

**MASTEROPPGAVE**  
**Yrkespedagogisk utviklingsarbeid**  
**Mai 2017**

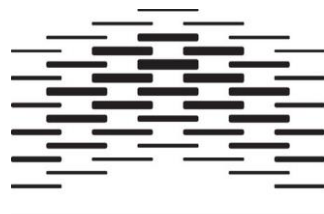
Læring for livet- vurdering og veiledning i trafikkopplæring



Sissel Dybdahl

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## Forord

Endelig har jeg klart å komme i mål med masterprosjektet etter fire år med opp og nedturer. Med et tilbakeblikk, er jeg takknemlig for at jeg tok utfordringen av områdeleder Dag Erik Sommerud og begynte i masterstudiet i yrkespedagogikk. Takk for gjennomlesninger, din veiledning og motivasjon, hvor diskusjoner og kritiske spørsmål har løftet blikket mitt. Erfaringer er høstet og ny lærdom blir med meg videre i fremtidens vurderingsarbeid. At temaet vurdering i praksis ble master var ikke så overraskende med min bakgrunn. Elever åpnet øynene mine og trigget nysgjerrigheten min i å kunne bli bedre i vurdering for læring og videreutvikle vurderingspraksisen ved yrkessjåførlinjen på Hønefoss.

Jeg vil takke alle som velvillige bidro i mitt masterprosjekt. Takk til lederne av landslinjene, yrkessjåfør, for svar i min kartleggingsundersøkelse, og 68 elever som har bidratt med sine opplevelser og erfaringer av vårt vurderingsarbeid i logger. To busslæringer skal ha en spesiell takk for å bli med meg utenfor komfortsonen i videofilm av vurdering i praksis og kjøring med kommentarer. En stor takk til mine nærmeste kollegaer på jobb som er med i OneNote prosjektet samtidig med masterprosjektet. Takk for interesse, støtte og forståelse jeg har fått av dere underveis. Tusen takk til Helen og Elke, mine gode språkkyndige venninner, som hjalp til med oversettelse.

Tusen takk til Marie og Svanhild i læringsgruppa gjennom tykt og tynt i to år, med nødvendige samlinger utenfor campus, hvor god humor, oppmuntring og faglig diskusjoner ble ivarettatt. Vennskap for livet er dannet. En spesiell takk til Marie for de to siste årene med deg i masterens med og motgang, med gode samtaler i bilen til og fra samlingene på Kjeller, ved min side i mange mil gjennom fire år. Tusen takk for ærlig og konstruktiv veiledning og hjelp av Tove Lien, som sporty steppet inn fra sin pensjonstilværelse de siste ti månedene av masteren vår.

Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie og gode venner som har heiet på meg til tross for mitt fravær av sosial omgang. Tusen takk til verdens beste far og pensjonert kollega, Helge, som har bidratt enormt med å være vikar for meg mange verdifulle dager. Du viser genuint interesse i alt jeg gjør og sier alltid ja. Sist men ikke minst en spesiell takk til mine to. Kristine som har hjulpet mamma i den pedagogiske og vitenskapsteoretiske verden, og hatt kritiske blikk i innspurten. Hjertelig takk til Tommy som raust og taust har godtatt mitt fravær som kone, husmor og kjæreste.

Hønefoss 1. Mai -2017, Sissel Dybdahl.

# Innholdsfortegnelse.

<b>Forord</b>	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse.</b>	<b>3</b>
<b>Sammendrag.</b>	<b>6</b>
<b>Summary</b>	<b>7</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>9</b>
1.1 <i>Prosjektets design og oppbygning.</i>	11
1.3 <i>Dagens situasjon, bakgrunn, og formålet med prosjektet</i>	12
1.2 <i>Yrkessjåførutdanningen i Norge</i>	13
1.4 <i>Vurdering</i>	15
1.5 <i>Problemstilling</i>	17
1.6 <i>Forskningsspørsmål</i>	17
1.7 <i>Begrepsavklaring</i>	18
1.8 <i>Avgrensing</i>	19
<b>2.0 Yrkessjåførutdanningen i den videregående skolen i et samfunnsperspektiv</b>	<b>19</b>
2.1 <i>Yrkessjåfør opplæringen er underlagt to departementer.</i>	20
2.1.1 <i>Å utøve yrket som yrkessjåfør mot vederlag.</i>	20
2.1.2 <i>Læreplaner i førerkort opplæring, vegdirektoratet</i>	21
2.1.3 <i>Bakgrunnen for dagens læreplaner. Førerkortkompetanse i et hierarkisk perspektiv.</i>	22
2.1.4 <i>Nullvisjonen</i>	25
2.1.5 <i>Nasjonal transportplan (NTP)</i>	26
2.1.6 <i>Samferdselsdepartementets visjoner, forskrifter og læreplaner</i>	27
2.2 <i>Utdanningsdirektoratets læreplan for Vg3 yrkessjåfør</i>	28
2.2.1 <i>Utdanningsløpet mot Vg3 yrkessjåfør.</i>	28
2.2.2 <i>Opplæringsloven om rett til vurdering i offentlig skole.</i>	30
2.2.4 <i>Dokumentasjon, kartlegging og opplæringskort på papir.</i>	32
2.2.6 <i>Kvalitetssikring og system mellom Statens vegvesen og Hønefoss videregående skole.</i>	34
2.3 <i>Organisasjonsutvikling, Hønefoss Videregående skole, yrkessjåfør</i>	34
2.3.1 <i>Krav og forventninger til trafikk lærerens kompetanse.</i>	35
2.3.3 <i>Faglig oppdatering og praktisering av egenkjøring med kollegaer.</i>	36
2.3.4 <i>Utviklingsarbeidet med opplæringskort. Fra papir til digitalt.</i>	38
<b>3.0 Læring og vurdering i praksis.</b>	<b>39</b>
3.1 <i>Fag og yrkesopplæringen i Norge</i>	40
3.2 <i>Elevers læreforutsetninger- en utfordring i klasserom i fart?</i>	40
3.3 <i>Læring for livet.</i>	45
3.3.1 <i>Læring.</i>	48
3.3.2 <i>Refleksjon</i>	51
3.3.3 <i>Fra nybegynner til profesjonell yrkessjåfør, -fra novise til ekspert.</i>	52
3.4 <i>Vurdering</i>	53
3.4.1 <i>Vurdering av, for og som læring</i>	55
3.4.3 <i>Vurdering og veiledning, to sider av samme sak?</i>	58

3.4.4	Bruk av instruksjon og kombinasjon med veiledning.	59
3.4.5	Kommenterende egenkjøring	60
3.5	Relasjoner	60
3.6	Dialog i kjøretimer	61
<b>4.0</b>	<b>Metoder og metodedesign</b>	<b>62</b>
4.1	Metodetriangulering	62
4.2	Vitenskapsteori	63
4.3	Metodedesign	66
4.4	Engeströms aktivitetsteori, verktøy i analysen.	66
4.5	Loggskrivning av elever	69
4.6	Filmopptak som metode	70
4.7	Min egen rolle	71
4.8	Den etiske avveiningen i observasjon med film av elever og egen undervisning.	72
4.9	Validitet/reliabilitet.	73
4.10	Metodekritikk	74
<b>5.0</b>	<b>Presentasjon av data og analyse.</b>	<b>75</b>
5.1	Presentasjon av data og analyse fra kartleggingen av landslinjenes vurderingspraksis	75
5.1.1	Respondentenes bakgrunn.	75
5.1.2	Hvilket regelverk forholder lærerne seg til i sin daglige vurderingspraksis?	76
5.1.3	Hvordan dokumenteres undervisvurderingen?	77
5.1.4	Hva slags undervisvurdering blir gitt eleven i praksis etter vanlig kjøretime.	78
5.1.5	På hvilken måte praktiseres egenvurdering ved landslinjen?	79
5.1.6	Oppsummering og diskusjon av kartlegging	79
5.2	Presentasjon av data og analyse fra elevenes logger	79
5.2.1	Loggspørsmål 1, tema rundt opplevelse og erfaring av vurderingspraksis	80
5.2.2	Logg spørsmål 2, tema om egenvurdering og erfart læring	82
5.2.3	Loggspørsmål 3, tema er læring, læringsutbytte og refleksjon	83
5.2.4	Loggspørsmål 4. Temaet er elevens ønske om endring.	84
5.2.5	Oppsummering av loggspørsmålene.	85
5.3	Presentasjon av data og analyse av videoopptakene.	85
5.3.1	Film nummer 1, prøvevideo.	86
5.3.2	Film nummer 2.	90
5.3.3	Film nummer 3.	93
5.3.4	Oppsummering og diskusjon av filmene	96
<b>6.0</b>	<b>Drøfting</b>	<b>96</b>
6.1	Vurderingspraksis.	97
6.2	Elevenes opplevelse.	98
6.3	Elevenes ønsker.	104
6.4	Størst læringsutbytte.	105
6.5	Sammenfatning mot problemstillingen.	105
<b>7.0</b>	<b>Konklusjon/veien videre</b>	<b>110</b>
	<b>Litteratur</b>	<b>113</b>
	<b>Vedlegg.</b>	<b>118</b>
Vedlegg 1.	Elevenes logger	118
Vedlegg 2.	Videoopptak. Prøvevideo, tur 1.	128

<i>Vedlegg 2.1 Videoopptak, tur 2.</i>	132
<i>Vedlegg 2.2 Videoopptak, tur 3.</i>	137
<i>Vedlegg 3. Meldeskjema.</i>	141

## Figur og tabelloversikt.

Figur 1. Prosjektets design. Egen modell.....	11
Figur 2. Læreplan førerkortklasser.....	22
Figur 3. GDE rammeverket .....	23
Figur 4. Sosialt miljø, et nytt element i nye læreplan 2016 .....	24
Figur 5. Statistikk antall drepte og kjønnsfordeling, SSB.....	26
Figur 6. Antall drepte, aldersfordeling, SSB.....	26
Figur 7. Opplæringsløpet til yrkessjåfør. ....	29
Figur 8. Kompetansetrekant med eksempler fra yrkessjåførfaget. ....	35
Figur 9. Egenkjøring med kollegaer over Haukelifjell.....	37
Figur 10. En variant av opplæringskort i papirform. ....	38
Figur 11. Utprøving av OneNote med kollegaene på YS Hønefoss .....	39
Figur 12. Bråtens figur, egen variant. ....	42
Figur 13. Den erfarne yrkessjåfør, restkapasitet (eget bilde).....	44
Figur 14. Elevens restkapasitet i opplærings situasjonen. Bilde fra film.....	45
Figur 15. Læring.....	48
Figur 16. Johari vindu. Egen variant etter Irgens (2007). ....	52
Figur 17. De fem stadier i ferdighetstilegnelse. Egen variant .....	52
Figur 18. Stillasbygging. (hentet fra Ghefaili, 2003) .....	57
Figur 19. Søren Kirkegaards sitat står på side 1 i alle læreplaner til førerkort.....	58
Figur 20. Engeströms aktivitetssystem (KATH).....	68
Figur 21. Det modifiserte aktivitetssystemet. ....	68
Figur 22. Kategorisering av loggspørsmål.....	70
Figur 23. "Regler" er fraværende i modellen. Egen modell basert på Postholms modell (2010) .....	77
Figur 24. "Subjekt" er fraværende i modellen.....	78
Figur 25. Erfaren sjåfør. ....	102
Figur 26. Elev i opplæring .....	103

## **Sammendrag.**

”Hvordan kan vurdering i praksis brukes systematisk slik at det bidrar til å heve elevens prestasjon og læringsutbytte?”

Bakgrunn for utviklingsprosjektet var elevenes behov for utvikling av undervisvurdering i praksis ved yrkessjåførlinjen i Hønefoss. I kjølevannet av satsningen på ”vurdering for læring” ved skolen, samtidig med oppstart av masterprosjektet, kunne det ikke passet bedre at elevene etterlyste den ”spontane, virkelige, der og da vurderingen” i de praktiske kjøretimene. Interessen hos meg ble vekket, og tema for masteroppgaven bestemt. Dette handler om læring for livet, når vurdering og veiledning blir gjennomført i trafikkopplæringen med buss og vogntog ute på veien.

Formålet med prosjektet var å videreutvikle undervisvurdering hvor eleven medvirker med refleksjon og vurdering av egen atferd. En mer systematisk dokumentasjon av både skriftlig og muntlig vurdering sammen med medelever og lærer var ønskelig. Vegdirektoratets læreplaner vektlegger at lærerne må tilrettelegge slik at eleven utvikler evne til selvutvurdering. Eleven søker etter bekreftelse, samtidig som det sosiale påvirker og former.

Kvalitativ metodetriangulering i forskningen ble gjort i eget praksisfelt. Kartlegging av vurderingspraksis i yrkessjåførutdanningen ved landslinjene i Norge, loggføring med elevenes refleksjoner og video fra kjøretimer med fokus på undervisvurdering ble gjennomført. Parallelt med mitt masterprosjektet tester vi ut og begynner å få grep på de nye digitale opplæringskortene med samskriving i OneNote. Bedre tilgang for lesing og samskriving vil være fokus i den videre utvikling for å øke elevens læringsutbytte.

Funn i prosjektet avdekker utfordring ved å være i spenningsfeltet mellom Kunnskapsdepartementet og Samferdselsdepartementet, det kan stilles spørsmål om lovverk alltid blir fulgt i vurderingsarbeidet. Vurderingspraksisen er svært forskjellig mellom de 11 landslinjene. Det er overveldende mye muntlig vurdering på landslinjene generelt, og oppsiktsvekkende mange elever ønsker seg mer skriftlig vurdering. Det gir god gevinst i det samfunnsmessige perspektivet når kommende yrkessjåfører med god selvinnsikt blir mer bevisste sine valg. At de har øvet på å reflektere og vurdere egen atferd underveis i opplæringen, gjør bevisstheten rundt det å være kritisk til egen kjøreatferd mer naturlig videre i jobb som yrkessjåfør. Lavere risiko, færre ulykker i trafikken er viktig bidrag i samfunnet mot nullvisjonen i fremtiden.

## Summary

“How can evaluation in practice be used systematically to increase the student’s performance and learning outcome?”

The background for the development project was the students need for development of evaluation during practice at the professional driver course in Hønefoss. In wake of the schools focus on “evaluation for learning” at the same time as the start of the master project, the students wanted the “spontaneous, real-life, there and then evaluation” during the practical driving lessons. This aroused my interest, and the theme for the master project was decided. It is about learning for life when evaluation and guidance is implemented in traffic training by bus and lorry trucks in the traffic.

The purpose of the project was to develop evaluation during practice where the student contributes with reflection and evaluation of their own behavior. A more systematic documentation of both oral and written evaluation in cooperation with fellow students and the teacher was required. Norwegian Public Roads curricula states that teachers must arrange teaching in such a way that the students develop ability to evaluate themselves. The students seek confirmation, at the same time as the social life affects and shapes them.

Qualitative method triangulation in the research was performed within my own field of practice. A survey of the evaluation practice in the professional driver education nationwide in Norway, logging of the students reflections, and video from their driving lessons with focus on evaluation during practice, was executed. In parallel with my master project, we are testing and beginning to understand the new digital training cards with co-writing in OneNote. Better access for reading and co-writing will be the focus for the further development to increase the students learning outcome.

The project has uncovered challenges of being in the tension field between the Ministry of Education and Research and the Ministry of Transport and Communication, the question is if the legislation is always followed during evaluation. The evaluation practice is very different between the 11 vocational schools nationwide. In general, there is an overwhelming amount of oral evaluation nationwide and a dramatic number of students prefer written evaluation.

This will gain the society as future professional drivers with good self-knowledge will be more conscious of their choices. The fact that they have practiced reflecting and assessing their own behavior, will make the consciousness of being critical to their own driving behavior more natural in their future profession as professional drivers. Lower risks and fewer traffic accidents are important contributions to the vision of zero accidents in the future.



## 1.0 Innledning

Muntlige vurderinger og veiledning har vært en tradisjon i kjøretimer gjennom mange tiår. Eleven må ta stilling til og vurdere egen kjøring når han/hun er ferdig med kjøretimen. I den videregående skole er alle lastebilene omregistrert slik at det er plass til fire personer, tre elever og en lærer. Dette gir en unik mulighet til elevmedvirkning ved å bruke de to elevene som sitter i "køya" aktivt i læreprosessen. De kan stille spørsmål, gi hverandre vurderinger og lærer kan stille dem spørsmål. Faglige diskusjoner, i situasjonen der og da, kan øke forståelse og gi læring. Når eleven har parkert, får alle noen minutter til å notere hva som gikk bra. Elevene mine gir deretter tre muntlige vurderinger som eleven gjennomførte bra, begrunner disse, og gir en vurdering som eleven må jobbe mer med, og gjerne konkret hvordan dette kan løses for å nå målet. Her kommer ofte fruktbare og gode diskusjoner mellom elevene, uten at eleven som har sittet bak rattet går i forsvar. Det er ekstra gøy når de veileder hverandre og jeg som lærer kan sitte" utenfor" og ser dem ivrig diskutere.

I en kjøretime med min faste gruppe med tre gutter i lastebilen hadde den første av tre elever kjørt seg ferdig og gjort en muntlig vurdering av sin egen kjøring. Medeleven i gruppen hadde også gitt sine vurderinger av hans kjøring, slik de er vant med, uansett om det er på teknisk, trafikalt eller et selvstendig nivå. De ga alle hverandre tre positive vurderinger og en vurdering med tips til hva som kunne bli bedre.

Eleven som hadde kjørt fikk fri til å ta teorieksamen på Trafikkstasjonen. Da ble det protest i baksetet fra en av mine to andre elever i lastebilen: «Du må ikke reise nå, før jeg har kjørt, da får jo ikke jeg tre gode vurderinger av deg når jeg er ferdig med kjøringen». Selv om dette ble sagt med et smil om munnen, ble jeg litt overrasket. I ettertid reflekterte jeg mye over hvorfor medelevenes vurdering betydde så mye. Hvor verdifullt er det at vi tilpasser undervisningen med medelevers vurderinger, i tillegg til lærers vurdering etter endt kjøring? Eleven etterlyste den mer spontane, virkelige, der og da vurderingen i de praktiske kjøretimene.

Det ble for meg derfor naturlig å arbeide med vurdering. Jeg ville undersøke nærmere hvordan vi ved yrkessjåførlinjen kan få bedre system og rutiner i vår vurderingspraksis. Hvordan bedre tilrettelegging for hver enkelt elev og dokumentasjon av vurderingen, slik at elevene selv blir mer bevisste over egen atferd og får et bedre læringsutbytte. Definisjonene på læringsutbytte er mange. I Tine S Prøitz (2015) sine redegjørelser av begrepet læringsutbytte fant hun at resultat av læring og hva eleven kan, var dominerende.

Andre definisjoner var elementer som var knyttet til arbeid med læring, hvor endringer ved en person etter opplæring som kan måles i form av prestasjoner ble fremhevet (Prøitz, 2015). Den praktiske førerprøven har frem til i dag vurdert elevens handlinger på bakgrunn av observasjon. Førerprøven måler derfor ikke hva eleven tenker eller reflekterer over i forhold til de valg han/hun tar, det er ikke mulig å vite om handlingene er bevisste eller ubevisste (Dalland, 2014).

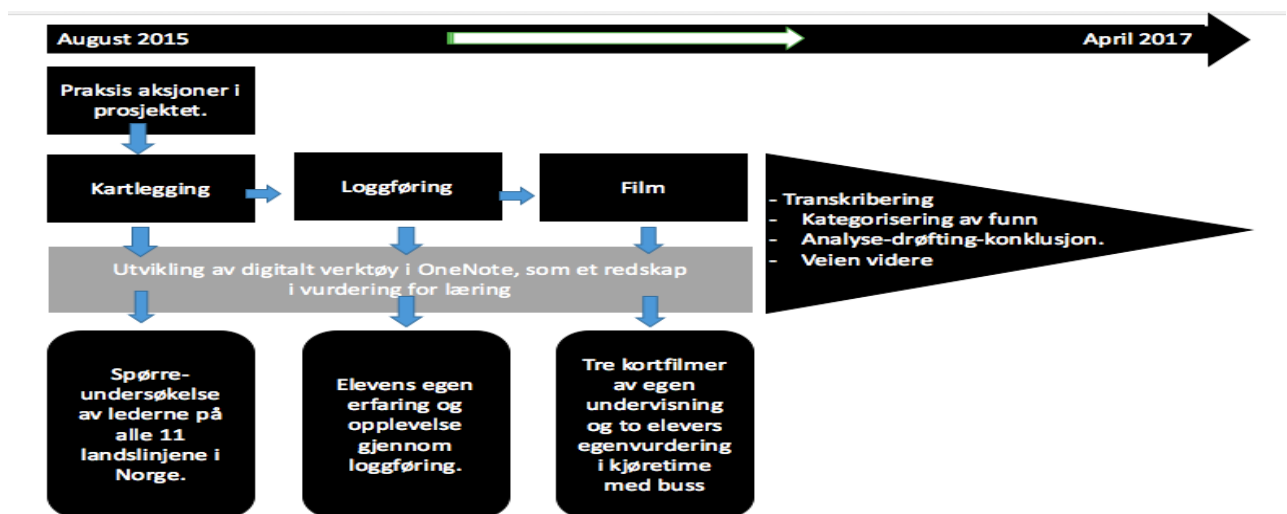
Når det gjelder tilpasning i undervisningen kan vi se at i Bjørnsrud og Nilsen (2012) hevder Rakstad og Tallaksen (2006), at læreren kan bidra med en større grad av tilpasning i sin undervisning som gir mer læring, ved bevisste metodevalg ut fra elevens læreforutsetninger. De henviser videre til Lovelace (2005), Dunn og Griggs (2004) gjengitt i Bjørnsrud og Nilsen (2012), som støtter påstanden: økt læring er som oftest et resultat av individuelle tilpasninger og bevisste metodevalg gjort av læreren. Vi kan se at lærerens oppgave, når det kommer til realisering av tilpasset opplæring, er å tilrettelegge oppgavene slik at elevens mestringsområde er tatt hensyn til. Etter nødvendig støtte fra den mer kompetente medelever eller lærer, er det da realistisk for eleven å etterhvert gjøre nødvendige tilpasninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

I trafikkopplæringen er det ikke slik at elevene som sitter på og observerer behøver å være mer kompetente, det er ofte enklere å sitte på og se hva eleven som kjører gjør rett og galt, enn å være midt i situasjonen selv som sjåfør. Elevens egenaktivitet, når de analyserer og diskuterer hverandres oppgaver, her kjøring, i belysning av kjente kriterier og læringsmål, kan bidra til et læringsmiljø som fremmer tilpasset opplæring. Her kan vi se at utveksling av erfaringer og forslag til aktiviteter, som medelever burde gjennomføre for å nå sine mål, er en form for tilpasset opplæring (Engh, Dobson og Høihilder, 2011). De belyser videre Stortingsmelding 16 hvor det står ”Læreren må bruke elevens ulike forutsetninger, sammensetninger av elevgruppen som ressurser i læringen” (Ibid.). Dette er i tråd med situasjonen som ble beskrevet innledningsvis, der gode vurderinger fra medelever er like mye verdt, noen ganger mer verdt enn lærers vurdering.

Hendelsen som ble beskrevet først i innledningen viste tydelig at elevene var komfortable med å vurdere hverandre. De ønsket seg og dro nytte av hverandres vurderinger, i tillegg til egen og lærers vurdering. Denne prosessen i praksis var kanskje ikke gjennomtenkte rutiner hos meg som lærer, mulig jeg er dressert slik, men det var en liten vekker da det ble satt ord på, og ga et godt grunnlag for refleksjon og diskusjon på lærerrommet etter hendelsen.

## 1.1 Prosjektets design og oppbygning.

Modellen under viser prosjektets design, fremdrift og oppbygning fra oppstart i august 2015 til innlevering i utgangen av april 2017. Prosessen viser kartlegging som startet med loggføring høsten 2015 og filmene ble gjort våren 2016. Samtidig, fra prosjektstart, har lærere og nærmeste ledelse utviklet OneNote, et digitalt opplæringskort. Muligheter for samskriving mellom lærer og elever er målet, hvor det i fremtiden skal være et redskap i vurdering for læring og erstatte opplæringskortene i papirform. Under modellen beskrives innhold i hvert kapittel i korte trekk.



Figur 1. Prosjektets design. Egen modell

Kapittel 1. Innledning inneholder en presentasjon av prosjektet og bakgrunn for valg av temaet vurdering. Videre gjøres det kort rede for presentasjon av utdanningsløpet frem til Vg3 yrkessjåførlinjen, og en kort introduksjon av autentisk vurdering som begrep, avgrensning, hvor det ender opp i problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2. tar for seg yrkessjåførutdanning i et samfunnsperspektiv der yrkessjåførlinjen er underlagt to departementer og hvor man i arbeid med undervisningsplanlegging og vurdering må forholde seg til samferdselsdepartementet og kunnskapsdepartementet.

Organisasjonsutvikling hvor krav og forventninger til trafikklæreren og vurderingskompetanse er fokus. Kompetanseheving i form av egenkjøring, og utviklingsarbeid med digitale opplæringskort i OneNote blir beskrevet.

Kapittel 3. tar for seg ulike teorier som er relevant mot læring for livet, og fag og yrkesopplæringen i Norge. Læring og vurdering, veiledning, refleksjon, relasjoner og dialog er relevante teoretiske perspektiver. Dette blir belyst mot yrkesfaget, mesterlære generelt og spesielt rettet mot yrkessjåførutdanning.

Kapittel 4. beskriver metodetriangulering innenfor kvalitativ forskning. Kapitlet inneholder planlegging, gjennomføring og etiske betraktninger med tanke på valg, -og gjennomføring av metoder. Validitet og reliabilitet blir belyst. Vitenskapsteorien blir beskrevet, og metodekritikk med egne refleksjoner blir diskutert.

Kapittel 5. vil vise funn og presentasjon av data som foreligger fra de forskjellige undersøkelsene. Analyse, tolkning mot forskningsspørsmålene er tematisert og i oppsummeringen diskutert.

Kapittel 6. Drøfting av data fra undersøkelsen av lederne, loggene og filmene blir først gjort mot temaene i forskningsspørsmålene, deretter sammenfatter jeg og drøfter empiri mot problemstilling og teori.

Kapittel 7. Vil være en avslutning med noen konklusjoner og veien videre.

### 1.3 Dagens situasjon, bakgrunn, og formålet med prosjektet

Ved oppstart av masterprosjektet viste det seg at Vg3 yrkessjåfør skiller seg fra resten av utdanningsløpene ved Hønefoss Videregående skole. Vg3 Yrkessjåfør hadde frem til dette prosjektet startet ikke jobbet med systematisk skriftlig dokumentasjon på vurderinger av elevenes prestasjoner slik andre fagretninger gjør i den videregående skolen.

En årsak til dette kan være at elevene ved yrkessjåførlinjen ikke har egne datamaskiner, de er ikke inne på ITs learning slik de var i Vg1 og Vg2, og enkelte elever kommer ikke rett fra Vg2. Det er i skoleverket administrative krav til vurdering og bruk av vurdering som blir belyst i kapittel 2.2. Vurderingspraksis i trafikkopplæringen er preget av kommentarer til praksis og oppsummering etter hver time, hvor det føres formelle opplysninger på papirvarianten av de gamle opplæringskortene.

Det vil være nyttig å forbedre vurderingsarbeidet ved yrkessjåførlinjen slik at kvaliteten i undervisningen heves og bidrar til å heve elevens prestasjoner og læringsutbytte. Dette kan føre til at elevene tidligere i kurset trenes mer systematisk i refleksjon og egenvurdering av sin egen trafikale atferd.

Bonusen vil gi større mulighet for meget god ekstern sluttvurdering med bestått i praktiske førerprøver ved Statens vegvesen (SVV). Dette gir i det samfunnsmessige perspektivet en gevinst i form av økt trafikksikkerhet blant unge kommende, og kanskje mer bevisste yrkessjåfører.

Utviklingsarbeidet har også som mål å fremme læring på den måten at både elever og lærere dokumenterer vurdering og egenvurdering i samskrivingsdokument. Vurdering for læring er satsningsområde ved vår skole, og understøtter dette utviklingsarbeidet. I kapittel 2.3. kommer jeg nærmere inn på utviklingsarbeidet vi jobber med parallelt med dette prosjektet, samkjøring og OneNote. Vegdirektoratets (VD) læreplaner er lagt inn i OneNote slik at elevene har lett tilgang og kan se mål for alle øvelser i den praktisk opplæring.

Målene vil elevene jobbe med i praksis, og kjenne igjen i tilbakemelding etter endt førerprøve på en trafikkstasjon. Det blir slik en rød tråd for elevene hele veien, de gjenkjenner og forstår bedre hvis det har vært systematisk underveisvurdering i opplæringen. Sensorene er forpliktet å gi muntlig og skriftlig tilbakemelding som er direkte knyttet opp mot målene i læreplanen til den aktuelle førerkortklassen. Siden vurdering opptar meg og har vært mitt arbeidsområde både som sensor og trafikklærer, åpnet kommentaren til eleven innledningsvis opp for valg av tema i masteroppgaven. Det ga meg mulighet og grunn til å dykke ned i vurdering, hvor elevene ville ha en ekte og sann tilbakemelding der og da! Hvor i det pedagogiske landskapet befinner denne vurderingsformen seg? Hvordan kan vi gjøre oss nytte av dette i vårt vurderingsarbeid?

## 1.2 Yrkessjåførutdanningen i Norge

I Norge finnes det flere valgmuligheter når en skal ta førerkort på tyngre kjøretøy og bli yrkessjåfør. En del private trafikkskoler driver førerkortopplæring på tunge kjøretøy og yrkessjåførdirektivkurs man må ha for å kunne praktisere som yrkessjåfør mot vederlag.

I tillegg til de private trafikkskolene har vi 11 landslinjer i Norge, med Vg3 løp i yrkessjåførutdanning. Landslinjene er landsdekkende, men ikke i alle fylker, og alle kan søke hvor de måtte ønske å gå uansett hvor de bor i landet. Landslinjene ligger spredt fra Alta i nord til Arendal i sør, og fra Os i vest til Våler i øst. Vg3 yrkessjåfør er et kurs som går over 19 uker. Dette gir to kurs per skoleår, med oppstart i august og januar. Størrelsen på klassene varierer litt, akkurat nå kjører vi i Hønefoss klasser med 30 elever på høstkursene og 18 elever på vårkursene. Det er størst pågang av lærlinger på høsten når elevene kommer rett fra Vg2.

Vi har elever med forskjellig bakgrunn før de begynner hos oss. Største delen av elevene er lærlinger, og de har stort sett gått normalløpet med Vg1 service og samferdsel (SS) eller et kryssløp fra teknikk og industriell produksjon (TIP) og Vg2 transport og logistikk, Dette beskriver jeg nærmere i kapittel 2.2.1.

Det er en forutsetning at lærlingene har fått kontrakt eller intensjonsavtale med en lærebedrift når de begynner på Vg3, yrkessjåfør. Elevene er ute i bedrift på opplæring i 19 ukers kurset i enkelte perioder hvor obligatorisk langkjøring blir arrangert på skolen. Siden de obligatoriske langkjøringsturene stort sett blir gjennomført med en elev til en lærer, blir det flere ”fridager” fra skolen i perioder, hvor elevene er ute i opplæring i bedrift. På hvilket tidspunkt elevene ønskes ut i bedrift varierer litt forskjellig fra fylke til fylke og opplæringskontor til opplæringskontor. Noen ønsker ikke lærlingen ut i bedrift før alle teoretiske og praktiske eksamener ved Statens vegvesen er bestått og førerkort er utstedt. Andre bedrifter har ordninger hvor elevene er lærlinger med lønn fra de begynner på yrkessjåførlinjens 19 ukers kurs. Det forventes dermed fra bedriften at fridager ved skolen, da møter lærlingen i bedrift på opplæring. Etter endt kurs ved yrkessjåfør, med ferske førerkort i hånden, reiser elevene ut som lærlinger og tar fagbrevet etter det siste halvannet året med verdiskapning i bedrift.

Vg3 yrkessjåfør, 19 ukers kurs er et førerkort og yrkessjåførrettet kurs, hvor alle sluttvurderingene i form av teoretiske og praktiske førerprøver gjennomføres eksternt ved Statens vegvesen. Elevene må gjennomføre og bestå teoretisk eksamen i førerkortklassene lastebil (klasse C) og vogntog (klasse CE), eller på buss (klasse D). De ”voksne” elevene som vi kaller elever som ikke er lærlinger, har mulighet til å ta førerkort på alle tre klassene så sant alderen til førerkortkrav klasse D er tilstede.

Videre, når teorieksamen er bestått, omtrent halvveis i kurset, gjennomføres først praktisk førerprøve klasse C, når denne er bestått kan praktisk førerprøve klasse CE gjennomføres, normalt mot kursslutt, når all obligatorisk opplæring på CE er gjennomført.

Busslærlingene kjører en praktisk førerprøve i klasse D. Ved kursets slutt må det også gjennomføres teoretisk prøve som kalles kompetanseprøve i person eller godstransport. Denne må være bestått for at en yrkessjåfør kan utøve sjåføryrket mot vederlag. Det betyr at lærlingen må, før de går opp til fagprøven, ha bestått kompetanseprøven.

Det er dermed svært mange eksterne sluttvurderinger i teori og praksis på et så kort kurs for elevene. Konsekvensene for ikke bestått praktisk førerprøve er store, fordi de ikke kan begynne læretiden som yrkessjåfør før de har bestått den praktiske førerprøven. De er som oftest veldig raskt ute og kjører alene i lærling bedriften. Mange mennesker reagerer med skepsis når de hører at lærlingene går ut i læretiden bare 18 år som ferske yrkessjåfører. De har ikke hatt førerkort på klasse B lenge, og reiser ut med tunge og store vogntog på 50 tonn. Det er et stort ansvar for en lærling. Busslærlinger har et strengere løp når de er lærlinger fra 18 år. Der er det lagt et løp, med mentorer som plikter å være med, hvor det også er en del begrensninger i starten. Det er et tankekors at disse unge elevene kjører de store og tunge vogntogene med en gang som oftest alene når de har bestått de praktiske førerprøvene, men det må bli en annen diskusjon.

#### 1.4 Vurdering

Trafikklærerne underviser og vurderer fortløpende underveis i et klasserom i buss, lastebil eller vogntog på 10- 40 tonn i fart, kan bekrefte at det autentiske er tilstede til en enhver tid. Trafikkopplæring i praksis er ikke rollespill, her er det viktige at elevene handler riktig med utgangspunkt i den situasjonen de befinner seg i eller er på vei inn i. Dette er virkelighet hvor eleven hele tiden må kjøre trafiksikkert nok for å kunne ferdes i trafikken på en trygg og sikker måte. De må også, fortløpende underveis, og etter kjøring reflektere over sin egen atferd og valg som blir tatt i trafikken. Eleven må i tillegg til refleksjon ta ansvar for de valg som blir gjort, og i sin egenvurdering begrunne valgene som ble tatt. Det var dette som skjedde i situasjonen som ble beskrevet i innledningen, og som gjorde at jeg ble nysgjerrig på å undersøke mer om akkurat temaet vurdering.

Leirvik opplevde i sitt utviklingsarbeid på yrkesfag, at elevene ble mer opptatt av fremgang ved systematiske tilbakemeldinger, fremfor karaktersetning. Fra å være resultatorientert endret læringsfellesskapet seg til å være læringsorientert med blant annet økt elevinvolvering (Leirvik, 2015). Vurdering og evaluering blir brukt om hverandre, og begge har rot i verdi og bedømming. Å evaluere innebærer å vurdere. Ordet vurdering betyr å verdsette, eller bestemme verdien på noe, og kommer fra det tyske "werderen" (Bjørnsrud og Nilsen, 2012. Ålvik, 1991). Vurdering skjer ut i fra mål og kriterier i læreplanen til den enkelte førerkortklassen.

Den formative vurderingen blir gitt med veiledning til eleven slik at han/hun vet hva som må jobbes med videre for å nå målene. Vurdering av læring, vurdering for læring og vurdering som læring blir beskrevet i kapittel 3.5.1.

Autentiske vurderinger kan bli gjennomført både under og etter praktisk kjøring, man tar tak i situasjoner mens de enda huskes. En elev har for eksempel kommet til et trafikalt nivå hvor han/hun øver selvstendig kjøring i variert trafikkmiljø, hvor det kommer en del situasjoner hvor eleven gjør feil som gjentar seg. Ved behov, blir de gjentatte situasjonene tatt opp i gruppa på en parkering eller busslomme, mens situasjonen enda er ”fersk”. I noen tilfeller er man i situasjonen og det er rom for forklaring der og da. Et praktisk eksempel hvor samme feil med for stor fart mot kryss har gjentatt seg og eleven er på vei til å svinge feil vei i krysset ser vi i film 1:

”Lærer: Hvor skal du? (bestemt) Stopp, .....stopp litt nå, nå er du usikker igjen, ikke sant, hvor skal du, se på skiltet (veivisningsskiltet). S: ja. Lærer: Du skal til? S:

Drammen. Lærer: Ja..... hvor er det naturlig å kjøre nå? S: peker, her. Lærer: ja, er det noen som er usikre bak kanskje, hvor du skal? S: ja, må blinke. Lærer: ja, sånn ja.”

I den daglige talen betegnes det som er ekte, originalt eller opprinnelig som autentisk. Filosofisk sett betyr autentisk at man er mer oppriktig mot seg selv og reflekterer mer. Da vil man oppdage og forstå viktigheten av å handle riktig i den situasjonen man befinner seg i. Man tar dermed ansvar for egen handling, siden man erkjenner den friheten (Store norske leksikon, 2013). Eleven skal i utgangspunktet på dette nivået selv forstå at farten er for stor i forhold til egen observasjonskapasitet og tyngde på kjøretøy. Han får derfor ikke noen god samhandling med andre trafikanter eller behagelig kjørestil hvor han kjører tydelig for andre trafikanter. Ved at vi stopper underveis hvor elev og lærer, og gjerne medelever vurderer sammen, gjør at eleven får reflektert over egen atferd og får i løpet av kjøringen mulighet til endring og forbedring. Det kalles ”learning by doing” og learning by discovering” som blir mer belyst i kapitlene 3.3 og 4.3.

Trafikksikkerhetsarbeid omfatter alt fra utforming av vegsystemet vårt, miljø, forebygging av trafikkulykker og trafikkopplæring som gir fremkommelighet for å få et velfungerende og trafikksikkert transportsystem. I mitt virke som trafikklærer i den videregående skolen er jeg en liten men ikke mindre viktig del av trafikksikkerhetsarbeidet i Norge. Jeg brenner for og er opptatt av trafikksikkerhet, trafikkopplæring, vurdering, evnen og viljen til selvvurdering og refleksjon av egen atferd i trafikken.



## 1.5 Problemstilling

Det forutsetter at læreren tilrettelegger undervisningen til elevgruppen slik at elever opplever vekst i opplæringssituasjonen. Lærer møter mangfoldet i elevgruppen ved å differensiere den enkelte elevs læreforutsetninger (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). På min arbeidsplass er det endringsbehov når det gjelder dokumentasjon av den vurderingen som har blitt gjort i praksis til nå. Dokumentasjonen burde vært mer systematiske, og lettere forståelig og tilgjengelig for eleven enn det den er i dag. Jeg ønsker og håper med denne problemstillingen, at jeg oppdager nye og gode svar som kan være bidrag til faglig utvikling for både elever og lærere ved Vg. 3 yrkessjåfør. Problemstillingen ble derfor:

*”Hvordan kan vurdering i praksis brukes systematisk slik at det bidrar til å heve elevens prestasjon og læringsutbytte?”*

## 1.6 Forskningsspørsmål

Spørsmålene som belyser problemstillingen er viktige med tanke på hvordan vi kan forbedre oss og utvikle oss i vurderingsarbeidet ved vår skole. For å belyse forskningsspørsmålene har jeg gjennomført tre forskjellige kvalitative undersøkelser som går på kartlegging, loggføring og film av egen undervisning. Jeg har stilt fire forskningsspørsmål:

*1. Hvordan opplever eleven vurdering som blir gitt og hvordan mener elevene denne vurderingen fører til læring?* Spørsmålet har fokus på elevens oppfattelse av vurderingspraksis i lastebil/buss, og på hvilke måte de erfarer læringsprogresjon.

Undersøkelsen vil avklare gjennom elevens loggføring hvordan eleven opplever vurderingen og på hvilke måte de opplever at det gir læring/progresjon. Har eleven hatt en god progresjon? eller har det gått litt oppover og så stått noe stille før det igjen har løsnet? Har eleven lært fort, eller lærer han sakte? Har han fått en god forståelse for det som er lært?

*2. Hvilken form for vurdering ønsker eleven?* Spørsmålet omhandler type vurderinger som er gjennomført og hva elevene eventuelt savnet/ønsker på en annen måte. Gjennom elevenes loggføring avsløres det i hvilken grad vi treffer med vurderingen og hvordan de forskjellige metodene som læreren har brukt fungerer. Siden det var innledningen som tente interessen for å dykke ned i temaet vurdering lurer jeg på om dette eksempelet er noe som gjelder og går? På hvilken måte fører denne vurdering til læring? Er episoden jeg opplevde innledningsvis noe alle elever synes? Eller var det bare en tilfeldighet at elevene sa det akkurat der og da?

Noen ganger opplever vi at i andre former for medvirkning er elevene ikke interessert i å medvirke, de vil heller bare sitte å se på tavla, for da slipper de å gjøre noe. Det er ikke alltid slik at elever er interessert i å medvirke og delta, og noen ganger kan de bli fornærmet hvis vi snakker direkte til dem om de har gjort noe galt. Det er et fenomen at alle tror de er bedre til å kjøre bil enn de egentlig er. Likhetsstrekk kan trekkes til den gamle historien om at du kan kritisere en mann for alt mulig rart, unntatt bilkjøringen, da blir det bråk. Mange liker ikke å vurdere seg selv, skryte av seg selv, eller gi seg selv kritikk, noe ser vi ofte hos elevene.

*3. Hvilken form for vurderingspraksis utøver lærerne?* Hvordan er vurderingspraksisen på de andre 10 landslinjene? Hva blir lagt vekt på? Holder de seg bare til Vegdirektoratets forskrifter og læreplaner? Følger de regelverket til UDIR? Eller jobber de mot begge instanser i sitt vurderingsarbeidet? Dette er noe av fokus mot lærerne i dette prosjektets kartlegging, for å lettere finne ut hva jeg skulle sette søkelyset på videre.

*4. Hvilken form for veiledning gir størst læringsutbytte?* Spørsmålet fokuserer på hvordan filmene og loggene avdekker hvilken form for veiledning som kan gi best utbytte? Hvilke opplevelser har elevene? Har de forskjellige filmene forskjellige undervisningsmetoder, hva er elevforutsetningene? Hvilken betydning har de opp mot vurdering og veiledning i bussen? Er elevforutsetningene tatt hensyn til? Har elevene i sine logger klart å reflektere?

## 1.7 Begrepsavklaring

De forskjellige begreper eller faguttrykk, vil bli forklart underveis. Statlige organer, forskrifter m.m. blir brukt med ord eller forkortelser der det er naturlig, men kan også brukes med fullt navn. Første gang navnene nevnes i teksten vil jeg i parentes bak vise forkortelsen hva det betyr, det brukes videre slik det er naturlig i teksten, enten forkortet, eller fullstendig. Landslinjer, yrkessjåførlinje blir brukt om hverandre. Forskrift om trafikkopplæring og førerprøver m.m. blir i noen setninger mer naturlig å benevnes med Trafikkopplæringsforskriften, Yrkesdirektiv, yrkessjåførkompetanse, kompetansebevis, kompetanseprøve er alle rettet mot det å kunne utøve yrket yrkessjåfør mot vederlag.

