

Masteroppgave

Yrkespedagogikk

Mai 2017

Helhetlig førerkortopplæring.

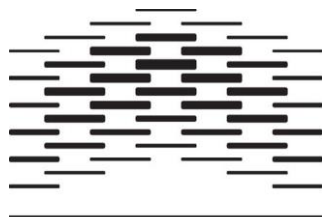


Calvin and Hobbes © Bill Watterson. Distr. By Universal Uclick. 2016 Reprinted with permission. Europa Press. All rights reserved.

Rune Midtsveen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning.



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Denne Masteroppgaven er inspirert av pedagogisk aksjonsforskning og er et resultat av fire års deltidsstudie ved fakultetet ved lærerutdanning og internasjonale studier, institutt for yrkesfaglærerutdanning (HIOA). Gjennom studiet har jeg fått interesse for pedagogisk aksjonsforskning. Denne typen forskning gjør at jeg får videreutvikle min egen yrkespedagogikk, gjennom å dokumentere, synliggjøre og se eget prosjekt i lys av relevant teori. Hilde Hiim jobber mye med pedagogisk aksjonsforskning og påpeker nødvendigheten av å dokumentere arbeidet på skikkelig måte slik at det kan kalles forskning og dermed komme til nytte for andre innenfor samme fagfelt.

Det er mange som har bidratt til at denne masteroppgaven endelig er i havn og trenger en ekstra takk. Min arbeidsgiver har tilrettelagt med å tilpasse timeplaner og lagt til rette for at jeg har kunnet drive med aksjonsforskningsprosjekt på egen arbeidsplass. Kollegaer og elever har bidratt med opplevelser, tanker og erfaringer. Veileder Nina Akernes som har utfordret og inspirert, samt bidratt med ideer og kunnskap. Medstudenter på Høgskolen i Oslo og Akershus som har vært støttende og gitt nyttig tilbakemelding og kritikk underveis er: Øyvind, Linn, Wenche, Kristine, Anne og Torunn. Takk for deres bidrag underveis.

En stor takk til min kone Mariam som har vært forståelsesfull og tålmodig i perioden jeg har jobbet med Masteroppgaven.

Rune Midtsveen

Sammendrag

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk har tatt utgangspunkt i to rapporter som er kommet en den senere tiden, disse rapportene er bestilt av Statens vegvesen for å se på implementeringen av læreplan som kom i 2005. Disse rapportene peker på et behov for å styrke trafikklærerens arbeid med å utnytte elevens erfaringer og utvikle elevens refleksjonsevne. På bakgrunn av rapportene og eget ønske om å ivareta en helhetlig førerkortopplæring ønsket jeg å synliggjøre og videreutvikle min egen og kollegers praksis.

Problemstilling:

Hvordan kan et kollegasamarbeid synliggjøre og videreutvikle en praksis som gir eleven en helhetlig førerkortopplæring?

Dokumentasjon av forskningsarbeidet er inspirert av pedagogisk aksjonsforskning med didaktisk relasjonstenkning og beskriver fire aksjoner hvor planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg blir presentert. Tilnærmingen for innhenting av empiri er kvalitativ hvor det er benyttet logg og intervju. Vi har til sammen gjennomført fire samlinger, hvor kollegiet har samarbeidet og i fellesskap hatt ansvar for utviklingsarbeidet som ble gjennomført på skolen. En vurdering av arbeidet er gjort fortløpende i prosessen og har vært styrende for videre aksjoner. Hvilke betraktninger som er gjort og hva som har vært styrende for neste aksjon er beskrevet for hver aksjon.

I arbeidet med å synliggjøre og videreutvikle praksis har teori om organisasjonslæring og Dreyfus & Dreyfus sin modell for ferdighetstillegg vært aktuell. Det har ledet videre til begreper som erfaringslæring og refleksjon i og over handling som har vært nyttig i arbeidet med å legge til rette for at eleven ser egen læring og utvikling

Gjennom aksjonene og drøfting kommer det frem utfordringer man som aksjonsforsker kan møte på når man skal videreutvikle praksis. Videre viser drøftingen av resultatene at noen av elevene som har deltatt i undervisningsopplegget reflekterer over egen kompetanse i samsvar med læreplanens overordnede intensjoner, men at det samtidig er krevende for mange elever å sette ord på egen kompetanse. Drøftingen viser at avtalen mellom lærer og elev bør vektlegges for å styrke elevens læring og utvikling.

