *Kriterier for vurdering av førerprøve i klasse B og BE.* Vegdirektoratet, januar 2010.

Statens vegvesen. (2004). *Læreplan – Førerkortklasse B og BE.* Håndbok 252. Vegdirektoratet, oktober 2010.

Statens vegvesen. (2012). *Lærer av å kjøre feil.* Internt tidsskrift: *Vegen og vi* nr.2 / 2012.

Statens vegvesen. (2004). *Ny føreropplæring 2005 – Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen.* Håndbok 260. Vegdirektoratet, desember 2004.

Statens vegvesen. (2011). *Retningslinjer for gjennomføring av førerprøve i alle klasser.* Rundskriv 2011/8. Vegdirektoratet, mars 2011.

Vegdirektoratet, Politidirektoratet, Helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Trygg Trafikk (2010). *Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på veg 2010-2013.*

http://www.regjeringen.no/nb/dep/sd/dok/rapporter_planer/planer/2010/nasjonal-tiltaksplan-for-trafikksikkerhe.html?id=611610.

Veltun, P. G. (2010). *Kva meiner Vegdirektoratet?* Tidsskrift: *Trafikkskolen* nr.5 / 2010.

NETTSIDER

Ecowill-ECOdrive.org.:

ECOdrive – the concept

Tilgjengelig på URL: <http://www.ecodrive.org/en/home/>

Moe, Dagfinn:

Ungdomshjernen – en rallybil uten fører

Tilgjengelig på URL: http://www.sikkerhetsdagene.no/SD2009_v2.htm

Statens vegvesen:

Offisiell hjemmeside

Tilgjengelig på URL: <http://www.vegvesen.no>

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD):

Om personvern

Tilgjengelig på URL: <http://www.nsd.uib.no/personvern>.

SINTEF:

Hvordan stoppe dødssjåførene på veiene?

Tilgjengelig på URL: <http://www.sintef.no/Presserom/Forskningsaktuelt/Hvordan-stoppe-dodssjaforene-pa-veiene/>

VEDLEGG

Vedlegg 1

Vegen til en praktisk kjøremåte

- I føreropplæring og førerprøve



**En undersøkelse
av
Anders Kristoffersen**

Hei!

Som et ledd i mine studier i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus skal jeg i mitt masterprosjekt finne ut mer samarbeidet mellom trafikklærerne på Romerike og sensorene på Lillestrøm trafikkstasjon.

Masterstudiet i yrkespedagogikk innebærer blant annet at jeg må finne ut mer om de fagfeltene som jeg jobber med i Statens vegvesen. Jeg har blant annet ansvaret for samkjøringsdagene på Romerike, og masterprosjektet tar sikte på å finne ut om hvorvidt samkjøringsdagene spesielt, og samarbeidet mellom trafikklærere og sensorer generelt kan forbedres eller endres.

Prosjektet har fått tittelen ”**Vegen til en praktisk kjøremåte – i føreropplæring og førerprøve**”. Utgangspunktet for prosjektet er å se nærmere på hva trafikklærerene og sensorene forteller om hvordan de arbeider med tanke på trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte.

Det du forteller i denne sammenhengen er dermed av stor betydning for mitt arbeid. Det vil være full anonymitet rundt undersøkelsen. Det vil si at når rapporten fra arbeidet skal skrives og publiseres, vil det ikke bli brukt navn eller annet som kan bidra til å identifisere de som blir intervjuet.

Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker. Denne brukes for å ivareta nøyaktigheten i det som blir sagt under intervjuet, og å sørge for at viktig informasjon ikke går tapt. Når intervjuet er ferdig gjengitt i rapporten, vil opptaket bli slettet. Det kan også bli tatt noen notater under intervjuet. Notatene blir slettet så fort de er anonymt gjengitt i rapporten.

Jeg håper at du gir ditt samtykke til at hele eller deler av intervjuet blir brukt i rapporten, samt at du kan være villig til å delta i undersøkelsen også på et senere tidspunkt.

Deltakelse i undersøkelsen er selvsagt frivillig. Selv om du har takket ja til å delta, kan du trekke deg når som helst. Dersom du velger å trekke deg, må du informere meg om dette.