Bilder er brukt med tillatelse av elev og kollegaer.

## 1.8 Avgrensning

Forskningen er avgrenset til mitt eget arbeids felt i hovedsak, i tillegg ble ledere på alle landslinjene forespurt om deltagelse i en kartleggingsundersøkelse. Kollegaer og elevene fra egen skole fra høst 2015 og til vår 2017 har deltatt lokalt.

Utvikling av digitale opplæringskort ble med parallelt med mitt utviklingsprosjekt, hvor utarbeiding og testing skjer underveis. Det er yrkesfaglærerne ved yrkessjåførlinjen som er med i One Note prosjektet, og bidrar på den måten at vi sammen prøver ut og feiler hver for oss, og deler erfaringer og fremmer endringer i strukturerte møter. Dette gjør vi for å finne den optimale bruken av opplæringskortene på OneNote. Her blir det fokusert på mulighetene for å gi elevene tilgang til vurderinger fra praksis, hvor de kan logge seg inn og skrive og gå inn lese gjennom når det passer dem.

Masterstudiet er skrevet med bakgrunn i de erfaringer, analyser og funn som er gjort gjennom kartlegging hos ledere, elevers loggføring og filmopptak av egen undervisning. Parallelt har vi som nevnt over ved min arbeidsplass sammen utviklet et helt nytt digitalt opplæringskort, for å lettere kunne dokumentere vurderinger og samskrive med kollegaer og elever. Det er ledere fra alle Norges landslinjer som var med i kartleggingen, elever fra to klasser på Yrkessjåfør som har deltatt i dette studiet i en tidsperiode fra høsten 2015 frem til våren 2017.

## **2.0 Yrkessjåførutdanningen i den videregående skolen i et samfunnsperspektiv**

Dette kapittelet har en kort innføring av Nasjonal transportplan, 0-visjonene og dens hensikter. Historikk i utviklingen av trafikkopplæringen, spesielt endringer som gjelder underveisvurdering blir belyst. De siste læreplanene som ble revidert i alle førerkortklasser i 2005 hvor bakteppe for læreplanene, GDE matrisen beskrives kort. Videre tar jeg kort for meg læreplanens oppbygging i førerkortklassene lastebil, vogntog og buss i hovedtrekk med temaer som inngår. Endringer som trådte i kraft i januar 2017 vil også bli beskrevet. Til slutt beskrives opplæringen med tunge kjøretøy, og det samfunnsmessige perspektivet med tanke på de konsekvenser en buss/vogntogbilsjåfør kan bli utsatt for ved risikotaking i trafikken som yrkessjåfør.

2.1 Yrkessjåføropplæringen er underlagt to departementer.

Å være underlagt to departementer, både Samferdselsdepartementet med Vegdirektoratets forskrifter og læreplaner, og Kunnskapsdepartementet med Utdanningsdirektoratets (UDIR) forskrifter, betyr at vi er i et spenningsfelt mellom to departementer. Vi har ikke hatt gode nok rutiner med å følge og være lojale mot begge departementene.

Problemene er at vi antagelig ikke har fulgt skoleverkets læreplaner i mangel på skriftlige vurderinger underveis med med mestringpunkter og vekstpunkter. Konsekvensene kan være alvorlige fra fylkesmannen i skoleverket ved brudd på opplæringslova og fra Statens vegvesen ved vesentlig brudd i trafikkopplæringsforskriften. Statens vegvesen kan tilbakekalle trafikkklærers godkjenning etter § 6.3, Reaksjoner overfor trafikkklærer i trafikkopplæringsforskriften (Forskrift om trafikkopplæring, førerprøve m. m, 2009).

Hva sier Vegdirektoratets læreplaner, hvordan er de bygget opp og hva sier opplæringslova fra UDIR? I kapitlene 2.3 til 2.6 tar jeg frem bakgrunn for læreplaner, læreplanens oppbygning. Siden Hønefoss Videregående skole har satsning på ”Vurdering for læring” har det gitt oss en gyllen mulighet i mitt utviklingsprosjekt og med mine kollegaer til å forbedre vurderingsarbeidet. Det var nødvendig med utvikling av vår dokumentasjon til elevene, og bedring i egen organisasjon med fagsamtaler, samkjøring, og samarbeid med undervisning hvor vi i flere økter ønsker å være to lærere.

### 2.1.1 Å utøve yrket som yrkessjåfør mot vederlag.

I 2003 ble ”yrkessjåførdirektivet” introdusert av EU, direktivet satte krav om obligatorisk utdanning med bakgrunn og formål om å heve kompetansen hos yrkessjåførene i hele Europa. Med yrkessjåførkompetanse defineres det etter yrkessjåførforskriftens §2, retten til å utføre person- eller godstransport mot vederlag ved føring av kjøretøy som krever førerrett i de tunge klassene fra 3500 kg og oppover. (YSK)

I Norge ble direktivet tilpasset vårt regelverk. Alle som ønsket å jobbe som yrkessjåfør etter 10. september i 2008 på persontransport og 10. september i 2009 på godstransport måtte heretter gjennom EU sitt yrkessjåførdirektiv. Hvert femte år må alle ta etterutdanning i yrkessjåførdirektivet på 35 timer for å få fornyet retten til å utøvet yrket som yrkessjåfør mot vederlag. Det samfunnsmessige formålet var blant annet å bedre trafikksikkerheten og sjåførens egen sikkerhet i forbindelse med arbeidsutførelsen, også når kjøretøyet står stille.

En annen målsetting ved å innføre et slikt spesifikt kompetansekrav, var et håp om å bedre omdømmet til sjåføyrket for derigjennom øke rekrutteringen. Frem til 2008 var det kun krav til å erverve førerkort i den aktuelle førerkortklassen, selv om man skulle kjøre mot vederlag. Nå vil fremtidige yrkessjåfører få en bredere transportfaglig bakgrunn. Yrkessjåførdirektivet gir også en mer yrkesrettet kjøretrening knyttet til praktisk transportarbeid i grunnutdanningen

Vi ser en klar forbedring av elevenes ferdigheter når førerkortopplæringen er avsluttet, eleven er normalt på et førerprøvenivå, når vi gjennomfører den obligatoriske yrkessjåførdirektiv opplæringen. Lærlingene kjører dobbelt så mange timer som en ”voksen” elev etter forskriftene. Dette gir elevene mengdetrening og overlæring, de er derfor bedre rustet til å gjennomføre den siste praktiske førerprøven på vogn tog før kurslutt. Våre gode sluttresultater etter endt praktiske førerprøver, samt tilbakemeldinger fra sensorer ved trafikkstasjoner som gjennomfører førerprøvene, viser klare signaler på at intensjonen til EU direktivet når det gjelder å heve kompetansen til fremtidige yrkessjåfører stemmer godt.

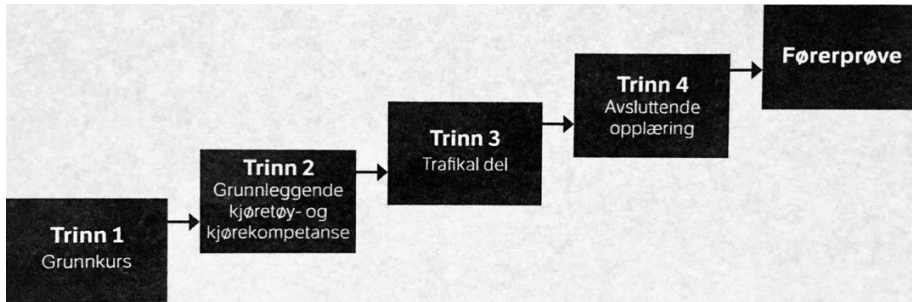
### 2.1.2 Læreplaner i førerkort opplæring, vegdirektoratet

Vegtrafikkloven av 18. Juni 1965 gir grunnlag om trafikkbestemmelsene som gis om trafikkopplæringen. Samferdselsdepartementet gis fullmakt til bestemmelser om teoretisk og praktisk opplæring av personer som vil ta førerkort. I 2005 kom det nye læreplaner i alle førerkortklassene, på bakgrunn av stortingsmelding nr. 46 (1999-2000) og NTP (Nasjonaltransportplan, 2017). Mål for trafikkopplæringen og krav til undervisningen ble fastsatt av Vegdirektoratet gjennom forskrift av 1. Oktober 2004 om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (Statens Vegvesen, 2016).

Den nyeste utgavene av læreplaner i de ulike førerkortklasser fra 2016, som trådte i kraft i januar 2017, har et større fokus innledningsvis enn tidligere på bakgrunn og formål, oppbygning og de ulike nivåene som er nevnt over. Trafikkopplæringens læreplaner er delt opp i 4 trinn, hvor målene for 1-3 angir forutsetningene for å ha et godt utbytte av undervisningen på det neste trinnet. I slutten av trinn 2 og trinn 3 skal det gjennomføres trinnvurdering med en varighet på hver seg 45 minutter. Elev og lærer skal ha en før- og ettersamtale.

Eleven skal selv ta stilling til hvorvidt han/hun har nådd målene i trinnet, og har tilstrekkelig kompetanse for å kunne få et optimalt utbytte av neste trinn.

Når eleven begynner på avsluttende opplæring i trinn 4 står det i læreplanen at det er viktig at eleven ikke starter på dette trinnet for tidlig, da vil ikke eleven ha utbytte av den avsluttende opplæringen som er i hovedsak selvstendig kjøring. Eleven bør derfor være på et førerprøvenivå før trinn 4, siden førerprøven ofte er i nær fremtid etter avsluttende obligatorisk opplæring ved skolen.



Figur 2. Læreplan førerkortklasser.

### 2.1.3 Bakgrunnen for dagens læreplaner. Førerkortkompetanse i et hierarkisk perspektiv.

Det skjedde store forandringer da læreplanene i alle førerkortklasser ble totalrevidert i 2005. I følge Torsmyr gjengitt i Dalland (2014) hadde mange trafikklærere sin forankring innenfor et positivistisk perspektiv hvor fundamentet i trafikklærerutdanningen gjennom mange år gjenspeilet et behavioristisk syn på læring og konstruksjon (Torsmyr 2007, gjengitt i Dalland 2014). I innledningen i læreplanene står det at læreplanen skal ivareta behovet for informasjon, veiledning, og sammen med forskrifta styring av føreropplæringen. Læreplanen er en veiledning, som gir føringer og hva det skal gis opplæring i, og hvordan opplæringen blir gitt. Samtidig står det at trafikklæreren har relativt stor metodefrihet. Med dette menes frihet til, innenfor rammene som læreplanen setter, å tilrettelegge stoffet best mulig for eleven. Det overordnede styringsverktøyet er at trafikklæreren skal ivareta viktige oppgaver for samfunnet når det gjelder trafiksikkerhet, og tilrettelegges for at eleven utvikler den førerkompetansen som er nødvendig for å kunne medvirke i nullvisjonsarbeidet.

GDE rammeverket, Goals for Drivers Education, har sin opprinnelse i finsk forskning på området trafikopsykologi, innenfor det konstruktivistiske synet på læring. Dette rammeverket ble lagt frem for det EU finansierte GADGET- prosjektet, Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology (Hatakka, Keskinen, Gregersen & Glad i Gadget, 1999).

Prosjektet ble publisert internasjonalt i 2002. GDE –rammeverket er alminnelig anerkjent innen det europeiske trafikforskingsmiljø som et fruktbart, teoretisk utgangspunkt for utvikling av trafikopplæring. Modellen nedenfor, GDE matrisen, viser de forskjellige oppgavene føreren må gjennom og hva som må læres i de ulike nivåene.

Jeg kommer ikke til å gå i dybden i GDE rammeverket, det blir for omfattende i dette prosjektet, men vil kort forklare sammenhengen. I GDE rammeverket (GDE matrisen) i matrisen nedenfor var det frem til 2010 fire nivåer som sa noe om de forskjellige nivåene i hva som skal læres. Det første og laveste nivå handler om kjøretøyet og manøvreringsnivå. Neste nivå er trafikken i taktisk nivå hvor valg foretas i forhold til de trafikale situasjoner. Videre på det tredje strategiske nivå som går på planlegging og valg av selve reisen/turen. Det øverste og overordnede nivået handler om individet, og de generelle handlingstendensene og forskjellige måter å se omverdenen på.

		Lærestoff			Abstrakt og personlig. Veiledning, og dialog
		Kunnskaper og ferdigheter	Risikoøkende faktorer	Selv vurdering og selvinnsett	
N I V Å	Overordnet nivå	Generell kunnskap om mennesket. Personlighet, livsstil, verdier, normer, alder og atferdstendenser. Informasjonsbearbeiding	Spenningsøkning og risikotaking Holdninger og motiv Selvhevdelse Gruppepress Rusmidler Livsmål og verdier	Personlige vurderings-, reaksjons- og handlingstendenser/mønstre i ulike situasjoner.	
	Strategiske nivå	Reisemåte, reisetidspunkt og reisetid Hensikt og motiv for turen Nødvendighet Tretthet, rusmidler Gruppepress m.v.	Tid og tidspunkt Tretthet Ruspåvirkning Personlige motiver Passasjerer Type tur	Egne evner til å lage og følge planer Personlige motiver og mål for kjøringen	
	Taktiske nivå	Generell regel- og trafik kunnskap Generelle trafikale ferdigheter Sikkerhetsmarginer Risiko i trafikken	Mangelfulle trafikale kunnskaper og ferdigheter Regelbrudd Vanskelige kjøreforhold Risikoforståelse	Regelkunnskap Kjørestil Selvstendighet Risiko- persepsjon og forståelse	
	Manøvrerings nivå	Grunnleggende tekniske ferdigheter Kjøretøykontroll og kunnskaper om kjøretøyet sine egenskaper og virkemåte, fysiske lover m.m.	Mangelfulle kunnskaper og ferdigheter Liten grad av automatisering Kjøretøyeigenschaften Friksjonsforhold m.m.	Egne sterke og svake sider når det gjelder: Teknisk kjøreferdighet Kjøretøykunnskap og kontroll Fysiske lover o. i.	
		Konkret og situasjonsfokust "Klassisk instruksjon"			

Figur 3. GDE rammeverket



Modellen under viser at i 2010 ble matrisen utvidet med et femte nivå, hvor sosialt miljø, kultur, lovgivning regelhåndheving og gruppeverdier er i fokus. Nivåene er ikke uavhengig av hverandre, fører har for eksempel behov for kunnskaper og ferdigheter i alle fem nivåene. Hvordan eleven forholder seg til livet og i trafikken, er lagt til grunn i det fjerde nivået som handler om kognitive strukturer, det personlige nivået. Tanken bak er at det høyere nivået kontrollerer og styrer atferden på de lavere nivåene.

Prosessen ovenfra og ned blir hele tiden sammenlignet mot tilbakemeldingene fra elevens handling. Det vil si at nivåene er på en måte avhengig av hverandre, hvis det skjer endring på ett nivå, vil det også naturlig skje endring på de andre nivåene. Det er her viktig å være bevisst på det personlige nivået fire, og det sosiale femte nivå. Fører søker etter bekræftelser i sosiale former og man blir påvirket. For at tilrettelegging av lærer skal være slik at eleven får utviklet seg til å bli en fører som er ansvarsbevisst, må det være fokus på elevens tanker og atferd.

Siden det hele veien kan komme tilbakemeldinger fra lærer, foreldre, jevnaldrende, myndigheter og eleven selv, er det viktig med tilrettelegging for elevens utvikling av selvvurdering. Ferdigheter og valg som blir gjort på et lavere nivå, vil påvirkes av egenskapene føreren har på et høyere nivå. Det handler om føreren kan eller har vilje til en handling. Det kan være mange førere som har masse god kunnskap, men resultatet avhenger faktisk om hvordan føreren bruker kunnskapen.



Figur 4. Sosialt miljø, et nytt element i nye læreplan 2016



#### 2.1.4 Nullvisjonen

I forbindelse med Nasjonal Transportplan for 2002-2011 vedtok Stortinget Nullvisjonen ”en visjon som ikke fører til tap av liv eller varig skadde” (Nasjonaltransportplan, 2017).

Nullvisjonene er ytterligere vektlagt i de senere Nasjonale transportplaner og årlige budsjetter. Nullvisjonene er utgangspunkt for alt trafikksikkerhetsarbeid, og den er en klargjøring av at det er moralsk og etisk uakseptabelt at mennesker blir drept eller hardt skadet i trafikkulykker. Nullvisjonen er en etisk vegviser og retningslinje for trafikksikkerhetsarbeidet i Norge. Dette innebærer blant annet at transportsystemet, transportmidler og regelverk for atferd utformes på en måte som fremmer trafikksikker atferd hos trafikantene. Det vil i stor grad medvirke til at menneskelige feilhandlinger ikke fører til alvorlige skader eller død. I arbeidet med nasjonale transportplaner fokuseres det derfor på et gitt mål med reduksjon i hardt skadde og drepte.

Måltrettet trafikksikkerhetsarbeid i Norge har gitt resultater. I januar 2016 gikk Vegdirektøren Terje Moe Gustavsen ut i pressen med et tall på antall trafikkdrepte som er det laveste siden 1950. I 2015 omkom det i alt 125 personer i trafikkulykker i Norge. Av de omkomne var kjønnsfordelingen 92 menn og 31 kvinner, og en av fire var mellom 18 og 24 år. Det er utforkjøringer og møteulykker som stadig dominerer statistikken. I 2008 var det 255 mennesker som ble drept i trafikken, tallene fra 2015 viser en halvering (Ertesvåg, 2016).

Ulykker med de tunge kjøretøyene er ikke godt nok belyst i ulykkesstatistikkene vi kan lese. Enkelte statistikker viser type kjøretøy, men vi må tilbake ti år for å finne eksakte tall, hvor de tyngre kjøretøyene har egen statistikk. Vogntogulykker har vært sterkt innblandet i dødsulykkesstatistikken de senere årene. I 2015 der vogntog var innblandet viser statistikk at 16 personer omkom. Av de omkomne satt 11 av dem i personbil og 3 i vogntog (Statistisk sentralbyrå, 2016).

Tabellen under til høyre viser at hovedtyngden i antall drepte er menn. Hele 82 prosent av de drepte var menn i 2016, og SSB sier at hele økningen i antall drepte fra 2015 til 2016 var menn. Dette er et tankekors, en viktig betraktning siden hovedtyngden av unge menn er elever ved yrkessjåførlinjene, naturlig nok vil kanskje mange si, mens vi har i snitt 1 til 3 jenter i klassen hvert halvår.



Figur 5. Statistikk antall drepte og kjønnsfordeling, SSB.

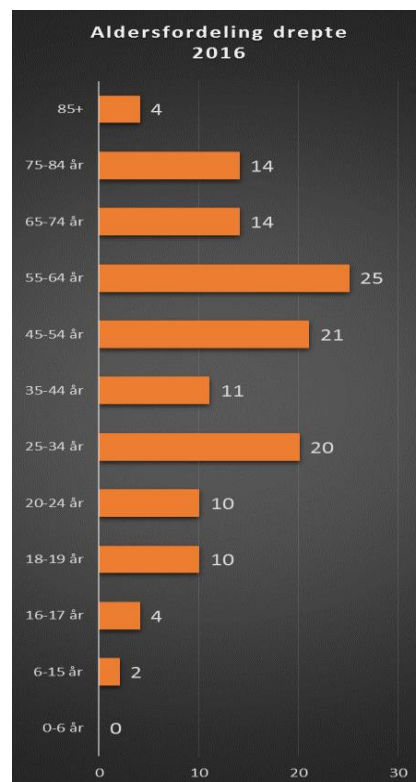
### Tabellen til høyre viser antall drepte per aldersgruppe i 2016.

Det var en positiv utvikling hos de yngre trafikantene i 2016, samtidig som det var en negativ økning i aldersgruppen 25-34 år.

Aldersgruppene 18-19 og 20-24 år representerer gjennomsnittet i klassene på yrkessjåførlinja. De har gjennom mange år ligget høyest på denne statistikken. I denne aldersgruppen er det en reduksjon med 35 % til sammenligning med 2015.

Over 45 år har størst økning siden 2015.

Aldersgruppene 55-64 og 75-84 år, har derimot en fordobling i antall drepte siden 2015.



Figur 6. Antall drepte, aldersfordeling, SSB

### 2.1.5 Nasjonal transportplan (NTP)

Nasjonal transportplan (NTP) representerer regjeringens transportpolitikk. Det er Avinor, Kystverket, Jernbaneverket og Statens Vegvesen legger frem utredninger (planfase) på bakgrunn av retningslinjer gitt av samferdselsdepartementet.

NTP blir så behandlet i Stortinget, og når NTP er ferdig utarbeider Avinor og transportetatene hvert sitt handlingsprogram. Grunnlaget for helhetlig politiske vurderinger, effektiv bruk av helhetlige virkemidler og styrket samspill mellom transportformene blir lagt (Nasjonaltransportplan, 2017).

Nasjonal transportplan varer i ti år, men revideres hvert fjerde år. NTP 2014-2023 gjaldt fra 1. Januar 2014. Siden trafikkulykker utgjør et betydelig samfunnsproblem har det blitt gjort en målrettet innsats for å redusere antall ulykker med hardt skadde og drepte. Den siste nasjonale transportplan kom ut 5. april 2017, gjeldende fra 2018-2029.

Samferdselsdepartementet satser friskt videre mot null- visjonen ved å ha som mål at det reduseres til maksimalt 350 drepte og hardt skadde i 2030. Statens vegvesen har laget en egen ”nasjonal tiltaksplan for sikkerhet på vei 2018 – 2021”. Det vil være en samlet framstilling hvor de ulike aktørene sammen skal samhandle og bidra for å være på riktig kurs. Det er mange tiltak når det gjelder bygging av møtefrie veger, forsterket midtoppmerking og gjennomsnittshastighetsmåling for å nevne noen tiltak. Det er også for første gang laget barnas transportplan hvor forebyggende arbeid for å ivareta barnas perspektiv. Arbeidet fokuseres mot tryggere skolevei, trygg skoleskyss, og bedre trafikkopplæring (Trygg Trafikk, 2017)

Det handler mye om vegen og vegens beskaffenhet i siste NTP. I et lite avsnitt kommer det fram at det er fortsatt ungdom mellom 16 -20 år som er mest utsatt for å bli drept eller hardt skadet i trafikken. Det er også fokus på at Statens vegvesen må gjøre mer tiltak mot ungdom i NTP 2018-2029 ved å ”trappe opp innsatsen”. Det er ellers ikke nevnt noe om trafikkopplæringen spesielt som en aktør i trafikksikkerhetsarbeidet, noe som er urovekkende. Stortingsmelding 40, trekker inn trafikkopplæringen, at det må være en livslang læringsprosess, som foregår på ulike arenaer.

#### 2.1.6 Samferdselsdepartementets visjoner, forskrifter og læreplaner

Å være underlagt forskrifter og læreplaner fra to forskjellige departementer i skoleverket kan by på utfordringer, samtidig så kan mye flettes mot hverandre i læreplanmålene.

Vegdirektoratets læreplaner gir ikke samme rom for tolkninger ved planlegging av undervisning som i utdanningsdirektoratets mål for læreplaner.

I januar 2017 kom det revidering av læreplanene i alle førerkortklasser. Målene i læreplanene er hjemlet i veitrafikklovens forskrifter, derav lite rom for tolkninger. Vegvesenet ønsker også å forskriftsfeste planer for etterutdanning av trafikklærerne og vil i fremtiden også prioritere ressurser ut på tilsyn av faglig ledere ved trafikkskolene. Av erfaring fra tiden jeg arbeidet i vegvesenet, vet jeg at tilsynsgruppene i regionene ønsker å få tilgang til tilsyn ved alle landslinjene på yrkessjåførutdanningen. Skoleverket ligger under kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratets tilsyn av fylkesmannen.

Noe av bakgrunnen til at Vegdirektoratet styrer opplæringen ved å forskriftsfeste mål i alle læreplaner er blant annet å sikre at kundene ved private trafikkskoler får det de betaler for, sanksjonsmuligheter og konsekvenser blir derfor også mer alvorlige ved juks og snarveier ved de private trafikkskolene, ytterste konsekvens er stenging av trafikkskolen.

## 2.2 Utdanningsdirektoratets læreplan for Vg3 yrkessjåfør

Noe av formålene i UDIR sin læreplan i yrkessjåførfaget Vg3/opplæring i bedrift er at yrkessjåføren skal legge grunnlaget for yrkesutøvelse innen transport av personer og varer. Faget skal bidra til yrkeskompetanse omfatter effektive, sikre, miljøvennlige og lønnsomme transporttjenester. Faget skal også bidra til å utvikle yrkessjåførere som kan håndtere et mangfoldig og krevende trafikkbilde under skiftende vei- og føreforhold.

### 2.2.1 Utdanningsløpet mot Vg3 yrkessjåfør.

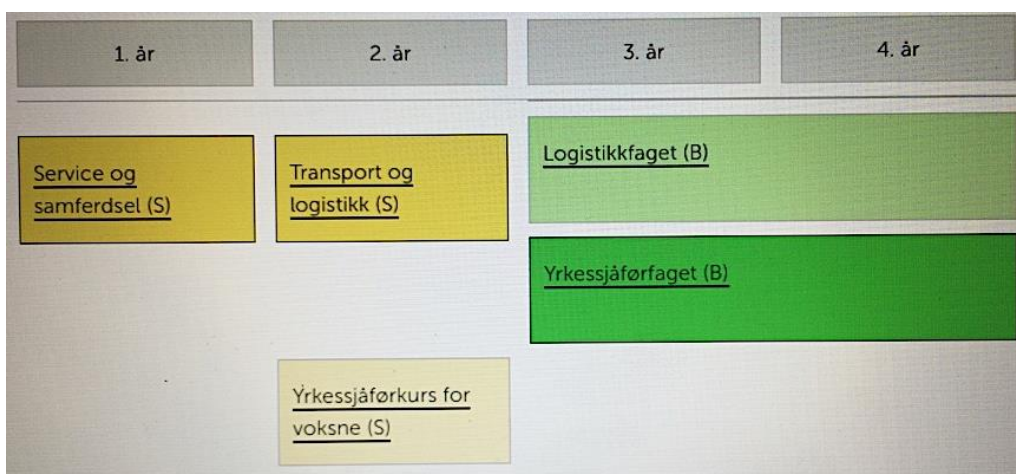
Jeg vil ta deg med inn i min verden, og gi et innblikk i hva Vg3 Yrkessjåførlinjen er, og hvordan vi fungerer. Vi er ikke et helt vanlig Vg3 tilbud, slik som andre utdanningsretninger som nevnt ovenfor, mer et kurs som tidligere kaltes for rest teori. Jeg vil si litt kort om hvor intensivt dette kurset er, og hvordan kurset blir gjennomført. I trafikkopplæringen generelt og yrkessjåførlinjen i den videregående skole spesielt, har vi hatt muntlige underveisvurderinger etter hver kjøretime fra dag en. Elevene har mange eksterne sluttvurderinger de må igjennom i løpet av kurset før de kan gå ut i bedrift som lærling. Frem til i dag har dokumentasjonen på Yrkessjåfør antagelig vært noe mangelfull i forhold opplæringslovas paragrafer om rett til underveisvurdering.

Fag og yrkesopplæring er en viktig vei inn i arbeidslivet for unge mennesker. Arbeidslivet gir tilgang til kvalifisert arbeidskraft. Det er et stort behov for fagarbeidere i det norske arbeidsmarkedet i dag, og behovet antas å stige i årene fremover (Nyen og Tønder, 2014).

Vi ser i dag et generasjonsskifte i yrkessjåfør bransjen, og med en venteliste på over 40 elever de siste kursene har vi stor pågang og interesse. Reform 94 ga i sin tid den såkalte 2+2 modellen for fag og yrkesopplæringen. Modellen nedenfor innebærer at elever i yrkesfaglige program først får to års opplæring i videregående skole før de begynner på to års læretid i arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2014).

Likheten mellom annen fag og yrkesopplæring og yrkessjåfør opplæring er at de begge har et 2+2 løp. Særtrekk for yrkessjåførfaget er at når elevene får en lærlingkontrakt etter to års opplæring i skole, må de gå 19 uker ved en av de 11 landslinjene for yrkessjåfør opplæring i Norge. Dette skjer i starten av det tredje året i yrkessjåførfaget, når de har tegnet kontrakt med en bedrift.

I løpet av kurset er det bolker hvor det blir gjennomført obligatorisk langkjøring, og da er lærlingen ute i bedrift de dagene han/hun ikke står på denne obligatorisk langkjøringen. Siden lærlingen har skrevet kontrakt med en bedrift, og har et ansettelsesforhold til bedriften når lærlingen begynner på Yrkessjåførlinjen, kan være utfordring. Det kan være for noen få elever som bor så langt unna skoleplassen der de har hybel, at de ikke kan reise til og fra jobb på dagstur for å være ute i bedrift. En annen utfordring er at enkelte bedrifter ikke ønsker å ha lærlingen hos seg på slike fridager. De vil ikke at eleven skal komme før alt av teoretiske og praktiske eksamener på vegvesenet er bestått.



Figur 7. Opplæringsløpet til yrkessjåfør.

Ordinærløpet per i dag er Service og samferdsel Vg1, transport og logistikk, og videre på yrkessjåfør Vg3, hvis det er veien elevene ønsker å gå. Mange velger også TIP i Vg1 som et kryssløp mot Vg2 transport og logistikk. Våre verdier går i hovedtrekk ut på at vi streber etter å gi elevene den trygghet hver enkelt har behov for, og er opptatt av å skape gode relasjoner. Gode relasjoner er vi avhengige av når vi skal jobbe så tett i en lastebil/buss, i et klasserom i fart. Vi er stadig i utvikling, og så langt det lar seg gjøre deltar vi på kurs og seminarer som gjør at vi holder oss oppdaterte i alt fra IKT, forskrifter, teknisk kjøretøyutvikling til pedagogisk oppdatering og egenutvikling.

### 2.2.2 Opplæringsloven om rett til vurdering i offentlig skole.

Opplæringslovens forskrifter bruker begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, som sier mest om tidspunkt og lite om vurderingsform og hensikt (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I opplæringslova, kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåane skole sier § 3.1 at elever og lærlinger har rett til vurdering og at det innebærer både rett til underveisvurdering og sluttvurdering.

De har også rett på en dokumentasjon av opplæringen de har fått. Forskriftene forklarer, formålet med vurderingen er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven både underveis og til slutt i fagene. Vurderingen skal være slik at elevene får god veiledning og tilbakemelding. I forskriftene om underveisvurdering i kapittel 3 står det klart at underveisvurdering skal brukes som en redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring.

Det er helt i tråd med læreplaner og forskrifter som vegdirektoratet har gitt ut. Det er også i tråd med praksis som har blitt gjennomført i kjøretimer i de snaut tretti årene jeg har vært i trafikk lærer/sensor yrket. Undervisningen har vært tilpasset hver og en elev, underveis i kjøringen stopper vi ofte flere ganger og oppsummerer deler av kjøretimen. Dette øker muligheten i kjøretimen til forståelse, refleksjon, repetisjon, overlæring og øker elevens kompetanse helt i tråd med forskriftene over fra opplæringslova. Til slutt i kjøretimene når oppsummering, egenvurdering blir gjort, ser og forstår eleven hvilke mål som ble nådd og hva som må repeteres og jobbes mer med for å nå målene. I de private trafikkskolene har jeg erfart at det alltid blitt gjort muntlige tilbakemeldinger, underveis og i avslutningen av kjøretimen.

Det har ikke vært så stort fokus på skriftlighet i den private bransjen i tilbakemelding til eleven som i skoleverket. Kan dette bety at skoleverket har et strengere krav til tilpasset opplæring, vurdering, dokumentasjon og underveisvurdering med elevmedvirkning? De fastsatte opplæringskortene som tidligere ble brukt og som fortsatt mange skoler bruker har liten plass til gode vurderinger på det som er gjennomført i løpet av en dobbelttime på 90 minutter. Engh, Dobson & Høihilder (2007) i boken *Vurdering for læring* sier at ved muntlig tilbakemelding kreves det en annen kompetanse av lærere enn det som kreves ved vurdering av skriftlige prøver eller flervalgsprøver. Samtidig erfarer jeg at dokumentasjon spiser mer av undervisningen, da det er mer tidkrevende, men gode rutiner kan gi god struktur.

Både elever og lærere må lese kroppsspråket til hverandre og andre elever som er til stede under vurderingen. Man må tilpasse hva som blir sagt og hvordan vurderingen blir lagt frem. Vi som er utdannet trafikklærere er drillet i denne type vurdering i praksis ved utdanning til trafikklæreryrket og kan heller ha mer utfordringer hvis vi må rette andre prøver enn fler valgsteori-prøver som er tuftet på vegvesenets eksamensoppgaver (multiple choice).

I opplæringslova i 3-11 står det at redskapen i læreprosessen er underveisvurdering. For å bidra til å øke kompetansen til elev/lærling/praksiskandidat i sitt fag er underveisvurderingen grunnlag for tilpasset opplæring. 3-11 sier videre at underveisvurderinga kan gis både muntlig og skriftlig og skal gis løpende i fag, orden og oppførsel (Opplæringslova, 2009). Dette kan muligens være åpent for tolking og diskusjon, men man kan tolke løpende som jevnlig, som igjen synes for meg å bli systematisk.

Opplæringsloven sier også at elevens egenvurdering er en del av underveisvurderingen og formålet er refleksjon og bevisstgjøring på egen læring. Det står også at eleven skal delta aktivt i vurderingen av sitt eget arbeid, her sin egen kjøring, sin egen kompetanse og sin faglige utvikling underveis. Denne forskriften er litt sammenfallende med mål i obligatorisk kjøring fra læreplan til førerkortklassene og jeg støtter meg ofte på forskriften for å understreke viktigheten av dette, hvis elevene er tvilende til, eller ikke har vilje til å vurdere seg selv.

#### 2.2.4 Dokumentasjon, kartlegging og opplæringskort på papir.

Slik som det er i dag, så forholder alle landslinjene seg til både opplæringslova og vegdirektoratets forskrifter og læreplaner. Dette kom godt frem av kartlegging og undersøkelsen min som deltagerne på landslinjenes ledersamling på Kielfergen svarte på, ved oppstart av dette prosjektet. Til tross for at det var så entydig at de forholder seg til regelverket i både opplæringslova og vegdirektoratets læreplaner, så har allikevel nesten alle svart at det er vegdirektoratets opplæringskort som blir brukt til skriftlig dokumentasjon etter praktiske kjøretimer.

Når det gjelder underveisvurdering så blir det gjennomført på forskjellige måter, hvor det er gjennomgående svært lite skriftlig dokumentasjon på lærerens vurdering når det gjelder mestrings og vekstpunkter. En respondent dokumenterer skriftlig på læringsplattformer, mens resten kun dokumenterer på opplæringskortet med karaktersetting fra 1-3 og kanskje noen kommentarer ved siden av. Noen lærere gir kun muntlig vurderinger, mens andre gir både skriftlig og muntlig etter de obligatoriske kjøreturene, som det går frem i kapittel 5.1.5. Til skriftlig vurdering var det altså mest vanlig å bruke et standard opplæringskort, som brukes både av private trafikkskoler og videregående skoler. Her blir alle de nummererte øvelsene, som blir gjennomført etter vegdirektoratets læreplaner, skrevet ned og vurdert med en karakterskala fra 1-3. Vurdering som har karakter 1 vil si at øvelsen er gjennomgått, 2 betyr øvet men ikke godt nok, og 3 tilsvarer godkjent etter læreplanens mål.

Eksempel på øvelse 2.1 fra læreplanen er grunnleggende kjørekompetanse som innebærer alt fra igangsetting/stans, opp/nedgiring, bakkestart, rygging, høyre/venstresving osv. Slik det går frem av opplæringskortene, så er det en artig måte vi ofte har skrevet på i kommentarfeltet hvor det er mulig å dokumentere kort hva som er bra i øvelse, eller hva som må øves mer på. Vi har i alle år hatt en kultur på føring av opplæringskortene når vi har skrevet for eksempel ”by/Klekken” eller ”sentrum/Vik”.

For elever og andre utenforstående forteller ikke dette så mye om hva ble det øvd på? I alle år har vi hatt en ”sær lokal” forståelse på hva som blir øvet på når en ser stedsnavn i kommentarfeltene. Står det Klekken, Heggen eller Eggemoen i kommentarfeltet, vet vi alle at det er øvet på kjøring i utforbakke og motbakke, hvor momentene er fartsnivå før bakken, turtall og utnyttelse av motoreffekt, valg av riktig gir, tidspunkt for girskifte for å nevne noe.



Vurderingen utover dette har dermed vært mangelfull, ikke muntlig nødvendigvis, men skriftlig. En tallkarakter sier lite om hva som må øves på for å bli flinkere. Da ”Vurdering for læring” (VFL) ble et satsningsområde ble det plutselig veldig synlig at vi på Yrkessjåførinjen ikke dokumenterer vurderinger etter intensjonene med VFL i praksis. På lærermøter ble vi satt i grupper på tvers av linjer og studieretninger og skal sammen jobbe mot bedre Vurdering for læring. Her ble det lagt frem eksempler på hvordan de ulike avdelingene på skolen har laget rutiner for vurdering for læring, og hvordan mestrings og vekstpunkter blir brukt i praksis.

De andre elevene har It’s learning og kan sette seg ned på pulten sin hver eneste time, hver eneste dag og se på mestrings punktene og vekst punktene. Våre elever har så langt ikke fått gjort dette, de fikk bare et blikk på opplæringskortet til læreren, hvor det er kun korte stikkord for lærer. Elevene har stort sett hatt undervisning med alle 8 praksislærerne i løpet av et 19 ukers kurs. Når vi veksler slik, husker elevene sjeldent hva de har gjort som er bra, og hva som bør øves mere på. Som nevnt over, karakterene 1-3 i de papirvarianten av opplæringskortet sier altså lite om mestrings og vekstpunkter både for læreren og elevene.

Før jeg begynte i skoleverket jobbet jeg i 14 år ved Hønefoss Trafikkstasjon. Jobben min bestod hovedsakelig av å vurdere elevene i praktisk førerprøve i alle førerkortklasser, fra mc til vogntog. Jeg er av den grunn naturligvis opptatt av vurdering, både sluttvurdering og underveisvurdering. Jeg er av den oppfatning at den underveisvurderingen eleven får i opplæringen er vesentlig for oppbygging av forståelse for det samfunnsmessige perspektivet når det gjelder trafikksikkerhet. Ved kontinuerlig og systematisk øving på egenvurdering og refleksjon etter hver kjøring fra første kjøretime, mener jeg at han vil ha en større ballast i sin selvinnsikt og sine holdninger mot sin egen kjøreatferd.

Vi sitter tett i et lite klasserom som er i fart. Elevene kjører drøyt 70 skoletimer selv på de 19 ukene, så det betyr at de sitter på ca. 140 timer og observerer de to andre elevene når de kjører. Når en elev er ferdig med sin kjøring, vurderer han seg selv, medelevene vurderer og til slutt vurderer jeg kjøringen hans. Slik er elevene blitt vant med at vi gjør i bilen min, og de organiserer sitt eget system på å rullere, slik at de starter hver tredje gang.

Tidsaspektet, 19 uker, som gir oss stort sett god nok tid til å få elevene opp på et høyt vurderingsnivå i sin kjøreatferd med høy trafikal kompetanse. Jeg sier «stort sett», fordi vi noen ganger opplever at ikke alle fremstår som egnet. Det finnes også elever som viser liten vilje til å jobbe med sine egne holdninger og sin selvinnsikt. Det kan da hende de ikke mestrer å kjøre lastebilen eller bussen, eller har en atferd som er vanskelig forenelig med et så stort ansvar som en yrkessjåfør i gods eller persontransport har.

### 2.2.6 Kvalitetssikring og system mellom Statens vegvesen og Hønefoss videregående skole.

Standardiserte opplæringskort som de fleste andre trafikkskoler bruker, eller digitale opplæringskort blir brukt for å dokumentere opplæringen. Det kreves etter trafikkopplæringens §5.6 Opplæringskort, at skolene medbringe opplæringskort under opplæring (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m., 2009). Øvelsene som blir forklart/demonstrert, gjennomført, og øvet på blir notert ned i fastsatte nr. per øvelse, og etter hvert godkjent for å kunne gå videre. Når de obligatoriske timene i de forskjellige trinnene er gjennomført, vurdert og godkjent må faglig leder registrere øvelsene inn i et register i SVV. Hvis ikke alle øvelsene er godkjent av lærer, kan de heller ikke registreres inn i registeret. For å i det hele tatt kunne gå opp til praktisk førerprøve ved SVV, så må altså alle de obligatoriske øvelsene være registrert inn før eleven melder seg opp til førerprøven.

### 2.3 Organisasjonsutvikling, Hønefoss Videregående skole, yrkessjåfør

Hva betyr trafikklærerens kompetanse? Har trafikklærerens egenkjøring og samkjøring med kollegaer noen betydning for vurderingspraksis? Hvilke fordeler gir det eleven at læreren er selv ute i praksis med jevne mellomrom? Hvilken fordel er det for læreren selv og kollegaene? Trafikklærerens kompetanse er vesentlig i et vurderingsarbeid i praktiske kjøretimer for å ha et godt grunnlag for å gi de rette vurderingene, og veiledning til elevene.

Skaper det tryggere miljø og en bedre mulighet for samarbeid med eleven før, i og etter kjøretimen? Bonus ved at trafikklæreren holder seg oppdatert må utvilsomt være at eleven får et bedre læringsutbytte. Gjennom sine medarbeidere disponerer organisasjonen kompetanse. Blir ikke kompetansen anvendt og utnyttet har den liten verdi (Lai, 2004). Lai hevder det i mange bedrifter kan være overfokusering på at ansatte skal skaffe seg kompetanse, og dermed underfokusering på å mobilisere den kompetansen som er der (ibid.).

Innenfor sitt eget fagområde må det være mer enn bare profesjonsutdannede eksperter. Irgens beskriver at menneskets bevegelser mellom ulike situasjoner er avhengig av god praksis på en arbeidsplass. Selv om mennesker kan være forskjellig fra oss selv, både personlig og faglig, bør vi ha evner til samarbeide og håndtere ulike oppgaver (Irgens, 2007). I arbeidslivet har lærende organisasjoner blitt et motebegrep. Irgens beskriver lærende organisasjoner som en idealtilstand som de må strebe etter for å bli i stand til å respondere på presset de står overfor. For å jobbe mot idealtilstanden er organisatorisk læring et virkemiddel, der læring har en sentral plass i alt som skjer og er en kontinuerlig prosess (Irgens, 2007).

### 2.3.1 Krav og forventninger til trafikklærerens kompetanse.

Begrepet kompetanse kommer opprinnelig fra den latinske betegnelsen ”competentia”, dette betyr sammentreff eller skikkethet. Skaug tolker og bruker begrepet i den betydning hvor man er skikket eller kvalifisert i det man gjør, som er et sammenfall mellom en persons skikkethet og oppgavens eller arbeidets karakter (Skaug, 2008)



Figur 8. Kompetansetrekant med eksempler fra yrkessjåførfaget.

Teoretisk kunnskap hos en yrkesfaglærer, her trafikklærer, vil være kunnskap i forskjellige teoretiske fag som er førerkortrettet. Læreplaner i både opplæringslova og vegdirektoratets lover og forskrifter må yrkesfaglæreren ha kjennskap til, og hva lovverket krever av han/hun i sitt virke. Læreren må ha generell kunnskaper om pedagogikk og didaktikk, i tilrettelegging av en pedagogisk aktivitet. Gjennomføring av undervisning kan være i klasserom eller ute i kjøretime med veiledning eller vurdering. Spesifikk profesjons og ferdighetskompetanse må yrkessjåførlæreren inneha i person eller godstransport.

Akkurat som en sanglærer kan synge, så bør en trafikklærer også kunne kjøre. Lærerens (her trafikklærerens) verdigrunnlag, menneskesyn, interesse for faget, interesse for den enkelte elev og kontakt med eleven, omfattes av lærerens personlig kompetanse (Skaug, 2008). På bakgrunn av at det stilles skyhøye krav til alle lærere i dag, diskuterer Skaug (2008) hva som er viktigst, kunnskapsnivået eller trafikklærerens menneskelige egenskaper. Imsen, her gjengitt i Skaug (2008) sier at gode lærere har en god bevissthet rundt det å planlegge, de har god struktur, hvor metodevalg er varierende og det blir improvisert ved behov samtidig som medmenneskelighet og varme kommer tydelig frem.

Imsen (2010) konkluderer videre at det derfor ikke er motsetning mellom ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren”, men ved at begge disse forenes, så blir det god undervisning.

Lærerverdenen vil alltid være i forandringer, som krever at læreren baserer seg på endringer i samfunn og i skoleverket (Skaug, 2008). Det er ofte store variasjoner i de tre faktorene i kompetansetrekanten, vi kan overføre dette til trafikklæreren på yrkessjåførlinjen ved min skole. Vi ser store forskjeller, selv om vi har samme trafikklærerutdanning, men har forskjellig yrkespraksis i bunn.

Enkelte har fagbrev som mekaniker, andre har fagbrev som yrkessjåfør, noen har flere fagbrev, mens andre igjen har ledelse/pedagogisk bakgrunn i tillegg til trafikklærerutdannelsen og praksis som yrkessjåfør. Alle har til felles å ha vært yrkessjåfør i person og/eller godstransport, og det er et krav for å kunne ta utdanning som trafikklærer på tyngre kjøretøy. Vi har vært aktive som yrkessjåfører i svært varierende lengde, alt fra noen år til 25-30 år.

### 2.3.3 Faglig oppdatering og praktisering av egenkjøring med kollegaer.

Den faglige oppdateringen er bra i skoleverket. Vi får i tur og orden delta på forskjellig relevante eksterne kurs og seminarer som gjør at vi får muligheten til å holde oss faglig oppdatert. Vi har faste møtetider hver uke på skolen, dette er også i seg selv gode oppdateringer ved faglige samtaler om erfaringer og nyheter. Det blir mye faglige samtaler og diskusjoner i lunsjpausene og vi snakker også om selvopplevde situasjoner med elevene i lastebilen/bussen og reflekterer rundt hendelser.

Det å sette seg inn i elevens situasjon når de er i et klasserom i fart er noe jeg i det siste har blitt mer klar over at vi fort kan glemme i undervisning og vurderingsarbeidet vi gjør til daglig. Det som skal til for å bli klar over elevens situasjon, er rett og slett ut og kjøre selv med kollegaer. Fra sist samkjøringstur med to kollegaer viser bilde 1. start av tredje etappe, ved Morgedal hvor vinterføret begynte å komme. Føret viste seg ved Morgedal å bli glatt mot Haukelifjell, kjetting var fornuftig avgjørelse fant vi fort ut. Bilde 2. viser godt vinterføre over Hardangervidda, men med veldig kort og dårlig sikt på grunn av at snøen føyker, spesielt ved møte av andre vogntog. Ikke mange minuttene etter vi hadde passert Hardangervidda ble det kolonnekjøring.



*Figur 9. Egenkjøring med kollegaer over Haukelifjell*

Egenkjøring og samkjøring med kollegaer er viktig og verdifullt, og noe vi burde hatt bedre rammer på med et fastsatt antall dager i året. Vi kan til tider være utenfor vår egen komfortsone, være uenige eller usikre og diskuterer sammen akkurat der og da når en situasjon oppstår. Hva gjør vi selv? Hva sier vi til eleven? Hva krever vi? Hva forventer vi? Hva kan vi forvente av elevens ferdigheter i gitte situasjoner? Forventer vi for mye? Under egenkjøring med kollegaer, kan en plutselig kjenne seg igjen som elev.

Irgens (2007) beskriver at når man har gjort valg som føles utrygge allikevel kan skape rom for læring. Det å utforske nye områder, forlate trygge referanserammer og bevege seg på et ukjent territorium vil handle om læring. Enkelte mennesker skjærer seg så godt de kan mot situasjoner som gir mulighet til læring, mens andre oppsøker situasjoner som gir mulighet til læring med hensikt. Det at enkelte kan tviholde på gamle og vante arbeidsoppgaver, kan bety at vi har stivnet i et mønster vi selv ikke er klar over. Noen er alltid på søk etter å stadig lære noe nytt (Irgens 2007). Dette er forenelig med min erfaring ved vår skole, spesielt i teoriundervisningen, hvor enkelte vil til stadighet bytte faglige temaer, mens andre trives best med det vante stoffet som man er godt inne i. Å undervise sammen, kjøre egenkjøring sammen betyr at vi blottlegger oss for hverandre, samtidig som vi også åpner for læring og refleksjon som nevnt over.

### 2.3.4 Utviklingsarbeidet med opplæringskort. Fra papir til digitalt.

Hvordan gjør vi dokumentasjon i dag, og hva vi er i gang med å utvikle i mitt prosjekt med mine nærmeste kollegaer? Vi er hele tiden i endring og må følge med i tiden. I forskrift §5-6. er det krav om at trafikkskoler og kursarrangør må opprette et opplæringskort og utstede det på alle elevene i gjeldende førerkortklasse. Det er i denne forskriften krav om at lærer skal attestere hvilke deler av gjennomført opplæring etter kjøretimene eller etter obligatorisk opplæring.

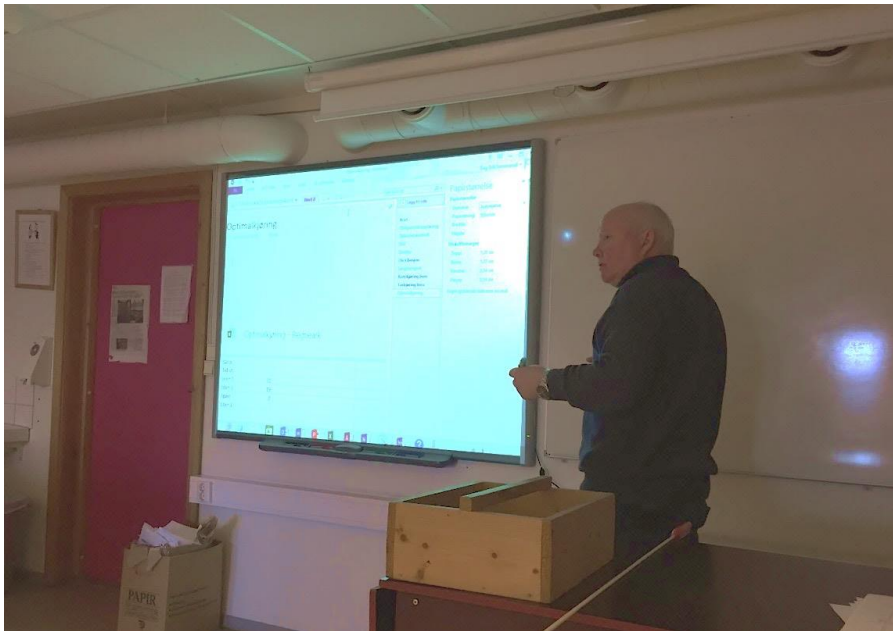
Vi utarbeider nå i dette utviklingsprosjektet digitale opplæringskort i OneNote hvor målet er at avstanden mellom lærer/elev blir kortere med tanke på vurdering, samt at dokumentasjonen blir mer utfyllende og mer riktig etter forskriftene i opplæringslova og at samskriving gjør egenvurdering mer systematisk.

OPPLÆRINGSKORT		OBLIGATORISK OPPLÆRING				
HONEFOSS VIDEREGBAENDE SKOLE		ELEMENT	DATO	GJØR	MERKNADER	SIGN
Navn: [redacted]		Trim 1 Grundkurs	24/13	J		SD
Telefon: [redacted]		Trim 2	24/13	J		SD
ID: A5		Trim 3	24/13	J		SD
[Handwritten notes in table]		Trim 4 Kurs i sikkerhetskjøring	14/10	J		SD
		Trim 4 Kurs i sikkerhetskjøring på veg klasse CE	11/10	J		SD
		Trim 4 Kurs i sikring av last	13/10	J		SD
		SIKKERHETSKONTROLL				
		KJØRETOY	DATO	DATO	DATO	DATO
		LASTEREIL				
		VOGNTOG				
		BUSS				

Figur 10. En variant av opplæringskort i papirform.

I forbindelse med min masteroppgave ble det bestemt at yrkessjåfør skulle starte utvikling av digitale opplæringskort ved å utarbeide og forme en felles plattform mellom elever og lærere. I november 2015 fikk alle lærerne hver sin iPad, vi bestemte oss for å bruke OneNote som en felles plattform. Lærerne kjente lite til OneNote fra før. Det var en del oppstartsproblemer med innlogging, tilganger osv. IT avdelingen på skolen hjalp oss, slik at alle kom inn på OneNote, og senere kan logge inn og bruke systemet. Vi hadde noen onsdagsmøter med innføring i bruk av OneNote med lederen vår.

En planleggingsdag ble satt av, vi la inn nye elever, lagde digitalt opplæringskort, plass for vurdering av lærer, og egenvurdering fra eleven. Dette fungerer slik at alle lærerne kan gå inn og skrive inn gjennomført øvelse, vurdering og videre øving, og vi ser hvem lærer som har skrevet hva. Eleven kan gå inn fra sin smart telefon, iPad eller pc og se på de skriftlige vurderingen som han/hun selv har gjort, eller kikke igjen på vurderingen fra læreren.



Figur 11. Utprøving av OneNote med kollegaene på YS Hønefoss

Bildet over viser at alle lærerne er på og synkroniseringen går fint hver gang vi prøvde å lage fiktive vurderinger eller kommentarer. Evaluering vil gå fortløpende etterhvert som vi erfarer hva som fungerer og ikke. Elevene er ofte med og bestemmer hva vi kan øve på i kjøretimene. Da er det ofte noe de ønsker å bli bedre på som de ikke var helt fornøyd med. De skriver selv inn egenvurdering av sin kjøring med tre ting i OneNote som fungerer bra, og en ting som kan bli bedre. Dette blir gjort før vi avslutter timen, og læreren skriver sin vurdering sammen med eleven. Her ser en om det er samsvar med vurderingene.

### **3.0 Læring og vurdering i praksis.**

Teorien rundt vurdering og læring ses i sammenheng med hvilke faktorer som kan påvirke elevens læresituasjoner og egenvurdering. Innledende tar jeg for meg fag og yrkesopplæringen og mesterlære. Elevens læreforutsetninger i praksis, og hvordan elev tar til seg og forstår læring i praksis belyser jeg. Videre vil jeg gjøre rede for begrepene vurdering, autentisk vurdering, refleksjon og læring, som er hovedtema i prosjektet. Vurderinger i førerkortopplæringen, samt vurdering av, for og som læring, hvor vurdering for læring har vært satsingsprosjekt ved min skole siste året. Dialog, sluttvurdering, relasjoner og organisasjonsutvikling kommer til slutt i kapittelet.

### 3.1 Fag og yrkesopplæringen i Norge

I dette kapittelet belyses litt historikk om fag og yrkesopplæring i Norge. Litt om det generelle og noe om det spesielle ved yrkessjåførfaget. Hvilke særtrekk er det ved yrkessjåførlinjen, hvilke verdier har vi, og hvilke forskjeller og likheter det er mellom annen yrkesfagopplæring og yrkessjåføropplæring i Vg3. Fag- og yrkesopplæringen skiller seg fra øvrige deler av utdanningssystemet på mange måter i Norge, selv om det er en del av den videregående opplæring. At opplæringen skjer delvis i skole og delvis i arbeidslivet er et viktig trekk ved fag og yrkesopplæringen og bruken av læringsarenaer. En del av ansvaret for fag- og yrkesopplæringen har arbeidslivet påtatt seg (Nyen og Hagen Tønder, 2014), men vi kan se store forskjeller mellom bedrifter elevene er knyttet til.

Nyen og Hagen Tønder (2014) sier at partene i arbeidslivet har innflytelse over innholdet i organiseringen av utdanningen på sentralt og regionalt nivå. Vi kan se tendenser til mangel på involvering fra enkelte bedriftene hos våre lærlinger, basert på lærlingers erfaringer, og frustrasjon. Jeg har i 8 år i den videregående skole erfart at involveringen er i altfor liten grad til stede ved en del bedrifter. Bedriftene som ikke involverer seg kan i tillegg være de som sender en 18 år gammel lærling, med ferskt førerkort, rett ut alene fra dag en som lærling.

Et negativt mønster er tydelig og ikke tilfeldig. Lærlingene ved yrkessjåførlinjene opplever i varierende grad medvirkning fra bedrift mens de er elever på våre 19 ukers kurs i første halvår av lærlingtiden. I Nyen og Tønder (2014) ser vi at all opplæring fant opprinnelig sted i arbeidslivet, og formålet med lærlingordningen var å kvalifisere for utøvelsen av et bestemt yrke eller håndverksfag. Noen bedrifter har god kontakt med lærlingene og følger de opp hele løpet, helt fra kontrakt er skrevet til fagbrevet er bestått. Andre bedrifter ønsker ikke lærling i bedrift mens yrkessjåførkurset pågår, de krever førerkort ervervet for så å kunne sette rett dem ut i produksjon når de kommer ut i bedriften.

### 3.2 Elevens læreforutsetninger- en utfordring i klasserom i fart?

Læreforutsetninger er det potensialet eleven bringer med seg til læringssituasjon (Imsen, 2010). Imsen beskriver at læreforutsetninger kan deles i to tilnærminger.

Kompetanseorientering, med testing av kunnskap for å se om eleven har nådd et visst nivå, som blir forutsetninger på skolens premisser. Den andre er mer kommunikasjonsorientert som peker fremover, hvor elevens vekst og utviklingsmulighet, hvor forhold blir lagt til rette.



Den er opptatt av hva kulturell bakgrunn og hva sosialisering betyr for hvordan elevene forstår verden på. ”Å tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger ble konkretisert til en tilpasning til deres kunnskap, ferdigheter, emosjonelle behov, interesser, arbeidskapasitet, temperament, bakgrunn, personlighet og sosiale behov” (Bjørnsrud & Nilsen, s. 59 og 60).

Imsen (2010) hevder elevene har rett til undervisning som harmonerer med elevens læreforutsetninger. Å tilpasse undervisning kan være vanskelig, også fortløpende for hver eneste kjøretime, hvor dagsform er en svært viktig faktor i trafikkopplæringen. For å være skikket til å kjøre bil skal man ha 100 % oppmerksomhet på bilkjøringen. Læreres medmenneskelige innsikt, forståelse og varme er til syvende og sist det som avgjør hvordan undervisningen blir tilpasset (Imsen, 2010).

I læreplan til førerkort klasse C/CE eller D/DE kreves det at eleven skal ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne kjøre vogntog/buss forsvarlig. Det er også fokus på selvinnsikt og risikoforståelse i læreplanen, siden dette ikke er mulig å måle ved sluttvurdering i den praktiske førerprøven slik den blir gjennomført i dag. Hvor godt egnet er eleven til å føre et vogntog med 50 tonn på all slags type vei og føre, på norske og utenlandske landeveier? Jeg har opplevd mange solskinnshistorier, mange ”mot alle odds” historier, og også mange triste og skuffende utfall ved vår linje. Vi har dessverre opplevd at et par elever har gått bort i ung alder. En elev mistet vi trafikken to måneder etter kursslutt, det var en voksen mann. Vi er nok derfor ofte forutinntatt på søkergruppen til yrkessjåfør, i forhold til hva slags type ungdom som ønsker å bli yrkessjåfør.

Fellesnevneren er at de oftest er praktikere, og mange har vokst opp med en nær slektning eller flere som er yrkessjåfører. Høyt fravær fra Vg2 forteller de fleste elevene selv at de har hatt, det er derfor uvant for dem å være på skolen hver dag. Vi har så mye obligatorisk undervisning som er forskriftsfestet som nevnt tidligere, så elevene har ikke valg. Dette går som oftest over all forventning, sier de selv, så fravær og frafall ved yrkessjåførlinjen er ikke et problem på Hønefoss.

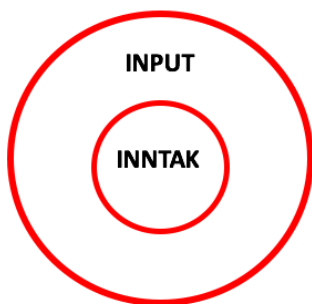
Vi kan kategorisere de forskjellige typer utfordringer vi har med elevforutsetningene. En kategori er egnethet. Som nevnt over, så er spørsmålet om egnethet et særdeles viktig spørsmål i å utføre et yrke hvor det er kort mellom suksess og fiasko på veien. Egnethet er et viktig tema i oppstart av hvert eneste kurs, vi har mye fokus på individuelle samtaler med hver elev. Verdi- og holdningsskapning som handler om god folkeskikk og respekt for andre medelever som man skal sitte trangt sammen med i lastebilhytta er et ”must”.

Ved hvert kurs har vi dessverre avdekket uansvarlig atferd, eller dårlig oppførsel og holdninger som ikke er forenelig med å være yrkessjåfør. De har måttet, oftest tidlig i kurset, ta en vanskelig telefon til min leder og fortelle at vedkommende elev har mistet førerkortet. Dette på bakgrunn av uaktsom kjøring med for høy fart i forhold til fartsgrense, type vei, føre, eller kjøring i ruspåvirket tilstand.

Disse elevene har mistet skoleplassen, lærlingplassen og mange av dem kommer aldri igjen. Andre elever har karret seg gjennom kurset med store utfordringer med trafikale atferd og oppførsel som har vært på grensen til uforsvarlig og for høy risiko i den praktiske trafikkopplæringen. I noen tilfeller har de mistet lærlingplassen etter endt kurs på grunn av slike atferdsproblemer.

Fremmedspråklige elever har ofte svært stor utfordring med norsk forståelse og det å gjøre seg forstått. Her har vi opp igjennom årene opplevd mange nestenulykker på grunn av misforståelser og feiloppfatning der språkvansker er hovedårsaken. For få måneder siden skled den ene bussen vår av veien da eleven ga full gass på glatt føre etter å ha fått beskjed om å forsiktig øke farten. Det gikk bra, uten skader på hverken buss, eller lærer/elev, men de måtte ha bilberging. Så kan man forestille seg hva konsekvensen kan være hvis en så enkel misforståelse skjer i 80 kilometer i timen, det kan bli fatale konsekvenser.

Hvordan kan vi generelt sett gjøre oss forstått i undervisningen? Hva må være til stede for at lærers input blir tatt i mot og forstått i inntak hos eleven? Hvordan tilegner han seg input i en trafikal situasjon, forstår den og hvordan blir det faglige utbytte? Hvor mye kapasitet har eleven til å ta i mot input i forhold til en erfaren yrkessjåfør. Forhold mellom språklig/faglig input og språklig/faglig inntak vises nedenfor i egen variant etter Bråten (2016). Under vil jeg enkelt forklare forskjell på en erfarens kapasitet kontra en elev i opplæring.



Figur 12. Bråtens figur, egen variant.

Når yrkessjåføren er erfaren, vet han/hun hva som skal gjøres, og klarer automatisk å forutse og forvente hva som kan eller vil skje i trafikkbildet. Sjåførens handlinger i trafikken sier vi derfor er automatiserte. Sjåføren er kompetent, dyktig utøver eller mot ekspert og har en annen evne og kapasitet enn eleven i opplæring. I bildet under viser en erfarens sjåførs kapasitet til å tilegne seg eksterne input, og forstå dem samtidig som konsentrasjon om bilkjøring kan være naturlig tilstede.

En erfaren sjåfør kan for eksempel høre radio/musikk og allikevel ha kapasitet til bilkjøringen. Bilkjøring krever i utgangspunktet 100 % av sjåførens oppmerksomhet, og erfarne sjåførere kan med input fra andre ting som ikke handler om selve kjøringen føre til uoppmerksomhet, risiko, eller ulykke. Bildet nedenfor viser forskjellig input utenfra mot den erfarne sjåfør.

Vår evne til å oppfatte oss selv og omverdenen er omfattet av persepsjon, som er en forutsetning i arbeidslivets eksistens. Vi mennesker ble sammenlignet med datamaskiner på 1950 tallet hvor input var noe vi sendte inn, hvor informasjonen ble bearbeidet, og resultat blir ny informasjon, output/aktivitet (Bjørklund, 2005). Vi kan trekke trådene videre til den erfarne sjåføren på bildet under hvor hans oppmerksomhet er rettet mot bilkjøring, og hans oppmerksomhet gjør at han hindrer utenforstående hendelser i å virke inn på seg.

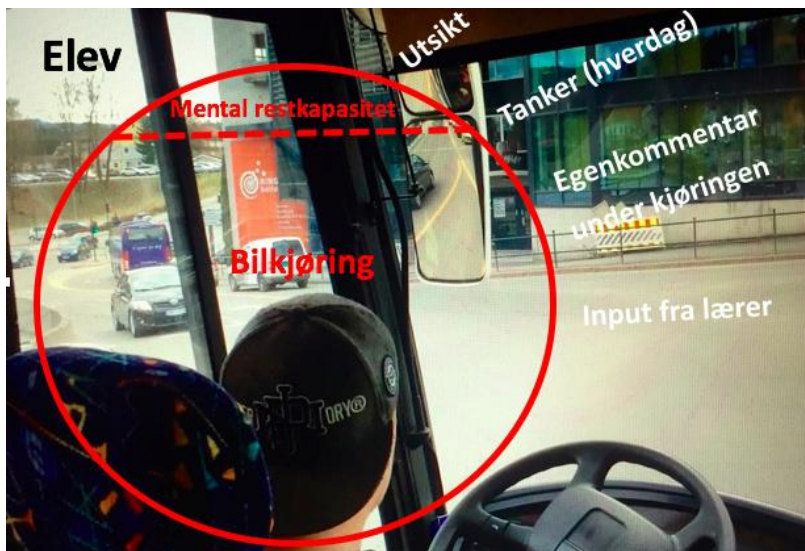
Bjørklund (2005) viser til bussjåførene som skal føre bussen på en forsvarlig og sikker måte samtidig som han/hun må kontinuerlig veksle oppmerksomhet mellom kjøringen og krav til å betjene kundene med stor serviceinnstilling. Han viser til undersøkelser av bussulykker hvor det har blitt avdekket at bussjåføren har fjernet oppmerksomheten fra kjøringen og blitt forstyrret av passasjerer. På bildet under er det lagt på flere faktorer som kan ta en erfaren sjåførs oppmerksomhet fra selve kjøringen.



Figur 13. Den erfarne yrkessjåfør, restkapasitet (eget bilde)

Vi har alle begrenset kapasitet, også i bilkjøring, den uerfarne sjåføren har naturlig mindre kapasitet for å ta i mot utenforstående hendelser også hvis det blir mye input fra lærer. Bråten (2016) beskriver den totale mengde av undervisningsspråket som elev hører eller blir konfrontert med av lærer eller medelev, som input til intensitet og frekvens. Det er inntaket som bestemmer hvor mye av dette eleven tilegner seg og forstår. Bildet under viser en kompleks trafikal situasjon som eleven opplever i opplæringen med de input utenfor sirkelen som kommer i tillegg til bilkjøringens fokus. Det kan føles overveldende for en elev, og da kan det være han er i et miljø som er for krevende.

Bildet under er fra film 1. Hvor eleven her forklarer hva han tenker og hvordan han vil ha fart og plassering i en smal sving, og fordi farten er lav har han kapasitet til kommenteringen av denne trafikale situasjonen. Hvis han har en dårlig dag, tenker på noe som har skjedd i hjemmet, eller hvis det blir for mye input fra lærer, kan det ta hans fokus vekk fra selve kjøringen, og føre til feilhandling.



Figur 14. Elevens restkapasitet i opplærings situasjonen. Bilde fra film.

### 3.3 Læring for livet.

Trafikkopplæring som foregår på ulike arenaer, må være del av en livslang læringsprosess (St.meld. nr. 40 (2015-2016), 2016, s. 58). Det finnes mange syn på læring som har endret seg takt med tiden og den samfunnsutvikling som har vært. Alle teorier om læring er basert på grunnleggende forutsetninger om person, verden og deres relasjoner (Lave & Wenger, 1991). Med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer er menneskelige handlinger situert i sosiale praksiser (Säljö, 2001).

Det sosiokulturelle læringssynet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, hvor kunnskap blir konstruert gjennom samhandling er avgjørende. Dette er årsak til at interaksjon og samarbeid blir sett på som grunnlag for læring. Det å mestre noe er nært knyttet til praksisfellesskap i den sosiokulturelle læringsteorien. Hvis individet alltid er en del av en kontekst og den sammenheng som de er omgitt av, ser Lave og Wenger (1991) på individet som "situert".

Gjennom samhandling og interaksjon mellom deltagere i ulike sosiale praksisfellesskap hevder Lave og Wenger at læring som fenomen oppstår. En sosial læringsarena hvor alle skal kunne delta ut fra egne forutsetninger blir tilrettelagt, og fokus flyttes fra individ til læringsfellesskapet. Fokuset legges derfor på nær tilknytning til kontekst og situasjon og læringens sosiale dimensjon (Lave & Wenger, 1991). Dysthe (2001) hevder det er sentralt å lære når man deltar i sosiale praksiser der læring skjer.

I fire/fem års alder var jeg med faren min på jobb da han var buss sjåfør. Helt fremst ved siden av motorkassen satt jeg og fulgte nøye med. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at jeg ble bussjåfør da jeg ble 20 år, og senere trafikklærerutdannet da jeg fylte alderskravet for å komme inn på Statens trafikklærerskole (STLS) i 1988. Slik har det også gått i arv fra meg til min datter, hun har vært med på mange bussturer fra hun var to tre år i barnesete. Hun elsker å kjøre bil i dag, vurderer å ta førerkort på tyngre kjøretøy og ta utdanning som trafikklærer når hun fyller alderskravet.

Mesterlære blir brukt på mange forskjellige måter i dag. Frem til første verdenskrig hevder Steen Wackerhausen, gjengitt i Nielsen og Kvale, (1999) at mesterlære var den viktigste læringsmetoden hvor drivkraften var (og er) handling, aktiv deltakelse i praksis, personlige erfaringer og observasjon, ikke skoleundervisning. Det ”skolastiske paradigme” har gjennom tidene gradvis fått overtaket og en dominerende stilling i det vestlige utdanningssystemet.

I vårt tilfelle i skolebilen, er det typisk ikke skolastisk og mer mesterlæreorientert. Vi bruker verbale verktøy, med korte beskjeder (tilsigelser og cues) og input som gjør at eleven får et ”her og nå” bilde av hva som er viktig. I ordet ”mesterlære” fremheves betydningen av læremesterens rolle i opplæringen, mens i ordet ”lærlingutdanning” vektlegges i større grad lærlingens læring i samsvar med det engelske ordet ”apprenticeship” (Nielsen og Kvale, 1999). Når det gjelder yrkessjåførutdanningen er det sjeldent begrepet mesterlære som blir brukt. Der er yrkessjåførlærling den mest vanlige betegnelsen på elevene som er i Vg3 løp med lærlingkontrakt.

Å lære eller begripe som kommer fra apprenticeship, stammer fra franske ”aprendre”. Definisjonen på mesterlære (apprenticeship) er ”utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser”. (Webster`s gjengitt i Lyngsnes, Rismark, 1968) I de germanske språkene snakkes det både om mesterlære og lærling utdanning, og med forskjellige betydninger. I ordet ”mesterlære” fremheves betydningen av læremesterens rolle i læringen, mens i ordet ”lærling utdanning” understrekes lærlingenes læring i tråd med det engelske apprenticeship.

I Lave og Wengers (1991) teori om mesterlære og læring er det fire hovedtrekk. 1.

Praksisfellesskap: Praksisfellesskap gjennom legitim, perifer deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier. Elever i Vg2 har deltatt i bedrifter i sin utplassering og vært med yrkessjåfører. Her kommer allerede muligheter for tilegnelse av nummer 2. faglig identitet som andre hovedtrekk og innlæring av fagets mange ferdigheter som trinn på veien mot å beherske faget. Overført til trafikkopplæring mot yrkessjåfør er mange av våre elever vokst opp i et miljø hjemme hvor far/mor, onkel, bestefar eller bror er yrkessjåfør. De har sittet mye på, vært delaktige og observert igjennom oppveksten. De elevene har det allerede i hendene.

Nummer 3. Læring gjennom imitasjon av mesteren, vil gjøre seg gjeldende i demonstrasjon av riktig kjøremåte. Det ble i vårt fagfelt nedprioritert en lang periode, vi skulle ikke bruke elevens tid (og penger) til å kjøre selv. Noen av oss er nok mer glad i å demonstrere enn andre, siden man som ”mester” blottlegger seg selv med sin kjøring og demonstrasjon. I de siste læreplaner står det i målene til grunnkurs tungbil, at det skal gjennomføres en demonstrasjon med buss med elevene. Det viser seg at det ofte går opp et lys av hvordan en øvelse blir gjennomført ved demonstrasjon som gir en positiv virkning, hvor herming og gjennomføring av øvelse lettere gir læring.

Det er også et poeng at elevene er tre i kjøretøyet hver praksis økt som ikke er obligatorisk, det skjer læring når medelevene kjører og de andre sitter på og observerer. Dette bekrefter det tredje hovedtrekket fra Lave og Wenger (1991), ”læring gjennom handling”, hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren, fagarbeideren, og de andre lærlingene utfører. Det fjerde hovedtrekket ved mesterlære er vurdering av kvaliteten ”evaluering gjennom praksis” hvor evalueringen finner sted i arbeidssituasjonen kontinuerlig ved å prøve ut ferdigheter og motta tilbakemeldinger fra måten produktene fungerer på og fra kundens reaksjoner. En tradisjonell mesterlære avsluttes med en formell prøve for å få fagbrev (ibid.).

Egenvurderingen hos eleven etter endt førerkortopplæring vil forhåpentligvis bevisst fortsette kontinuerlig i lærlingtiden. Det vil ikke bare fokuseres på selve trafikal atferd og samhandling i trafikkbildet, men også på behandling av kunder som mottar last, lærlingens behandling av last, lastsikring, om lærlingen møter på rett sted til rett tid. osv. I følge Sylte (2013) la John Dewey vekt på elevens aktive medvirkning i læringsprosessen. Dewey er kjent for uttrykket ”Learning by doing”, og kan ses på som konstruktivismens far. Dette sier jeg noe mer om i kapittel 4.3. Han beskriver erfaringslæring som en todelt prosess, bestående av ”trying and undergoing”

Dette betyr at bare aktivitet utgjør ikke erfaring, men at handling er nødvendig for å få erfaring. Etter en handling må det reflekteres og resoneres, og det sentrale er relasjonen mellom kunnskap og handling. Det vil si at erfaringsbegrepet til Dewey inneholder derfor både handling og refleksjon. Hvis denne koblingen ikke er tilstede vil det bare bli prøving og feiling (Lyngsnes & Rismark, 2011). Å komme opp fra et teoretisk fakta nivå til forståelse og vurderingsnivå er viktig i alle yrkesretninger, også i trafikkopplæringen.



Figur 15. Læring

### 3.3.1 Læring.

Definisjonene på læring er mange og en bred og åpen variant er denne: ”enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2006). Illeris hevder at han går bredt ut for å ikke lage noen begrensning på læring, og med læring innebærer det endring som i en grad er varig, til den erstattes av ny læring eller går tapt ved glemsel. Halland (2004) har også åpen, bred og generell tolkning av læring, han deler inn i tre kategorier som henger sammen og forutsetter samspill mellom lærer og elev. Det betyr at læreren har et spesielt ansvar.

Å lære er å våge (kultur), forholde seg til noe nytt, ukjent, eller komplisert. Mennesket har grunnleggende og motstridende behov, som behovet for trygghet på den ene siden, for vekst på den andre siden (Halland, 2004). Halland henviser videre til Moxnes om at trygghetsbehovet kan lede til motstand mot læring og nye oppgaver, fordi ønsket om stabilitet og forutsigbarhet dominerer.

Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell kan knyttes opp mot motivasjon for læring. Modellen belyser at når lysten til å lykkes vil trekke eleven mot å ta fatt på oppgaven, mens angsten kan kanskje trekke eleven vekk fra oppgaven (Imsen, 2010).



Maslows behovspyramide er koblet opp mot motivasjon, og bygger på mangelbehov, vekstbehov og selvrealisering. Når et behov er tilfredsstilt, vil det være et nytt behov som melder seg, da mennesket blir sett på som et søkende vesen. Behovspyramiden bygger på fysiologiske behov, trygghet og sikkerhet, for kjærlighet og sosial tilknytning, anerkjennelse og respekt og selvrealisering (Imsen, 2010 og Sylte, 2013). Behovene utgjør et dynamisk system og aktiveres i mer eller mindre jevne mellomrom. Behovene er i varierende grad både i harmoni og konflikt med hverandre, men også i forhold til omgivelsene rundt. Som følge av konflikt og hindringer vil behovene gjennomgå omforming (Ilstad, 2002).

Dette er faktorer som i mitt yrke er viktig å være klar over og ta hensyn til når vi har undervisning i praksis. Allerede før første kjøretime, kan elever vegre seg for å sette seg i en lastebil de aldri har sittet i før, de er våte i hender og er langt utenfor sin komfortsone. Andre elever vegrer seg ikke, fordi de har sittet i en lastebil tidligere, prøvd ut og ufarliggjort det.

Mennesket kan ha behov for å beskytte selvoppfatningen, i en akademisk sammenheng vil det være truende for selvbildet å fremstå som ”den som ikke forstår/den som ikke får det til” Dette ser vi tydelig de første ukene i lastebilen, vi kjenner ikke alle elevene fra tidligere skolegang, så gruppene er i første omgang tilfeldig satt sammen. Etterhvert som vi ser hvilket nivå de er på, kan vi bytte litt i gruppene slik at alle elevene har utbytte av å se på hverandre og at de skal føle mer trygghet med å være omtrent på samme nivå. Det er viktig at vi i hver lastebil/bussgruppe støtter og oppmuntrer dem til å tørre å prøve. Enkelte undervisningstimer, i starten og i obligatorisk opplæring, kan det være behov for å være alene med hver elev.

Dette gir bedre mulighet for individuelt tilpasset undervisning, rom for trygghet, mer åpen dialog, og mange slapper mer av og kjører mer ærlig og naturlig alene med lærer. På hvert kurs erfarer vi at elevene generelt i trafikkopplæringen er veldig opptatte av hvor de faste førerprøverutene kjøres og om de blir prøvd i de forskjellige momenter vi øver på til daglig. Når de har for lite fokus eller feil fokus på arbeidsoppgavene som blir gitt dem i kjøretimene, kan det føre til feil og inngrip fra lærerne.

Dette har en negativ virkning i en førerprøve også, hvor de er mest opptatt av hvor alle andre har kjørt og hva de må gjøre for å bestå en førerprøve, i stedet for at de har fokus på de arbeidsoppgavene de må gjøre for å være en dyktig og trygg yrkessjåfør. Enkelte har ikke tro på seg selv og går inn mot en praktisk førerprøve med holdningen ”dette klarer jeg ikke”.

Halland (2004) fremhever det å ha tro på seg selv mot et mål. Å lære er å prestere (prosess), hvor kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan videreutvikles gjennom påvirkning og øvelse hevder Halland, og de gode prestasjonene er i tillegg et resultat av gode holdningene vi møter utfordringene med. Altså det gode resultatet er en konsekvens av en god prosess (Halland 2004 ). ”Å lære er å oppdage, hvor motivasjon handler om å skape energi, pågangsmot, arbeidslyst” (Halland 2004, s 34).

Dagens forståelse av profesjons-/yrkesrettet læring, er at den er mer praktisk rettet gjennom samhandling og en forståelse for arbeid i samfunnsperspektivet (Sylte, 2013). Sylte definerer profesjons og yrkesrettet læring slik: ”Profesjons og yrkesrettet læring skjer gjennom praktisk teoretisk forståelse, erfaring, samhandling og refleksjon, som bidrar til utvikling av individets kompetanse på individ-, organisasjons- og samfunnsnivå” (Sylte, 2013, s. 141).

Vi skal se litt på Kolbs lærings sirkel og trekke det mot praksis i trafikkopplæring i systematisering av læringsprosessen. Illeris hevder riktignok at læring ikke alltid er etter et logisk system, men at man kommer seg videre på bakgrunn av observasjoner kunnskap og forståelse. (Illeris, 2012)

Den første fasen, erfaring, er den konkrete erfaring, det kan være teori som er gjennomgått eller øvelse som er øvet på i lastebilen. Det er en konkret opplevelse som er ny. Andre fase, refleksjon og ettertanke viser det skjer det en erfaring og i neste fase reflekterer man over det som har skjedd og hvorfor det skjedde. Tredje fase, begrepsdannelse, forsøker man å bruke det man har erfart, hva lærte jeg? Hvilke teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter brukte jeg? Aktiviteter og eksperimenter i fjerde fase gir ny handling. Hvordan kan jeg anvende det lærte?

Kolb mener modellen bør være uten hverken begynnelse eller ende, heller en åpen sirkel. I trafikkopplæring vil det være naturlig å starte med erfaring hvor eleven trener på en bestemt øvelse for å få en konkret erfaring eller handling. Hva gjorde jeg, hva skjedde, hva observerte jeg? Dette gjør at eleven opplever at han får flere erfaringer, og videre reflektere over hvordan de opplevde situasjonene som oppstod, hvordan opplevde medelevene de samme situasjonene. Da blir situasjonene sett fra flere perspektiver, og gir gode diskusjoner i gruppa. I den tredje er det vurdering og konklusjon på hva eleven lærte.

### 3.3.2 Refleksjon

Å reflektere er som en ferdighet etter min erfaring, det må trenes og øves for å bli bedre til å reflektere, slik det må øves for å bli en bedre sjåfør. Gjennom refleksjon økes muligheten for at øvelser vedlikeholdes og lettere får det med i diskusjoner av øvelser.

Refleksjon har blitt en større del av undervisningen generelt i løpet av de årene jeg har drevet med trafikkopplæring. Da jeg gikk på Statens trafikklærerskole i 1988/89 var vi prøvekaniner for en ny normalplan som skulle tre i kraft i juli 1989. Da var fokuset i en avsluttende opplæringen og obligatoriske trafikksikkerhetspakken flyttet over fra instruksjon til veiledning i trafikkopplæringen. Det skulle handle om risiko, refleksjon, selvinnsikt og egenvurdering av atferd.

Refleksjon kan ha flere betydninger. Illeris vinkler det slik at det kan ha to betydninger i det daglige og i det faglige språk. Det ene kan dreie seg om ettertanke, hvor man reflekterer eller tenker nærmere etter noe, for eksempel en begivenhet eller problematikk. Det andre kan karakteriseres som speiling, man speiler sin opplevelse eller forståelse i sitt eget liv, eller en annens reaksjon (Illeris, 2012). Den didaktiske relasjonsmodell og begrepene fungerer som en sentral struktur for refleksjon etter erfarte undervisnings- lærings situasjoner for læreren (Hiim, 2010). Et endeløst jag uten refleksjon vil i følge Spurkeland (2013) gi liten mulighet for det som skjedde og dermed lite læring. Spurkeland (2013) viser videre til en typisk hverdagshendelse fra hans barndomstid, hvor arbeidspauser i slåttonna ga tid til refleksjon. De skuet over åkeren, så hva som var gjort, pratet videre om hva som måtte gjøres og hvordan de skulle komme i mål.

På 1950 tallet ved University of California ble Johari vinduet utviklet av Luft og Ingham, for å illustrere sine teorier om personlig utvikling. Irgens viser Johari vinduet i forhold til arbeidsmiljø hvor vinduene viser hvem som sitter inne med kunnskapen (Irgens, 2007). Sandvik og Kjelsrud (2008) beskriver modellen som et bilde på selvinnsikt, hvor kommunikasjon og refleksjon kan endre på størrelsen i de ulike rutene. De fire rutene er avhengig av de som er involvert og situasjonen, de vil da være bevegelige i forhold til hverandre.

Irgens beskriver åpen rute hvor informasjon deles, den blinde ruten er det andre vet om meg som ikke jeg selv vet. I det ukjente feltet kan det være det ubevisste, det vi ikke vet enda. I den skjulte ruten er det det jeg vet om meg selv som ingen andre vet, det private (Irgens, 2007).

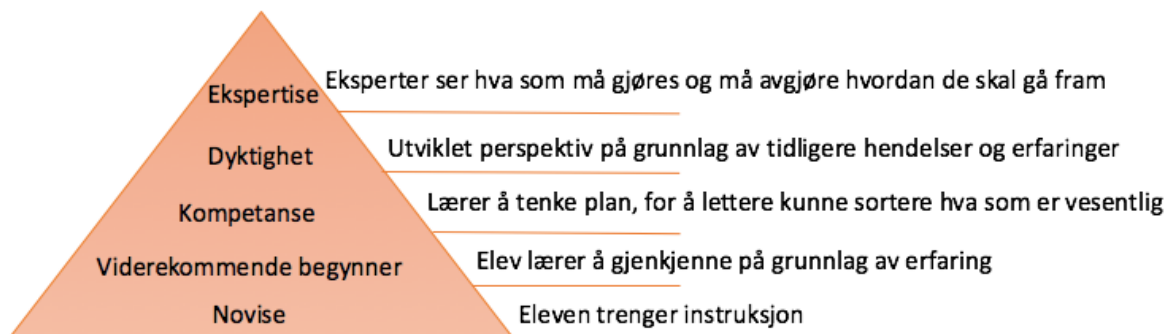
Sandvik og Kjelsrud (2008) beskriver bevegelse som skjer fremover når den reflekterte praktiker har mot, kunnskap og vilje til å utfordre seg selv i den blinde ruten. De sier videre at bevegelse fremover kommer av forandring og utvikling, samtidig som en må se det erfarte, ved å bevege seg bakover (Ibid.). Å se tilbake, eller avspeile vil da være refleksjon, som støtter Spurkelands beskrivelse nevnt over, om det å se tilbake.

<b>Åpen rute</b>	<b>Blind rute</b>
<b>Skjult rute</b>	<b>Ukjent rute</b>

Figur 16. Johari vindu. Egen variant etter Irgens (2007).

### 3.3.3 Fra nybegynner til profesjonell yrkessjåfør, -fra novise til ekspert.

Hvordan kan man tilegne seg best ferdigheter i trafikkopplæringen? Fem stadier blir beskrevet i perspektivet på ferdighetstilegnelse Under vises modell med vri i trafikkopplæringens perspektiv ut fra den originale modellen for ferdighetstilegnelse av Dreyfus og Dreyfus.