Før intervjuet starter bes du fylle ut samtykkeerklæringen nedenfor.

Takk for ditt bidrag!

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg er informert om undersøkelsen, og samtykker i at jeg er deltaker i undersøkelsen:

”Vegen til en praktisk kjøremåte – i føreropplæring og førerprøve”

Dato:.....

Navn:

SPØRRESKJEMA TIL TRAFIKKLÆRERE

Vegen til en praktisk kjøremåte

- **I føreropplæring og førerprøve**



I forbindelse med mitt masterstudium og min rolle i samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike, er det viktig å få informasjon om hvordan samarbeidet kan gjøres enda bedre. Dette vil kunne gi enda bedre samsvar mellom føreropplæringen og førerprøven, og dermed større mulighet for førerprøvekandidatene til å bestå førerprøven, i tillegg til tryggere sjåførere og bedre trafiksikkerhet.

Undersøkelsen vil bidra til å legge grunnlaget for en rapport som vil bli publisert våren 2012.

Håper du vil avsette 10 minutter til å besvare undersøkelsen.

Full anonymitet garanteres, og svarene i undersøkelsen vil kun bli benyttet som datamateriale i nevnte studium.

På forhånd takk!

Anders Kristoffersen

SPØRSMÅL 1:

Hvor mange år har du til sammen vært i føreropplæringsbransjen, enten som trafikklærer, faglig leder eller annet?

0 – 2	3 – 5	6 – 10	11 – 15	16 – 20	21 – 25	26 – mer

SPØRSMÅL 2:

Nevn med fire stikkord hva du forbinder med begrepet ”trafikal kompetanse”:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Ta stilling til følgende definisjon:

En praktisk kjøremåte skiller seg ikke i særlig grad ut i trafikkbildet, og bidrar til å skape god trafikkavvikling og samhandling samtidig som den er trafikksikker, komfortabel, miljøvennlig og innenfor regelverket. Den som har lang kjøreefaring har oftest større mulighet til en praktisk kjøremåte enn den som har liten erfaring.

Sett kryss i ønsket rubrikk dersom ikke annet er opplyst

SPØRSMÅL 3:

Trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 4:

Det er viktig å starte føreropplæring to år før førerprøve

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 5:

Privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 6:

En økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 7:

Refleksjon og selvinnsikt danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos eleven

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 8:**Før førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg:**

(Sett inn tall fra 1 til 8 i firkantene til venstre der **8 er mest viktig** og **1 er minst viktig**. Sett kryss i firkanten til høyre og intet tall i firkanten til venstre dersom ferdigheten ikke er av betydning for deg)

Å kjøre selve bilen på en god måte

--	--

At eleven alltid bruker en fast framgangsmåte for kjøring i vegkryss (rundkjøringer er også med her), ut- inn på større veg og i andre trafikale situasjoner

--	--

Å aldri kjøre over fartsgrensene

--	--

Å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner.....

--	--

Å innta alternativ plassering dersom eleven mener at dette er mest trafiksikkert

--	--

Å velge en fart høyere enn fartsgrensen på stedet dersom eleven mener at dette er mest trafiksikkert

--	--

Å kjøre økonomisk og miljøvennlig

--	--

Å ta egne valg og vurderinger rundt bilkjøringen generelt

--	--

SPØRSMÅL 9:**Sammenhengen mellom målene for føreropplæringen og førerprøven er logisk og lett forståelig**

Helt uenig					Helt enig

SPØRSMÅL 10:**Trafikklærerne, trafikkskolene og sensorene jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte**

Helt uenig					Helt enig

Hvis du har idéer til et enda bedre samarbeid, skriv dem ned her:

Takk for hjelpen!

SPØRRESKJEMA TIL SENSORER

Vegen til en praktisk kjøremåte

- I føreropplæring og førerprøve



I forbindelse med mitt masterstudium og min rolle i samarbeidet mellom trafikklærerne og sensorene på Romerike, er det viktig å få informasjon om hvordan samarbeidet kan gjøres enda bedre. Dette vil kunne gi enda bedre samsvar mellom føreropplæringen og førerprøven, og dermed større mulighet for førerprøvekandidatene til å bestå førerprøven, i tillegg til tryggere sjåførere og bedre trafiksikkerhet.