Figur 17. De fem stadier i ferdighetstilegnelse. Egen variant

Denne modellen med de fem stadier kan overføres til akademisk og motorisk læring, her vil jeg bruke kjøretimer med undervisning i buss eller lastebil som utgangspunkt. Vi kan tenke oss at eleven er nybegynner og har kjørt personbil tidligere men har ingen erfaring med å kjøre buss eller lastebil. Det første stadiet, novise/nybegynner, lastebilelev lærer for eksempel teknisk giring, hvor han lærer å føre girstangen med rolige bevegelser for å finne rett gir. Lærer instruerer, elev øver til det blir bra og kan også helt i starten demonstrere for eleven. I andre stadium, viderekommende nybegynner, kan eleven etterhvert selv begynne å hekte sammen måte å føre girstangen på og tidspunkt for giring. I det tredje stadium, kompetent

utøver, ”befinner seg i en emosjonell karusell nå, og eleven kan føle mer ansvar for feil som blir gjort” (Hubert og Dreyfus, 1999, s. 53-57). Et eksempel er som vist på film 1. hvor eleven selv merker at han klarer en sving, men kan føle det gikk for fort, selv om det gikk bra. Det fjerde stadium, dyktig utøver, har enda ikke erfaring nok til å klare å skjelne de forskjellige situasjonene slik at han/hun kan reagere automatisk. Det kan bli lettere å handle fordi eleven klarer å se hva som skal gjøres.

For eksempel, elev ser motbakke, og forstår at han skal gire ned, men behøver ikke være helt sikker på når og hvilket gir han skal velge, handlingene er ikke helt automatiserte enda. Eksperten på det femte stadium handler og forstår, overført i bilkjøring er handlingene nå automatisert. Han bestemmer seg for en handling, gjennomfører den uten å sammenligne eller beregne alternativer. Ekspert sjåføren, ser en bakke, jobber med plan for fart, tidspunkt for gir, hvilket gir i forhold til hvor bratt bakken er og gjennomfører giringen behagelig og teknisk riktig, og han/hun vet det er riktig.

### 3.4 Vurdering

Temaet i prosjektet er vurdering og læring i den praktiske kjøringen, hvor eleven reflekterer og vurderer sin egen atferd og blir vurdert av lærer. Medelevene vurderer også hverandre med tre positive vurderinger og en vurdering hvor det kan bli forbedring i trafikkatferden hos den som kjører. I tillegg vil det også være noe fokus på vurdering av egen undervisning kombinert med elevens kommenterende egenkjøring.

I sin planlegging må læreren tenke gjennom hva, hvordan og hvorfor prestasjoner skal vurderes, som skal vurderes, og må i sine forberedelser være klar over hva prestasjonene skal måles i forhold til (Hiim & Hippe, 1989). ”Vurdering er en grunnleggende side ved menneskers bearbeiding av inntrykk. Forskning viser at det å vurdere noe som er ”godt” eller ”dårlig” er et av de mest universelle og spontane atferdstrekk hos både mennesker og dyr” (Cacioppo, Gardner & Berntson, gjengitt i Bjørndal, 2011)

Autentisk prøve kan ses på som en vurdering av reell praksis, yrkeserfaring. Det spesielle med autentisk vurdering er at den har relevans utenfor vurderings og utdanningskonteksten (Korp, 2003). Korp (2003) beskriver den autentiske vurdering nært koblet til læring som er autentisk. Forutsetning er at eleven selv konstruerer kunnskap og mening, og informasjon blir tolket, vurdert og organisert. I eksamener i yrkesfag stimulerer elevene ofte virkeligheten i en autentisk vurderingssituasjon. Eleven må leve seg inn i oppgaven de får der realistiske forutsetninger for å løse et problem er gitt.

Bjørndal (2011) definerer ordet vurdering som har en opprinnelse fra det tyske ordet *werdêren* og betyr verdsette, gjøre seg en mening om, bedømme, tillegge verdi og bestemme verdien av noe. Vurdering og evaluering blir i norsk sammenheng brukt om hverandre, og begge har rot i begrepet verdi, i å bestemme verdien av noe (Bjørndal, 2011).

Her gripes det fatt i tre forhold som vurdering bygger på, det er kriterier, konstateringer og at vurdering forstås best som en kontinuerlig prosess. Når det gjelder kriterier kan et eksempel være å vurdere giring med buss. Ut i fra læreplanmål vil det ligge forskjellige kriterier til grunn for lærerens vurdering, klarer eleven å gire presist og rolig? Velger eleven riktig gir i forhold til farten eleven har? Er turtallet riktig før valg av gir? Er det stigning/helling, hva slags hensyn tar eleven til passasjerer? Er giringen behagelig osv. En vurdering kan være at giringen ikke ble behagelig nok ut fra de kriterier som nevnt over.

Bjørndal hevder videre at vurdering forstås som en kontinuerlig prosess av konstatering, vurdering og forbedring, og at det i det daglige vil disse tre evalueringsfasene gå inn i hverandre (ibid.) Som lærer registrer jeg derfor hva som skjer i undervisningen (konstatering), jeg vil bestemme meg om jeg vil fortsette å undervise slik (vurdering), eller jeg forsøke å undervise på en annen måte (forbedring). På samme måte som vegdirektoratet er i endring med utvikling av sine læreplaner er også skoleverkets læreplanutvikling i takt med tiden. Det er stadig mer åpenbart at læreplanutvikling avhenger av innsikt i hvordan vurdering kan praktiseres.

”Vurdering er og må være en integrert del av læreplanutvikling og elevens læring og utvikling” (Engh et al., 2007, s 13). Engh, Dobson og Høihilder hevder det dreier seg om en bevegelse fra summativ vurdering hvor hovedfokuset ligger på sluttvurdering og karaktersetning, til formativ vurdering hvor selve læringsprosessen og løpende tilbakemeldinger underveis er hovedfokus, altså underveisvurdering.

Det ene utelukker ikke det andre, og opplæringslova understøtter dette ved å si:

*”Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring”* (Opplæringslova, 2009). Muntlige vurderingssamtaler med eleven kan bidra til at eleven blir oppmuntret til egenvurdering ut fra egne forutsetninger og læreprosess i forhold til mål og innhold i undervisningen. Slike samtaler kan være et verktøy for utvikling og vekst både for lærer og elev (Hiim og Hippe, 1989).

Når det gjelder elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, erfarer vi at elevene, når de blir trygge i gruppa er komfortable med å vurdere hverandre. Det var imidlertid en gang delte syn fra utdanningspolitisk ledelse når det gjelder elevmedvirkning. På den ene siden skulle elevvurdering gi eleven stimulering og effektivisering i sitt arbeid på skolen, mens det på den andre siden gikk i retning av kontroll og sortering.

Intensjonene var at det skulle gi eleven et bedre skolearbeid, hvor de helt klart sier *”elevvurdering skal føre til bedre læring og faglig utvikling”* (Engh, et al., 2007, s. 56). Forutsetningene er at eleven vet hva de skal lære, og opplever motivasjon ved at det er meningsfullt ved å vurdere andre. Elevens egenvurdering, sammen med lærer og medelevers vurdering, kan målene nås mer effektivt (ibid.)

### 3.4.1 Vurdering av, for og som læring

Dobson, Eggen og Smith (2009) påstår at innenfor den nasjonale og internasjonale utdanningsdiskusjonen er evaluering og vurdering to av de viktigste temaene. I den brede aktiviteten som ofte inkluderer vurdering kalles evaluering (*”evaluation”* på engelsk). Det som primært har fokus på elevenes læring er vurdering (*”assessment”* på engelsk). Engh, Dobson og Høihilder (2007) beskriver vurdering av læring som har fokus på sluttvurdering som for eksempel i prøver og eksamener med karaktersetning. Elevene ved landslinjene må etter endt opplæring gjennom en eksamen/sluttvurdering ved Statens vegvesen i teoretisk og praktisk førerprøve i hver førerkortklasse de ønsker å erverve.

Som nevnt har vi beveget oss fra vurdering av læring, summativ vurdering, mot vurdering for læring, formativ vurdering, som har fokus på elevens læringsprosess og underveisvurdering (ibid.). Dobson, Eggen og Smith (2009) mener vurderingen har sjeldent elevmedvirkning, den er ofte fastsatt på forhånd til bestemte tider hvor karakterer eller presenter relaterer til kriterier og standarder.

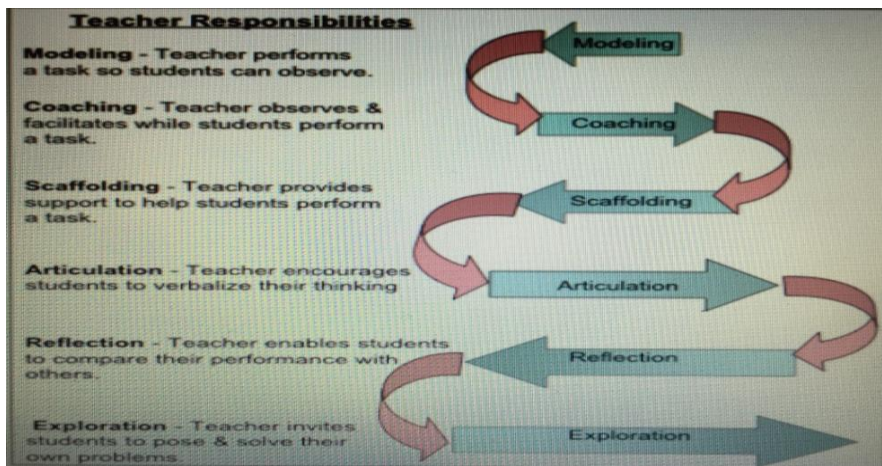
Dette er den vanligste forståelsen for vurdering av læring, og vurdering av læring er i en sterkere grad knyttet til evaluering (Dobson, Eggen & Smith, 2009). I vurdering for læring, som undervisningsvurdering, derimot ser man fremover og bestemmer neste trinn i undervisning og læring, hvor fokuset er på lærer og elev og foregår kontinuerlig (ibid.).

Engh, Dobson, Høihilder (2007) mener for å oppnå økt læringsutbytte og faglig utvikling er vurdering for læring viktig. Framovermelding, som det også blir kalt, har ikke verdi før den fører til forbedring. Sylte hevder vurdering for læring foretas i veiledningsøyemed, og handler om: Hvor vil du? Hvor er du, og hvordan vil du komme dit? (Sylte, 2013). Som nevnt innledningsvis, så praktiseres vurdering som læring etter hver kjøretime ved vår landslinje. Elevene trenes i vurdering av egen og medelevers kjøreatferd, og mange blir godt vandt med og liker denne form for vurdering. Sylte (2013) påstår at elevenes vurdering av medelever synes å være lav, men vurdering av medelev og egenvurdering viser seg å ha godt læringsutbytte. Sylte (2013) beskriver det å kunne vurdere sin egen og andres praksis i lys av både konsekvenser av praksisen og faglige og etiske standarder er viktig i det moderne arbeidsliv.

Dette tvinger elevene til følge med når de ikke kjører selv, de oppdager ofte at de lærer av både å observere medelever og gi dem vurdering, de føler seg mer til nytte. Samtidig må de være med når elev som har kjørt er ferdig og høre hans/hennes egenvurdering og supplere med vurdering av hverandre. De skal i mine timer gi hverandre tre ros og en vurdering som elev kan forbedre. ”Vurdering som læring dreier seg om å utvikle elevens kompetanse slik at de kan vurdere sin egen, og medelevers læring” (Dobson, et al., 2009, s. 13). Med en slik elevmedvirkning eller hverandrevurdering som er kanskje et mer vanlig uttrykk, kan det gå inn under vurdering for lærings kategorien. At det legges vekt på elevens egen vurderingskompetanse, samtidig som det kan omfatte bedre innsikt i bruk av flere vurderingsformer er poenget med vurdering som læring (Dobson, et. al., 2009). I vurdering som læring legger de vekt på elevens egen vurderingskompetanse, og det kan og bør antagelig omfatte innsikt i bruk av flere vurderingsformer

Arbeid, læring og vurdering har alltid vært knyttet tett sammen i yrkesopplæringen. Gjennom modellæring omfatter det også mye taus kunnskap knyttet til yrkes og arbeidskultur. Vurderingen i yrkesopplæringen har i følge Hæge Nore gått fra å være preget av modellæring gjennom mesterlære til mer veiledende tilnærminger til elevens og lærlingens kompetanseprofiler med vekt på selvstendig og faglig identitetsutvikling. (Sund, Nore & Vagle, 2009, s. 229).





Figur 18. Stillasbygging. (hentet fra Ghefali, 2003)

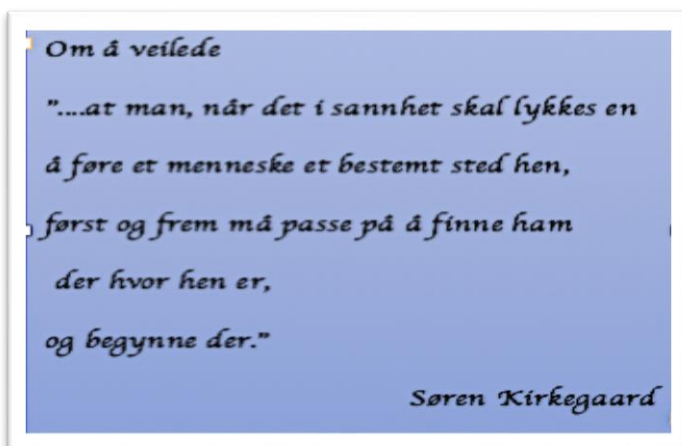
I følge Ghefali, gjengitt i Sund, Nore og Vagle (2009) blir lærerens oppgave og ansvar knyttet til kognitiv mesterlære. I trafikkopplæring kan *modellering* ses på som demonstrasjon av kjøreatferd hvor eleven observerer hva mesteren/læreren gjør. Elevene knekker koder lettere etter en demonstrasjon, spesielt elever med språkvansker. Når eleven prøver selv, *coaching*, observerer læreren for eksempel opp og nedgiring og kommer med korte kommentarer som støtter og bekrefter elevens handling. ”Nå hadde du stødig plassering da du girte, siden du førte girstangen rolig og så langt frem på veien”. *Stillasbygging* i trafikkopplæring vil si at læreren sørger for nødvendig ressurs i form av å legge til rette med riktig kjøretøy til rett tid, rett øvelsesområde i forhold til hvilke øvelser eleven skal trene på slik at oppgaven er gjennomførbar. I praksis vil det si at etterhvert som eleven behersker teknisk bilbehandling så vil eleven gå videre og kjøre trafikalt med lett trafikkerte områder, med gradvis økning av vanskelighetsgrad.

*Artikulering* er en veldig vanlig måte å tilnærme seg eleven på i trafikal del, eleven begynner å øve på å sette orde på hva som planlegges mot situasjoner og hva de fysisk gjennomfører. Naturlig nok kommer refleksjon i etterkant, hvis det er naturlig i fart, eller vi stopper og tar en prat og eleven får ro på seg til å diskutere kjøringen med lærer og medelevene i lastebilen/bussen, og *reflektere* rundt og vurdere egen kjøring. Den siste delen i modellen her er *utforskning*, som stemmer helt ut i progresjonen når eleven kommer til selvstendig kjøring i avsluttende opplæring, trinn 4. Læreren gir eleven en oppgave, hvor de selvstendig planlegger sikkerhetskurs på vei, og gjennomføre den selvstendig, med en times samtale og refleksjon i etterkant av denne timen.

### 3.4.3 Vurdering og veiledning, to sider av samme sak?

I læreplanen til førerkort frem til januar 2017 ble begrepene veiledning og vurderingsbegrepene blandet om hverandre, noe av grunnen til dette, var at lærer skal innledningsvis ha en førveiledningssamtale om hvor eleven selv tror han/hun mestrer den kjøringen som skal måles. Da kjøringen var gjennomført fikk læreren i en etterveiledningssamtale høre hva eleven mente ved å stille spørsmål om hvordan eleven oppfattet sin egen kjøring, og om det stod i samsvar med egne forventninger til sin kjøring. Samtidig skal læreren vurdere om dette er godt nok og de kan gå videre, sammen med eleven.

I den nyeste læreplanen som ble ferdig i 2016 var noen av endringene navnet på veiledningstimene, nå heter de trinnvurdering i trinn 2. Teknisk bilbehandling, og trinnvurdering trinn 3 trafikalt. I læreplanene til førerkort som har obligatoriske veiledningstimer, gjennomføres disse i trinn 2, hvor lærer og elev sammen skal ta stilling til i hvilken grad målene for trinn 2, den grunnleggende kjørekompetansen er nådd. Læreplanen sier at elev og lærer sammen skal vurdere om eleven har gode nok tekniske ferdigheter, og om han kan flytte oppmerksomheten fra eget kjøretøy til samhandling med andre trafikanter. Det står også at læreren skal foreta en helhetsvurdering av kjøreferdighetene.



Figur 19. Søren Kirkegaards sitat står på side 1 i alle læreplaner til førerkort.

Dette understreker viktigheten av at den kunnskapen som eleven tar sikte på å lære, bygger på det eleven kan fra før. Det vil svært ofte være slik at noen kunnskaper og ferdigheter vil være en forutsetning for å kunne lære et aktuelt stoff eller en aktuell ferdighet. Når man skal lære å kjøre lastebil er det ikke likegyldig i hvilken rekkefølge, man må lære å beherske lastebilen teknisk før man kan kjøre i krevende trafikkmiljø.

#### 3.4.4 Bruk av instruksjon og kombinasjon med veiledning.

Instruksjon er noe en trafikklærer har lang erfaring med, særlig i undervisningen i starten opplæringen og oftest i forbindelse med ny innlæring av en øvelse. Vi starter alltid med en forklaring av hva øvelsen skal gå ut på, mål for øvelsen, motiverer for hvorfor den er viktig å kunne og hvordan den best kan gjennomføres. Jeg viser ofte øvelser ved å tegne på papir eller tavle hvis vi er inne før kjøring.

Eleven prøver seg frem ved å gjøre øvelsen, og underveis gir vi små cues (stikkord) for å instruere i starten. Når vi er i fart kan vi ikke begynne å grei ut om hva, hvordan og hvorfor de skal gjøre slik og sånn. Her er noen eksempler på helt enkle beskjeder og stikkord vi ofte må gi: -hold gass, -hold rattet rolig, -slipp gass, -se langt frem, -brems deg ned osv.

Har eleven problemer med å svinge av og på en høyfartsvei etter forklaring og gjennomføring med instruksjon og ledning, så pleier vi å bytte plass med elevene og kjøre et par tre kryss av og på høyfartsvei. Jeg kommenterer da alt jeg planlegger med speilbruk, tegngiving, fartsavpassing, plassering, se teknikk, vurdering av luke, tidspunkt for valg av gir, hvilket gir osv. En slik demonstrasjon anskueliggjør oppgaven for eleven bedre, og det gir kanskje også en aha opplevelse.

Tidligere var det litt tabu å demonstrere, men jeg har tydd til det i alle år, og det har gitt meg gode erfaring på at elevene oftere knekker koden på et tidligere tidspunkt, i en så vanskelig og kompleks øvelse i trafikken. Når elevene har kommet opp på et mer selvstendig nivå, slik mine to var på da vi filmet, begynner vi å øve på at de kommenterer hva de ser, tenker og planlegger i trafikale situasjoner. Jeg behøver da sjeldnere å spørre og instruere, men kanskje komme med korte og bekreftende kommentarer og veiledning der det måtte passe. Samtidig så har vi klar avtale på at stopp fortsatt betyr stopp. Selv på høyere nivå må vi være tydelig med instruksjon for å unngå konflikter i trafikken og unngå ulykker.

Dette understøttes av det Halland skriver. Instruksjon er å gi korte beskjeder, gå foran og vise vei, mens veiledning er å gå på siden eller like bak og la eleven finne veien selv. Dette gjør vi også så langt det lar seg gjøre i et klasserom i fart. I det virkelige liv vil instruksjon og veiledning altså gå over i hverandre (Halland, 2004, s. 157).

### 3.4.5 Kommenterende egenkjøring

Egenkjøring med kommentar vil si å kommentere høyt mens du kjører, hva du som sjåfør forventer at skal kunne skje i trafikkbildet videre fremover, hva du planlegger og tar hensyn til i forhold til veiens videre forløp. Dette er meget krevende og man trenger øvelse for å bli trygg og god på dette. Siden all oppmerksomhet skal rettes mot bilkjøring og dens oppgaver, er det svært krevende å i tillegg måtte bruke kapasitet på å fortelle høyt og hva du tenker og planlegger samtidig som du ligger foran med kommentarene i forhold til der du selv er fysisk med kjøretøyet ditt i øyeblikket.

Kommenterende egenkjøring er en egen praktisk eksamen som alle studenter må ha ved trafikklærerutdanningen. Dette er basis ferdigheter som en trafikklærer i stor grad må inneha for å hele tiden klare å ligge foran eleven i trafikkbildet i kjøretimer. Dette gir igjen trafikklæreren mulighet til å gripe inn for å unngå farlige situasjoner. Trafikklæreren bruker dette også når eleven er på et høyt selvstendig nivå, da kan læreren spørre hva eleven planlegger videre fremover, eller hva eleven ser etter. Det kan da være avslørende hvor eleven er i kjøreprosessen, og gi mulighet til endring underveis.

Mine elever får prøve ut dette i siste delen av undervisningen når den tekniske kjørekompetansen er automatisert og de er gode nok til å prøve det ut. En av mine metoder for å finne svar på problemstillingen var å forske på egen undervisning. Jeg tok i bruk video for å filme elevens kommenterende egenkjøring og refleksjoner og se hvordan jeg som lærer jobbet i denne delen av opplæringen. I kapittel 6 vil jeg vise noen tekster som er transkribert fra filmen, med sitater fra deres kjøring, og analyse og diskusjon av utdragene fra videoene. Hvis eleven får dette bra til, uten at det går ut over kjøringen og de kommer på etterskudd, så har elevene nådd meget høyt mål i førerkortopplæring

### 3.5 Relasjoner

Av egen erfaring gjennom nesten 30 år som både trafikklærer og førerprøvesensor mener jeg at relasjoner er noe av det viktigst som må ligge i bunnen for at læring skal skje i trafikkopplæring. Tillit og respekt mellom elever og lærere og elever og medelever er en selvfølge når en skal undervise i fart. ”Relasjonskompetansen er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (Spurkeland 2011, s. 63).

Jeg har selv opplevd at ved manglende tillit til meg, ved min manglende kjennskap til elev (språkforståelse, kultur, kjønn, personlige og emosjonelle hendelser), ved dårlige holdninger eller liten vilje til å lære, har det blitt gjennomført mange kjøretimer hvor det ikke har vært så optimal læringsprosess som ønskelig. ”Et hovedpoeng i relasjonspedagogikk er at læreren har et inngående kjennskap til enkelteleven” (Ibid. s. 69). Dette kan støttes av Spurkelands påstand om at dette nærværet har som formål å oppdage hele mennesket bak elevfasaden og kunne fininnstille hjelpemidler og tilrettelegge på en bedre måte.

Det er ikke alltid lett å komme innenfor elevens elevfasade. Vi har samtaler, en til en, i oppstart av kurs for å kartlegge og oppdage viktige faktorer som kan ha relevans for planlegging og gjennomføring av timer uten at det går på sikkerheten løs. Har det vært spesielle hendelser, som f.eks. tragedier i familien, har vi som oftest fått beskjed. Det har vært med på å lettere kunne forberede kjøretimer hvor vi har hensyntatt slike hendelser, og sammen med eleven gjort det beste ut av situasjonen. Dette bekrefter hva Spurkeland sier om å klargjøre enkeltelevens forutsetninger for å lære, som er målsettingen for læreren i denne dimensjonen. Derfor må læreren kartlegge elevens motivasjon, intellektuelle og emosjonelle forutsetninger, historie og sosiale bakgrunn.

### 3.6 Dialog i kjøretimer

I følge Halland (2004) er dialog det bærende elementet i de fleste opplæringsinstitusjoner. Hvordan er klimaet og miljøet i lastebilen eller bussen i kjøretimene? Hvordan foregår dialog? Det er en åpen tone til en viss grad, i den forstand at ved krevende trafikkmiljø kan det være at det ikke er forsvarlig å begynne å svare eleven på hans eller hennes spørsmål. Faren ved å starte med å svare eleven kan være at eleven mister fokus på det viktige, konsentrasjonen om selve kjøringen og situasjoner i øyeblikket hvor riktige avgjørelser er avgjørende for trafiksikkerheten. Eleven vil få kort beskjed om at vi stopper og tar spørsmålet ved første mulighet.

Halland (2004) sier at jeg som lærer med min atferd og med mitt reaksjonsmønster kan stimulere eller hemme elevens mot til å stille spørsmål. Dette kan skje i kjøretimer hvis klargjøring og gjennomføring av timen før kjøring er mangelfull. Elevene forstår derimot, hvis vi forklarer i starten av timen, hvorfor vi ikke kan svare, men at vi er åpne for spørsmål som vi kan svare på når det er forsvarlig eller ved en stopp i ettertid av spørsmålet.

Paulo Freire (1999) hevder at i ordet dialog finnes dimensjonene refleksjon og handling. I dette grunnleggende samspillet vil det være slik at om den ene delen ofres, vil den andre lide under dette med en gang. Freire (1999) beskriver at det å tro på mennesket er et krav for dialogen, som gjør at tillit blir skapt av dialog, for skulle den mislykkes påstår Freire at man vil oppdage at forutsetningen vil mangle.

## **4.0 Metoder og metodedesign**

Dette kapittelet inneholder bakgrunn av forskningsmetoder i utviklingsprosjektet, forklarer hva som ble gjort, utvalg, bakgrunn for valg av metoder, og styrker og svakheter ved metodene som ble brukt. Videre blir datainnsamling, databearbeiding og vitenskapsteori opp mot valg av metoder beskrevet. Kritiske tanker og vurderinger bak metodevalgene i forhold til validitet og reliabilitet belyses. Validiteten (gyldigheten), og hvor reliabel (pålitelig) ble datainnsamlingen. Hva var min rolle i dette prosjektet? De etiske avveininger var viktig i dette prosjektet, hvor blant annet observasjon gjennom filming av elever og lærer ble gjort. Jeg vil være kritisk og reflektere underveis, samtidig som jeg vil forklare mine valg.

### **4.1 Metodetriangulering**

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen prosjektet å forske i eget felt, og ønsket å gjøre et utviklingsprosjekt som var nyttig for mine kollegaer og meg i vurderingsarbeidet vi gjør i fremtiden. Kvalitativ metode er å gå i dybden og fange opp menneskers opplevelser og meninger, som ikke lar seg tallfeste slik kvantitative metoder gir data (Dalland, 2013).

Interessen var å kartlegge hvordan kollegaer jobber, og få en oversikt over hvor stort fokus de har på vurdering og hvilke vurderingspraksis som frem til i dag har blitt gjennomført ved de andre landslinjene. For å få elevenes opplevelser og erfaringer bestemte jeg meg for å gjennomføre loggspørsmål med tre klasser. Dette med bakgrunn i at jeg ønsket å få tak i elevenes opplevelse og erfaring av vurderingene som ble gjort ved min skole.

I tråd med satsingsområdet ”vurdering for læring” ved skolen, ønsket vi ved yrkessjåførlinjen også å legge vurderingsarbeidet bedre til rette for alle elevene slik som resten av skolen. Vi ønsket å gi elevene tilgang til å lettere lese læreplanmål, lærernes vurderinger og skrive egne refleksjoner av egen kjøreatferd i samme digitale verktøy. De har da også mulighet til å gå inn

igjen og lese det som de selv eller lærerne har skrevet, som tidligere beskrevet. Senere i prosjektet ble jeg av min forrige veileder utfordret til observere elevene mine og min egen undervisning i bussen ved å filme vurderingsarbeidet i praktisk kjøretime for å belyse problemstillingen på en annen måte enn logg.

Jeg hadde ikke selv tenkt tanken, og må innrømme at jeg ble overrasket og litt betenkt. Å høre seg selv undervise er ikke favoritt øvelsen. Jeg måtte overveie, var dette ideelt? Var det praktisk gjennomførbart? Etter samtale med elevene og leder, ble det bestemt at jeg skulle gjennomføre metoden observasjon med filming, mest for å se deres opplevelse, samtidig for å se hvordan vurderingsarbeidet mitt fungerte. Da jeg jobbet med prosjektskissen kom motivasjon og nysgjerrighet på hvordan de andre 10 landslinjene jobbet med vurderingsarbeidet, men var usikker på hvilke metode jeg ville dra best nytte av. Hvordan var deres vurderingspraksis? Jeg snakket med nærmeste ledelse og fikk beskjed at ledelsen ved alle 11 landslinjene skulle på lederseminar. Jeg fikk klarsignal til å sende med undersøkelsen på papir med min leder. En skriftlig kartlegging som de skulle sette av tid til i seminaret, og informere alle lederne, dele ut, gjennomføre og ta med hjem til meg.

I følge Grønmo (2011) er metodetriangulering en kombinasjon av ulike data og metoder i en bestemt undersøkelse, hvor sosiale fenomener studeres i prosjektet fra ulike synspunkter fra ulike gruppe. Tre forskjellige kvalitative metoder ble valgt, metodetriangulering, for å kunne belyse problemstillingen fra flere sider, hvor målet var å få et mangfold som kunne gi mer utfyllende svar, hvor dette igjen kan gi en økende grad av pålitelighet.

Tilliten til både metodene og resultatene i en bestemt studie blir styrket av en metodetriangulering (Grønmo, 2011). Spørreundersøkelsen og logg fra elevene, og kanskje også observasjon i filmen kan med dette gi identiske resultater.

#### 4.2 Vitenskapsteori

Fundamentet hos meg som menneske, yrkesfaglærer, og nå forsker i masterprosjektet, er mer opptatt av menneskers livsverden, opplevelser, erfaringer og det praktiske, enn tall, grafer og statistikk. For å få frem elevenes opplevelser og erfaringer ble det naturlig for meg å bruke kvalitativ metode, med logg og deltakende observasjon.

Fordi jeg var ute etter den subjektive opplevelsen og erfaringen, baserer prosjektet seg på fenomenologisk vitenskapssyn. ”De fenomenologiske orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for” (Thagaard, 2013, s. 40). Jeg støtter meg til subjektivisme, hvor fenomenologisk og humanistisk perspektiv åpnes for den menneskelige, med vurderende bevissthet hos observatør, og den som blir observert. Det frie handlende individ, hvor individets indre tanker og følelser legges vekt på, og hvor læring skjer gjennom aktiv handling og samspill med omgivelsene.

I følge Mattsson ”har ulike forskningstradisjoner ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkter” (Mattsson, gjengitt i Brekke & Tiller, 2014, s. 82). Å forstå verden, livet og andre mennesker er hermeneutikkens tolkningskunst, den bygger på å forstå meningen med tilværelsen. Mattsson sier videre at tolkningen utgjøres vanligvis av tekst på bakgrunn av det empiriske grunnlaget. Å fange det viktige aspektet av fenomenet menneskelighet, innebærer at man forstår mennesket i bunn (Mattsson, gjengitt i Brekke & Tiller, 2014).

I trafikkopplæringsbransjen har vi gjennom årene beveget oss fra instruksjon og meddelende som metoder, mot veiledning, underveisvurdering, refleksjon, selvinnsett og egenvurdering og vurdering for og som læring. Sett i vitenskapelig lys har trafikkopplæringen beveget seg fra Behavioristisk perspektiv som er opptatt av objektiv observasjon av individ (Sylte, 2013), til det konstruktivistiske perspektivet hvor resultat av læring kommer på bakgrunn av menneskets egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser (Imsen, 2010).

Behaviorismens studier av mennesket dreier seg om stimuliene som påvirket individet, og hva slags respons atferden ga. Imsen (2008) sier påvirkning kan ses på som stimulus, og respons er reaksjonen hos individet. Det som skjedde inne i individet fra stimulus til respons var hos behavioristene ikke viktig (Sylte, 2013). Behavioristene tar ikke hensyn til et menneskes indre liv, følelser eller tanker, men betrakter mennesket som ”black box” eller en maskin som reagerer på ytre stimuli (Befring, 2012 og Imsen, 2010). En kontrast til behaviorismen er konstruktivisme som kan deles i kognitivt perspektiv, sosialkognitivisme og sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Det kognitive perspektivets utvikling gikk fra stimuli og respons mot et individ som ønsket å forstå, vite og kunne. Piaget hevder vi forstår alt nytt ut fra det vi allerede kan, og kaller den erfaringen vi har for kognitive skjema som inneholder tenkning. Når eleven ikke finner likevekt resulterer det i assimilasjon, (påfylling av skjema) eller akkomodasjon (dannelse av nye skjemaer da de gamle er utilstrekkelige) (Imsen, 2010, Illeris, 2012, Sylte, 2013).



Vi kan si at Dewey, kjent som konstruktivismens far, var sosial kognitivist og la vekt på elevens aktive medvirkning i læringsprosessen (Imsen, 2010, Sylte, 2013). ”Det er når individet forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet av den at en lærer noe” (Imsen, 2010, s. 38). Som tidligere nevnt, ser vi her ”learning by doing and reflection”.

Vygotskys sosialkonstruktivistiske perspektiv ser på læring som et resultat av samspill mellom mennesker, hvor språket er et viktig redskap for læring (Sylte, 2013, Imsen, 2010). I læringssammenheng belyser Vygotsky at læring skjer best gjennom samhandling og dialog mellom elev og profesjons-/yrkesutøvere. Profesjons-/yrkesutøveren sitter med mer kompetanse enn eleven, og blir derfor en medierende hjelper (Sylte, 2013). Vygotsky utviklet den proksimale (nærmeste) utviklingssonen som et redskap for læring.

Modellen skisserer det aktuelle utviklingsnivået (det eleven klarer alene uten hjelp) og det potensielle utviklingsnivået (det eleven klarer med hjelp). Den proksimale (nærmeste) utviklingssonen burde derfor ikke overskride, da det er forholdet mellom elevens mestring og det eleven har mulighet til å mestre (Imsen, 2010, Sylte, 2013, Bråten & Moe, 2016).

Vygotsky belyste derfor at det eleven klarer med hjelp fra en medierende hjelper i dag, kan eleven klare alene i morgen, og nye grenser kan settes for videre læring (Bråten & Moe, 2016).

Vygotskys teori ble videreutviklet av Bruner, og la fokus på hvor viktig det er med støtte fra læreren i læreprosessen. I forbindelse med læring forsket Bruner på betydningen av språket, høyere kognitive funksjoner som tenkning og problemløsning, og introduserte begrepet ”scaffolding”, stillasbygging (Imsen, 2010, Sylte, 2013).

Å kjenne til elevens læreforutsetninger er av stor betydning, og i et klasserom i fart avgjørende for å unngå unødvendig risiko i trafikken. Som vi kan se i Sylte (2013) må lærer kjenne til elevens nivå for slik at eleven føler mestring og hele tiden har noe å strekke seg etter. Det skjer at læreren mener han kjenner elevens læreforutsetninger til en kjøretime, men opplever at eleven ikke er på nivå med hva lærer hadde forventning om.

Det kan handle om dagsform, familiesituasjon, at elev ikke har sittet bak rattet siden sist kjøretime osv. Da må man ta en plan B løsning, flytte seg over til et f. eks. roligere øvingsområde, slik at eleven ikke føler det negativt, eller får motivasjonssvikt.

### 4.3 Metodedesign

Data ble samlet inn i en kartlegging med en liten spørreundersøkelse. Utvalget var alle ledere ved alle landslinjene i Norge som var samlet på lederseminar. Spørreundersøkelsen var en kartlegging i papirformat og inneholdt 8 avkryssningsspørsmål, med mulighet til å føye til egne ord.

Denne undersøkelsen ble gitt ut til 17 respondenter, og har for få respondenter til at jeg kan kalle den en kvantitativ undersøkelse. Samtidig så var det avstand til respondentene siden spørreundersøkelsen ble sendt med min leder. Jeg kjenner ikke mange av lederne, men de svarte allikevel anonymt. Jeg ønsket å avklare om det var store forskjeller ved yrkessjåførlinjene, når det gjaldt underveisvurdering, vurderingspraksis og dokumentasjon av vurderingen som ble gjort. Hvor mye fokus var det på vurdering ved de andre skolene rundt i Norge, og om det var mye sprik i måten de dokumenterer vurderingen på.

En mulighet kunne være at alle var omtrent i samme gaten som oss, med mest fokus på Vegdirektoratets læreplaner i praksis til førerkort klassene C, CE og D, med føring og dokumentasjon med enkle tallkoder i papiroplæringskortene. Planleggingen av spørsmålene prøvde jeg å lage nøytrale og ikke ledende. Fokus ble lagt på kognitive spørsmål om vurdering og dokumentasjon, da det var de faktiske forholdene hos hver skole jeg var ute etter. For eksempel spurte jeg om hvordan de dokumenterte vurderingen av eleven, helt konkret for å finne de faktiske forholdene.

Målet med spørreundersøkelsen var å kartlegge alle yrkessjåførlinjene i første omgang. Jeg pretestet spørreskjemaet på den måten at jeg gikk gjennom dem sammen med lederne mine, slik at spørsmålene kunne revideres før de tok papirene med seg. Papirvarianten var noe tungvint og en del merarbeid med tanke på transkriberingen som måtte gjennomføres manuelt. Bakgrunnen for at jeg brukte papir, var at seminaret var på en båt, og kanskje ikke alle hadde pc eller tilgang til pc eller internett. De hadde satt av noen minutter i programmet sitt til å hjelpe meg med å få alle til å fylle ut skjemaene.

### 4.4 Engeströms aktivitetsteori, verktøy i analysen.

Det vil nesten alltid være ledsaget av en form for aktivitet når mennesker samtaler, en samtale eller dialog kommer også som oftest av en aktivitet, som betyr at de går om hverandre i følge Postholm (2010). Sammenligner vi dette med opplæring i lastebil vil det alltid foregå en dialog, i større eller mindre grad, mens eleven kjører.

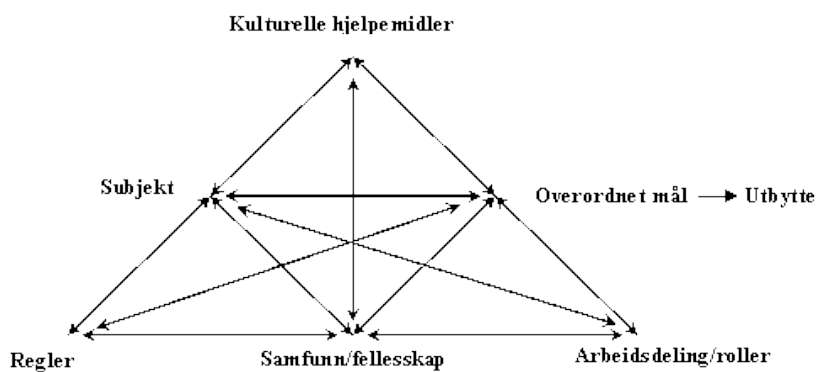
Det kan være at lærer gir ren instruksjon i en teknisk øvelse, som fører til en aktivitet, eller konkrete spørsmål fra lærer i starten av den trafikale opplæringen som også fører til en handling/aktivitet. Videre kan eleven gå over til å kommentere sin kjøring når han/hun er på et førerprøvenivå (øverst til høyre i GDE matrisen), Eleven forteller hva han planlegger og ser etter, hvor aktiviteten kommer som følge av kommentaren i etterkant.

På bakgrunn av Vygotskys tanker og ideer er en kulturhistorisk aktivitetsteori utviklet (KHAT). Det er med utgangspunkt i den sosiokulturelle teorien KHAT fremstiller en utviklingslinje som igjen er utviklet grafisk til aktivitetssystemet, et redskap til å beskrive og analysere menneskers aktivitet for eksempel i skolen. Her rettes fokuset mot handlingspraksis og målrettede handlinger. (Engestrøm, gjengitt i Postholm, 1999 s. 29-31).

I aktivitetssystemet inngår faktorene ”subjekt”, her: eleven og elevforutsetninger, ”Kulturelle hjelpemidler” kan være språket, kroppsspråket, lastebilen, bussen eller vurdering i fart. ”Overordnede mål” kan her være hvilke funn peker på ny praksis som kan sikre bedre måloppnåelse på flere nivåer. Postholm mener de tre nevnte faktorene i den øvre trekanten i modellen kan kalles handlingstrekanten, som igjen er med på å påvirke de andre faktorene som er igjen i de nederste trekantene i dette aktivitetssystemet.

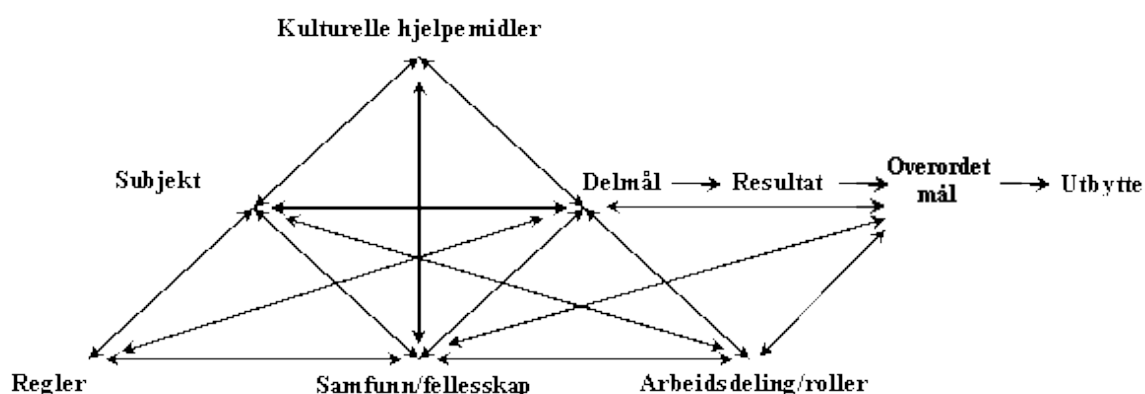
På modellens grunnlinje er faktorene ”Regler”, ”samfunn/fellesskap”, ”arbeidsdeling/roller” og de ”kan legge premisser for eller mulige begrensninger for hvilke handlinger som kan utføres” (Engestrøm, 1987 gjengitt i Postholm, 2010, s. 30). ”Regler” er her lovverk med forskrifter i opplæringslova og forskrift om trafikkopplæring og førerprøven, læreplaner og rammer. Samfunn/fellesskap her kan være læring for livet, førerprøven eller 0-visjonen.

Arbeidsdeling/ roller er handlingene fordelt mellom menneskene som tilhører vårt fellesskap, er her samarbeid om hvordan vurdering og veiledning kan øke elevens læringsutbytte og kjøreferdigheter. Gjensidig påvirkning er stikkordet for alle faktorene.



Figur 20. Engeströms aktivitetssystem (KATH)

For at en forsker lettere skal kunne bruke denne modellen som analyseverktøy når en har fokus på handlingspraksis og målrettede handlinger, hvor den modifisert utgave av aktivitetsmodellen tydeliggjør handlingspraksis og målrettede handlinger bedre (Postholm 2010).



Figur 21. Det modifiserte aktivitetssystemet.

Postholm presenterer det modifiserte systemet slik at "delmål" kan være mål som leder eleven mot overordnede mål, som kan fungere som en horisont for de ulike delmålene. Her kan det derfor bli umulig å nå det overordnede målet.

Eleven beveger seg mot de overordnede målene på bakgrunn av sine handlinger som utføres i klasserommet, her i lastebilen/bussen (Postholm, Petterson Flem & Gudmundsdottir 2004, gjengitt i Postholm 2010, s. 31).

I trafikkopplæring kan en se det slik at veiledning og vurdering er "delmål", mens førerprøven kan være et hovedmål. Så vil igjen 0-visjonen være et overordnet mål når lærlingene skal ut

på egenhånd som yrkessjåfør. I det modifiserte systemet er begrepet delmål plassert der det overordnede målet er plassert i den første modellen. Handlingens konkrete produkt er definert som "Resultat". "Utbytte" innebærer læring og utviklingsprosess kan være en endeløs prosess, men er bred og helhetlig (Postholm, 2010).

#### 4.5 Loggskrivning av elever

Hensikten med loggføring var å få en bedre forståelse av elevens opplevelse etter obligatorisk opplæring, ved at de reflekterer skriftlig over vurderingen som var gjennomført. Bakgrunnen for denne metoden har vært gjentatte opplevelser ukjentlig, hvor elevene svarer "jo det gikk vel greit", "dette må du bestemme, du er lærer" og "jeg vet ikke hvordan det gikk/hva jeg lærte i dag". Elevene stritter litt i mot, og er ikke komfortable med å reflektere og komme med egenvurdering. Som Bjørndal (2011) hevder så kan denne formen for dokumentasjon være rikere på detaljer og ha fyldigere beskrivelser, selv om dette kan variere fra logg til logg.

Når eleven snakker og lytter til seg selv i loggskrivningen, kan dette være en god metode for å fremme den indre dialogen. Elevene lærer også noe om seg selv, ved bevisstgjøring av hva de faktisk kan, hva de føler, oppdagelse av automatiserte handlinger (hva de gjør og hvordan) og lettere kan begrunne hvorfor de handler som de gjør (ibid.) I utviklingsarbeidet av elektroniske opplæringskort erfarer vi i den gryende starten at elevene lettere klarer å mene noe om egen læring, vurdering når de får en Ipad mellom hendene som et verktøy til å kunne reflektere skriftlig sammen med en muntlig egenvurdering med lærere.

Loggføring ble gjennomført høst 2015, vår 2016 og høst 2016, og videre beskrives de med utvalg, hva som ble gjort og hvordan de ble gjennomført. Logg høst 2015: Etter gjennomført obligatorisk langkjøring i høstkullet 2015 skrev elevene logg om vurdering de hadde fått. Hele klassen besto av 30 elever. Det var tre jenter og 27 gutter i denne klassen. Femten minutter brukte jeg på å forklare dem om prosjektet mitt og gikk gjennom samtykkeskjemaet sammen med dem.

Da alle hadde skrevet under delte jeg ut loggoppgaven og sammen gikk vi gjennom de fire spørsmålene jeg hadde. Jeg ba de om å være helt ærlige, uansett om de følte det var negativt i deres øyne og at de garantert var anonyme. Deretter fikk elevene den tiden de trengte til å fylle ut loggen.

Logg våren 2016: I vår kurset var det 18 elever hvor det var 2 jenter og 16 gutter, men bare 10 elever ønsket å bidra med loggføring av vurderingen som ble gjort i de obligatoriske langturene. Logg ble gjennomført i slutten av kurset etter sikkerhetskurs på vei var gjennomført. Logg høst 2016: Høstkurset hadde 30 elever ved oppstart, men en elev sluttet på grunn av førerkortbeslag. Det var 29 elever bidro med logg føring i dette kurset. Det var en jente, og 28 gutter som besvarte de fire spørsmålene i loggen. Det var 5 elever som ikke var etnisk norske, som har slitt litt med å forstå språket vårt. Jeg satte meg ned og forklarte logg spørsmålene nøye med dem for å sikre at de har forstått spørsmålene.



Figur 22. Kategorisering av loggspørsmål.

#### 4.6 Filmopptak som metode

Deltagende observasjon med bruk av video som samfunnsvitenskapelig metode i forskning har både fordeler og ulemper. Det å forske i eget felt kan ha mange utfordringer og gi dilemmaer, man må få innpass hos eleven, skape tillit, og det må være gode relasjoner mellom forsker og deltager. Deltagernes oppførsel og trafikale atferd kan bli påvirket når de vet de blir observert med video. Min rolle var å være deltakende og aktiv under videoopptakene.

I følge Halvorsen (2008) inngår forskeren i en samhandling med eleven som er en del av et sosialt system, og ved min aktive rolle vil jeg som forsker bevisst påvirke det sosiale systemet jeg undersøker. Når det er slik at deltagerne vet de blir observert og hva hensikten for observasjon er, så kalles dette for direkte observasjon (Halvorsen, 2008). Thagaard (2013) beskriver fullstendig deltakelse når en forsker på lik linje med deltakerne, og deltar i aktiviteter i samme miljø sammen med deltakerne.

Videre hevder Thagaard (2013) endringer kan skje i deltakende observasjoner hvis relasjonene endres, for eksempel ved at forsker og deltakere blir bedre kjent. Min opplevelse av dette i vår filming, var tvert imot, elevene var glade de kjente hverandre og hadde hatt meg som lærer i nesten et halvt år. Det betydde trygghet når de skulle filme hverandre og prøve noe nytt og ukjent.

Bjørndal (2011) sier massiv forskning viser at vi mennesker ikke er bevisste nok om vår egen kommunikasjon eller den interaksjonen vi er en del av, og at vi har en overdreven tiltro til egne observasjoner. Fordelen med å bruke video er blant annet at øyeblikk som jeg ønsker å ta vare på ikke forsvinner, og at dokumentasjonen er etterprøvable. Man får etter et filmopptak, mulighet for å spille av videoen flere ganger og man kan fryse situasjoner slik at man kan se hendelser detaljert, og se situasjoner om og om igjen og analysere og reflektere.

Dette kan støttes av Bjørndal som hevder: "Video har vist seg som en spesielt effektiv hjelp til selvbevissthet, du kan "fjerne hendene fra rattet" og betrakte deg selv fra avstand, med kritisk distanse" (Bjørndal, 2011, s. 76). I planleggingen og forberedelser til videoopptakene måtte jeg stille meg en del spørsmål om hva jeg ville ha fokus på på forhånd. Hvordan kommuniserer deltakerne, verbalt og non verbalt? Er læreren klar over egen måte å undervise på? Hvor naturlig oppfører deltakerne seg under videoopptak, osv. Kjenner man deltakerne godt og har vært i samme setting uten video tidligere? I så fall vil man ved gjennomsyn av videoen, se om eleven og lærer i dette tilfellet oppfører seg normalt, eller er preget av videoopptak. Atferden til eleven og læreren, hvordan kommunikasjonen er underveis, er lettere å synliggjøre i et videoopptak.

Når det gjelder tekniske forberedelser, brukte vi I-Pad til å filme med, og det var håndholdt av eleven som satt slik at han fikk filmet både deltagerne og en del av trafikkbildet. Kritisk sett er ikke det å sitte med et håndholdt kamera optimalt, det er ikke blir mulig å se det totale bildet som elev og lærer ser. De ser både fremover og til sidene ved å bevege blikket, samtidig med at de kan kikke i speil og se bakover for å få et totalt overblikk. Noe av filmingen er allikevel bakover i speilene, men siden det ble brukt bare ett kamera, ser vi derfor ikke fremover samtidig.

#### 4.7 Min egen rolle

Å forske i eget felt, på egen undervisning med videoopptak, gir meg mulighet til å være kritisk til egen undervisning og reflektere og oppdage egen aktivitet som lærer "på ny". Til tross for at undervisning, veiledning og vurdering har blitt automatisert etter snart 30 år som trafikklærer, kan jeg allikevel gå ut av lastebilen og tenke kritisk på en kjøretime som jeg ikke synes gikk slik jeg på forhånd hadde ønsket. Som Bjørndal (2011) hevder, vil vane og automatisering i handlinger bære preg av en lavere grad av bevissthet.

Når undervisningen ikke blir helt som forventet kan det hende vi må ta i bruk plan B løsninger. Det kan være mange årsaker til at en kjøretime ikke går som planlagt, dette handler igjen om elevens forutsetninger, dagsform og humør og vilje til læring hos elev. Hva er så grunnen til at det ikke alltid fungerer som planlagt? Det kan være at man ikke har tatt hensyn til elevens forutsetninger selv om vi har vært klar over elevforutsetningene, og bommet på øvelsesområdet i forhold til elevens nivå. Det kan handle om elevens dagsform, lærers dagsform, det er spesielt tydelig hvis eleven ikke er i form. Erfaringsmessig har vi ofte måttet gripe mer inn verbalt eller med ledsagerbrems siden elevens handlinger ikke da er like veloverveide som når de er friske og opplagte. Enkelte elever vil på liv og død kjøre selv om de ikke er i form, mens andre gir beskjed om at de bare observerer de andre på grunn av at de ikke føler seg skikket til å kjøre.

#### 4.8 Den etiske avveiningen i observasjon med film av elever og egen undervisning.

Med etiske rammer og dilemmaer ved bruk av observasjon som metode, er det viktig at jeg reflektere over interaksjonen mellom deltakerne og meg (Thagaard, 2013). Samtidig så må jeg være bevisst min egen rolle, Postholm (2010) sier det slik at man må være bevisst sin egen subjektivitet, eller egen forforståelse i forhold til feltet som forsker. Thagaard (2013) hevder videre at det er lite forskning på hvordan deltakerne har opplevd å være med i slik observasjon og at forskeren må være sitt etiske ansvar bevisst, og være oppmerksom på at deltakerne ikke blir utsatt for uheldige opplevelser (Ibid.). Jeg fikk skriftlig tilbakemelding av den ene eleven at det var positiv opplevelse å kommentere sin egen kjøring mens vi filmet. Han ønsket å øve mer på kommentering mens han kjørte.

Elevene ble forespurt om de var villige til å være med i mitt filmprosjekt, og de var positive til deltagelse. Da det ble bestemt at jeg i tillegg til logg og en liten spørreundersøkelse skulle bruke observasjon med film som en tredje metode, meldte jeg inn prosjektet til NSD, Norsk senter for forskningsdata. Prosjektet mitt var meldepliktig og personvernombudet vurderte prosjektet og fant at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til Personopplysningsloven §31. Jeg fikk svar om at prosjektet kunne settes i gang, da behandlingen tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven. (Vedlegg, 3)

Jeg satte meg ned i samtale med de to elevene jeg spurte om å filme, vi gikk nøye igjennom hva jeg så for meg at vi kunne gjøre, og hvordan vi skulle gjennomføre. Elevene ble kjempeivrige, de gledet seg veldig til å filme hverandre. For å forsikre meg at de forsto så



understreket jeg at det ville være mulig å se elevene bakfra og ansiktet fra siden når de skulle sjekke speilene og trafikk fra sidene. Navnene var det også en sjanse for at ville bli nevnt under filmingen i samtalene underveis. Siden elevene var så positive lot jeg elevene være med å bestemme litt på hvordan vi skulle gjøre filmopptaket på best mulig måte. De var motiverte i forberedelser til filming og vi ble enige om å lage en filmsnutt av hver elev i aksjon i trafikken. Det at de var med på å bestemme og planlegge, ufarliggjorde også filmingen, noe ser jeg i etterkant, og jeg opplevde de som lite redde, de var trygge og naturlige.

Vi kan ha stor tillit til at metodene er relevante og fruktbare og at resultatene er pålitelige og gyldige. Metodetriangulering kan også danne grunnlag for faglig fornyelse hevder Grønmo (2004), på den måten at hvis det er avvik mellom analyseresultatene som bygger på ulike metoder, kan dette stimulere til nye tolkninger og kanskje også bidra til utvikling av nye tilnærminger. Når jeg ser de tre fordelene med metodetriangulering, så mener jeg dette kan være en god tilnærming av metoder slik jeg planla og gjennomførte det.

#### 4.9 Validitet/reliabilitet.

Med hvilken styrke og sannhet i det som formidles og i hvilken grad er det som formidles faktisk er gyldig, omhandles av validitet. Når man innfor et studie måler det man har ment å måle, kalles det gyldighet eller validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). En spørreundersøkelse bør være reliabel og valid. Det at en kan se på spørreundersøkelsen som reliabel/pålitelig er at den er presis, og uten feil. Undersøkelsen blir unøyaktig hvis svar blir kodet feil. Det kan være maskinell feil eller menneskelig feil ved inntasting av koding, hvor konsekvensen blir målefeil. Med reliabilitet menes om spørreundersøkelsen måler det samme hver gang, reliabilitet/gyldighet er ikke tilstrekkelig betingelse for validitet (Danielsen, 2013, s. 147). I spørsmålet om reliabilitet, må man kunne skille mellom typen informasjon man som forsker får og egne vurderinger av informasjonen. Validitet av tolkningene undersøkelsen fører til, handler om gyldighet (Thagaard, 2013).

Det betyr at man må gå kritisk inn i datagrunnlaget og være obs på egne tolkninger. At jeg i dette prosjektet er knyttet til miljøet jeg har gjort undersøkelser i, kan ha betydning hva jeg kommer frem til. Ved ed å gå kritisk gjennom analyseprosessen styrker forskeren validiteten (ibid.). Som Thagaard (2013) sier kan en annen forsker anvende samme metode og få likt svar, her blir begrepet reliabilitet referert til.

#### 4.10 Metodekritikk

Når det gjelder spørreundersøkelsen min har jeg reflektert en del over denne med kritisk blikk. Utvalget mitt kunne fanget mer hvis jeg hadde sendt undersøkelse til alle lærere og ledere ved alle yrkessjåførlinjer, ikke bare lederne. Jeg kunne sendt dette på mail og laget en på limesurvey. Det ville forenklet prosessen i transkribering. Bakgrunnen for at jeg ikke sendte til alle lærerne på mail, var at jeg ikke hadde så positive opplevelser med den måten i et tidligere prosjekt, hvor svært få respondenter svarte. Samtidig visste jeg at alle lederne skulle delta i seminar og var da var mer sikker på at jeg ville få svar fra alle når de fikk det foran seg fysisk.

Å bruke logg fra elevene var forholdsvis nytt for meg, men ga mye data, varierte og relevante data. Etter analysearbeidet har jeg tatt med loggføring i undervisningen og ser nytten av det begge veier. Det gir meg mer ærlige og personlige svar fra hver enkelt, og elevene begynner å bli vant med å reflektere både muntlig og skriftlig. Kritikken i loggundersøkelsen er at jeg nå i ettertid ser at jeg kunne stilt flere spørsmål, det var mer jeg ville ha svar på. Optimalt sett ville jeg gjerne hatt mer utfyllende svar med begrunnelser.

Jeg har derfor gjennom det første halvannet året i masteren erfart at i prosessen med loggføring fra forskjellige klasser over så lang tid har gjort at jeg var mer kritisk selv til mine egne spørsmål. Derfor oppdaget jeg på siste loggføring at forklaringen min før elevene svarte på logg spørsmålene var mer nøye og detaljert. Når spørsmålene ble forklart med en høyere kvalitet kan også svarene ha kommet i en høyere kvalitet.

Ved at man kan registrere mye informasjon som overskrider observatørens evne til å registrere og huske, har videoopptak en del åpenbare fordeler (Bjørndal, 2013, s 159). Å være helt objektiv når man forsker i eget felt, er dette er nesten umulig når man i tillegg er deltakende observatør. Samtidig glemte vi nok alle tre at filmen gikk, for slik jeg kjenner elevene var de avslappet og rolige.

Kritikken til filmen, går på hvordan jeg forberedte. Selv om vi var enige om å ikke filme mer en 10-15 minutter per sekvens, så fikk vi problemer på grunn av manglende forberedelser. I-Paden vi filmet med hadde ikke nok kapasitet, så filmsnuttene ble noen minutter kortere enn planlagt, og første testfilm, gikk jeg tom for strøm. Dette burde ikke ha skjedd. Når det er sagt og jeg i ettertid har transkribert, så har jeg nok data til dette prosjektet.

## 5.0 Presentasjon av data og analyse.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for presentasjon av data og analyse fra hver av de tre undersøkelsene jeg har gjennomført. Først viser jeg funn fra kartlegging med analyse av funnene. Deretter presenterer jeg funn av data i elevenes logger. Forskningsspørsmålene vil styre inndelingen av loggene, hvor det pekes mot elevenes opplevelse av vurdering som ble gitt, hvordan elevene mente vurderingen førte til læring, og hvilken form for veiledning som gir best læringsutbytte. Til slutt kommer data og analyse av tre videofilmer med sitater fra hver film hvor jeg innleder sitater som trafikklæreren og videre tolker og analyserer sitater fra funn med forskerbriller. Oppsummering kommer til slutt hvor diskusjonen gjelder alle filmene.

Under transkribering av både loggene og filmopptakene oppdaget jeg at jeg ble bedre kjent med materialene, og har sett de i nytt lys, hver gang jeg har tatt de frem. Loggene ble gått gjennom flere ganger etterhvert som de ble transkribert og kategorisert, filmene ble sett på, hørt på, stoppet og spolt flere ganger for å få ned ordrett hva som ble sagt og gjort i kjøretimene i transkriberingen. Etter kategorisering, ble loggene bearbeidet svarene ved å meningsfortette i forhold til de forskjellige spørsmålene.

Analyseprosessen har pågått hele tiden etterhvert som innsamling av data fra logger har blitt gjennomført. Først skaffet jeg meg et helhetsbilde over alle loggene. Alt ble systematisert, skrevet ut, klippet opp og sortert. Loggene ble delt inn med hver sin farge for hvert av de fire loggspørsmålene. For å få en enda bedre oversikt satte jeg loggene inn i tabellform, som gjorde det lettere å tolke og analysere med forskjellige kategorier.

### 5.1 Presentasjon av data og analyse fra kartleggingen av landslinjenes vurderingspraksis

I analysen av kartlegging fra landslinjene ble KHAT s aktivitetsteori anvendt som analyseverktøy under fortolkning og meningsfortetning. Målet var å få tak i hvordan de andre landslinjers hverdag var i deres vurderingspraksis.

#### 5.1.1 Respondentenes bakgrunn.

I dette kapittelet vil jeg analysere kartlegging hvor lederen har svart på hvordan vurderingspraksisen er ved alle landslinjene av ved landslinjene. Innledningsvis vil jeg gjengi hvordan respondentene fordeler seg med tanke på alder og hvilke bakgrunn de innehar.

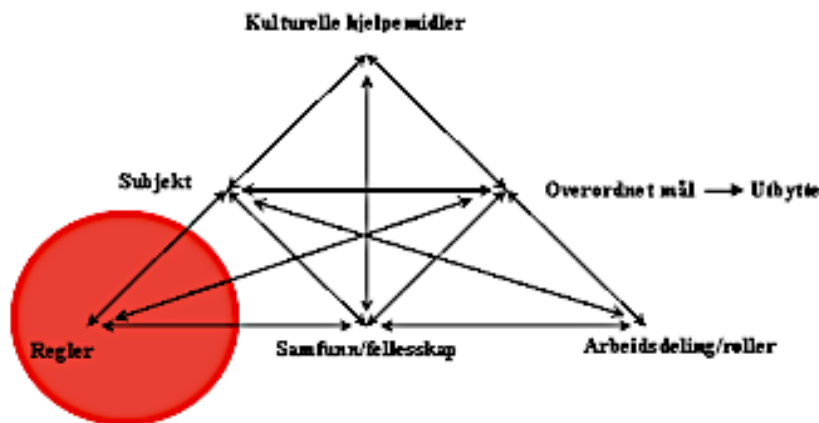
Fordelingen viser seg at flesteparten av respondentene er mellom 50 til 70 år. Når det gjelder respondentenes bakgrunn, har halvparten bakgrunn som yrkesfaglærer, som varierer fra handel og kontor til service og samferdsel. Halvparten av respondentene har bakgrunn som trafikklærer, som har en "fartstid" fra 20 til 38 år, og nesten alle som har yrkesfaglærerbakgrunn har også trafikklærerbakgrunn. Det var bare et par stykker som ikke hadde mer enn ett år som trafikklærere. Antall år som ledere var det stor variasjon på, fra et halvt år til 19 år som leder.

### 5.1.2 Hvilket regelverk forholder lærerne seg til i sin daglige vurderingspraksis?

Det viser seg at nesten alle landslinjer forholder seg til både forskrifter i opplæringslova og forskrift til trafikkopplæring og førerprøven i sin daglige vurderingspraksis. Det var bare et par landslinjer som forholder seg til kun forskrifter om trafikkopplæringen og førerprøven i sitt vurderingsarbeidet.

Sett i lyset av Engeströms aktivitetsteori hvor faktorene påvirker hverandre gjensidig, kan en stille spørsmål om det er et brudd på "regler" ved de landslinjene som kun forholder seg til forskrifter om trafikkopplæring og førerprøven og ikke opplæringslova. Kan dette være medvirkende til at de andre faktorene ikke kan fullføres i aktivitetssystemet? Postholm hevdet at vi aldri kan nå overordnet mål, derfor var delmål satt inn i stedet i den modifiserte modellen.

Betyr det at de forskjellige delmålene i opplæringen ikke blir nådd hvis elevene ikke får den skriftlige dokumentasjonen på underveisvurderingen, de har krav på etter opplæringslova, som to av landslinjene ikke retter seg etter? Hvilke begrensninger kan utelukkning av deler i faktoren "regler" gi?



Figur 23. "Regler" er fraværende i modellen. Egen modell basert på Postholms modell (2010)

Hvordan innvirker det på subjektet hvis "regler" ikke blir fulgt? Kan dette også begrense læring for livet i "samfunn/fellesskap"? Kan det tenkes at handlingene mellom menneskene som er i dette fellesskapet blir preget av mangel i faktor "regler" i modellen?

### 5.1.3 Hvordan dokumenteres underveivurderingen?

Overveldende mange respondenter svarer at underveivurderingen blir gjort i opplæringskortene. En respondent har svart at de gir dokumentasjon av underveivurdering på læreplattform. Nettadmin blir brukt av et par yrkessjåførlinjer til å dokumenterer underveivurdering på. Det var kun en respondent som ikke visste hvordan underveivurderingen dokumenteres ved hans/hennes yrkessjåførlinje. I forhold til aktivitetssystemet så er det mangelfullt i faktoren "regler".

Er dokumentasjonen tilstrekkelig i forhold til kapittel 3. i opplæringslova? Hvordan kan man da nå målene? Opplæringsloven i kapittel 3 sier i § 3.1 at eleven har rett på underveivurdering og sluttvurdering og rett til dokumentasjon av opplæringa som har blitt gjennomført (Opplæringslova, 2009). Opplæringslova og forskrift om førerkort og førerprøve derimot har ikke de samme kravene om dokumentasjon av opplæringen.

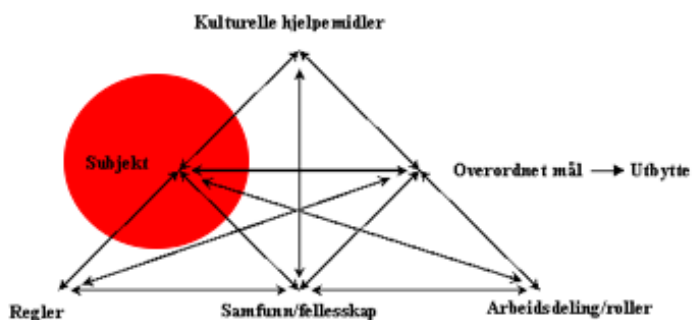
I § 5-6 i forskrift om førerkort og førerprøven er det altså krav om at lærer skal *attestere* hvilke deler av gjennomført opplæring etter kjøretimene eller etter obligatorisk opplæring, som nevnt i kapittel 2.2.2 (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m., 2009).

#### 5.1.4 Hva slags undervisvurdering blir gitt eleven i praksis etter vanlig kjøretime.

Hvordan praktiseres vurdering ved obligatorisk kjøring?

Dette spørsmålet ga mange variasjoner, hvor alle har litt forskjellig praksis, spørsmålet viste ikke noe overrepresentasjon eller trend. Halvparten av respondenter bruker faste skjemaer som fylles ut før kjøring og gjennomgås etter kjøring med lærer. Enkelte yrkessjåførlinjer gjør både muntlig og skriftlig vurdering etter kjøring. Et par yrkessjåførlinjer svarer at der gir lærerne kun muntlig vurdering .

Flere yrkessjåførlinjer hadde muntlig vurdering sammen med med eleven. Andre respondenter visste ikke hvordan vurderingen ble praktisert ved obligatorisk kjøring. Hvis eleven får systematisk undervisvurdering både skriftlig og muntlig fungere handlingstrekanten optimalt, hvor eleven kan nå målene og få et godt læringsutbytte. Hvis eleven ikke får annet enn muntlige tilbakemeldinger, eller det ikke er noe bevisst system i undervisvurdering blir det vanskelig for eleven å nå målene.



Figur 24. "Subjekt" er fraværende i modellen.

Arbeidsdeling/ roller beskriver, som nevnt i tekst under modellen, hvor handlingene som er fordelt mellom elev og lærer i kjøretimen. Hvordan blir elevens læringsutbytte hvis det er mangel eller ikke rett fordeling mellom lærer og elev i kjøretimen?, eller at vurdering og veiledning ikke har noe systematikk eller er målrettet nok?

### 5.1.5 På hvilken måte praktiseres egenvurdering ved landslinjen?

Landslinjene har her veldig stor variasjon i måte egenvurdering blir praktisert. Enkelte har systematisk egenvurdering med dokumentasjon, en sier de dokumenterer i egen opplæringsbok. Halvparten av respondentene gjennomfører egne fagsamtaler for egenvurdering. Noen praktiserer egenvurdering, men det er ikke noe fast system, mens andre igjen ikke har noe spesielt system. Et par respondenter vet ikke på hvilken måte egenvurdering praktiseres ved deres landslinje.

Som nevnt tidligere hadde ikke alle lederne bakgrunn som trafikklærer, og har kanskje ikke satt seg så inn i hvordan kjøretimene blir gjennomført. Det kan være noe av årsaken til at enkelte ledere svarer vet ikke. Postholm (2010) beskriver et menneske som skal nå sine overordnede mål, som et handlende subjekt, som tar i bruk kulturelle hjelpemidler. Kulturelle hjelpemidler, som her kan være språk, kroppsspråk i eller etter en kjøretime mens det skjer veiledning eller egenvurdering. De praktiserende trafikklærerne ville antageligvis ha gitt klare svar på hvordan språk i kommunikasjonen og kroppsspråket er i kjøretimen.

### 5.1.6 Oppsummering og diskusjon av kartlegging

På grunn av raske og dyptgripende samfunnsendringer i tiden vi lever i, utfordres vi både som profesjonsutøvere og som privatpersoner, og det stilles store krav til oss (Skau, 2008). Den viktigste faktoren som har betydning for elevenes opplæring er lærerens kompetanse og samspill med elevene. Faktorer som samarbeid mellom skoleledelse og lærerne gir også mulighet for videre kompetanseutvikling som har betydning (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Dokumentasjon av vurdering kan være å ha kontroll av prosesser og resultater, samtidig som det gir grunnlag for vekst og utvikling i følge Halland (2004).

### 5.2 Presentasjon av data og analyse fra elevenes logger

Refleksjon er som nevnt i kapittel 4.8 en nødvendig forutsetning for at eleven skal få et best mulig utbytte av sitt arbeid. Å skrive logg vil stimulere refleksjon, og derved være et bidrag til å sette læringsstrategier, læringsmål og læringsutbytte i fokus. Gjennom loggføring kan elevene øke sin bevissthet om eget arbeid, og dermed bli mer motivert til å ta ansvar for sin egen læring. Loggføring er også et viktig redskap for kommunikasjonen mellom elev og lærer (Engh et al., 2007).

I vurderingsarbeidet har loggføring blitt mer og mer vanlig, siden egenvurdering er mer sentralt enn tidligere. Loggen gjør at eleven må foreta faglige refleksjoner, og er en uformell dokumentasjon (Halland 2004).

På bakgrunn av spørsmålene i loggene elevene svarte på, fant jeg det naturlig og mest oversiktlig å dele opp funn i temaer mot forskningsspørsmålene. For å få bedre oversikt under analysearbeidet lagde jeg en matrise hvor svarene ble kategorisert ut fra temaer og opplevelser de hadde erfart for å lettere finne forekomster. Funn i matrisen vil sammen med sitater beskrives.

Var det muntlig og skriftlig fra lærer, eller sammen med lærer? Skrev de selv på OneNote? Hvilke opplevelser, konkrete hendelser, positivt/fornøyd, negativ/ misfornøyd, refleksjon hadde elevene? De ble videre kodet i temaer som gikk på positiv eller negativ opplevelse, erfaring, selvinnsikt, læring/refleksjon, egenvurdering/erfart læring, ønskede endringer/utviklingspotensialer. I kapitlene 5.2.1- 5.2.5 vil det stå Informant nummer i parentes etter hvert sitat, som man finner igjen i transkriberingen av loggene.

### 5.2.1 Loggspørsmål 1, tema rundt opplevelse og erfaring av vurderingspraksis

*1. Fortell kort hvordan fikk du vurdering etter sikkerhetskurs på vei med lastebil, vogntog eller buss? Objektivt sett, på bakgrunn av lange tradisjoner i trafikkopplæring, og ikke overraskende, så viste loggene overveldende mange elever som hadde svart at de fikk muntlig vurdering av lærer. En del elever svarte mye i denne retningen: ”Jeg fikk bare muntlig vurdering. Jeg synes det var bra. Jeg fikk vite hva jeg gjør bra og hva jeg må trene mere på, og hvordan jeg skal gjøre det bedre (I 3)” og mer utfyllende: ”Vi gikk gjennom kjøreruten i etterkant, og læreren fortalte meg muntlig hva jeg kunne gjort bedre og hva som var bra (I 9)”.*

Den neste eleven oppfattet at det skjedde vurdering underveis og etterpå: ”Muntlig med lærer underveis og når vi var tilbake på skolen (I 44.)” Tradisjonen og kulturen har vært, og muligens fortsatt er mest vanlig med muntlig tilbakemelding som vurdering etter kjøring. I tillegg blir gjennomførte øvelser attestert i opplæringskortet og eventuelt godkjent. Det varierte litt på hvilken måte elevene fikk vurdering, og elevmedvirkning i forkant av kjøring, hvor ønsker kommer frem, eller uventet trafikale hindringer kan være medvirkning til tidsnød.



Dette kan være årsak til at enkelte elever skrev de fikk vurdering av hele turen på vei tilbake til skolen før de parkerte: ”Gikk gjennom kjøringen på tur til Hønefoss igjen (I 23)” og: ”Jeg fikk vurdering på skolen og litt underveis (I 65)”.

Andre skrev at de fikk litt vurdering underveis: ”Det var bare muntlig, og jeg ba om å få høring underveis hvis han mente at han måtte si noe. Det synes jeg var best (I 15)”. Av alle de som fikk muntlig vurdering så fikk en liten andel også skriftlig vurdering: ”Jeg fikk vurdering både skriftlig og muntlig. Læreren spurte hva jeg synes om kjøringen, hva var bra, hva var dårlig. Så fortalte læreren hva han/hun mente om min kjøring. Dette ble så skrevet ned på et vurderingsskjema (I 6)”.

Dette viser at en stor del av vurderingen fra lærerne forholder seg mest til forskrift om trafikkopplæring og førerprøven ved vår landslinje. En nesten tilsvarende liten andel hadde egenrevisering muntlig i samtalen med læreren. Uten oppfordring eller spørsmål om opplevelse i loggens spørsmål 1, skrev enkelte elever at de var godt fornøyd og veldig fornøyd med vurderingene de hadde fått: ”God forklaring på hva jeg må gjøre annerledes, og hva jeg gjorde ganske bra. Vurdering av egen kjøring med læreren er en super måte. Og kunne tenke litt selv på det du gjorde riktig eller feil (I 19)”

Et par stykker hadde skrevet at de hadde en negativ opplevelse av vurdering som ble gitt dem, de mente at vurderingen ikke hadde hjulpet så mye, og en hadde negativ opplevelse av læreren som person. Et sitat fra logg som viser at eleven ser positivt på å gjøre vurdering av egen kjøring, her kommer refleksjon inn. Her viser jeg videre noen variasjonene i et utdrag av elevenes opplevelser av hvordan vurderingen ble gjort: Fikk muntlig tilbakemelding, gjorde egen skriftlig vurdering som vi gikk gjennom sammen etterpå (I 1).

Jeg fikk en muntlig og skriftlig tilbakemelding på hvordan kjøringen min var. Hva som var bra og hva som var dårlig (I 20). Jeg fikk muntlig vurdering av hvordan jeg hadde kjørt. Det var hovedsakelig snakk om at jeg kjører bra når jeg er opplagt, men ikke fullt så bra når jeg er sliten (I 28). På klasse C fikk jeg vurdering både muntlig og skriftlig på eget ark og OneNote. På CE fikk jeg vurdering kun muntlig, pluss OneNote. Ble spurt etter begge turene om hvordan jeg følte det gikk (I 32). Fikk muntlig tilbakemelding om hva jeg gjorde bra, og hva jeg gjorde dårlig, og så skrev jeg vurderingen min inn på Onenote (I 35). Først skrev jeg, og så han. Var ganske likt det vi begge hadde skrevet (I 39).

### 5.2.2 Logg spørsmål 2, tema om egenvurdering og erfart læring

2. *Hva lærte du av vurderingen du fikk?* På dette konkrete spørsmålet ble det som ventet et overtall av konkrete og autentiske hendelser og situasjoner som kom sterkest frem. Her var det nyanser svarene om alt fra å forbedre sittestilling og rattgrep til å gå litt mer inn i seg selv og reflektere overvurderingene som ble gitt.

Noen skrev at de lærer ved at læreren forteller hva som er galt, siden de kanskje ikke er klar over feilene de har gjort selv. Vurderingen som ble gitt ga enkelte motivasjon til å fortsette å legge vekt på komfort og økonomisk kjøring. Det er ikke bare konkrete faglige svar som er forekomst her, også på selvinnsikt og refleksjon, flere svar viser at elevene lærte om sin egen evne til å vurdere.

Flere har reflektert over planlegging i forkant av kjøringen også, da tenker jeg på forberedelser i form av søvn/hvile og kosthold slik at de er opplagte før kjøringen starter. En annen forberedelse som ble nevnt er at de har lært å forberede seg med å lese kart i forkant av kjøringen når man skal på ukjente steder. Noen lærte at man skal kjøre etter forholdene og kjøre "sitt eget løp". Enkelte hadde skrevet at de hadde fått vurdering på hva som var bra, og hva de kunne jobbe videre med for å bli enda bedre. Noen få husket ikke hva de hadde lært.

Her er et utvalg med en variasjon av hva elevene mente de hadde lært av vurderingen: Jeg lærte lite av vurderingen (I 1). Jeg lærte å kjøre bil på en helt annen måte enn jeg gjorde når jeg tok B- førerkort. Mye bra på Hønefoss (I 3). Jeg lærte hva jeg gjorde bra, og hva jeg kunne bli bedre på/hva jeg må jobbe mer med (I 6). Lærte å se kjøringen min fra flere perspektiver (I 10). Lærte om min egen evne til å vurdere. Fikk beskjed om å først si hvordan det gikk. Kan ta med meg dette til neste kjøreeøkt (I 16). Jeg lærte at jeg måtte rette opp de små feil/detaljene jeg hadde. Dermed synes jeg av egen opplevelse at kjøringa har blitt bedre (I 17).

Jeg lærte ikke noe spesielt av vurderingen (I 18). Jeg lærte at det er viktig for meg at jeg er opplagt når jeg kjører bil (I 28). Lærte hva jeg gjorde bra, og hva jeg må gjøre bedre (I 30). Ikke spesielt mye (I 33). Ikke spesielt mye (35). Lærte hva jeg burde øve mer på og hva jeg må bli god til som jeg ikke merka selv (I 38). At man skal kjøre etter forholdene og kjøre sitt eget løp (I 43). Ikke så mye for var ikke enig med lærer (I 54). Lærte av mine egne feil, fikk nye ting å tenke over til neste gang (I 66)

### 5.2.3 Loggspørsmål 3, tema er læring, læringsutbytte og refleksjon

#### 3. Hva har du lært av å vurdere egne ferdigheter/gjøre en egenvurdering etter kjøring?

Elevene hadde lært mye og det var stor variasjon i hva de hadde lært i det å vurdere seg selv. Tyngden lå faktisk i kategorier som handler om selvinnsikt og økt refleksjon. Flere hadde på forskjellig vis skrevet at de hadde fått bedre selvinnsikt: ”Lært å få bedre selvinnsikt på en måte ved at vi har vurdert oss selv flere ganger. De første vurderingene var litt selvsikre” (I 1). Enkelte hadde oppdaget egne begrensninger: ”Jeg har lært å se mine begrensninger (I 3). Noen skrev at de var ikke så gode som de trodde: ”Jeg har lært at jeg ikke er så god som jeg tror” (I 5).

Mange hadde fått bedre forståelse for egen kjøring og egne feil, hvorfor de feilene kom og hva de kunne jobbe med for å bli bedre. Mange mente de hadde blitt flinkere til å reflektere over egen kjøring i sin egenvurdering. ”Mye, jeg har lært at man kan være kritisk, men ikke negativ til egen kjøring. Jeg har også lært at det er viktig å kunne vurdere egne ferdigheter på både godt og vondt” (I 27). Noen nevnte at de også hadde lært mye ved å høre på de med mer erfaring (lærerne/mesterlære).

Flere mente at det å ta tak i seg selv og se egne feil ble enklere med egenvurdering av sin trafikale atferd. Jeg lærer å vurdere egne ferdigheter og se tilbake på egen kjøring. Hva jeg følte gikk bra, evt dårlig (I 32). Enkelte elever hevder i sin logg at de har blitt flinkere til å vurdere seg selv. Gevinsten med å vurdere seg selv var at noen husker bedre hva de må øve på videre i opplæringen. Det å tenke seg om ble også nevnt som en fordel med å ta så aktivt del i vurderingen, når man selv måtte ta stilling til egen kjøring. delaktig i husker bedre hva som skal rettes på neste gang.

Mange mente at de ble mer bevisste sin egen atferd. En del hadde også svart konkret hva de hadde lært faglig, hva de kunne endre på for å bli enda bedre. Flere hadde opplevd å mestre selve egenvurderingen. En person hadde ikke lært noe. En elev vurderte mye likt som lærer, så han hadde ikke noe utbytte av egenvurderingen. En tredje elev synes det er ”kleint” å vurdere seg selv, men innrømmer allikevel at det har hjulpet å reflektere mer over sin egen kjøring.

Her viser jeg en del svar som er varierende med både positivt og negative opplevelser og erfaringer. ”Får bedre forståelse om hva som er bra, og hva som må jobbes mer med”. (I 6). ”For å reflektere på om det var noe jeg kunne gjort bedre evt.” (I 14).

”At det er vanskelig å vurdere seg sjøl” (I 15). ”Er ikke noe flink til å vurdere meg selv” og ”Jeg synes det var vanskelig å vurdere seg selv” (I 26).

En elev innrømmer antagelig litt motvillig at han har lært noe. ”Kanskje at jeg har et par ting jeg må øve mer på” (I 31). Mens en annen har erfart at han ikke har lært noe av egenvurdering, siden det han vurderte var sammenfallende med lærers vurdering: ”Vurderer mye likt som lærer, så lite å lære av egenvurdering” (I 33). ”At man kan lære ved å gå inn i seg selv” (I 49). ”Ikke så mye, kleint å skryte av seg selv, men har vel hjelpe å reflektere over kjøringen (I 54). ”Husker bedre hva jeg skal gjøre og forbedre til neste kjøring. Bra måte for å huske ting man må forbedre” (I 55). ”At det skjer læring” (I 65).

#### 5.2.4 Loggspørsmål 4. Temaet er elevens ønske om endring.

*4. Hvordan kan vurderingen etter kjøring være for at du skal lære mer av den? Begrunn hvorfor.* Godt over halvparten av elevene hadde konkrete forslag til hva de kan tenke seg å endre/forbedre for at de skal kunne lære mer av vurderingen. Mange var fornøyde med den vurderingen de hadde fått, og gjort selv.

Et par elever skriver at metodene lærerne bruker fungerer veldig fint, og læringen er mer effektiv ved egenvurdering og vurdering som læreren gjør: ”Føler jeg lærer mer av å selv vurdere i tillegg til at lærer vurderer. For da ser man tilbake på egen kjøring og ikke at man bare hører på det læreren sier” (I 32). ”Jeg synes metodene til lærerne fungerer veldig fint, og man lærer mer og effektivt ved egenvurdering og vurdering som lærerne gjør” (I 35).

En del elever etterspurte mer muntlig og skriftlig slik at de kan lese det etter kjøretimen: ”At jeg får med et skriv om hvordan jeg har kjørt”(I 28). ”Fordi jeg får sett på det jeg må øve mer på, får oversikt over mine feil” (I 31). Det var også ønske om konkrete positive og negative tilbakemeldinger: ”Kanskje skrive 5 positive ting og 5 negative ting om kjøringen. Ta en totalvurdering på et målt tidsrom. f.eks. en uke av gangen” (I 44).

Det er også ønske om mer presise vurderinger som gjøre det lettere for elevene å forstå: ”Den kan tilpasses hver enkelt spesielt. Gå inn på de feilene som er, ikke så generelt”(I 1). ”Hva jeg har gjort feil, forbedringer, hva har vært positivt. Gjerne bruke en skriftlig skala etter hver økt” (I 16).

Noen sier de trenger et mål å jobbe mot, samtidig som de vil vite konkret hva som ble gjort bra og hva som kan være bedre: ”Jeg trenger å vite hva som var galt, og hva som kan/må gjøres for å gjøre det bra. Jeg trenger et mål å jobbe mot” (I 27). Å få med seg et skriv med vurdering om hvordan eleven har kjørt er det ytret ønske om. Det å ta en totalvurdering på et gitt tidsrom, for eksempel en gang i uken er også ønsket.

Mange elever var fornøyde med vurderingen slik den var: ”Jeg synes det var veldig bra. Det kommer litt an på hvilke lærer du har, noen kan bli bedre til å forklare hvorfor jeg gjør feil, og hvordan det kan bli bedre” (I 2). ”Jeg synes egentlig at jeg får god nok vurdering etter kjøringen. Alt bra, ikke noe bør endres” (I 6). ”Kan ikke få det bedre enn det jeg har fått til nå” (I 19). Sånn den er. Snakker om det i gruppa di hvis folk synes det er greit”(I 38). ” Sånn som den er. Skrive litt om hva som var bra og hva som var galt” (I 68).

#### 5.2.5 Oppsummering av loggspørsmålene.

Svarene som har blitt brukt i sitatene her har jeg forsøkt å tolke mange ganger. Det er stor variasjon i svarene hvor elevene har kort fortalt sine opplevelser og erfaringer som er svært verdifulle for vårt videre arbeid. At enkelte opplever lite læringsutbytte er noe som vi må ta med oss videre, men flestparten av elevene var veldig positive. Det var mange gode refleksjoner fra elevene. Datamaterialet er entydig i elevene sine ønsker om mer skriftlighet og mer vurdering.