Undersøkelsen vil bidra til å legge grunnlaget for en rapport som vil bli publisert våren 2012.

Håper du vil avsette 10 minutter til å besvare undersøkelsen.

Full anonymitet garanteres, og svarene i undersøkelsen vil kun bli benyttet som datamateriale i nevnte studium.

På forhånd takk!

Anders Kristoffersen

SPØRSMÅL 1:

Nevn med fire stikkord hva du forbinder med begrepet "trafikal kompetanse":

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Ta stilling til følgende definisjon:

En praktisk kjøremåte skiller seg ikke i særlig grad ut i trafikkbildet, og bidrar til å skape god trafikkavvikling og samhandling samtidig som den er trafiksikker, komfortabel, miljøvennlig og innenfor regelverket. Den som har lang kjøree erfaring har oftest større mulighet til en praktisk kjøremåte enn den som har liten erfaring.

Sett kryss i ønsket rubrikk dersom ikke annet er opplyst

SPØRSMÅL 2:

Trafikal kompetanse gir kandidater med en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 3:

Mye kjøree erfaring belønnes under førerprøven

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 4:

En økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 5:

Kandidatene får vist at de har en praktisk kjøremåte når førerprøven er en helhet som går i vekslende forhold og representerer en naturlig kjøretur

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 6:

Kriteriene for vurdering av førerprøve er til god hjelp for vurdering om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut fra en praktisk tankegang, eller med andre ord: Om kandidaten viser en praktisk kjøremåte.

Helt uenig				Helt enig

SPØRSMÅL 7:

Under førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg:

(Sett inn tall fra 1 til 7 i firkantene til venstre der **7 er mest viktig** og **1 er minst viktig**. Sett kryss i firkanten til høyre og intet tall i firkanten til venstre dersom ferdigheten ikke er av betydning for deg)

Å kjøre selve bilen på en god måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At kandidaten alltid bruker en fast framgangsmåte for kjøring i vegkryss (rundkjøringer er også med her), ut- inn på større veg og i andre trafikale situasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å aldri kjøre over fartsgrensene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å innta alternativ plassering dersom kandidaten mener at dette er mest trafikksikkert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å velge en fart høyere enn fartsgrensen på stedet dersom kandidaten mener at dette er mest trafikksikkert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å kjøre økonomisk og miljøvennlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPØRSMÅL 8:

Sammenhengen mellom målene for føreropplæringen og atferdskategoriene på vurderingsskjemaet (o-t-p-f-Tt-Kb) er logisk og lett forståelig

Helt uenig						Helt enig

SPØRSMÅL 9:

Gradér hvor ofte du bruker den enkelte atferdskategorien med tall fra 1 til 6 der 1 er "bruker mest sjelden" og 6 er "bruker oftest"

Kategori	o	t	p	f	Tt	Kb	Kan ikke graderes
Gradering							

SPØRSMÅL 10:

Trafikklærerne, trafikkskolene og sensorene jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte

Helt uenig						Helt enig

Hvis du har idéer til et enda bedre samarbeid, skriv dem ned her:

Takk for hjelpen!

Dette er en testgjennomgang av spørreskjemaet for å finne ut om det fungerer etter intensjonen. Flott om du gir tilbakemeldinger på hva du mener ikke fungerer bra, hva du eventuelt ikke helt forstår, eller om du har idéer til forbedringer. Skriv under:

INTERVJUGUIDE FOR TRAFIKKLÆRERE

1.	Hva legger du i begrepet ”trafikal kompetanse”?
2.	Hva mener du er sammenhengen mellom trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte?
3.	”Kjernebudskapet” om mengdetrening er å kjøre så mye som mulig i minst 2 år før førerprøven. På hvilken måte vil dette gi sjåfører som har en ”praktisk kjøremåte”?
4.	Hvordan ser du på betydningen av å skape refleksjon og selvinnsikt hos eleven?
5.	På hvilken måte mener du at sensorer og lærere jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte? Hva mener du vi kan samarbeide om i fremtiden?

INTERVJUGUIDE FOR SENSORER

1.	Hva legger du i begrepet ”trafikal kompetanse?”
2.	Hva mener du er sammenhengen mellom trafikal kompetanse og en praktisk kjøremåte?
3.	Hvilken betydning har mye kjøreerfaring for en praktisk kjøremåte?
4.	På hvilken måte fører retningslinjene til at kvaliteten på førerprøven er riktig? Hva er riktig kvalitet på førerprøven?
5.	På hvilken måte er kriteriene til hjelp ved vurdering av kandidatens prestasjoner under førerprøven?
6.	På hvilken måte sier de seks atferdskategoriene i vurderingen av førerprøven noe om hvorvidt kandidaten har en praktisk kjøremåte? Hvordan stemmer dette med de 5 hovedmålene i opplæringen som forteller om målet er nådd? Hvilken viktighet har de ulike måleenhetene?
7.	På hvilken måte mener du at sensorer og lærere jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte?

REGISTRERINGSSKJEMA FOR SVAR FRA TRAFIKKLÆRERE (26 STK)

SPØRSMÅL 1:

Hvor mange år har du til sammen vært i føreropplæringsbransjen, enten som trafikklærer, faglig leder eller annet?

0 – 2	3 – 5	6 – 10	11 – 15	16 – 20	21 – 25	26 – mer
6	7	1	1	4	2	5

SPØRSMÅL 3:

Trafikal kompetanse gir sjåfører med en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig
		2	9	15

SPØRSMÅL 4:

Det er viktig å starte føreropplæring to år før førerprøve

Helt uenig				Helt enig
1		2	6	17

SPØRSMÅL 5:

Privat øvelseskjøring gir sjåfører med en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig
	5	5	7	9

SPØRSMÅL 6:

En økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig
1	1	9	8	7

SPØRSMÅL 7:

Refleksjon og selvinnsett danner grunnlaget for trafikale valg og kjøremåte hos eleven

Helt uenig				Helt enig
1			3	22

SPØRSMÅL 9:

Sammenhengen mellom målene for føreropplæringen og førerprøven er logisk og lett forståelig

Helt uenig				Helt enig
	1	8	10	7

SPØRSMÅL 10:

Trafikklærerne, trafikkskolene og sensorene jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte

Helt uenig				Helt enig
		3	10	13

SPØRSMÅL 8:**Før førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg:**

(Sett inn tall fra 1 til 8 i firkantene til venstre der **8 er mest viktig** og **1 er minst viktig**. Sett kryss i firkanten til høyre og intet tall i firkanten til venstre dersom ferdigheten ikke er av betydning for deg)

Å kjøre selve bilen på en god måte

6	8	8	6	8	8	6	-	-	5	7	8	7
6	3	7	4	8	7	6	6	8	7	4	4	8

Score: 155

At eleven alltid bruker en fast framgangsmåte for kjøring i vegkryss (rundkjøringer er også med her), ut- inn på større veg og i andre trafikale situasjoner

5	1	4	X	1	1	X	-	-	X	5	7	4
X	X	6	4	5	1	5	2	3	3	1	4	X

Score: 62

Å aldri kjøre over fartsgrensene

7	2	4	X	1	5	2	-	-	X	2	6	4
4	X	6	4	4	1	X	1	5	4	1	6	5

Score: 74

Å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner

8	6	8	8	6	7	8	8	8	7	7	8	8
8	8	7	8	8	4	7	8	8	8	7	8	8

Score: 194

Å innta alternativ plassering dersom eleven mener at dette er mest trafikksikkert

8	5	8	8	5	8	8	-	-	-	5	6	8
7	6	7	7	8	4	2	7	5	6	5	7	7

Score: 147

Å velge en fart høyere enn fartsgrensen på stedet dersom eleven mener at dette er mest trafikksikkert

1	3	8	8	2	6	7	-	-	-	2	6	8
6	4	7	7	8	6	7	7	2	2	1	7	5

Score: 120

Å kjøre økonomisk og miljøvennlig

6	4	6	6	4	6	7	6	-	6	6	7	6
6	7	5	6	6	6	2	5	4	7	5	4	6

Score: 139

Å ta egne valg og vurderinger rundt bilkjøringen generelt.