#### 5.3 Presentasjon av data og analyse av videoopptakene.

Postholm (2010) gjengir Gudmundsdottirs (1997) påstand om fundamentale trekk ved all forståelse og tolkning, hvor forskeren prøver å finne en mening med alt han/hun ser og hører. I analyse av videoene ble en modell fra Alrø og Kristiansen for videoanalyse brukt for å lettere få struktur og oversikt og dialogen ble kategorisert underveis mot temaer. Analysemodellen har 4 trinn.

Det første trinnet, *intuisjon*, noterer forskeren ned forståelse av elevens læringssituasjon og handlinger som ble utført under filmsekvensene. I det andre trinnet, *iakttagelse* (observasjon), var oppmerksomheten på handling og kommunikasjon. Hva ble sagt og hva ble gjort, konkrete handlingene ble beskrevet.

På trinn tre, *opplevelse*, ble forskerens egne reaksjoner på det hun så og hørte beskrevet. I det siste og fjerde trinnet, *identifikasjon* (gjenkjenning) ble data samlet, og kategorisert (Alteren & Bjørk, 2006).

Video som metode ga muligheter til å teste ut om det å filme elevenes egenvurdering underveis i kjøreopplæringen ga muligheter for å lettere reflektere over egen kjøring. Det var også interessant om det ga bedre læring, ved at de kunne se sin egen kjøreatferd om igjen, og så lære av eventuelle feil som ble gjort underveis videre i kjøringen. For lærerens del var det også viktig å se igjen videoene for å kunne reflektere over egen undervisning. Man tror man vet hvordan man underviser og vet hva slags kropps språk man har, og hvordan man tilnærmer seg eleven med forskjellige metoder, men kan få en vekker ved å se på sin egen undervisning på video. Siden begge elevene meldte seg frivillig og var veldig motiverte ga det bekreftelse på at video opptakene kom på rett tidspunkt i opplæringen. Prøvevideoen ble gjort i mars og de to andre video opptakene ble gjort samme dag helt i slutten april 2016.

### 5.3.1 Film nummer 1, prøvevideo.

Video nummer 3 er kort og har en varighet på bare litt over fem minutter. Det var i utgangspunktet en prøvevideo i forkant av de to filmene som var planlagt, så denne filmen ble gjort med lærers telefon, håndholdt. Prøvefilmingen viste at det ga ikke godt nok bilde av både deltagerne og trafikkbildet, men jeg så interessante og viktige hendelser i undervisningen og dialogen jeg ville ta med. Selv om den første prøvefilmen var kort, så inneholder den mange verdifulle momenter på en kort strekning som er svært krevende. Undervisningen gikk dessuten ikke helt som ønsket.

Dermed ble det bestemt, sammen med elevene, at dette korte video opptaket skulle være en del av prosjektet. Siden prøvefilmingen ikke ga godt nok overblikk over deltagerne og trafikkbildet ble vi enige om at elevene skulle filme hverandre fra passasjerstet på første rad og fikk da et bedre overblikk over større områder og situasjoner i de to andre filmene. Eleven som jeg hadde i min faste gruppe gjennom hele kurset, kjente jeg, og jeg kjente dermed også *elevforutsetninger* godt.

Hans ståsted faglig sett, men også det sosiale og på det psykiske planet hadde jeg oversikt over, med tanke på hvordan han mestret nye, mer selvstendige og konkrete utfordringer underveis i kurset. Jeg visste at det kunne være fare for at han innimellom kunne falle litt igjennom.

Han var aldri farlige i trafikken fordi han er rolig og defensiv, og lot seg sjelden stresse av nye og uventede trafikale situasjoner, selv om han til tider (som er vanlig elevfeil når de begynner å føle mestring) kunne ha litt for høy fart inn mot enkelte kryss og situasjoner.

*Rammene* før turen var satt ved at det er en obligatorisk sikkerhets kurs på vei, avsluttende kjøretur på variert og krevende vei. Planleggingen gjorde eleven selv ut i fra en gitt oppgave med en fastsatt rute på fire timer. Innledningsvis gikk vi gjennom målene, snakket om og så gjennom ferdig planlagt opplegg før avreise. Ruten er variert, og meget krevende.

Kjøringen ble, som de to planlagte turene vi skulle filme, gjennomført med buss. *Målet* for sikkerhetskurs på vei var at eleven skal kjøre selvstendig over tid. Eleven var en av de elevene som ønsket å være med i det planlagte videoprojektet. Dette var et bevisst valg på grunn av at de skulle føle seg trygge på hverandre og på meg som lærer og at vi som gruppe skulle ha gode relasjoner, gjensidig tillit og respekt for hverandre.

*Innhold:* Underveis gikk det greit, men jeg merket at S var litt på etterskudd i kjøreplassen, og valgte å stoppe og snakke om turen fra Hønefoss til Sylling. Vi blir enige om å prøve å filme og se hvordan det går. I Sylling startet filmen og den begynner bra, hvor eleven nettopp har *vurdert* seg selv og reflektert over at det går litt for forti forhold til type vei og sikt i kurver. Vi avklarer at jeg kan hjelpe litt ved å stille spørsmål og få løftet han litt fremover i veiens videre forløp og kjøreplassen slik at han skulle få et bedre overblikk, og få en mer sikker og komfortabel kjøremåte.

Bare etter noen hundre meter kommer vi til en smal og skarp sving, hvor vi har sikt til høyre over et jorde hvor veien går videre. Jeg ser at elevene ikke starter å innhente informasjon i blikkspeilet og siden jeg ser over jorden at vi møter et vogntog, velger å stille spørsmål (nr. 21 i vedlegg 7.1) Følgende dialog kommer og jeg tar på meg forskerens briller i analysen etter alle sitatene i videoene:

” Lærer: hva planlegger du nå? S: fart, Lærer: ja. S: (stille....., S senker farten, holder rolig og behagelig igjen før svingen, vogntoget får passert og S velger gir og er klar til å kjøre videre) S: her var jeg litt usikker, så jeg stoppa. Lærer: synes du det var dumt at du stoppa? S: Nei. Lærer: nei, det du gjorde nå S, det var kjempebra, nå ordna du opp selv med farten, og når du sier at du var så usikker på om det gikk eller ikke, på grunn av at han var rett før svingen, så ordna du det sånn at du unngikk å møte mitt i svingen. Så det var kjempebra”.

Underveisvurdering som ble gjort i samtalen etter første etappe fra Hønefoss til Sylling ga god læreprosess ved at samtaler, veiledning og egenvurdering kommer underveis. Intuisjonen her viser at kjøringen hans hadde litt tendenser til for høy fart mot kurver i krevende og smal vei. Etter refleksjon og egenvurdering ved stopp i Sylling iakttar forskeren at eleven forbedrer kjøremåten sin og gjør det riktige, selv om han er usikker. Det oppleves at eleven safer i stedet for å ta en sjanse på at det kanskje går bra.

Intuisjonen til at han gjør riktig valg med god sikkerhetsmargin til møtende vogntog er at han er rolig og velger så lav fart at han kan stoppe hvis han ikke er sikker på at det går an å møte i denne svingen. Iakttagelse viser at lærer får god forståelse ut i fra elevens handling. Her ble det kommunisert i forkant av situasjonen, som ga eleven ro og konsentrasjon til handling. Så ble situasjonen tatt opp igjen ved at eleven sier han var usikker. Da bekrefter lærer at handlingen i denne situasjonen var helt riktig med ros.

Videre kommer situasjoner som perler på en snor på en strekning på bare noen få kilometer, eleven får mye å konsentrere seg om, og lærer er overivrig etter å få elev til å forstå og lære. Nytt sitat viser at eleven ikke mestrer å lese veiens beskaffenhet/videre forløp inn mot et spesielt, og ikke standardisert utformet kryss hvor han aldri har kjørt fra denne siden tidligere. Vi hadde tidligere ved stopp i Sylling vurdert kjøringen hans i det krysset motsatt vei. Eleven hadde da med sin egenvurdering funnet ut at det var farten mot krysset som gjorde at han ikke rakk å få oversikt over hvordan krysset var utformet. På vei mot samme kryss skjer dette:

”Lærer: hva planlegger du nå? S: (stille noen meter..... – jeg skal..... ler..... begynner å svinge feil.) Lærer: Hvor skal du? Stopp, .....stopp litt nå, nå er du usikker igjen, ikke sant, hvor skal du hen, se på skiltet (veivisningsskiltet)? S: ja. Lærer: Du skal til? S: Drammen. Lærer: Ja..... hvor er det naturlig å kjøre hen nå? S: peker, her. Lærer: ja, er det noen som er usikre bak kanskje, hvor du skal? S: ja, må blinke. Lærer: ja, sånn ja. S: det var liksom, .. veldig sånn spesielt kryss. Lærer: ja, det er litt spesielt det krysset, men husker du hva vi snakka om da vi kom motsatt vei? Hva var det du sa da? Du syntes det var litt vanskelig fordi du..... kjørte litt fort?”

Her er det intuisjon om at lærer ser at eleven er usikker, lærer ser i blikkspeilet at eleven ikke helt vet hvor han skal kjøre. Lærer observerer at en feilhandling som er på vei, kan ha konsekvenser for trafikanter bak og eventuelle møtende, og lærer griper inn med å be eleven bestemt om stoppe helt.



Elev oppfatter etter stopp hvor veien går videre, og lærer ønsker å forklare og støtte dette mot forrige samtale om samme kryss, og samme feil, fart mot kryss som gjør at eleven ikke klarer å få overblikk og feilhandling er på vei på bakgrunn av dette. Vi fortsetter å kjøre på riksveien vi kom inn på, og det åpner seg lange sletter, hvor lærer er kjent. Lærer ønsker da å få eleven til å se at med riktig fartsavpassing fører til rett handling:

”Lærer: var det noe farlig om du stoppa og tenkte i to sekunder? S: (stille). Lærer: i stedet for å vrenge til venstre som du nesten var på vei til å gjøre nå? S: (stille). Lærer: hva tapte du på det, var det noe farlig å stoppe og tenke? S: Kan jo være de bak ble utålmodige. Lærer: er det farlig at de bak må vente på deg i krysset? Hva er faren med at de bak må vente på deg tenker du da? S: (stille) Jeg tenker sånn..... (stille, forbikjøring har startet, vi har også møtende). S: Bremses. Lærer: Ja, nå følger du godt med, hva kan du gjøre for å hjelpe han enda mer? Det kommer en til? (stille..... S bremses mer og følger godt med) Veldig bra! Nå bremsa du ikke sant, så da hjalp du med å redusere forbikjøringsstrekningen når du hjelper til med å bremse. Veldig bra!”

Det at eleven for hvert spørsmål ikke svarer med annet enn stillhet burde være et lite hint til lærer, selv om lærer ser at elev ser i speil, og ser selv hva som er i ferd med å skje, siden forbikjøring starter bak. Elev prøver å svare, men stopper opp i setningen og blir stille. Lærer roser at han følger godt med, elev handler, det kommer enda en bakfra og møtende kommer. Det er ikke noe overhengende fare, og lærer stiller igjen spørsmål, elev bremses mer og det oppleves i etterkant ved å se filmen at her henger lærer etter fordi elev handler allerede. Lærer roser elev for god handling på bakgrunn av hva han så skjedde i speil. Så er vi på vei inn i neste situasjon:

”5 sekunder stille. Lærer: Hvordan blir veien videre nå S? S: svingete. Lærer: Hva kan du gjøre for at det blir en trygg passasje da? S: fart. Lærer: fart ja. Stille, eleven bremses ned. Lærer: når er det lurt å gjøre seg ferdig med fartsavpassingen? S: før svingen. Lærer: før svingen ja..... stille..... ja, nå ordna du gir også. Bra, nå passa du på å ordne alt i riktig rekkefølge før du gikk inn i svingen. Riktig fartsavpassing, og så valgte du rett gir. L: Enig? Vi kjører fint gjennom første sving mot venstre. S: ja. Lærer: kjenner du at du har mer kontroll nå? S: ja.

På videoen ser vi at vi nærmer oss fareskilt med skarpe svinger, veien videre blir også smalere og den gule veioppmerkingen blir borte. Da vet jeg at S vet at veien er smalere enn ca. 5,5 meter når gulstripa ikke er der og kantlinjen går over til stiptet linje.

Lærer starter dialog og stiller spørsmål og henter for å gjøre eleven klar over handling som bør komme inn i disse svingene når det gjelder observasjon, plassering og fartsavpassing. Eleven gjør en god handling, han har kontroll. Lærer oppsummerer og roser elev. Vi nærmer oss neste sving mot høyre, og S er i ferd med å plassere seg for mye mot høyre kant og for nært autovern inn i svingen (det er nesten 6 meter fra forhjulene til bakhjulene, vi trenger å gå lenger frem før vi svinger for å få med rumpa bussen):

”Lærer: ikke legg deg mer mot høyre nå, ta plass. (stille.....s tar plass mot midten).

Lærer: Hva må du være forberedt på her? S: kan møte lastebil.... Lærer: Ja, hva må du i verste fall gjøre da? S: stoppe. Lærer: ja. Det er bra du er forberedt på å kunne stoppe. Vi møter et vogntog inn mot siste venstre sving! Lærer og S i kor: Der kom vogntoget. Lærer: ble det veldig vanskelig når du møtte vogntoget nå? S: Nei, ikke så veldig. Lærer: nei. hvorfor ble ikke det så vanskelig da? S: Hadde slipt gassen og var på vei ut av svingen. Lærer; og så var du forberedt. S: ja. Lærer: så bra! Der ser du, når du ordner opp med fart, plassering og forventer, så ordner det seg på en smidig måte. Enig? S: ja”

Lærer griper inn verbalt for å unngå feilplassering på smal vei, og for å unngå å treffe autovernet. Dialogen mellom S og lærer handler nå om å være forberedt på at vi kan møte de største. Vi får en situasjon, som bestilt, vi møter et vogntog på 18 meter som er vel så brede som oss i bussen. Eleven får ros av at han er forberedt og foretar en kontrollert handling i møte med vogntoget.

### 5.3.2 Film nummer 2.

Eleven i denne filmen, S, er samme elev som kjørte da vi prøvofilmet, han har kjørt en del timer siden prøvofilmingen, siden det er over en måned mellom den første og andre videoen. I klargjøringen før kjøring forteller elev at han ønsker ikke selv å kommentere selvstendig hele turen, men vil at lærer stiller spørsmål også. Han har så vidt øvet litt sporadisk på kjøring med kommentar.

Eleven har nå kommet til et nivå hvor han kjører selvstendig i trafikken, og lærer normalt ikke underviser med instruksjon. Denne filmen er på litt over 18 minutter. Tekst under hvert sitat er forsøkt sett med forskers briller med bakgrunn i analysemodellens fire trinn, som nevnt i 6.3.

*Elevforutsetningene:* S er på et høyere nivå enn på første film, han er også mer forberedt enn prøvefilmen, han føler han mestret kjøringen mer selvstendig enn sist og var kjempemotivert til denne turen. *Rammene* for denne turen satte eleven selv med hvor han ville kjøre og hva slags type kjøring han ville øve på. Han valgte å kjøre bymiljø og litt landevei. *Målet* for kjøringen var å kjøre selvstendig med kommentarer men ønsket at lærer skulle stille ved behov, eller for å få han i gang med kommentarene. *Innholdet og metode* i kjøringen var å øve på å kommentere hva S planlegger og ser etter under kjøring, etter hans eget ønske.

Etter endt kjøring og filming, skulle eleven gjøre en *egenvurdering* muntlig og skriftlig. Dette ønsket han ikke å filme, så det var vi forberedt på. Siden jeg er forberedt på at eleven gjerne vil prøve å kommentere så vet jeg at han blir litt usikker på hvordan han skal gjøre det så jeg hjelper litt med spørsmål:

”Hva kan du forvente videre nedover her da? S: Møtende. L: det er gul stripe i midten er det noen spesielle du tenker på? (møter et vogntog) Sånn som de der tenker du? S: Ja, evt. utrykningskjøretøy, forbikjøringer..... L: forbikjøringer av hva da tenker du? Er det noen spesielle grupper du kan få forbikjøringer mot? S: ? L: er det noen gang og sykkelvei her i denne svingete veien? S: nei. L: hva kan du forvente at dukker opp langs veien her da? S: fotgjengere

Intuisjonen nå er at elev forstår ikke spørsmålene til læreren, men iakttagelsen her er at eleven kjører defensivt i de uoversiktlige kurvene, til tross for at han ikke forstår at det er myke trafikanter lærer har i tankene siden vi ser på filmen at det ikke er gang eller sykkelvei langs veien dette stykket. Jeg opplever at lærer er utydelig og stiller spørsmål i form av gåter, og at lærer kunne vært rett mer på sak. Vi er på vei inn i bymiljø med lett trafikk.

(27-39) ”L: hva er det som endrer seg her? S: blir mer trafikalt, det blir mye mer å ha oversikt over. L: ja, er det noen spesielle tiltak du gjør for å få mer oversikt? S: farta. L: farta ja, du gir deg selv litt mer tid, (stille....) Spesielle ting du ser etter nedover her.....S: folk som skal ut fra bensinstasjoner og disse fotgjengerne. L: ja, er det noen av dem nedover her? S: ja L: ja, (fotgjengere som går på gangvei) de har ganske trygg avstand til deg, har de ikke det? Bil kjører ut ganske nært foran oss fra høyre ved ”Blodbanken”. L: ja, forventet du at han skulle kjøre? S: ikke sånn som nå nei. L: nei, (....stille... ny situasjon skjer i et gangfelt hvor en fotgjenger krysser skrått over foran oss.....) - han sto helt stille ikke sant? S: ja. L: ja, men hva var det som gjorde at du slapp å bråbremse da? S: farta.

L: farta ja, så da har du gjort deg opp en mening allerede om hva som fungerer ikke sant? Og så har du så lav fart som du hadde, så hvis det skjer så blir det ikke noe farlig situasjon, ikke sant? S: ja”

Intuisjon av elevens lærings situasjon er at på bakgrunn av eleven svar her, er at han ikke er så langt frem som lærer ønsker. Iakttagelsen fremhever her at lærer i sin kommunikasjon med eleven får frem det hun selv har fokus på/ønsker svar på. Opplevelsen av elevens handling derimot, ble allikevel ikke farlig, fordi eleven kjørte defensivt med lav risiko. Vi nærmer oss et meget komplisert og trangt lyskryss i sentrum og lærer ønsker her å få S til å fortelle hva han tenker og ser etter, hvilke faremomenter som han kan forvente osv.

(56-61) ”S: det er jo krysset. S. peker fordi rett frem i dette spesielle lyskrysset er ikke helt rett frem her. Det er fare for å komme i konflikt med syklistene på høyre side av bussen mellom fortau og buss. Vi må låne litt plass med store kjøretøyer til venstre inn i midten av lyskrysset. ( S. peker også på veioppmerkingen som skiller sykkelbanen og kjørefeltet). L: ja, og hvis vi ser på veioppmerkingen der, så er den ganske slitt akkurat på hjørnet der (peker også). Det blir grønt. L: har vi noen syklistene her? S: (ser i speil) nei. L: veldig bra, da har du kontroll, nå jobbet du fint med speil inn mot lyskrysset, gjennom og ut av lyskrysset. Da ble det ikke noen farlige situasjoner. Vi tar igjen to biler som må vente på luke i mot før de kan svinge inn til venstre på en skole. L: nå hadde du en veldig fin fartsavpassing S, da ordner det seg uten at det blir bråbrems. S: var ikke sikker på hvorfor han sto der. L: ja, men du holdt igjen og da ble det ikke noe farlig situasjon”.

Ved første intuisjon prøver lærer å få frem litt mer kommentarer på dette krysset som det fremheves er så spesielt farlig å passere med store kjøretøyer. Eleven viser med kroppsspråk og korte kommentarer faremomentene og handler, men er sen med speil og etterkontroll, slik at iakttagelsen viser at lærer må stille et oppfølgingsspørsmål for å få ønsket handling.

Opplevelsen av denne situasjonen er at elev er noe bakpå, men igjen ingen overhengende fare fordi det er gangfart ut av krysset. Vi kjører videre inn i en skarp venstre sving ut fra broen ned en kort bratt bakke, her er det veldig smalt for store kjøretøyer.

(75-84) ”L: ja, ....-den svingen her er det krevende, hvordan synes du selv du fikk til den? S: ganske greit. L: ja, veldig bra, det ene stikkordet for at dette går så bra er jo farta di, du tar det med ro og jobber godt med speil, og får god plassering, det er bra. L: der skiftet det til gult S, hvorfor valgte du å kjøre?

S: jeg hadde antagelig ikke rett å stoppe. L: ja at du hadde hadde havnet ute i krysset, og var så langt frem at du måtte komme deg ut av krysset? S: ja, for da hadde jeg også sperra gangfeltet. L: jeg er enig i valget ditt, jeg ville bare høre hva du tenkte selv. L: du skal fortsette videre mot Oslo. L: veldig bra, sjekker speil før du går inn følger veldig godt med i speilene dine gjennom rundkjøringen”.

I denne situasjonen er min intuisjon at eleven er fullt fokusert i sin handling og i iakttagelsen viser han god beherskelse av kjøretøyet og har riktig observasjon i speiler som gir en fin plassering mellom møtende og gjerdet i svingen. Videre så velger eleven å være bestemt i sin neste handling når lyset skifter til gult og han oppleves bestemt i sin handling, fordi han i sin dialog hevder hva han forventet og hvilken mulig konsekvens ved feilhandling. Siste situasjon er i sørenden av sentrum på vei ut av bymiljø.

” (121-125) L: kan du fortelle meg litt hva du planlegger nå gjennom dette og neste kryss? S: jeg planlegger fart og valg av gir, før bakken der, få litt speed opp bakken der og få med seg biler fra sidene i neste kryss. S: Så ser jeg at det er klart til begge sider og at det er greit å kjøre. L: fin flyt har du nå”. På busslomma ved Berenga ridesenter skal du stoppe”.

For første gang i denne turen endrer lærer måten å kommunisere på ved å bruke ordet fortell i stedet for å si hva planlegger du nå, eller hva forventer du nå. Intuisjon gjør at det her åpnes opp for fortelling av tanker og handling. Iakttagelsen på handling og kommunikasjon er derfor positiv og forløsende. Her oppleves denne situasjonen som helt perfekt med de rette kommentarene og riktige handlinger er utfallet.

### 5.3.3 Film nummer 3.

Da C skulle kjøre startet vi ut fra et industriområde ved Statens Vegvesen.

Elevforutsetningene til C var at han hadde gode automatiserte handlinger i sin kjøreatferd og var på et godt førerprøvenivå, men kunne ha tendens til å ikke innse at han gjorde feil. Det hadde gjennom opplæringen ofte vært slik at de samme rundene måtte kjøres om igjen for at han ”selv” skulle oppdage hvordan situasjoner skulle løses på riktig måte. Jeg var klar over at det ikke alltid nyttet å forklare etter en feilhandling, for så å gjøre riktig handling, eller forsøke riktig handling etter feilhandling. Dette handlet ikke at han ikke forstod, men han

hadde ikke vilje til å gjøre som lærer sa bestandig. Vi hadde en samtale før vi kjørte om hvor han ville kjøre og hva han ville fokusere på. Jeg håpte at kommentering kunne gi han litt aha opplevelse, og håpte han ville mestre kommenteringen, selv om det er krevende.

Etter at vi hadde startet å kjøre kom C på en spesielt vanskelig og uoversiktlig sving som han gjerne ville øve på, for å få til riktig fartsavpassing og plassering slik at han ikke kjørte på fortauskanten med bussens bakhjul. Vi ble enige om kjøreruten, og C er kjent så han visste hvor han skulle kjøre. Tidsfaktoren var ikke lagt på forhånd siden det å kommentere sin egen kjøring kan føles, men vi brukte i overkant av 10 minutter. Målet for denne turen med filming, var at C skulle prøve å kommentere sin egen kjøring og kjøre selvstendig. Han har også prøvd kommentering litt sporadisk når det har vært naturlig og kapasitet til det. Måten det blir gjort på er slik som med S, han forsøker underveis og lærer stiller spørsmål hvis han står fast i kommenteringen. C kan vurdere seg selv underveis, og foreta en egenvurdering etter kjøring, muntlig og skriftlig. C var mer komfortabel med å kommentere enn S, og startet med en gang han fikk muligheten.

(7-15) ”L: da kan du godt fortelle hva du tenker og planlegger: K: ja, når jeg da skal ut her (peker til høyre mot Hønefoss) så må jeg tenke på at jeg har passe fart. Og at det er klart i fra venstre, og velge riktig gir før en skal ut på veien. Da var det klart nok til å kunne kjøre. Så slapp jeg å stoppe. L: ja veldig bra, men visste de bak deg hvor du skulle hen nå Kristoffer? C: Hva, nei det gjorde de ikke. (ler). L: for rett frem skulle du i hvert fall ikke. (krysset er formet som en T, begge ler). C: det er en ting jeg IKKE pleier å glemme, det er tegn.... L: nei det er sant, det blir kanskje litt annerledes når du snakker ? C. jål: du får prøve deg frem så ser du hvordan det fungerer.”

Intuisjon viser at elven blir mer klar over hva han gjør rett og galt ved å kommentere. I kommunikasjonene og lærers måte å oppfordre eleven til å starte kommentering av sin kjøring, er iakttagelsen at eleven viser riktige tanker om handling i god tid med sine kommentarer og utførelse.

(18-30) C: (peker foran seg) kan jo si det at når man kjører på en sånn type vei (E16, landevei) så må man sjekke speilene litt ofte og før møting med større kjøretøy. L: Bra, hvorfor mener du det er viktig? C: det kan være møtende som skjener litt, da vet jeg hvor kanten er på forhånd før vi møtes. Og da kan jeg unngå å stoppe i grøfta. L: ja, da vet du hvor mye du har å gå på og du er forberedt.

Vi nærmer oss skilt mot Hønefoss Nord. L: er det noe spesielt du kan planlegge allerede nå, selv om det er 500 meter til avkjøring? C: ja, nedbremsing, og tegn. L: ja. C: så riktig fart og gir. L: ja, når vil du være ferdig med valg av gir og fartsavpassing? C: før svingen. L: før svingen er riktig, (handling)...Kunne du hatt et høyere gir? C: Ja

Man får her en intuisjon av at elevens læringssituasjon er slik at eleven lærer i den situasjonen han er i akkurat her og nå, ved å vise gode kommentarer til videre handling. Iakttagelsen i dialogen mellom lærer og elev viser konkrete kommentarer med oppfølgende svar/kommentarer fra lærer. Her oppleves kommentarene, elevens læringssituasjon og dialogen mellom lærer og elev som god og fruktbar.

”(34-43) C: nå kommer det et kryss her, da er det greit å vite om det kommer noen fra venstre. L: Ja. For å se tidlig at det ikke er noen der. C: og når det kommer litt tregere kjøretøy på andre kjøresiden, så kan han bli forbi kjørt. Vi møter en mopedist. L: tenkte du på mopedisten. C: ja. L: bra resonnement, å tenke litt på det. Vi passerer Risesletta og er på vei ned Henshellinga. C: etter å ha kjørt disse bakkene litt nå, så vet jeg at det er en skarp sving nede her. C: En annen lærer sa her om dagen at hvis jeg har for stor fart i svingen så blir passasjerene hengende som slips... (smiler)”

Første intuisjon her er at eleven bruker det lærte og planlegger og forventer på bakgrunn av erfart læring fra tidligere kjøretimer men annen lærer. Iakttagelse ved elevens kommentarer kommer riktig, til rett tid før handling, og lærer lar elev få ro til å kommentere og kommer med korte spørsmål til elevens kommentarer. Nedover i Hønengaten begynner C å kommentere selv hva han synes er viktig å prioritere og ta hensyn til:

”(54-69). C: Trafikklyset...., at folk kan komme ut fra veier og ikke overholde vikeplikten. L: hva ser du etter når du kjører nedover her nå. C: fotgjengere og andre som skal ut på veien. L: er det noen på vei mot det første gangfeltet du ser? C: Ikke nå. L: nei, det skjer mye annet (biler som kommer ut og kjører vekk fra veien vi er på). C: nå som sykkelfeltet begynner så er det jo veldig viktig å passe på at du ikke kjører på syklisten. L: ja, nå er også fartsgrensa gått ned til? C: 40. C: så er det det å så ha grei fart over fartsdumpene. L: hvorfor synes du det er viktig da C? C: for at ikke du eller passasjerene spretter i taket... L: så vi sitter behagelig? C: ja”

Igjen viser intuisjonen elevens prioriteringer og gode vurderinger før valg blir tatt, det å prioritere og sortere kan være vanskelig, samtidig som han kommenterer høyt i komplekse situasjoner. Ved iakttagelsen har elev og lærer dialog med kommentarer og oppfølgende spørsmål som er korte og konkrete. Opplevelsen fra videoen er at det er god flyt i kommentarer, vurderinger, med kommunikasjon mellom lærer og elev i passe mengde til rett tid.

#### 5.3.4 Oppsummering og diskusjon av filmene

Busselevne var bare to i gruppa i et halvt år og var veldig trygge på hverandre og hadde ikke problemer med å hverken se og lære av hverandres kjøring, eller filme hverandre. Lærer opplevde de som naturlige i sin væremåte og kjøremåte til tross for filming. Måten lærer stiller spørsmål på kan være avgjørende på hvorfor S er så stille. Videofilmingen kan ha vært en medvirkende årsak til mer stillhet, og trafikkbildene skifter fort i bymiljø.

Film 1. viser hvordan eleven jobber med takle alle nye inntrykk, lese veiens videre forløp på ukjent sted. Samtidig er lærer ivrig i å forklare med mye input som går utover elevens kapasitet. Den andre filmen kjører samme elev som i første film, og har kommet på et høyere nivå. Han er også bedre kjent, som gjør at han våger seg ut i noe kommentering. Lærer har mindre input, elev har bedre kontroll enn på første film. Film 3. Andre elev kjører og starter godt med egne kommentarer på hva han tenker og planlegger.

Filmen viser at eleven oppdager hvor mye kapasitet han bruker på å kommentere og glemmer for eksempel å blinke i et kryss fordi han er så ivrig på å fortelle.

## 6.0 Drøfting

Dette kapittelet velger jeg å strukturere drøftingen etter forskningsspørsmålene, hvor temaene er vurderingspraksis, elevens opplevelse, elevens ønsker og elevens største læringsutbytte i denne rekkefølgen. Til slutt i kapittelet sammenfattes disse fire temaene opp mot problemstilling og aktuell teori. Siden elevens opplevelse og erfaringer er fokus i dette prosjektet har jeg valgt å bruke en del sitater. Elevene skriver så gode svar i loggen og er verdifulle å ha med i drøftingen. Etter hvert sitat står det informant og nr. I parentes, som vi finner igjen i vedlegg 3.



## 6.1 Vurderingspraksis.

Hvilken form for vurderingspraksis utøver lærerne? Data viser at det kan stilles spørsmål om lovverk alltid blir fulgt i vurderingsarbeidet. Det er sentralt å se på vurderingspraksis opp mot regelverket slik som vist i 5.1.2. Det ligger fast at i skolen skal opplæringslova følges på samme måte som man er pliktet å følge trafikkopplæringsforskriften når man driver med trafikkopplæring. Som nevnt i kapittel 2.2.2, sier opplæringslova helt entydig at eleven har rett på underveisvurdering og sluttvurdering.

Funn fra to av skolene kan bety at opplæringslova ikke alltid følges. Alle lærere har en plikt til å sette seg inn i opplæringsloven, hvilke krav som stilles til den enkelte lærer, og hva en må forholde seg til i sin praksis. Kan det tenkes at flere landslinjer ikke har gode nok rutiner i å sette seg inn i opplæringslova? Hvor mye fokus og innføring i opplæringslova er det ved landslinjene når nye lærere blir tilsatt?

Er det slik at det kan være kulturbetinget da de fleste lærere ved landslinjene hovedsakelig har trafikkklærerkompetanse og ikke yrkeslærerkompetanse? Når det gjelder systematikk i vurderingspraksisen, så viser det seg at flere skoler har faste skjemaer, noen gjør både muntlig og skriftlig underveisvurdering (5.1.4). Det var veldig stor variasjon i rutiner og system på de forskjellige skolene, på den ene siden førte enkelte faste skjemaer, på den andre siden hadde enkelte ikke rutiner med systematisk underveisvurdering og ga kun muntlig vurdering.

I Opplæringslova i kapittel 3-11, står det at redskapen i elevens læreprosess er underveisvurdering. For å bidra til å øke kompetansen til elev/lærling/praksiskandidat i sitt fag er underveisvurderingen grunnlag for tilpasset opplæring 3.11 (Opplæringslova, 2009). Opplæringslova sier videre at underveisvurderinga kan gis både muntlig og skriftlig og skal gis løpende i fag, orden og oppførsel. Når underveisvurdering skal gis løpende, betyr det at det er et visst system og visse rutiner med fastsatte plan for underveisvurderinger. Elevene har rett god på dokumentasjon på opplæringen, hvilket betyr at det også her er kan være avvik.

Avvik i forhold til systematisk egenvurdering blir avdekket i 5.1.5, hvor enkelte ikke har noe spesielt system for egenvurdering, og i tillegg er det et par respondenter som ikke vet hvordan egenvurdering blir gjennomført. At en leder ikke vet hvordan egenvurdering ikke blir gjennomført, behøver ikke bety at egenvurdering ikke blir gjennomført. Jeg mener allikevel at en leder bør inneha en viss kunnskap om hvordan vurderingspraksisen er ved sin landslinje, men det kan være enkelte som ikke har bakgrunn som trafikkklærer, og ikke har vært ”på gulvet”, som nevnt i 5.1.5, og sett hvordan dette blir praktisert.

Med fokus på vurdering, kommer et annet viktig spørsmål inn, hvorfor kan landslinjer falle ofte utenfor fellesskapet med resten av skolen? På den ene siden så er yrkessjåførlinja (YS) ikke med på alle møter på skolen, på den andre siden vil ikke alle temaer oppleves eller føles som nyttig for lærerne på YS. Grunn til at yrkessjåførlinja ikke alltid er med, men holder sine egne fagmøter er at tema på fellesmøter ikke alltid sammenfaller, og at yrkessjåførlinja er lokalisert geografisk flere kilometer unna hovedskolen. Et eksempel fra senere tid, er et møte der alle lærere ved skolen deltok. Pedagoger fremlegger vitenskapelige belegg for grupperinger av elever, hvor da enkelte lærere, kan også være yrkessjåførlærerne, hevder at ”dette har vi drevet med i alle år”. Man kan spørre seg om hvorfor viser ikke lærerne vilje til endring, som kan føre til fremskritt? Landslinjene er her i en spesiell situasjon i de videregående skolene, og faller altså ofte utenfor.

På Hønefoss videregående skole faller YS elevene også utenfor når det gjelder den årlige elevundersøkelsen. I elevundersøkelsene er det flere spørsmål om vurdering. Man kan stille spørsmål om alle landslinjene har YS elevene med i elevundersøkelsen? Det er faktisk grunn til å anta at også andre landslinjer faller utenom elevundersøkelsen. Dette kan uansett bety at halvparten av de som går på landslinja faller utenfor undersøkelsen fordi den gjennomføres bare en gang i året. Hos oss er undersøkelsen om høsten, slik at elever som begynner i januar og går vårkurset faller utenfor denne undersøkelsen.

## 6.2 Elevenes opplevelse.

Hvordan opplever eleven vurdering som blir gitt og hvordan mener elevene denne vurderingen fører til læring? Funn i svarene fra elevene viser overvekt av muntlige vurderinger ved vår landslinje, men både skriftlige og muntlige vurderinger forekommer. Mange elever har oppfattet at det skjer vurderinger underveis og de har i tillegg fått vurdering etter endt kjøring. Det kan være flere også har fått underveivurderinger og ikke tenkt noe over det, for de har svar mer konkrete øvelser de fikk vurdering på, ikke på hvilke måte. Jeg kan da lese ut fra de konkrete svarene at de har fått vurdering underveis. Et eksempel på at elev er bevisst på underveivurdering kan vi se her: ” Det var bare muntlig, og jeg ba om å få høre ting underveis hvis han mente at han måtte si noe. Det synes jeg var best”.

Gjennomgående kan vi se at overveiende mange elever opplever vurderingene de har fått positivt (5.2.1). På den ene siden uttrykker elevene at det skulle vært mer vurdering, som gjenspeiler seg i innledningen hvor eleven ønsket mer ”der og da vurdering” av sine

medelever i tillegg til lærerens vurdering. Elevene forteller det slik: ”God forklaring på hva jeg må gjøre annerledes, og hva jeg gjorde ganske bra. Vurdering av egen kjøring med læreren er en super måte. Og kunne tenke litt selv på du gjorde riktig eller feil” (I 19). På den andre side, har enkelte en noe mer negativ opplevelse eller negativ holdning elever ikke svart, eller skrevet noe i denne retning: ”Jeg fikk muntlig tilbakemelding. Du har kjørt dårlig, du har kjørt fort, ikke god nok bilbehandling” (I 22). I samme gaten har en elev svart dette: ”Virker ikke som han er der for å hjelpe, men tjene penger og driter i resten”(I 11).

Kan denne eleven være en av de som ikke selv ønsker å medvirke? Disse loggsvarene er i mindretall, det er bare to som har svart negativt i forhold til en tredjedel som var positive og fornøyde med den vurderingen de hadde fått. Resten hadde ikke skrevet en opplevelse, men mer faglig konkret hva vurderingen gikk på. Er det virkelig slik at disse elevene er negative, eller kan det være andre faktorer som spiller inn på disse svarene. Kan det være at relasjoner og kjemi mellom lærer og elev kanskje ikke er helt optimale? I relasjonskapittelet sier Spurkeland (2010) noe om hvor viktig det er for læreren å oppdage hele mennesket bak elevfasaden. Kan elevfasaden til elev I 11 ikke ha vært lett å komme bak, og derfor en større utfordring til å tilrettelegge?

Her er en annen elevs opplevelse: ”Vurderer mye likt som lærer, så lite å lære av egenvurdering (I 33). Eller slik beskrevet: ”Det var bare muntlig, og jeg ba om å få høre ting underveis hvis han mente at han måtte si noe. Det synes jeg var best” (I 15). Da jeg gikk litt frem og tilbake i svarene og de forskjellige temaene ser jeg at samme elev har skrevet: ”At det er vanskelig å vurdere seg sjøl” (I 15). Hva handler dette om når eleven ber om å få høre ting underveis? Føler han/hun seg tryggest og er det mest behagelig når lærer kommer med ”fasiten” og eleven slipper/unngår å ta stilling til egen kjøring med vurdering og refleksjon?

Er det virkelig slik når elevene opplever egenvurdering at det skjer refleksjon og læring? Som Spurkeland (2013) hevder må vi mennesker ta oss tid til refleksjon. Er det ikke det det handler om, at vi må ta oss tid til å gå inn i oss selv og se tilbake på: ”Jeg lærer å vurdere egne ferdigheter og se tilbake på egen kjøring. Hva jeg følte gikk bra, evt dårlig” (I 32). Her sier en elev det så fint: At man kan lære ved å gå inn i seg selv (I 49). Elevene viser sine opplevelser i loggen, hva som skjer når man vurderer seg selv: ”For å reflektere på om det var noe jeg kunne gjort bedre evt” (I 14), en annen elev svarer mer utfyllende: ”Bli mer reflektert over egen kjøring og atferd ute på veien. Tenker generelt mer over kjøringen min” (I 44). Her viser eleven refleksjon og at han/hun tar seg tid til å tenke over egen atferd.

En elev synes det er "kleint" å skryte av seg selv, men allikevel klarer han å innse at det faktisk har hjulpet å reflektere over sin egen kjøring, selv om det ikke er ålreit å si det høyt i gruppa. Her ordrett: "Ikke så mye, kleint å skryte av seg selv, men har vel hjelpt å reflektere over kjøringen" (I 54). Videre snakker elevene om selvinnsikt, og det å se sine egne begrensninger: "Få bedre selvinnsikt, oppfatte hva jeg selv kan gjøre bedre, men også hva som er riktig og bra" (I 16). "Lært å få bedre selvinnsikt på en måte, ved at vi har vurdert oss selv flere ganger. De første vurderingene var litt selvsikre" (I 1).

Denne eleven hadde gått litt høyt ut, og hadde stor tro på egne ferdigheter. Det er ofte de som er farlige i trafikken, og holdningsendringer kan erfaringsmessig ikke skapes på kort tid uten at eleven har vilje til refleksjon og endring av mønster. Ved at eleven har øvet i å vurdere egen kjøring gjennom opplæringen har gjort til at han selv har funnet ut at han/hun har noe å lære, og åpner for bevissthet og vilje til endring.

Her viser to elever til samme refleksjon: "Jeg har lært å se mine begrensninger (I 3). Jeg har lært at jeg ikke er så god som jeg tror" (I 5). "Får bedre forståelse om hva som er bra, og hva som må jobbes mer med" (I 6). Når elevene har vinklet sine opplevelser mot det å motta vurdering av en med mer erfaring kan loggsvaret se slik ut: "Jeg har lært at det å høre på de med mer erfaring nytter. Av egne vurderinger har jeg lært at feilene mine blir rettet opp av nøyere konsentrasjon" (I 17). Dette er mesterlære, og eleven ser det selv. Vi kan se på yrkessjåføren som en reflektert praktiker hvor det han har mot, kunnskap og vilje til å utfordre seg selv utenfor komfortsonen, og det skjer fremgang. (Sandvik og Kjelsrud, 2008 ) som gjør det de skriver og som vi har drøftet tidligere, han/hun retter blikket innover og går i seg selv, som de skrev. Det at han/hun ser og hører på den erfarne, viser at det er ytre påvirkninger i opplæringssituasjonen, og praktiker tenker, og har et ønske om å lære å bli en god yrkessjåfør. Han/ hun viser motivasjon.

Videre føler mange elever mestring og beskriver det de har opplevd slik: "Blitt flinkere til å vurdere meg selv, og se egne feil i trafikken" (I 24). "Mye, jeg har lært at man kan være kritisk, men ikke negativ til egen kjøring. Jeg har også lært at det er viktig å kunne vurdere egne ferdigheter på både godt og vondt" (I 27). Denne eleven har nok kjent på han/hun til tider har vært utenfor sin egen komfortsone i sin utvikling som sjåfør. En foreleser ved HiOA sa i oppstarten av masteren til oss studentene at: "det er smertefullt å lære", og jeg kan skrive under på at den følelsen har jeg selv kjent i løpet av de siste to årene i masterprosjektet.

Ulempen ved å føle seg utilstrekkelig og at opplæringen kan bli for overveldende kan gjøre at man mister motivasjon, og føler ikke mestring/læring. Fordelen er at man må tøyne grenser og blir sterkere i motgang. Jeg forstår kanskje mer elevenes utfordringer med nye øyne, som jeg beskrev i kapittelet 2.3.3 når det gjaldt egenkjøring og det å være utenfor komfortsonen.

Ved bruk av OneNote så vil elevene kunne gå inn og se sin egen og lærers vurdering, og elevene synes det hjelper på hukommelsen: ”Husker bedre hva jeg skal gjøre og forbedre til neste kjøring. Bra måte for å huske ting man må forbedre” (I 55). ”Man ser sine egne feil og er da lettere å endre på ting” (I 68).