8	7	6	8	7	8	8	8	-	8	6	7	8
8	5	7	7	8	8	8	6	8	8	8	7	8

Score: 185

SPØRSMÅL 2:

Nevn med fire stikkord hva du forbinder med begrepet "trafikal kompetanse":

- Blikk, samspill, tydelig, forståelse.
- Oversikt, forståelse, logisk tankegang, grunnleggende kunnskap.
- Samhandling, erfaring, kunnskap, holdning.
- Kunnskap om regler, risikovurdering, kunne tilpasse seg ulike trafikantgrupper, ha flyt
- Vikepliktsregler, rundkjøring, risikoforståelse, samhandling med andre trafikanter.
- Oversikt, kontroll, bevissthet, planevne.
- Kunnskap, erfaring.
- Erfaring, kunnskapsfull, vurderingsevne som er bra, forutse andres verden, for eksempel svake trafikanter.
- Årvåken, bevisst, åpen, lærevillig.
- Tempo, flyt, presisjon, overblikk.
- Teknisk kjøremåte, samhandling med andre trafikanter, forutse andres valg, selvinnsikt.
- Evne til å utføre, evne til å observere, evne til å ta avgjørelse, evne til å samhandle.
- Vurderingsevne, planlegge, selvstendig, økonomisk og miljøvennlig.
- God bilbehandling, overblikk, lese trafikkbildet, samhandling.
- Evne til å vurdere, ta avgjørelse, evne til overblikk, samarbeid.
- Kunnskap, ferdigheter, holdninger, erfaring.
 - o 4 skjemaer lik denne, bare ulik rekkefølge
- Forstå trafikkbildet, ta riktige valg ut fra situasjonene.
- Erfaring, selvinnsikt
- Samhandling, planlegging, forståelse, VTL §3.
- Lese trafikkbildet, holdninger til samarbeid, godt nok ferdighetsnivå til å ha oppmerksomhet mot trafikken, erfaring.
- Sikker, oversikt, teknisk, defensiv.
- Bilkontroll, trafikkforståelse, menneskeforståelse, framsyntet.
- Trafikkforståelse, beherske bilen bra, effektivitet.

Hvis du har idéer til et enda bedre samarbeid, skriv dem ned her:

- Gjerne en samtale mellom lærer og sensor etter førerprøven, om det skulle ha skjedd noe under prøven som kunne være av interesse.
- Samkjøring og samtale er viktig.
- Dette er en god begynnelse (fortsettelse) på samarbeidet. Men jeg tror at initiativet i stor grad må komme fra dere.
- Det må være mer hyppig. Et forum der man er samlet felles slik som i dag. Disse dagene er svært viktige.
- Bedre samarbeidet før samkjøringsdagen med bransjeorganisasjonene.
- Bygg videre på det vi er i gang med nå. Dette er bra!
- En samtale med sensor før selve førerprøven, slik at ikke førerprøven blir en isolert del, men i en sammenheng, og gi en mulighet til et bredere vurderingsgrunnlag.
- Tilbakemeldinger til lærer etter førerprøven uansett resultat.
- Fint at ikke bare faglige er med på disse møtene.
- Få til møter mellom partene oftere og på fast basis.

REGISTERINGSKJEMA FOR SVAR FRA SENSORER (6 STK)

SPØRSMÅL 2:

Trafikal kompetanse gir kandidater med en praktisk kjøremåte

Helt uenig			II 2	Helt enig
				III 3

EN SVARTE BLANKT

SPØRSMÅL 3:

Mye kjøreefaring belønnes under førerprøven

Helt uenig			I 1	Helt enig
				IIII 5

SPØRSMÅL 4:

En økonomisk og miljøvennlig kjøremåte er det samme som en praktisk kjøremåte

Helt uenig			IIII 5	Helt enig
				II 2

SPØRSMÅL 5:

Kandidatene får vist at de har en praktisk kjøremåte når førerprøven er en helhet som går i vekslende forhold og representerer en naturlig kjøretur

Helt uenig			II 2	Helt enig
				IIII 4

SPØRSMÅL 6:

Kriteriene for vurdering av førerprøve er til god hjelp for vurdering om kandidaten løser de trafikale utfordringene ut fra en praktisk tankegang, eller med andre ord: Om kandidaten viser en praktisk kjøremåte.