Hvis vi ser tilbake til elevenes egne erfaringer og opplevelser, kan vi se for oss deres eget ståsted som sikter mot det samfunnsmessige perspektivet. Elevene viser tydelig selvinnsett, tenker over egen atferd og vurderer sin egen kjøring med tanke på reduksjon av risiko. De sitter i et glasstak der de fleste ser kritisk ned på seg selv, hvor de oppdager at det skjer læring. De skriver selv at de lærer av egen vurdering og refleksjon, de har motivasjon til å ta en trygg og sikker kjørestil med seg ut i arbeidslivet og bidra mot null- visjonens ”null drepte og null hardt skadde”. Gevinsten i samfunnsperspektivet er tryggere ferdsel på vei for yrkessjåføren og andre enn yrkessjåføren, lavere samfunnsmessige kostnader med færre trafikkulykker.

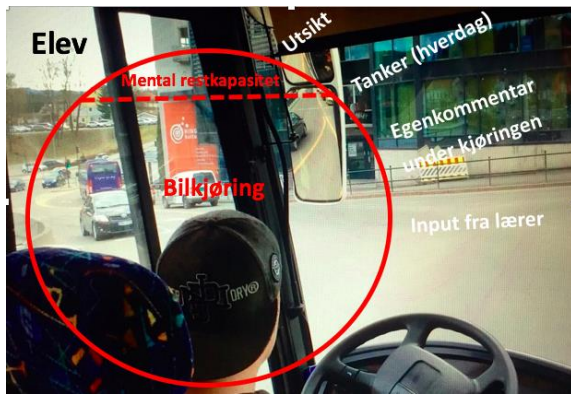
Opplevelsene elevene hadde i praksis i videofilmene er mange, det kan være muntlige svar de gir lærer inn mot eller etter situasjoner som oppstår. Noen ganger svarer ikke eleven, og vi må kanskje stoppe helt opp, slik som i situasjonen beskrevet i Sylling. Kroppsspråk er en annen måte elevene viser sine opplevelser på, de kan føle seg oppgitt, vise usikkerhet, peke i forklaring, eller bli sint på andre trafikanter som kanskje ikke har tatt hensyn. Hva opplever elevene i filmene som ble gjort? Jeg bruker igjen de samme bildene for å bedre anskueliggjøre diskusjonen hvor mental kapasitet og restkapasitet hos erfaren bilfører og elev vises. Det er ingen tvil om at 100% av oppmerksomheten skal rettes mot bilkjøringen, som nevnt tidligere. Når det er sagt klarer allikevel stort sett erfarne bilførere å høre musikk/radio, eller føre samtale med passasjerer eller snakke i telefon med handsfree. Samtidig kan også erfarne førere bli stille, når de trenger mer oppmerksomhet mot mer komplekse trafikksituasjoner.



Figur 25. Erfaren sjåfør.

Det neste bildet er av elev som er med på filmen. I den første filmen i Sylling mot Lier kommer det tydelig frem at eleven har mange oppgaver å løse i opplæringen. Her kommer vi rett inn i opplevelser av ”der og da vurderingen” i situasjonene, autentisk vurdering. Etter en oppsummering fra Hønefoss mot Sylling var eleven opptatt av å forbedre fartsavpassingen mot kurver og kryss slik at han fikk bedre kapasitet i kryss og kurver til samhandling. I den første situasjonene ut av Sylling gjør eleven det veldig bra i møte med et vogntog, han så det tidlig holder igjen og gir plass, selv om han er noe usikker. Han får skryt.

Så går det bare noen meter etter den gode løsningen han hadde i situasjonen til han mister litt overblikket i hvordan krysset er utformet, krysset er annerledes utformet enn normalt. Eleven har i den lave farten ikke kapasitet og han må stoppe for å forstå hvor han skal kjøre. I en praktisk situasjon der og da, kan siktsituasjonens kompleksitet bety mye for elevens evne til å ta imot vurdering og eller kommentere selv underutførelsen. I tillegg blir det mye input fra lærer, som blir for ivrig etter å bruke lange setninger og forklaringer for å få eleven til å forstå. Det er mulig at eleven på denne turen har sterk motivasjon for læring, fordi han gang på gang viser lyst til å lykkes og tar fatt på stadig nye og vanskelige situasjoner han møter underveis (Imsen, 2010).



Figur 26. Elev i opplæring.

Elevens mentale restkapasitet under opplæring vises her, hvor han skal forholde seg til både utsikten ut av bilen, tanker om hverdagen. Han kan også ha en dårlig dag uten at lærer behøver å være klar over det. Når eleven har kommet til selvstendig kjøring i slutten av opplæringen, hender det også at elevene vil høre på radio. De skal i utgangspunktet klare seg selv, og kjøre selvstendig, og mestrer de det og det ikke forstyrrer er det greit for de fleste lærere. Det kan tenkes at enten input fra læreren, i tillegg til at eleven skal drive med egne kommentarer, eller høre radio, så kan det bli for mye og det flyter helt over for eleven. Det er virkelig en hårfin balansegang, og den er vanskelig.

Eleven kan fort oppleve å mislykkes dersom ikke vi treffer blink med den autentiske vurderinga. Det er et godt eksempel fra den første filmen hvor det kommer tydelig frem i analysen der jeg som lærer ikke gir eleven rom for å bruke sin oppmerksomhet på der og da situasjonene som skjer, eller får mulighet til å tenke og konsentrere seg. Det blir for mye input fra lærer i forhold til elevens kapasitet til inntak. Den andre filmen med samme elev, har eleven kommet på et enda høyere nivå siden film 1.

I film to ønsket eleven å prøve å kommentere mer, men lærer kunne stille spørsmål. Film 2 viser mindre input fra lærer, mest i form av spørsmål i forkant av situasjoner, for å få i gang kommenteringen. Til forskjell fra film 1, kjører elev i kjent miljø hvor all trafikal opplæring har foregått.

Her er et utdrag fra OneNote etter elevens kjøring i film to med egenkommentar: ”jeg synes det var en fin måte på å få meg til å se farer, se langt, tilpassing i forhold til trafikken og veien og forstå farenemometer ute i trafikken med bussen. Jeg vil gjerne fortsette med å kommentere kjøringa mi.” Han avslutter med en konkret egenvurdering med hva han følte gikk bra og en minus med hva som kunne vært bedre: ” + Se langt frem, giring og fartstilpassing. Speilbruk. - Plassering ved møtende av andre kjøretøy.” (film 2, tekst 126)

### 6.3 Elevens ønsker.

Hvilken form for vurdering ønsker eleven? I 5.2.4 ser vi at et overveldende flertall av elevene ønsker mer vurdering. Funn viser at ingen var negative i hvordan de kunne tenke seg vurdering, men seks elever hadde svart blankt eller vet ikke. Nesten halvparten hadde svart de var fornøyd og var positive til vurderingen de hadde fått. Funn viser også at elevene ber om mer egenvurdering. Mange elever ønsker skriftlige vurderinger som de mener de kan ha fordel av å lese igjennom etterpå, for å forberede seg til neste kjøretime. At elevene ønsker konkrete vurderinger med mestrings- og vekstpunkter bekrefter viktigheten av at yrkessjåførlinja fokuserer på skolens satsingsområde ”vurdering for læring”.

I innledningen i kapittel 1.6 tok jeg opp hvor forskjellige elevene er som personer, hvor noen er ivrige og ønsker det maksimale ut av opplæringen, mens andre igjen ønsker ikke å medvirke. Det kan være flere årsaker til dette. For det første kan elever være usikre på seg selv og ikke vant med å skulle vurdere hverken seg selv eller andre muntlig i der og da situasjoner som er så autentiske. For det andre kan de føle seg utrygge faglig sett, ved at de føler medelever kan være på et høyere nivå, selv om de nødvendigvis ikke er det.

Vi kan se to vidt forskjellige svar fra loggene. Sitatet ”At man ser at læreren faktisk vil hjelpe eleven” (I 11) kan godt være fra en slik elev som nevnt over, vil han bli mer servet av lærer enn å bidra aktivt selv? I et så kort sitat er det vanskelig å tolke hvorfor han/hun sier dette når det ikke er begrunnelse. Føler han/hun at lærer ikke har vært villig til å hjelpe og gi svar? Eller kan det tolkes slik at eleven ikke føler seg nok sett?

En annen elev etterspør klare svar fra læreren: ”Jeg trenger å vite hva som var galt, og hva som kan/må gjøres for å gjøre det bra. Jeg trenger et mål å jobbe mot” (I 27). Sett fra en elev som i sitt loggsvar viser en helt annen holdning, og sier: ”Få mulighet til å prøve ut ting selv” (I 65).

Eller: ”Konkurrere mot deg selv. Du reflekterer over din egen tekniske håndtering av kjøretøyet og prøver å få til et bedre ”løp” neste gang. En slags forskning” som kan bli nyttig videre” (I 46). Her viser eleven tydelig vilje til endring, og vilje til å fundere litt over egen kjøring med refleksjon og ser muligheter for at det kan bli nyttig videre.

Elevene hadde konkrete ønsker, hvor vi ser hovedtyngden som ønsker seg endring vil ha mer vurdering og mer skriftlighet. Et godt eksempel på det er informant 31 sitt loggsvar: ”Fordi jeg får sett på det jeg må øve mer på, får oversikt over mine feil” (I 31). Dette bekrefter og styrker behov for å sette vurderingen i et skriftlig system.



Slik vi har utviklet i OneNote, der elev skriver sin egen vurdering, og så lærer og hvor de muntlig går gjennom. Utfordringen her er å tilrettelegge tilgjengelighet, slik at eleven kommer inn med OneNote – app og kan se over egen og lærers vurdering når eleven selv måtte ønske. Hvis det utnyttes fullt ut og fungerer, vil det på sikt oppfylle en del av ønskene til elevene, og muligens også opplæringslova og trafikkopplæringsforskriften.

Landslinja vår er den eneste av elleve landslinjer som utvikler, digitaliserer og har tatt i bruk ”opplæringskortene” digitalt. Systemet i skolen burde innføre en norm for vurdering i forhold til trafikkopplæring, som ivaretar opplæringslova og trafikkopplæringsforskriften. Det blir da en skriftlig norm, med jevnlig tilbakemeldinger til elevene i form av vekstpunkter og mestringspunkter. Fordelen med et slikt system er at forskriften om egenvurdering i Opplæringslova blir ivaretatt.

#### 6.4 Størst læringsutbytte.

Hvilken form for veiledning gir størst læringsutbytte? Ser vi på de fire temaene, hvordan vurderingspraksis ser ut til å være, elevens egne opplevelse og elevens ønsker, hva gir så størst læringsutbytte? Det er litt tilfeldig fra skole til skole ut i fra lederundersøkelsen. Både autentisk vurdering, muntlig vurdering etter aktivitet, skriftlig vurdering og egenvurdering er i bruk. Imidlertid er variasjonene store og praksisen er ikke alltid satt i system. De fleste ønsker mer vurdering, både skriftlig, muntlig og egenvurdering.

Det er grunn til å anta at bruk av alle disse vurderingsformene til sammen er gunstig for elevenes læring. Bruk av kun en type vurdering kan midlertid vise seg å være utilstrekkelig. Vi kan tenke at man kan bruke muntlig vurdering under og etter læreaktiviteten. Funnene viser at elev sier de lærere mye av både egenvurdering og skriftlige tilbakemeldinger. Disse funne må tas på alvor i den forstand at flere vurderingsformer må brukes hele tiden og settes i system

#### 6.5 Sammenfatning mot problemstillingen.

Dette prosjektet hadde som formål å finne ut hvordan vi kan videreutvikle underveisvurdering med mer systematisk dokumentasjon, hvor eleven medvirker mer med refleksjon av egenvurdering både muntlig og skriftlig.

På bakgrunn av formålet ble problemstillingen. ”Hvordan kan vurdering i praksis brukes systematisk slik at det bidrar til å heve elevens prestasjon og læringsutbytte?”

Dagens situasjon er slik at i skolesystemet ligger opplæringslova i bunn for den vurderingspraksis som skal utøves av lærere. Jeg har i dette prosjektet funnet ut at det viser seg å være store forskjeller i vurderingsarbeidet ved landslinjene. Noen har systematikk i vurderingsarbeidet og følger regelverk, mens det kan tyde på at flere skoler ikke har systematisk vurderingsarbeid.

Kan det se ut som det er et gap mellom praksis og ønsket praksis? Elevene i undersøkelsen etterspør i dag mer vurdering og mer skriftlighet, de etterspør mestring og vekstpunkter. En kan ikke generalisere og si at dette gjelder alle elevene ved landslinjene i Norge på bakgrunn av 68 svar i denne undersøkelsen. Det kan være grunn til å tro at svarene jeg får ved egen skole er overførbart til andre landslinjer siden det er samme elevgruppe. Betyr det at dette gapet mellom praksis og ønsket praksis ikke bare kan ha pedagogisk konsekvens, men også formelle konsekvenser hvis det viser seg at opplæringsloven ikke følges?

Når det gjelder autentisk vurdering er det tydelig at det er til stede i trafikkopplæringen. Som Helena Korp (2003) beskrev er den autentiske vurderingen i yrkesfag ofte stimulering for å få oppgaven så ekte som mulig. Det kan vi ikke unngå uansett, det har med situasjonene å gjøre. Dette kan sammenlignes med Lave og Wengers (1991) definisjon på et ”situert” individ, hvor individet er en del av en kontekst og omgitt av en sammenheng, det blir situasjonsbetinget.

Samtidig kan vi ikke drive med trafikkopplæring og la eleven gjøre fatale feil. Imsen (2010) beskriver Deweys ”learning by doing” på den måten at man ikke lærer noe ved ytre stimuli, men å gjøre noe, og deretter høste erfaring av det som ble gjort. Det blir som nevnt gjort i trafikkopplæring, til en viss grad. Vi kan la eleven feile hvis vi ser det ikke hindre andre eller er trafikkfarlig, men ofte må vi gripe inn for å unngå farlige situasjoner.

Det er virkelig slik at vi driver i grenselandet mellom å bedrive pedagogisk vurdering og utøve kontroll. Det kan hende man er aktiv som lærer eller ledsager og utøver kontroll, uten at du tenker at du driver med vurdering. Så blir det på en måte en vurdering etterpå, fordi eleven oppfatter det som en straff eller belønning. Som Atkinson modellen beskrev kan lysten til å lykkes være større enn angsten for å feile (Imsen, 2010). Man kan tenke seg alle situasjonene elevene har angst for å gå utenfor komfortsonene, men allikevel gjør det i håp om å lykkes, men feiler de kan det føles som straff og eleven kan ofte få en negativ opplevelse.

Mye av den autentiske vurderinga og den læreraktiviteten som skjer i forkant er for å unngå et negativt utslag. Autentisk vurdering, kan også kalles læring for livet. I yrkesfagene handler det om akkurat dette, elevene lærer i reelle situasjoner eller rollespill og er ute i bedrift og følger en mester. I Nielsen og Kvale (1999) belyste Wackerhausen mesterlære, hvor den viktigste læringsmetoden for 60-70 år siden, var handling og praktisk deltagelse som drivkraft. I trafikkopplæring vil jeg si at dette er høyst aktuelt enda, handling og praktisk deltakelse med reelle situasjoner, selv om det ikke er vanlig å benevne dette som mesterlære i vårt yrkessjåførfaget.

I yrkessjåførutdanningen er det ikke rollespill, det er rett ut i den virkelige trafikken i tilpasset øvelsesområdet. Instruksjon, demonstrasjon, vurdering og veiledning blir brukt ut i fra elevens læreforutsetninger. Elever sier selv i loggene at de får utbytte av å høre en erfaren sjåførs vurdering og meninger, eller se læreren som den erfarne sjåfør kjøre.

Som nevnt i kapittel 4, hevder Vygotsky at samhandling og dialog mellom elev og profesjonell yrkesutøver gir best læring. Den profesjonelle blir en medierende hjelper fordi han sitter med mer kompetanse enn eleven (Sylte, 2013). En elev uttrykte seg på denne måten: ”Jeg har lært at det å høre på de med mer erfaring nytter. Av egne vurderinger har jeg lært at feilene mine blir rettet opp av nøyere konsentrasjon” (I 17).

Det kan også se ut som elevene har godt utbytte av å medvirke i både forberedelser før kjøring, og vurdere hverandre underveis. Elevene hevder innledningsvis at de vil ha vurdering fra medelever i gruppa, det er ønskelig med medvirkning. Flere elever ønsker ikke endringer i vurderingsarbeidet og er fornøyde slik det har vært, mange av de elevene har til nå vært medvirkende i sine grupper.

Selv om det er forskjellige lærere med forskjellige metoder, så har mange jobbet med elevmedvirkning også der hvor elevene vurderer hverandre. En elev nevner konkret dette i hvordan han/hun ønsker å få vurdering: ”Sånn den er. Snakker om det i gruppa di hvis folk synes det er greit” (I 38). Engh, Dobson og Høihilder (2007) la vekt på intensjonene med elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, hvor de helt klart sier det skal gi bedre læring og faglig utvikling.

Når det gjelder muntlig og skriftlig tilbakemelding etter praksis, gir elevene gjennomgående uttrykk for godt læringsutbytte. Når vurdering blir gitt systematisk, kan vi si det er stammen i vurderingsarbeidet. Det står både i forskrifter, det er sånn vi praktiserer det, det er sånn vi ønsker å drive det og elevene sier at de ønsker mer av det.

Elevene etterspør egenvurdering og det gir dem mulighet til selvinnsett. Det betyr mye i risikoarbeidet og løfter utbytte av vurderingen opp et nivå. Et par eksempler viser elevenes evne til å være klar over/bli klar over egen atferd og ha selvinnsett: ”Få bedre selvinnsett, oppfatte hva jeg selv kan gjøre bedre, men også hva som er riktig og bra” (I 16). ”Blitt flinkere til å vurdere meg selv, og se egne feil i trafikken” (I 24). ”Man ser sine egne feil og er da lettere å endre på ting” (I 68).

Her er det ikke bare eleven selv som har utbytte, det at han/hun har reflektert videre ut over opplæringen i skolen og tar tak i sin egen kjøring ellers i det daglige er et samfunnsmessig utbytte også. Elevens generelle utbytte bidrar mot risikotenkning og gir et bidrag mot 0-visjonen. Eleven formulerte seg slik: ”Bli mer reflektert over egen kjøring og atferd ute på veien. Tenker generelt mer over kjøringen min” (I 44).

Å vurdere seg selv er ikke alltid like lett, å vurdere egen kjøring muntlig foran gruppen i lastebilen kan være enda vanskeligere. Elevens egenvurdering har vært praktisert i trafikkopplæringen etter hver kjøretime for at eleven som nevnt skal trenes i å se kritisk på egen kjøreatferd. Elevens egenvurdering sier noe om refleksjon og læring. Elev forteller i loggen at det kan være utfordringer i det å lære, men har utbytte av å vurdere seg selv: ”Mye, jeg har lært at man kan være kritisk, men ikke negativ til egen kjøring. Jeg har også lært at det er viktig å kunne vurdere egne ferdigheter på både godt og vondt” (I 27).

Flere funn viser at elevene oppdager ved egenvurdering nye sider av seg selv, noen innrømte at de hadde gått høyt ut og trodde de var bedre sjåfør enn de egentlig var, og så de fikk selvinnsett av egenvurdering. Andre lærte å reflektere mer og gå inn i seg selv i sin egenvurdering. Funnene var for meg noe overraskende, sidene elevene blottla mer opplevelser, viste mer refleksjon og var mer kritisk i egenvurdering i loggene enn forventet. Ikke så mange er så åpne i bilgruppene som i loggene. Det at de har vært anonymisert kan ha gjort det lettere å fortelle kort om sin livsverden, sin opplevelse og være ærlige.

Funn viser at tiltak av systematisering i vurderingsarbeidet må gjøres. At landslinjene forholder seg til gjeldende lover og regler i begge departementene, vil være et samfunnsmessig bidrag. Med mer systematisk vurderingspraksis og jevnlig dokumentasjon, vil det gjøre det enklere å følge lovverkene. Man kan diskutere lover og regler, mene at de er ikke oppdatert til dagens samfunn, eller om de fungerer som de skal, man må uansett forholde seg til gjeldende regler. Som nevnt tidligere vil det bli konsekvenser av lovbrudd da de ses svært alvorlig på både fra fylkesmannen og Statens vegvesen. Som vi så i Engeströms

aktivitetsteori så henger alt sammen, og er det mangelfullt et sted kan det få negativ konsekvens for elevens læringsutbytte i andre enden. Dette kan igjen føre til ferske yrkessjåfører med lavere evne til egenvurdering, og mindre evne til å se kritisk på egen kjøring. Konsekvensen kan bli høyere risiko hos disse yrkessjåførene ute på veien.

Tiltak som også kan gjøres på skolenivå er å få yrkessjåførlinja mer inn hos de andre, slik at YS ikke blir halvt på yttersiden. Så kan en diskutere om det er interessant for YS, er det gjennomførbart med tanke på geografisk beliggenhet osv. På lærernivå og klasse, må vi bli flinkere til å sette av tid i oppstarten av kurset, slik at elevene kommer inn på pc, og OneNote første uken på kurset. Da får eleven fra første kjøretime sett hva lærer skriver i sin vurdering og kan repetere og forberede seg til neste kjøretime.

På den ene siden kan det være tekniske utfordringer i oppstart, mens på den andre siden kan eleven legge press på læreren om at vurdering skal skrives. Det medfører at lærer ikke slurver, og lærer kan forvente at elev er mer forberedt, dette kan derfor gå begge veier. Lærernes holdninger og roller kan ha mye å si i vurderingsarbeidet. Det at de viser vilje til å lære seg et mer systematisk vurderingsarbeidet gir positive endringer, og øker miljø og trivsel, og en trygghet for elevene fordi vurderingspraksisen er forutsigbar.

0- visjonen har synergieffekt på den måten at både samfunnet og målgruppen vil jobbe mot samme mål, 0- visjonen. Det betyr at ubevisst ønsker de det samme, samtidig som elev/lærer ofte er negative til kurs, hvor en kan bli utfordret til å endre seg for å nærme seg mål.

Nasjonal transportplan har et meget stort fokus mot tungtransporten i sin forebygging av trafikkuulykker. Nasjonal transportplan 2018-2029 har ambisiøse mål i trafikksikkerhetsarbeidet. I dette samfunnsmessige perspektivet bidrar trafikklærere også i sitt daglige vurderingsarbeid mot 0-visjonen, null drepte og varige skadde. Stortingsmelding 40, sier trafikkopplæring som foregår på ulike arenaer, må være del av en livslang læringsprosess.

Trafikksikkerhetsarbeidet sin satsning nasjonalt er viktig i den effektivisering og omstilling vi står ovenfor i fremtiden. Våre kommende unge yrkessjåfører kan ha mulighet i fremtiden til å gå ut med økt refleksjon, selvinnsikt og forståelse, og vise seg som en ressurs i forskjellige trafikksituasjoner, i stedet for en trussel for andre. Jeg har tro på at de vil vise respekt for lover og regler, er kritisk til egen kjøring, men har tro på seg selv i sitt kommende yrke.

Elevgruppen har muligens ikke de beste skoleopplevelsene med seg i bagasjen når de begynner på Vg3 yrkessjåfør. Det som er rart er at det er de som ønsker seg mer vurdering, og dette kan støtte meg i min forundring og gledelige overraskelse av denne elevgruppens ærlige, reflekterte ønske om mer vurdering. Jeg velger å tro at når elever først har havnet på rett hylle, og går et så smalt løp med stor interesse for faget, så viser de seg fra sin beste side. At vi ikke har fraværsproblemer ved YS er også noe som forsterker mine antagelser.

## **7.0 Konklusjon/veien videre**

”Hvordan kan vurdering i praksis brukes systematisk slik at det bidrar til å heve elevens prestasjon og læringsutbytte?”

Formålet med prosjektet var å fremme læring i vurderingsarbeidet ved at dokumentasjon ble systematisert, bedre tilrettelagt og tilgjengelig for elevene. Elevmedvirkning med refleksjoner og egenvurdering, både muntlig og skriftlig skulle bli lettere å gjennomføre, og gi bedre læringsutbytte. Vi kan se tilbake på der det hele startet i dette prosjektet. Hendelsen som pirret min nysgjerrighet til ideen for temaet vurdering innledningsvis, gjorde inntrykk på meg. Elevene, tre praktikere, noen tøffe gutter med sterk interesse for lastebiler, som drømmer om å bli yrkessjåfør og ha livet sitt på veien, ber om mer muntlig vurdering av sine medelever i gruppa etter kjøring. Jeg spurte meg selv, gjelder dette bare disse gutta?, eller er det et virkelig behov i denne elevgruppen? Jeg kan oppsummere med at de fleste av respondentene i loggføringen viser et tydelig behov for mer vurdering, muntlig og skriftlig, og ønsker mer egenvurdering og medvirkning.

Hva har jeg så lært i dette prosjektet? Hva kunne jeg gjort annerledes? Et kritisk blikk og andre briller har jeg blitt tvunget til å ha i prosessen, spesielt i deltakende observasjon, der jeg byttet hatter i analysearbeidet. Jeg kunne med fordel ha forberedt meg bedre til filmsekvensene, spesielt det tekniske. Det kunne også vært interessant å filmet enda en gang med de samme elevene etter de hadde sett filmene av seg selv. Vi kunne kanskje ha fått enda bedre svar på hvordan læringsutbytte hadde vært med bruk av video i undervisningen. I avslutningen av arbeidet ser jeg at jeg savner mer mine kollegaer sin deltakelse med deres kompetanse i prosjektet. I metodetrianguleringen kunne jeg ha gjort fokusgruppeintervjuer, for å få frem deres tanker og opplevelser av elevenes svar på læringsutbytte de har hatt.

Å sette vurderingsarbeid i system ved at skolen fortsetter utviklingsarbeidet på vurdering er grunnlag for å konkludere at dette kan medvirke til at eleven får bedre læringsutbytte. Det er også mulig at slikt tiltak bør tas opp i Landslinjeforum for å motiverer de andre linjene til å muligens få et bedre system i sitt vurderingsarbeid. Ulik lærerutdanning og ulikt fokus på opplæringslova, kan være årsaken til de store forskjellene som ble avdekket. Regelverk kan bli tolket forskjellig, eller regelverk tas hensyn til i varierende grad. Vi lærere må i fremtiden sette oss bedre inn i opplæringslova og se hvilke plikter vi har som lærere, siden reglene ligger i bunn for all lærervirksomhet og vurderingspraksis.

Når det gjelder elevmedvirkning fant jeg allerede før oppstart av prosjektet, som jeg beskrev innledningsvis, at elevene opplever det positivt og drar nytte av å vurderer hverandre. I loggene svarer mange at de er fornøyd med slik det er, det bekrefter at de er fornøyd med å vurdere hverandre. Som nevnt i kapittel 3.4 hevdet Engh, Dobson og Høihilder (2007) at forutsetningen for elevvurdering var at de visste hva som skulle læres, og hvis dette ble satt i system så ville det være mer effektiv læring å vurdere medelever. Det forsterker funnene og kan konkluderes med vår intensjon om å videreutvikling av vurderingsarbeidet vil høyst sannsynlig gi mer effektiv læring og bedre utbytte.

Kompetanseheving for lærere i temaet vurdering med utgangspunkt i at det kan være et gap mellom lærerutdanningene, trafikklærerutdanning og yrkeslærerutdanning kan ses på som et godt og viktig bidrag. At vi videreutvikler og i større grad tar i bruk IKT i vurderingsarbeidet for å kunne samskrive og dele vurderinger mellom lærere har vist seg å være positivt. Det er lettere å flytte seg mellom bilgruppene som lærer når det er bedre dokumentasjon på lærers og elevs egenvurdering. Det skal noe til å huske alt og forklare andre lærere som skal ha din bilgruppe når lærere bytter grupper.

Ut fra elevens logger er de også er godt fornøyd med å bruke OneNote til å skrive egenvurdering i og lese lærers vurdering. De ønsker å få mulighet til å kunne gå inn å lese når de ikke er på skolen. Samfunnet har blitt slik i dag vi er alltid tilgjengelige på mobiltelefon, OneNote kan man også legge inn på mobiltelefonen. Vi håper at elevene bruker OneNote på mobilen i fremtiden. Da kan de gå inn når de måtte ønske, og se over vurderingene som har blitt gjort. Elevenes gjennomgående positive respons på skriftlighet og egenvurdering er god motivasjon for oss lærere. Det bidrar til å strekke seg enda litt til mot et bedre vurderingsarbeid på veien videre.

I et samfunnsperspektiv vil det å heve systematikk og kvalitet i vurderingsarbeidet også ha en synergieffekt hvis bransjen hever standarden hvor de unge yrkessjåførene i fremtiden kan være sterkt medvirkende. Elevene er bedre rustet til å vurdere seg selv i ”der og da” situasjoner med sin trening å både vurdere andre og seg selv.

Det å utvise kvalitet i sin arbeidsutførelse med trafikksikre og gode rutiner, samtidig vise stolthet av sitt yrke gir bransjen et løft, kan bransjen ha behov for. Mange er skeptiske til 18 åringene som skal ut på veien som yrkessjåfør, men dagens lærlinger modnes gjennom et halvt år ved landslinjene, hvor mengdetrening er stort fokus. Respekten for yrket erfarer vi at ofte øker utover i kurset jo mer de oppdager og lærer, og dette er en samfunnsmessig gevinst i form av ydmyke ferske yrkessjåførere som tenker risiko.

På bakgrunn av erfaringer og funn i drøftingen kan jeg konkludere med at systematisk vurdering bidrar til at eleven hever sitt prestasjons og læringsutbytte.



## Litteratur

- Alteren, J. & Bjørk, T. (2006). Students' learning og practical skills in the skillslaboratory and the clinical setting: an explorativ stuy. *Nordic Journal of Nursing Research & Clinical Studies/Vård i Norden (VARD I NORDEN)* 26(4): 25-30. (6s).
- Befring, E. (2012) *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling.* Valdres, Det norske samlaget.
- Bjørklund, R. (2005). *Persepsjon og kommunikasjon: De basale mekanismer for menneskelig fungering.* I. S. Einarsen & A. Skogstad. Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger. Bergen Fagbokforlaget (Kap. 1, s. 13-42).
- Bjørndahl, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndahl, C. R. P. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I M. Brekke & T Tiller (Red.) *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (157-172).Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tilpasset opplæring –intensjoner og skoleutvikling* (1.utg). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I &Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken* (s.123-143). Halden. Cappelen Akademiske Forlag as.
- Bråten, I. (2016). *Om Vygotskys liv og lære.* I: I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dalland, E. S. B. (2014). *Førerprøven i et helhetlig perspektiv. En intervensjonsstudie.* (Doktoravhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt. NTNU, Trondheim.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving.* Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Danielsen, A. G (2013) Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy- statistikk og spørreskjema. I Brekke, M & Tiller, T. (Red.) *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (138-154). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dobson, S. (2011). Muntlig vurdering- utfordringer og muligheter. I Dobson, S, Eggen, A. B, Smith, K. (Red.). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 190-200). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag as.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære Læring som sosial praksis* (s. 52-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dyste, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag s. 33-72, 39 s
- Engh, R, Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ertesvåg, F. (2016). Laveste antall trafikkdrepte på 65 år: stadig færre omkomne i trafikken. VG. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/bil-og-trafikk/laveste-antall-trafikkdrepte-paa-65-aar/a/23588741/>
- Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (2009). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (trafikkopplæringsforskriften)* Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlag.
- Halland, G. O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill: veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hiim, H. & Hippe, Else. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Haaland, G. S., Nore, H. & Vagle, V. (2009). Vurdering for og av læring i yrkesfag. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red) *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 214-234) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ilstad, S. (2002). *Generell psykologi*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Korp, H. (2003). *Kunnskapsbedømming – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis* (Mesterlære læring som sosial praksis). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lai, L. (2004) *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke as.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leirvik, C. H. (2015). Helhetlig læring og vurdering gjennom systematisk bruk av læringsdialog. I Hansen, K. H, Hoel, T. L. & G. Haaland (Red.) *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 347-360). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*, (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.

- Nasjonaltransportplan. (2017). Hva er nasjonal transportplan? Hentet fra <http://www.ntp.dep.no/Om+NTP/Hva+er+NTP>
- Nyen, T & Tønder A. H. (2014). Yrkesfagene under press. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2009). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4)
- Peraaho, M., Keskinen, E. & Hattaka, M. (2003) *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; Konsekvenser for føreropplæringen*, Universitetet i Åbo, Trafikkforskning.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reinertsen, A. (2011). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. I Dobson, S, Eggen, A. B, Smith, K. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s. 130-142).Oslo. Gyldendal Norsk Forlag as.
- Sandvik, T ? & Kjelsrud, H. (2008) *Reflekterende team som metode i Trafikklærerutdanningen: Et praktisk utviklingsprosjekt*. (Masteroppgave, hanelshøjskolen i København). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147155/Toril%20Sandvik%20og%20Hilde%20Kjelsrud%20masteravhandling%20MKL%2029%20aug%202008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statens Vegvesen. (2015). Drepte i vegtrafikken: årsrapport 2015. Hentet fra [http://www.vegvesen.no/\\_attachment/1159148/binary/1086284?fast\\_title=Drepte+i+vegtrafikken+-+Årsrapport+2015.pdf](http://www.vegvesen.no/_attachment/1159148/binary/1086284?fast_title=Drepte+i+vegtrafikken+-+Årsrapport+2015.pdf)
- Statens Vegvesen. (2016). Læreplan Førerkortklasse C og CE. Hentet fra [http://www.vegvesen.no/\\_attachment/61495/binary/1158826?fast\\_title=Håndbok+V85+6+Læreplan+klasse+C+og+CE.pdf](http://www.vegvesen.no/_attachment/61495/binary/1158826?fast_title=Håndbok+V85+6+Læreplan+klasse+C+og+CE.pdf)
- Statens vegvesen. (2014). Læreplan Yrkessjåførutdanning. Hentet fra [http://www.vegvesen.no/\\_attachment/60415/binary/963984](http://www.vegvesen.no/_attachment/60415/binary/963984)

- Statens Vegvesen. (2010). Nullvisjonen. Hentet fra <http://www.vegvesen.no/fag/Fokusomrader/Trafikksikkerhet/Nullvisjonen>
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Veitrafikkulykker med personskade, 2015*. Hentet 23. April 2017 fra <https://www.ssb.no/transport-og-reiseliv/statistikker/vtu/aar/2016-05-31>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/sec3>
- St.meld. nr. 46 (1999-2000). *Nasjonalt transportplan 2002-2011*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-46-1999-2000/id193608/>
- St.meld. nr. 40 (2015-2016). *Trafikksikkerhetsarbeidet – samordning og organisering*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/97fc669d943c4bdb873250f3e41860e1/no/pdfs/stm201520160040000dddpdfs.pdf>
- Store norske leksikon, E. (2013). Store norske leksikon. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/autentisk>
- Sund, G. H., Nore, H. & Vagle, I. (2011). Vurdering for og av læring i yrkesfag. I Dobson, S, Eggen, A. B, Smith, K. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s. 214-234).Oslo. Gyldendal Norsk Forlag as.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis- et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tryggtrafikk. (2017). *Nasjonal transportplan: et skritt i riktig retning*. Hentet fra <https://www.tryggtrafikk.no/nyheter/nasjonal-transportplan-skritt-retning/>
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. Z (2016) Ulike språkopfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

## Vedlegg.

### Vedlegg 1. Elevenes logger

Transkribering, logg høst 2015, 29 elever deltok				
Informant-Nr:	Fortell kort hvordan du fikk vurdering etter sikk. Kurs på vei med lastebil, vogntog eller buss	Hva lærte du av vurderingen du fikk?	Hva har du lært av å vurdere egne ferdigheter/gjøre en egenvurdering etter kjøring?	Hvordan kan vurderingen etter kjøring være for at du skal lære mer av den? Begrunn hvorfor.
1.	Fikk muntlig tilbakemelding, gjorde egen skriftlig vurdering som vi gikk gjennom sammen etterpå	Jeg lærte lite av vurderingen	Lært å få bedre selvinnsikt på en måte ved at vi har vurdert oss selv flere ganger. De første vurderingene var litt selvsikre.	Den kan tilpasses hver enkelt spesielt. Gå inn på de feilene som er, ikke så generelt.
2.	Fikk vurdering muntlig av lærer	Å øve mer på det som ikke gikk perfekt	-	-
3.	Jeg fikk bare muntlig vurdering. Jeg synes det var bra. Jeg fikk vite hva jeg gjør bra og hva jeg må trene mere på, og hvordan jeg skal gjøre det bedre	Jeg lærte å kjøre bil på en helt annen måte enn jeg gjorde når jeg tok B-førerkort. Mye bra på Hønefoss	Jeg har lært å se mine begrensninger	Jeg synes det var veldig bra. Det kommer litt an på hvilke lærer du har, noen kan bli bedre til å forklare hvorfor jeg gjør feil, og hvordan det kan bli bedre.
4.	Fikk muntlig for jeg hadde ikke arkene	Hvordan jeg skulle forberede kjøringen min	Hvordan jeg skal bli en bedre sjåfør	At læreren forklarer hva som var dårlig, og forteller hvordan jeg skal gjøre ting bedre, noe som læreren gjorde.
5.	Fikk vurdering muntlig, hva jeg gjorde bra/dårlig	Jeg lærte å ta det roligere inn mot kryss	Jeg har lært at jeg ikke er så god som jeg tror	Det var bra nok fra før-

6.	Jeg fikk vurdering både skriftlig og muntlig. Læreren spurte hva jeg synes om kjøringen, hva var bra, hva var dårlig. Så fortalte læreren hva han/hun mente om min kjøring. Dette ble så skrevet ned på et vurderingsskjema.	Jeg lærte hva jeg gjorde bra, og hva jeg kunne bli bedre på/hva jeg må jobbe mer med.	Får bedre forståelse om hva som er bra, og hva som må jobbes mer med.	Jeg synes egentlig at jeg får god nok vurdering etter kjøringen. Alt bra, ikke noe bør endres.
7.	Fikk det både muntlig og skriftlig, noe jeg selv synes fungerte bra.	Mye, fikk se hva det var, og jobbe mer med og fikk øvd mer på det.	Ganske mye, vanskelig å sette ord på alt.	Mer muntlig og skrive det ved siden av, så kan jeg lese det i tillegg.
8.	Lærer vurderte meg bra. Noen var litt usikker på om det blir for «hardt» å høre for meg.	Av vurderingen jeg fikk, lærte jeg ingenting, men absolutt noterte til meg selv, og prøvde å rette opp feil neste gang.	Ja, absolutt, har lært av det.	Jeg synes den vurderinga jeg fikk var bra.
9.	Vi gikk gjennom kjøreruten i etterkant, og læreren fortalte meg muntlig hva jeg kunne gjort bedre og hva som var bra.	Man lærer ved at læreren forteller hva man har gjort galt, det er kanskje feil man ikke er klar over selv	Da ser man selv hva man har gjort galt og man unngår kanskje at det skjer igjen	Kanskje man kunne vurdert det mer skriftlig, så man lærer mer
10.	Vi gikk gjennom kjøringen min muntlig, først hva som var bra og hva som kunne bli bedre, så sa læreren det samme.	Lærte å se kjøringen min fra flere perspektiver	Være mer «på» og forstå min egen kjøring. Tenker mere over hva jeg gjør om jeg vet at jeg skal vurdere den	Synes slik det har vært fungerer for meg, så er fornøyd.

11.	Han sier ikke stort, litt småfrekk, sier litt bra. Virker ikke som han er der for å hjelpe, men tjene penger og driter i resten	De feilene jeg gjorde ble det slutt på, eliminerte feilene	Har ikke tenkt så mye på det, så lenge det jeg gjør er trafikksikkert, og kundene ikke klager og jeg er fornøyd og får penger så tenker jeg ikke noe over det	At man ser at læreren faktisk vil hjelpe eleven, (siste setning er sensurert, går direkte på annen person og person kan være gjenkjennelig)
12.	Eg fikk det muntlig og eg tykte det var greit.	At eg må kjøre roligt inn mot kryss	Eg ser kva eg gjer feil	Nei? for da ser du feila du gjer lettare og klarer man det så har man kommet langt
13.	Fikk muntlig vurdering av lærer da vi var tilbake på skolen	Hva man måtte øve bedre på neste gang	Har ikke vurdering selv etter, stort sett	At man begynner med det som blir vurdert. En må øve mere på det neste gang.
14.	Fikk god tilbakemelding på god og behagelig kjøring. Muntlig	Det motiverte meg til å fortsette å legge vekt på behagelig og økonomisk kjøring	For å reflektere på om det var noe jeg kunne gjort bedre evt.	Fortelle alt som er bra og det som evt. ikke var så bra.
15.	Det var bare muntlig, og jeg ba om å få høre ting underveis hvis han mente at han måtte si noe. Det synes jeg var best	Lærer sånne småting som er greit å få høre med en gang.	At det er vanskelig å vurdere seg sjøl	Da får du beskjed om hva som er bra og ikke, og hva som må jobbes med. Da kan man tenke på det til neste gang. Jeg mener det hjelper
16.	Vi gikk gjennom punkter fra oppgaven. Vurderte hvert enkelt punkt, og lærer sa sin mening, samt at jeg fikk komme med innspill. Vurderingen ble	Lærte om min egen evne til å vurdere. Fikk beskjed om å først si hvordan det gikk. Kan ta med meg dette til neste kjøreeøkt.	Få bedre selvinnsikt, oppfatte hva jeg selv kan gjøre bedre, men også hva som er riktig og bra.	Hva jeg har gjort feil, forbedringer + hva har vært positivt Gjerne bruke en skriftlig skala etter hver økt.



	også gitt skriftlig på ark			
17.	Jeg har fått vurdering etter alle kjøretimene jeg har hatt med forskjellige lærere.	Jeg lærte at jeg måtte rette opp de små feil/detaljene jeg hadde. Dermed synes jeg av egen opplevelse at kjøringa har blitt bedre	Jeg har lært at det å høre på de med mer erfaring nytter. Av egne vurderinger har jeg lært at feilene mine blir rettet opp av nøyere konsentrasjon	Når læreren gir tilbakemelding, tar eleven imot det positive og negative av kommentarene. Dersom kommentaren er positiv følger du bare det, er den negativ øver du mer.
18.	Bare muntlig gjennom og etter kjøring	Jeg lærte ikke noe spesielt av vurderingen	Fartstilpassing og plassering, riktig tankegang	Forklare hva jeg gjorde feil, og hvordan jeg skal gjøre det riktig
19.	God forklaring på hva jeg må gjøre annerledes, og hva jeg gjorde ganske bra. Vurdering av egen kjøring med læreren er en super måte. Og kunne tenke litt selv på du gjorde riktig eller feil	Se langt frem så sortere ut etterpå hva du ser rundt deg	Jeg ser mine egne feil først og forklarer det mens vi kjører eller etter kjøring.	Kan ikke få det bedre enn det jeg har fått til nå.
20.	Jeg fikk en muntlig og skriftlig tilbakemelding på hvordan kjøringen min var. Hva som var bra og hva som var dårlig	Jeg lærte strengt tatt ikke så mye, men jeg fikk øvd mer på det jeg fikk tilbakemelding på	Jeg lærte litt om hvordan man skal ta tak i seg selv og fokusere mer på det jeg trenger	Muntlig og presis, fordi det blir lettere for meg å forstå
21.	Fikk skriftlig og muntlig tilbakemelding	Husker ikke så godt hva jeg lærte	Ta hensyn til andre i trafikken, plassering	Begrunner godt hva jeg gjør
22.	Vurdering sammen med lærer, og skriftlig	Jeg lærte at hvis man skal kjøre på en ukjent plass, bør man lese kart ol. litt i forkant av turen	Tenke over eventuelle feil jeg har gjort, som jeg kan jobbe med å forbedre. Både i personbil og lastebil	Få beskjed med en gang en feil skjer og tipse om hva jeg kan gjøre for å forbedre meg

23.	Gikk gjennom kjøringen på tur til Hønefoss igjen	Fikk prøve i praksis å ta i gang i motbakke med for høyt gir.	Tenker på det til neste gang det skjer	I løpet av og etter kjøring
24.	Fikk en liten vurdering om hva jeg kunne forbedre meg på i kjøringen. Om det hjalp så mye vet jeg ikke, da jeg har hørt det samme før under kjøretimer	Noen ting jeg skulle jobbe med og forbedre, men jeg visste det egentlig fra før.	Blitt flinkere til å vurdere meg selv, og se egne feil i trafikken	Veit ikke
25.	Muntlig vurdering av lærer, og muntlig vurdering av egen kjøring sammen med lærer	Det husker jeg ikke	Jeg lærte at jeg må tenke mer gjennom hva jeg gjør, før jeg gjør det.	Eventuelt få en bedre forklaring på hva jeg må gjøre for å gjøre det riktig
26.	Vurdering var bra	Sittestilling, rattgrep	Er ikke noe flink til å vurdere meg selv	Jobbe med svakheter
27.		Hva som er bra, og hva som må jobbes med, og hva som man kunne før man begynte her kan man jo tenke selv	Mye, jeg har lært at man kan være kritisk, men ikke negativ til egen kjøring. Jeg har også lært at det er viktig å kunne vurdere egne ferdigheter på både godt og vondt	Jeg trenger å vite hva som var galt, og hva som kan/må gjøres for å gjøre det bra. Jeg trenger et mål å jobbe mot
28.	Jeg fikk muntlig vurdering av hvordan jeg hadde kjørt. Det var hovedsakelig snakk om at jeg kjører bra når jeg er opplagt, men ikke fullt så bra når jeg er sliten-	Jeg lærte at det er viktig for meg at jeg er opplagt når jeg kjører bil	Gjentakelsestegn fra forrige svar	At jeg får med et skriv om hvordan jeg har kjørt

29.	Muntlig tilbakemelding om hva som bør forbedres og hva som er bra.	Å gjennomføre tingene som kunne forbedres bedre etterpå	At man kan bli bedre	Har opplevd mine tilbakemeldinger som gode
-----	--	---	----------------------	--

Transkribering logg, vår 2016, 10 elever deltok.				
Infor-mant Nr:	Fortell kort hvordan du fikk vurdering etter sikk. Kurs på vei med lastebil, vogntog eller buss	Hva lærte du av vurderingen du fikk?	Hva har du lært av å vurdere egne ferdigheter/gjøre en egenvurdering etter kjøring?	Hvordan kan vurderingen etter kjøring være for at du skal lære mer av den? Begrunn hvorfor.
30.	Muntlig vurdering	Lærte hva jeg gjorde bra, og hva jeg må gjøre bedre	Lært litt	Bare positivt om det jeg har gjort nå
31.	Jeg fikk vurdering av å få det muntlig og notere på Ipad.	Jeg lærte litt av å notere under kjøring og at jeg selv ser hva jeg må øve mer på.	Jeg synes det var vanskelig å vurdere seg selv. Kanskje at jeg har et par ting jeg må øve mer på.	Fordi jeg får sett på det jeg må øve mer på, får oversikt over mine feil.
32.	På klasse C fikk jeg vurdering både muntlig og skriftlig på eget ark og OneNote. På CE fikk jeg vurdering kun muntlig, pluss OneNote. Ble spurt etter begge turene om hvordan jeg følte det gikk.	Tips til videre kjøring. Hva som var bra, evt hva som må jobbes med videre.	Jeg lærer å vurdere egne ferdigheter og se tilbake på egen kjøring. Hva jeg følte gikk bra, evt dårlig.	Føler jeg lærer mer av å selv vurdere i tillegg til at lærer vurderer. For da ser man tilbake på egen kjøring og ikke at man bare hører på det læreren sier.