Helt uenig		I 1	III 3	Helt enig
				II 2

SPØRSMÅL 8:

Sammenhengen mellom målene for føreropplæringen og atferdskategoriene på vurderingsskjemaet (o-t-p-f-Tt-Kb) er logisk og lett forståelig

Helt uenig			III 3	Helt enig
				III 3

SPØRSMÅL 10:

Trafikklærerne, trafikkskolene og sensorene jobber sammen mot samme mål med tanke på viktigheten av en praktisk kjøremåte

Helt uenig		II 2	II 2	Helt enig
				II 2

SPØRSMÅL 7:

Under førerprøven er disse ferdighetene prioritert slik av meg:

(Sett inn tall fra 1 til 7 i firkantene til venstre der **7 er mest viktig** og **1 er minst viktig**. Sett kryss i firkanten til høyre og intet tall i firkanten til venstre dersom ferdigheten ikke er av betydning for deg)

Å kjøre selve bilen på en god måte

5	6	3	5	5	5								

At kandidaten alltid bruker en fast framgangsmåte for kjøring i vegkryss (rundkjøringer er også med her), ut- inn på større veg og i andre trafikale situasjoner

1	-	X	4	2	2								

Å aldri kjøre over fartsgrensene

2	3	X	1	2	2								

Å se mulighetene for alternative løsninger i ulike trafikale situasjoner

7	6	4	6	7	7								

Å innta alternativ plassering dersom kandidaten mener at dette er mest trafikksikkert

6	6	7	7	7	7								

Å velge en fart høyere enn fartsgrensen på stedet dersom kandidaten mener at dette er mest trafikksikkert

4	-	5	3	7	5								

Å kjøre økonomisk og miljøvennlig

3	4	6	2	7	6								

SPØRSMÅL 9:

Grader hvor ofte du bruker den enkelte atferdskategorien med tall fra 1 til 6 der 1 er "bruker mest sjelden" og 6 er "bruker oftest"

Kategori	o	t	p	f	Tt	Kb	Kan ikke graderes
Gradering	3	2	6	6	6	5	
Gradering	1	2	2	4	6	3	
Gradering	1	2	4	5	6	3	
Gradering	1	2	5	6	3	4	
Gradering	1	2	4	5	5	4	
Gradering	1	2	4	5	6	3	

SPØRSMÅL 1:

Nevn med fire stikkord hva du forbinder med begrepet "trafikal kompetanse":

- Fartstilpasning, plassering, forutse, flyt.
- Samhandling, forstå egen atferd, forutseende, forståelse av miljø.
- Samhandling, praktisk, vurdering, effektivitet.
- Kunnskap, tekniske ferdigheter, erfaring, innsikt.
- Trafikkforståelse, samarbeidsevne, økonomi/praktisk kjørestil, finne alternative løsninger som ikke nødvendigvis følger boka.
- Kjøreteknisk erfaring, velge ut hva se etter, forstå/vurdere situasjoner, tenke andre løsninger.

Hvis du har idéer til et enda bedre samarbeid, skriv dem ned her:

- Så lenge trafikkskolene ikke er mer interessert enn de er, så er dagens samarbeid bra nok. Men i fremtiden kan det bli bedre.
- Eventuelt oftere temadager.
- At vi som jobber som sensorer hadde fått muligheten til å være med lærerne i deres undervisning, for eksempel på en veiledningstime.
- Vært åpenhet i forhold til informasjon fra statens vegvesen i trafikalt grunnkurs.
 - o 3 svarte blankt.

Forslag til endringer i spørreskjemaet:

2 respondenter svarte at spørsmål 7 var noe uklart i forbindelse med svaralternativene. At det ble noe avansert fordi alle svaralternativene henger sammen.