33.	Fikk muntlig beskjed om hva jeg kunne forbedre noe på.	Ikke spesielt mye	Vurderer mye likt som lærer, så lite å lære av egenrevisning	Mer tilbakemeldinger på hva du gjør, som er bra/bekreftelse.
34.	Muntlig vurdering	Hva jeg må øve mer på	Husker bedre hva jeg må øve på ☺	Få skryt.
35.	Fikk muntligtilbakemelding om hva jeg gjorde bra, og hva jeg gjorde dårlig, og så skrev jeg vurderingen min inn på Onenote	Tok til meg kritikken jeg fikk, og jobbet med det jeg gjorde dårlig på forrige kjøretime.	Det jeg har lært av egenrevisningen er at jwg tenker mer på hva jeg skulle jobbe videre med både i lastebilen og i vanlig personbil.	Jeg synes metodene til lærerne fungerer veldig fint, og man lærer mer og effektivt ved egenrevisning og vurdering som lærerne gjør.
36.	Øve mer i planlegging med sikkerhetskurs på vei klasse C. Skriv på Paden.	Planla bedre i sikkerhetskurs på vei klasse CE, muntlig vurdering.	Når jeg har gjort noe jeg vet jeg har gjort, tenker jeg mer på det etterpå.	Bra, for da blir det bra/bedre etterpå.
37.	Muntlig og skriftlig på OneNote.	Hva jeg må gjøre med, bli bedre på	Hva jeg gjorde feil og riktig	Om noe ble feil, få forklart hvordan det gjøres riktig.
38.	Muntlig og Ipad.	Lærte hva jeg burde øve mer på og hva jeg må bli god til som jeg ikke merka selv.	Jeg har lært at da tenker jeg mer over det neste gang, et jeg ikke gjorde så bra.	Sånn den er. Snakker om det i gruppa di hvis folk synes det er greit.
39.	Først skrev jeg, og så han. Var ganske likt det vi begge hadde skrevet.	Lærte litt hvordan vurdere seg selv.	Lærte seg selv.	-

**HØST 2016, transkribert logg, 30 elever deltok.**

<b>Informant Nr:</b>	<b>Fortell kort hvordan du fikk vurdering etter sikk. Kurs på vei med lastebil, vogntog eller buss</b>	<b>Hva lærte du av vurderingen du fikk?</b>	<b>Hva har du lært av å vurdere egne ferdigheter/gjøre en egenvurdering etter kjøring?</b>	<b>Hvordan kan vurderingen etter kjøring være for at du skal lære mer av den? Begrunn hvorfor.</b>
40.	Slipp opp gassen, nærmere hvitstripa	Bedre flyt	Å kjenne kjøretøyet bedre	Bli flinkere for hver dag
41.	Bra vurdering. Fikk muntlig og skriftlig vurdering	Lærte feila mine og hvordan jobbe med dom	Lærte feila mine	Grei slik den er
42.	Skriftlig og muntlig vurdering av lærer	Hvordan jeg lå an og hva jeg måtte jobbe med	Hva jeg må jobbe med	Som den har vært
43.	Fikk vurderingen muntlig	At man skal kjøre etter forholdene og kjøre sitt eget løp	At jeg ikke skal svinge så mye	At læreren burde vise meg hvordan jeg skal svinge i et kryss
44.	Muntlig med lærer underveis og når vi var tilbake på skolen	Fikk noen tips som jeg har tatt med meg	Bli mer reflektert over egen kjøring og atferd ute på veien. Tenker generelt mer over kjøringen min	Kanskje skrive 5 positive ting og 5 negative ting om kjøringen. Ta en totalvurdering på et målt tidsrom. F.eks en uke av gangen
45.	Muntlig på vei inn med lastebilen	Hva jeg må gjøre bedre og det som var bra	Det vurderer jeg etter kjøring om det har vært noen hendelser.	For å finne ut hva jeg skal bli bedre på
46.	Muntlig: fikk positiv vurdering av lærer og vurderte sammen egen kjøring	Plassbehov og god planlegging	Riktig gir, plass, planlegging, øko. kjøring	Konkurrere mot deg selv. Du reflekterer over din egen tekniske håndtering av kjøretøyet og prøver å få til et bedre "løp" neste gang. En slags forskning" som kan bli nyttig videre.

47.	Husker ikke	Husker ikke	vet ikke	Hakke peiling
48.	Var muntlig vurdering på begge. Visste ikke at man kunne få ikke bestått	At jeg må jobbe mer	Ja, jeg tenker alltid over feilene mine	Nei, det kan vel være mer gjennomgående. Snakke mer om det og ikke bare avslutte dagen
49.	Jeg fikk skriftlig og muntlig etter vi parkerte	Hva jeg måtte gjøre bedre	At man kan lære ved å gå inn i seg selv	For da får du vite hva du gjør feil
50.	Fikk vurdering underveis og på slutten av kjøreturen	Hvordan jeg kjørte og ossen kjøreturen var	Tenke over hva jeg kan gjøre bedre neste gang	Tenke mer over hvordan jeg kjører og lære av feilene
51.	Både skriftlig og muntlig	Lært hva jeg kan gjøre mye bedre, f.eks. når man kjører på en sving eller i rundkjøring	Lært kjøremåte i vinter i forhold til sommer	Det er jo (klarer ikke tyde teksten)
52.	Fikk muntlig tilbakemelding	At jeg må øve mer	At jeg kan kjøre bedre hvis jeg prøver bra nok	Lærer av den som det er fra før
53.	Skriftlig skjema og en muntlig samtale	Hva jeg måtte øve mer på	Vurderte situasjoner som jeg må øve mer på	Få tilbakemelding på ting som kan øves på
54.	Synes det gikk ganske bra	Ikke så mye for var ikke enig med lærer	Ikke så mye, kleint å skryte av seg selv, men har vel hjelpa å reflektere over kjøringen	Mer konkrete tilbakemeldinger
55.	Både jeg og læreren vurderte kjøringen, vi snakket muntlig om kjøringa.	Lærte å forbedre de feilene som ble gjort. Læreren ser feil bedre enn meg, så det er bra å få en vurdering av han	Husker bedre hva jeg skal gjøre og forbedre til neste kjøring Bra måte for å huske ting man må forbedre	Må være litt kritisk, da har man bedre å bidra til ved neste kjøring
56.	Fikk både skriftlig og muntlig vurdering	Vet ikke	Vet ikke	Vet ikke
57.	Muntlig vurdering da vi hadde parkert	Jeg tok med meg vurderingen til neste tur for å prøve å rette opp feil og fortsette å gjøre det jeg gjorde bra.	Ja, har selv skjont hva som var bra og dårlig, så jeg husker det til neste gang	Synes det har vært bra som det er.

58.	Det gikk bra på sikkerhetskurs, fikk muntlig vurdering	Jeg lærte å se på skilt og skifte gir roligere	Det ble bedre, jeg lærte å skifte gir og kjøre roligere enn før	-
59.	C så fikk jeg skriftlig på ark, men på CE fikk jeg det ikke tilbake, da fikk jeg muntlig	Jeg tok det til meg, og mye av det fikk jeg bruk for.	Det er fint, for da kan man tenke seg litt om på det du gjorde	For da tenker du over hva vi har gjort noe rett eller galt
60.	Jeg fikk muntlig tilbakemelding. Du har kjørt dårlig, du har kjørt fort, ikke god nok bilbehandling	Jeg lærte å kjøre behagelig, god trafikkutvikling, se kort i sidespeil, kjør økonomisk	Jeg har lært for min egne ferdigheter å kjøre sakte, god samhandling, lav risiko	-
61.	Jeg fikk muntlig og skriftlig	Jeg har lært flere ting, som f.eks. langkjøring, kjøre eget løp og se langt frem	Jeg ble selvstendig og tenker vurdering	Jeg hører etter alltid lærerne sier og tenker meg selv hvordan jeg skal bli bedre
62.	Se langt frem	At jeg kjører mer stødig	At jeg tenker på det oftere	Du lærer mye kjappere
63.	Fikk muntlig og skriftlig	Sikkert mye	Sikkert mye	Både muntlig og skriftlig
64.	Fikk en rolig beskjed/samtale med mye positivt, blant annet sikker/solid kjøring	Lærte å kjøre bedre	Øve på det	Prøve selv
65.	Jeg fikk vurdering på skolen og litt underveis	Lærte at ting er mulig å få til	At det skjer læring	Få mulighet til å prøve ut ting selv
66.	Fikk vurdering av lærer og noen ganger sammen med lærer. Kommenterte og hjalp med innføring i starten av året	Lærte av mine egne feil, fikk nye ting å tenke over til neste gang.	Bli en bedre og trygg sjåfør i trafikken	Synes det er bra som det er.
67.	Fikk vurdering av lærer og vurderte selv med lærer	Lærte hva jeg gjorde feil og hva jeg skulle forbedre	Lærte hva jeg gjorde feil og prøvd å forbedre	Synes den er bra, slik som den er
68.	Muntlig vurdering Han spurte hva som var bra og ikke var bra	Lærte å gi litt mykere	Man ser sine egne feil og er da lettere å endre på ting.	Sånn som den er. Skrive litt om hva som var bra og hva som var galt



Vedlegg 2. Videoopptak. Prøvevideo, tur 1.

<b>TUR 1.</b>	<b>Transkribering, praksis med Simen, Sylling.</b>	<b>Tematisk koding/tolkning</b>
1	S har evaluert kjøringen sin fra Hønefoss til Sylling, og oppsummerer kjøringen så langt i starten av filmen. Etter vending i Sylling er vi på vei videre fra Sylling til Drammen. Det er jeg som selv filmer med min telefon. Dette hadde vi egentlig tenkt som en pretest, men etter å ha sett filmen fikk jeg lov å bruke denne også i dette prosjektet. Her var det mye å gripe fatt i.	
2	Lærer: har du en underveisvurdering, du sier du har gjort tre feil i dag hva var det?	Samtale, egenvurdering
3	S: Det var den rundkjøringen der oppe,	Svar
4	Lærer Ja, som det gikk litt fort, tenker du?	Oppfølgende kommentar
5	S: Ja, og så er det det krysset der borte.	Bekreftende svar
6	Lærer: ja.	Svar
7	S. Og så er det den parkeringa, (ler)	Kommentar
8	Lærer: Ja, du gjorde det litt vanskelig for deg selv ?	Oppfølgende spørsmål på kommentar
9	S: Ja	Svar
10	Lærer: Ja. Hva skal du gjøre for å ikke gjøre den samme feilen igjen?	Oppfølgende spørsmål
11	S: kan være at jeg må tenke enkle løsninger da	Refleksjon og svar
12	Lærer: Hvordan kan du få tid til å tenke enkle løsninger?	Oppfølgende spørsmål
13	S: Mindre fart	Svar
14	Lærer: Mindre fart ja, bra!	Bekrefter svar. Ros
15	(Stille)	
16	Lærer. Det er kanskje felles med de tre feilene, ikke sant. Selv om det ikke går så fort i kilometer som du sa, så går det for fort i forhold til hva du mestrer å ordne opp i, er du enig i det?	Oppsummerer med påfølgende spørsmål
17	S: Ja	Bekrefter og svarer
18	Lærer: Ja, du får mulighet til å ordne opp i det fremover, vi skal jo kjøre noen timer.	Svar og positiv til muligheter for forbedring
19	S : Ja.	Svar. Kjøringen starter fra busslommen.
20	Vi nærmer oss en sving som det ikke er plass til bussen vår og annen trafikk, jeg (lærer) ser over jorden at det kommer et vogntog imot oss, og er nysgjerrig på hva Simen ser (ser i blikkspeilet at Simen begynner å lete; hvor går veien videre) og tenker.	
21	Lærer: Hva planlegger du nå?	Spørsmål, plan
22	S: Fart	Svar
23	Lærer: ja	bekrefter
24	S: (Stille, Simen senker farten, holder rolig og behagelig igjen før svingen, vogntoget får passert og Simen ordner gir og er klar til å kjøre videre)	Konkret handling inn i situasjonen
25	S: Her var jeg litt usikker, så jeg stoppa.	Usikker, kommenterer sin handling



26	Lærer: synes du det var dumt at du stoppa?	Spørsmål på kommentaren
27	S: Nei.	Svar
28	Lærer: nei, det du gjorde nå simen, det var kjempebra, nå ordna du opp selv med farten, og når du sier at du var så usikker på om det gikk eller ikke, på grunn av at han var rett før svingen, så ordna du det sånn at du unngikk å møte mitt i svingen. Så det var kjempebra.	Masse ros!! Forteller hvorfor.
29	(her snakker lærer litt lenge, neste situasjon kommer med en gang, det er kun stille i tre sekunder, vi nærmer oss veikryss hvor Simen skal mot Drammen, dette vet han, han har planlagt turen selv. Krysset har en vanskelig og noe utradisjonell utforming.)	Ny situasjon før vi nesten er ute av den første
30	Lærer: hva planlegger du nå?	Ønsker kommentar på tanker på ny situasjon
31	S: (stille noen meter..... – jeg skal..... ler..... begynner å svinge feil.)	Stille, usikker, kroppsspråk, klarer ikke se utformingen på et spesielt vanskelig kryss.
32	Lærer: Hvor skal du? Stopp, stopp litt nå, nå er du usikker igjen, ikke sant, hvor skal du hen, se på skiltet (veivisningsskiltet)?	Spørsmål, kommando, kommenterer og spør
33	S: ja.	Svar
34	Lærer: Du skal til?	Spørsmål
35	S: Drammen	svar
36	Lærer: Ja..... hvor er det naturlig å kjøre hen nå?	Hjelpende spørsmål
37	S: peker, her	Kroppsspråk, svar
38	Lærer: ja, er det noen som er usikre bak kanskje, hvor du skal?	Kommentar, spørsmål
39	S: ja, må blinke	svar
40	Lærer: ja, sånn ja.	Bekrefter
41	S: det var liksom, .. veldig sånn spesielt kryss.	Kommentar på usikkerhet
42	Lærer: ja, det er litt spesielt det krysset, men husker du hva vi snakka om da vi kom motsatt vei? Hva var det du sa da? Du syntes det var litt vanskelig fordi du... kjørte litt fort?	Bekrefter og forklarer og spør videre (samtidig ser jeg S observerer i venstre speil at biler bak er utålmodige.. han konsentrerer seg, og lærer burde vært stille noen sek nå...:) -Lærer fortsetter med situasjonen som nylig skjedde:
43	Lærer: var det noe farlig om du stoppa og tenkte i to sekunder?	Spørsmål knyttet til situasjon som har skjedd

44	S: (stille)	Stille, følger med i speil
45	Lærer: i stedet for å vrenge til venstre som du nesten var på vei til å gjøre nå?	spørsmål
46	S: (stille)	Stille, ser i speil
47	Lærer: hva tapte du på det, var det noe farlig å stoppe og tenke?	Fortsetter å stille spørsmål
48	S: Kan jo være de bak ble utålmodige.	Svar, konsekvens av evt. Feilhandling i forrige kryss
49	Lærer: er det farlig at de bak må vente på deg i krysset? Hva er faren med at de bak må vente på deg tenker du da?	spørsmål
50	S: (stille) Jeg tenker sånn..... (stille, forbikjøring har startet, vi har også møtende)	Situasjon har startet bak
51	S: Bremses	handling
52	Lærer: Ja, nå følger du godt med, hva kan du gjøre for å hjelpe han enda mer? Det kommer en til? (stille.... S bremses enda mer og følger godt med) Veldig bra! Nå bremsa du ikke sant, så da hjalp du med å redusere forbikjøringsstrekningen når du hjelper til med å bremse. Veldig bra!	Ros, spørsmål, ros, ros
53	5 sekunder stille	stille
54	Lærer: Hvordan blir veien videre nå S? (vi nærmer oss skilt med skarpe svinger i fareskilt)	Veiens forløp endres, spørsmål
55	S: svingete	svar
56	Lærer: Hva kan du gjøre for at det blir en trygg passasje da?	spørsmål
57	S: fart	svar
58	Lærer: fart ja	bekrefter
59	Stille, eleven bremses ned	stille
60	Lærer: når er det lurt å gjøre seg ferdig med fartsavpassingen?	Spørsmål, for å få i gang prosessen
61	S: før svingen	svar
62	Lærer: før svingen ja..... stille..... ja, nå ordna du gir også. Bra, nå passa du på å ordne alt i riktig rekkefølge før du gikk inn i svingen. Riktig fartsavpassing, og så valgte du rett gir.	Svar, forklarende ros på handling
63	L: Enig? Vi kjører fint gjennom første sving mot venstre	Spørsmål
64	S: ja	Svar
65	Lærer: kjenner du at du har mer kontroll nå?	Spørsmål
66	S: ja. (nærmer oss neste sving mot høyre, og Simen vil legge seg mot høyre kant og autovern inn i svingen)	svar
67	Lærer: ikke legg deg mer mot høyre nå, ta plass. (stille.....s tar plass mot midten)	Inngrip/instruksjon
68	Lærer: (vi er på vei inn i tredje sving, mot høyre) Hva må du være forberedt på her?	spørsmål
69	S: kan møte lastebil....	Svar
70	Lærer: Ja, hva må du i verste fall gjøre da?	Oppfølgende spørsmål
71	S: stoppe.	svar
72	Lærer: ja. Det er bra du er forberedt på å kunne stoppe.	Ros, svar
73	Vi møter et vogntog inn mot siste venstre sving!	Situasjon
74	Lærer og Simen i kor: Der kom vogntoget.	Som forventet!!

75	Lærer: ble det veldig vanskelig når du møtte vogntoget nå?	Spørsmål etter møtesituasjon på smal svingete vei
76	S: Nei, ikke så veldig.	Svar
77	Lærer: nei. hvorfor ble ikke det så vanskelig da?	Bekreftelse, nytt oppfølgende spørsmål
78	S: Hadde slipt gassen og var på vei ut av svingen	svar
79	Lærer; og så var du forberedt?	spørsmål
80	S: ja	svar
81	Lærer: så bra! Der ser du, når du ordner opp med fart, plassering og forventer, så ordner det seg på en smidig måte. Enig?	Ros, forklarer konkret handling som førte til suksess
82	S: ja	svar
<p>Vi stoppet på første busslomme og snakket oss gjennom disse sekvensene, siden det ikke var mulig å lade telefonen i denne bussen, var vi nesten strømtomme og fikk ikke sett filmen med en gang.</p>		

## Vedlegg 2.1 Videoopptak, tur 2.

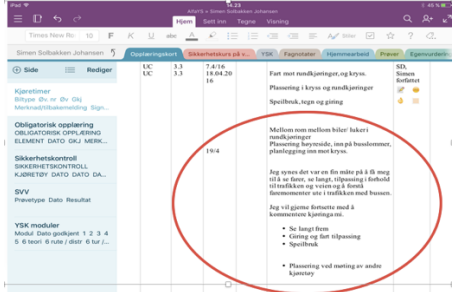
S og C filmer hverandre i buss 19/4-16 S og de sitter litt høyere bak lærer og elev som kjører. De har da mulighet til å filme speilene på bussen slik at vi ser bakover hvis situasjoner bak blir tatt opp underveis.

Tur 2 Kom.nr	S. kjører først, og starter med å kjøre til venstre mot Hønefoss ut fra skolen.	Tematisk koding/tolkning
1	Lærer: Allerede nå kan du si litt om type vei du kjører på og hvorfor du velger den farten du gjør (Henshellingen, 60 sone, nedoverbakke og kurver, vanlig veibane med gul midtstripe)	Fortell/tanker/plan
2	S: Jeg har akkurat slippa gassen	Komm. handling
3	Lærer: Du har slippet gassen, det er bra, da kjører du økonomisk og tenker på pippippene.	Bekreftelse, ros
4	S: ler.... ja!	oppfattet
5	L: Hva fokuserer du på nedover her nå da S?	spørsmål
6	S: møtende og svinger og fart	svar
7	L. synes du selv at du har grei plassering også?	spørsmål
8	S: Ja	svar
9	L: Ja, enig. (...stille) Hva kan du forvente videre nedover her da?	Bekreftelse, nytt spørsmål
10	S: Møtende	svar
11	L: det er gul stripe i midten er det noen spesielle du tenker på? (møter et vogntog) Sånn som de der tenker du?	Leter etter begrunnelse/mer utfyllende for svar over
12	S: Ja, evt. utrykningskjøretøy, forbikjøringer.....	svar
13	L: forbikjøringer av hva da tenker du? Er det noen spesielle grupper du kan få forbikjøringer mot?	Ønsker igjen mer utfyllende
14	S: ?	Forstår ikke
15	L: er det noen gang og sykkelvei her i denne svingete veien?	Hint
16	S: nei	svar
17	L: hva kan du forvente at dukker opp langs veien her da?	Nytt spørsmål
18	S: fotgjengere	Riktig svar
19	L: hva tenker du videre nå da? (50 sone og skilt om fartsdump synes lenger ned)	Fortell/tanker/plan
20	S: fartsdump, så blir det sikkert noe mere folkemengder og...	Konkret svar
21	L: blir mer trafikk?	Ledende spørsmål
22	S: ja	svar
23	Vi passerer over fartsdumpen i 50 sonen	handling
24	L: hadde vi hatt med passasjerer så hadde de sittet behagelig nå?	Spørsmål, komfort
25	S: ja	Svar, blir ikke -fulgt opp
26	Vi er på vei inn i bymiljø med lett trafikk	
27	L: hva er det som endrer seg her?	Nytt spørsmål

28	S: blir mer trafikalt, det blir mye mer å ha oversikt over	Svar bekrefter riktig oppfattelse
29	L: ja, er det noen spesielle tiltak du gjør for å få mer oversikt?	Nytt spørsmål på bakgrunn av svar
30	S: farta	svar
31	L: farta ja, du gir deg selv litt mer tid, (stille....) Spesielle ting du ser etter nedover her....	Bekrefter rett svar, ros, nytt spørsmål
32	S: folk som skal ut fra bensinstasjoner og disse fotgjengerne	svar
33	L: ja, er det noen av dem nedover her?	Nytt spørsmål
34	S: ja	Svar
35	L: ja, (fotgjengere som går på gangvei) de har ganske trygg avstand til deg, har de ikke det?	Bekreftelse med nytt spørsmål
36	Bil kjører ut ganske nært foran oss fra høyre ved "Blodbanken"	hendelse
37	L: ja, forventet du at han skulle kjøre?	Spørsmål på bakgrunn av hendelse foran oss
38	S: ikke sånn som nå nei.	svar
39	L: nei, (...stille... ny situasjon skjer i et gangfelt hvor en fotgjenger krysser skrått over foran oss.....) - han sto helt stille ikke sant?	Ny hendelse, nytt spørsmål
40	S: ja	svar
41	L: ja, men hva var det som gjorde at du slapp å bråbremse da?	Nytt spørsmål til svar
42	S: farta	svar
43	L: farta ja, så da har du gjort deg opp en mening allerede om hva som fungerer ikke sant? Og så har du så lav fart som du hadde, så hvis det skjer så blir det ikke noe farlig situasjon, ikke sant?	Forventning, bekreftelse, ros
44	S: ja	Mottatt ros
45	40 sone og vi nærmer oss flere fartsdumper i Hønengaten, vi reduserer farten og bil fra venstre kjører ut rett foran oss.	handling
46	L: de benytter seg, men det gikk greit siden du senket farten før fartsdumpa, og hindra ikke deg noe særlig+ .	Konkret
47	S: nei	Svar
48	L: noe mer du tenker, hvis du skal tenke langt frem?	Oppfølgende spørsmål
49	S: lysreguleringen	Svar
50	L: ja	Bekreftet
51	S: (-.....bil fra høyre svinger ut foran oss i det vi går mot i en fartsdump) – sykkelbanen	Hendelse, pause, svar
52	L: hvorfor er det viktig da?	Oppfølgende spørsmål
53	S: det kan komme noen i blindsonen	Svar
54	L: ja, nå får du antagelig stopp ved rødt lys og syklistene kan ta deg igjen, veldig viktig at du har fokus på dette, slik du sier.	Bekreftelse og evt konsekvens
55	L: er det noe spesielt farlig med dette lyskrysset når du skal ta i gang igjen på grønt?	Spørsmål
56	S: det er jo krysset. S. peker fordi rett frem i dette spesielle lyskrysset er ikke helt rett frem her. Det er	Svar med språk og kroppsspråk (peker)

	fare for å komme i konflikt med syklistene på høyre side av bussen mellom fortau og buss. Vi må låne litt plass med store kjøretøyer til venstre inn i midten av lyskrysset. ( S. peker også på veioppmerkingen som skiller sykkelbanen og kjørefeltet)	
57	L: ja, og hvis vi ser på veioppmerkingen der, så er den ganske slitt akkurat på hjørnet der (peker også)	bekreftelse
58	Det blir grønt	Hendelse
59	L: har vi noen syklistene her?	Ledende spørsmål for å få s til å se i høyre speil tidsnok
60	S: (ser i speil) nei.	Hendelse, kroppsspråk, svar
61	L: veldig bra, da har du kontroll, nå jobbet du fint med speil inn mot lyskrysset, gjennom og ut av lyskrysset. Da ble det ikke noen farlige situasjoner	Ros, og oppsummering av situasjon i etterkant
62	Vi tar igjen to biler som må vente på luke i mot før de kan svinge inn til venstre på en skole	Ny situasjon
63	L: nå hadde du en veldig fin fartsavpassing S, da ordner det seg uten at det blir bråbrems	Ros, og begrunnelse
64	S: var ikke sikker på hvorfor han sto der	Svar,
65	L: ja, men du holdt igjen og da ble det ikke noe farlig situasjon	Bekreftelse på svar
66	Bil kommer "plutselig" ut fra en bygård	Ny situasjon
67	Begge ler	Kroppsspråk, latter fra begge
68	L: de dukker opp over alt...	Kommenterer situasjonen
69	S får beskjed om å kjøre videre mot Sentrum S.	tilsigelse
70	Vi kjører over broen på Nordsiden, det er veiarbeid på broen og jeg som lærer burde her la Simen få ro ser jeg nå på filmen, men S glemmer å blinke før feltskifte.....	Ny situasjon,
71	L: når du skiftet felt er det noe du kanskje burde gjort, eller informert de bak om?	Spørsmål i etterkant av situasjonen
72	S: sette på tegn.	Svar
73	L: ja sette på tegn, og så er det veiarbeid her i tillegg, og du er ganske stor, så det er ikke sikkert de bak ser det. Har de bak kort avstand så ser de bare rumpa på bussen.	Bekreftelse og konsekvensforklaring
74	Vi kjører en skarp venstre sving ut av broen ned en kort bratt bakke, her er det veldig smalt for store kjøretøyer	Ny situasjon, veiens utforming
75	L: ja, ....-den svingen her er det krevende, hvordan synes du selv du fikk til den?	Spørsmål i etterkant av situasjon
76	S: ganske greit	Svar, fornøyd
77	L: ja, veldig bra, det ene stikkordet for at dette går så bra er jo farta di, du tar det med ro og jobber godt med speil, og får god plassering, det er bra.	Bekreftelse m Ros, m forklaring
78	L: der skiftet det til gult S, hvorfor valgte du å kjøre?	Ny situasjon, spørsmål
79	S: jeg hadde antagelig ikke rett å stoppe	Svar
80	L: ja at du hadde hadde havnet ute i krysset, og var så langt frem at du måtte komme deg ut av krysset?	Svar og evt konsekvens
81	S: ja, for da hadde jeg også sperra gangfeltet	vurdering

82	L: jeg er enig i valget ditt, jeg ville bare høre hva du tenkte selv.	Svar og bekreftelse på rett valg
83	L: du skal fortsette videre mot Oslo	Tilsigelse
84	L: veldig bra, sjekker speil før du går inn følger veldig godt med i speilene dine gjennom rundkjøringen	Etter rundkjøring, ros på konkret handling, speilbruk
85	L: hva planlegger du fremover nå Simen?	fortell
86	S: lyskrysset der fremme	Konkret svar, lyskryss
87	L: ja	Bekrefter
88	S; det kan bli rødt. Fotgjengere, fartsdumper	Fortsetter med forventning av mulige situasjoner som kan oppstå
89	L: videre fremover?	Hint om å se litt lenger frem
90	S: Lyskryss	Svar
91	L: ja	Nok et hint
92	S: så går det oppover	Svar, motbakke etter lyskryss
93	L: har det noe betydning for deg at det går oppover?	Spørsmål til forrige svar
94	S; det går ikke like fort som de andre i motbakker, vi bruker jo litt tid på å akselerere	Svar, konsekvens av å være stor og tung
95	L: var nesten så vi unngikk stopp, men det var behagelig, hvordan endrer veien seg nå?	Situasjon, ros for komfort for stopp i lyskryss, nytt spørsmål
96	S: virker ikke så veldig langt og bratt, ser ut som toppen er nær.	Svar om veiens videre forløp
97	L: du skal kjøre videre mot Fagernes	Tilsigelse
98	S: ja	Tilsigelse mottatt
99	Vi kjører gjennom en rundkjøring	Situasjon
100	L: nå hadde du fin fartsavpassing og god plassering	Ros
101	S: var litt usikker på om jeg skulle blinke i rundkjøringen eller ikke	Usikker, stiller spørsmål
102	L: før tenker du?	Svarer med spørsmål
103	S: nei der jeg blinka	Svar
104	L: åja, tidspunktet følte du ble greit eller?	Svar og oppfølgende spørsmål
105	S: ja, eller før	svar
106	L: åja før, nei du gjorde riktig for du kjørte rett frem	Misforstod, bekrefter rett
107	S: ja, var litt usikker på om andre ville misforstått meg om jeg ikke blinka til venstre.	Svar usikker
108	L: det du gjorde var riktig	Bekreftelse på rett handling
109	Vi er på vei ut på E 16 på landeveien fra Sykehuset.	Fra by til landevei
110	L: ja, nå er du over i et helt annet trafikkbildet, er du ikke?	Klargjøring for nytt trafikkbilde
111	S: ja, nå er vi på landeveien	Svar m bekreftelse
112	L: fartsgrensen her er?	Spørsmål
113	S: 80	Svar
114	L: 80 ja, hva slags fokus har du nå når du er på landevei?	Bekreftelse, oppfølgende spørsmål
115	S: går fortene	Svar

116	L: ja det går fortere, hva betyr det for kjøringen din videre	Bekreftelse, oppfølgende spørsmål
117	S: må ha litt mer raskere blikk da... – følge mye mer med..	Svar
118	L: hva er det du ser etter på en sånn landevei som dette?	Spørsmål
119	S: forbikjøringer, og så er det kanskje, at hvis du må stoppe og sette ut varsel trekant, og at du må ha blikket langt forover og se etter hindringer eller lignende	Flere svar på mulige hendelser
120	L: ja, kjør mot Hønefoss Sentrum	Tilsigelse
121	L: kan du fortelle meg litt hva du planlegger nå gjennom dette og neste kryss?	Fortell planlegging
122	S: jeg planlegger fart og valg av gir, før bakken der, få litt speed opp bakken der og få med seg biler fra sidene i neste kryss.	Konkret svar på handling
123	S: Så ser jeg at det er klart til begge sider og at det er greit å kjøre.	fortsetter
124	L: fin flyt har du nå.	Ros
125	På busslomma ved Berenga ridesenter skal du stoppe.	tilsigelse
126	Når vi parkerer slår C av kameraet, for S ønsket ikke å vurdere sin egen kjøring på film. Kommentarene hans har jeg skriftlig på OneNote.  <p>”Jeg synes det var en fin måte på å få meg til å se farer, se langt, tilpassing i forhold til trafikken og veien og forstå faremomenter ute i trafikken med bussen.  Jeg vil gjerne fortsette med å kommentere kjøringa mi. Konkrete + : Se langt frem, giring og fartstilpassing. Speilbruk. - Plassering ved møtende av andre kjøretøy.”</p>	Oppsummering, egenvurdering, diskusjon, samtale om den kjørte strekningen, og om filmingen. Dokumentasjon og samskriving i OneNote



Vedlegg 2.2 Videoopptak, tur 3.

Tur. 3	C starter ut fra Hensmoen, og ønsket å prøve å kjøre selvstendig mens han kommenterte, men at jeg kunne stille spørsmål hvis jeg ønsket.	Tematisk koding/tolkning
1	L: du skal kjøre mot Hønefoss Kristoffer, ok?	Tilsigelse
2	C: Ja, jeg lurte på den svingen ved Kuben der,	Spørsmål/medvirkning til valg av kjørerute.
3	L: ja	Svar
4	C: kan vi kjøre der?	Oppfølgende spørsmål
5	L: ja, det kan vi godt gjøre, hvilken retning rundt Kuben ønsker du å kjøre	Svar
6	C: fra bussgatta i sentrum	Svar
136	L: ja den er grei, da følger du mot Hønefoss Nord og så kan du veien gjennom byen selv.	Svar og tilsigelse
7	L: da kan du godt fortelle hva du tenker og planlegger:	Ønske om kommenterende egenkjøring
8	K: ja, når jeg da skal ut her (peker til høyre mot Hønefoss) så må jeg tenke på at jeg har passe fart. Og at det er klart i fra venstre, og velge riktig gir før en skal ut på veien. Da var det klart nok til å kunne kjøre. Så slapp jeg å stoppe	Starter kommentering med en gang
9	L: ja veldig bra, men visste de bak deg hvor du skulle hen nå Kristoffer?	Ros, spørsmål om noe manglet
10	C: Hva, nei det gjorde de ikke. (ler)	Svar, oppdagelse, kroppsspråk, latter
11	L: for rett frem skulle du i hvert fall ikke. (krysset er formet som en T, begge ler)	Bekreftelse latter fra begge
12	C: det er en ting jeg IKKE pleier å glemme, det er tegn....	Undrende og overrasket over feil
13	L: nei det er sant, det blir kanskje litt annerledes når du snakker ?	Bekrefter påstand, mistanke
14	C. ja	Svar
15	L: du får prøve deg frem så ser du hvordan det fungerer.	motiverer
16	L: så nå følger du mot Hønefoss Nord ikke sant?	Tilsigelse, oppfriskning

17	C: ja.	svar
18	C: (peker foran seg) kan jo si det at når man kjører på en sånn type vei (E16, landevei) så må man sjekke speilene litt ofte og før møring med større kjøretøy	Kroppsspråk, kommentar
19	L: Bra, hvorfor mener du det er viktig?	Ros, spørsmål på kommentar
20	C: det kan være møtende som skjeiner litt, da vet jeg hvor kanten er på forhånd før vi møtes. Og da kan jeg unngå å stoppe i grøfta.	Svar med mulige løsninger
21	L: ja, da vet du hvor mye du har å gå på og du er forberedt.	Bekrefter og forsterker
22	Vi nærmer oss skilt mot Hønefoss Nord.	Stedsanvisning
23	L: er det noe spesielt du kan planlegge allerede nå, selv om det er 500 meter til avkjøring?	Ønske om planlegging
24	C: ja, nedbremsing, og tegn	Svar, konkrete handlinger
25	L: ja	Svar
26	C: så riktig fart og gir	Fortsetter med handlinger som må gjennomføres
27	L: ja, når vil du være ferdig med valg av gir og fartsavpassing?	Oppfølgende spørsmål til plan
28	C: før svingen	Svar
29	L: før svingen er riktig, Kunne du hatt et høyere gir?	Svar, ros, oppfølgende spørsmål til handling (teknisk)
30	C: Ja	Svar
31	L: du merka til at det bremsa veldig mye nå, ikke sant?	Kommentar og spørsmål
32	L: hva forventer du nå da?	Åpner opp for kommenterende kjøring
33	C: at traktoren vil begynne å kjøre ut igjen fra busslomma, men det gjorde han ikke.	kommentarer
34	C: nå kommer det et kryss her, da er det greit å vite om det kommer noen fra venstre.	Kommentarer
35	L: Ja. For å se tidlig at det ikke er noen der	Avbryter Legger til....
36	C: og når det kommer litt tregere kjøretøy på andre kjøresiden, så kan han bli forbi kjørt.	Fortsetter videre på kommenteringen

37	Vi møter en mopedist	Ny situasjon
38	L: tenkte du på mopedisten	Spørsmål i etterkant av situasjonen
39	C: ja	Svar
40	L: bra resonnement, å tenke litt på det.	Kommentar, ros
41	Vi passerer Risesletta og er på vei ned Henshellinga.	Stedsanvisning
42	C: etter å ha kjørt disse bakkene litt nå, så vet jeg at det er en skarp sving nede her	Kommenterer
43	C: En annen lærer sa her om dagen at hvis jeg har for stor fart i svingen så blir passasjerene hang som slips... (smiler)	Forteller annen lærers måte å se konsekvens av for høy fart på
44	L: ja, du gjorde noe nå? Satte du på retardere?	Svar, spørsmål til handling
45	C: ja	Svar
46	L: hva kan du forvente nedover her da Kristoffer?	Spørsmål om veien videre
47	C: tungtrafikk, traktor.....	Svar
48	L: ja, vi snakket litt om det akkurat her i sta, med Simen, har de myke trafikantene noe eget sted å ferdes på her?	Repetisjon fra forrige tur
49	C: nei	svar
50	L: nei, de vil ferdes i veibanen ikke sant? Kan hende du møter noen som er på vei forbi en hindring i mot, en moped, ei dame med barnevogn eller lignende	Bekreftelse med utdypende forklaring
51	(.....stille noen kurver nedover)	Stille
52	C: her er det greit å ta god nok plass, så jeg ikke kommer borti autovernet med rompa	Kommentar plassbehov
53	L: ja	Svar
54	Nedover i Høngengaten begynner Kristoffer å kommentere selv hva han synes er viktig å prioritere og ta hensyn til	Kommenterer
55	C: Trafikklyset, at folk kan komme ut fra veier og ikke overholde vikeplikten	Kommenterer
56	L: hva ser du etter når du kjører nedover her nå	Spørsmål
57	C: fotgjengere og andre som skal ut på veien.	Svar

58	L: er det noen på vei mot det første gangfeltet du ser?	Spørsmål
59	C: Ikke nå	Svar
60	L: nei, det skjer mye annet (biler som kommer ut og kjører vekk fra veien vi er på)	Svar, nye situasjoner(mye på en gang)
61	C: nå som sykkelfeltet begynner så er det jo veldig viktig å passe på at du ikke kjører på syklisten	kommenterer
62	L: ja, nå er også fartsgrensa gått ned til?	Bekrefter og nytt spørsmål
63	C: 40	Svar
64	C: så er det det å så ha grei fart over fartsdumpene	Kommentar
65	L: hvorfor synes du det er viktig da Kristoffer?	Spørsmål til kommentaren
66	C: for at ikke du eller passasjerene spretter i taket...	Svar
67	L: så vi sitter behagelig?	Kommentar
68	C: ja	Svar
69	L: takk, veldig takknemlig for det da	Ros, takknemlig
70	Vi nærmer oss det spesielle lyskrysset i Hønengaten	Stedsanvisning
71	L: Er det noen syklister som har tatt oss igjen?	Spørsmål
72	C: nei. For her(peker) går det en sving så da må vi følge med.	Svar, kroppsspråk,
73	L: Ja.	Svar. Film tok slutt (for lite kapasitet på I-Pad) Da C var ferdig med kjøringen, gjorde han egenvurdering, reflekterte rundt det å kommentere, og vi diskuterte situasjoner. Og til slutt dokumenterte vi i OneNote

## Vedlegg 3. Meldeskjema.



Trine Deichman-Sørensen  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 11.05.2016

Vår ref: 48291 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48291</i>	<i>Autentisk vurdering-klasserom i fart</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Trine Deichman-Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Sissel Dybdahl</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*