Summary

This master thesis in vocational education has been based on two reports that have been published recently, these reports are commissioned by the Norwegian Public Roads Administration to review the implementation of curriculum that came in 2005. These reports point to a need to strengthen the traffic teacher's efforts to Utilize the student's experiences and develop the student's reflexiveness. Based on the reports and my desire to maintain a comprehensive driving license training, I wanted to visualize and further develop my own and colleagues practices.

Issue:

How can a colleague's collaborative work reveal and further develop a practice that gives the student a comprehensive drivers education?

Documentation of the research work is inspired by pedagogical action research with didactic relationship assessment and describes four actions where the planning, implementation and assessment of a teaching program is presented. The approach to obtaining empirical data is qualitative, using log and interview. Together we have conducted four collections where the college has collaborated and jointly held responsibility for the development work carried out at school. An assessment of the work has been done continuously in the process and has been the guiding principle for further actions. What considerations have been made and what has been governing for the next action are described for each action.

In the effort to visualize and further develop practice, the theory of organizational learning and Dreyfus & Dreyfus's model of skills development has been relevant. It has led to concepts like experience learning and reflection in and above actions that have been useful in facilitating the student's own learning and development.

Through the actions and discussions there are challenges that an action researcher can meet when developing further practice. Furthermore, the discussion of the results shows that some of the students who participated in the teaching plan reflect on their own competence in accordance with the curriculum's overall intentions, but at the same time it is demanding for many students to put their own skills into words. The discussion shows that the agreement between teacher and student should be emphasized to strengthen the student's learning and development.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
1.0 Innledning.....	8
1.1 utfordringer i egen yrkespraksis	10
1.2 Presentasjon av problemstilling	12
1.3 Ønsker og avgrensninger med prosjektet	13
1.4 Oppgavens oppbygning.....	13
2.0 Grovplan for rapporten.....	15
2.5 Læreforutsetninger	15
2.2 Mål	16
2.1 Rammefaktorer.....	16
2.3 Innhold og læreprosessen	17
2.4 Vurdering	18
3.0 Styringsdokumenter og forskning på området	18
3.1 Hovedmålet	19
3.2 Trinnvis opplæring	19
3.3 Bakgrunn for dagens læreplan.....	20
3.4 Rapporter om implementeringen av læreplan	23
4.0 Teoretisk grunnlag.....	25
4.1 Organisasjonslæring.....	26
4.2 Handlingsteorier.....	27
4.3 Senges prinsipper om den lærende organisasjon.....	31
4.4 Dreyfus & Dreyfus - fra novise til ekspert.....	34
4.5 Erfaringslæring.....	39
4.6 Refleksjon i og over handling	43
4.7 Oppsummering	45

5.0 Prosjektets forskningsdesign	46
5.1 Pedagogisk aksjonsforskning	46
5.1.1 Aksjonsforskningstradisjonen i USA	47
5.1.2 Lærerforskningsbevegelsen i Storbritannia.....	48
5.1.3 Deltagende aksjonsforskning i Australia.....	48
5.1.4 Den nord amerikanske lærerforskningbevegelsen	48
5.2 Ontologi og Epistemologi	50
5.3 Hermeneutikk og Winthers hermeneutiske prinsipper.....	51
5.4 Winthers seks hermeneutiske prinsipper som grunnlag for tolkning av data.	51
5.5 Å forske i egen og andres praksis.....	54
5.6 Roller som aksjonsforsker.....	56
5.7 Kulturelle utfordringer	57
5.8 Datagrunnlag i prosjektet.	58
5.8.1 Samling med kolleger.....	58
5.8.2 Elevarbeid.....	60
5.8.3 Intervju av elever.....	61
5.9 Tolkning av data.....	61
5.9.1 Validitet og reliabilitet - gyldighet og pålitelighet	62
5.9.2 Etske betraktninger.....	63
6.0 Gjennomføring av prosjektet.....	65
6.1.1 Plan før samling 1	65
6.1.2 Samling 1.....	66
6.1.3 Refleksjoner etter samling 1	67
6.2.1 Plan før samling 2	68
6.2.2 Samling 2.....	70
6.2.3 Refleksjoner etter samling 2.....	72
6.3.1 Plan før samling 3	74

6.3.2 Samling 3.....	74
6.3.3 Refleksjoner etter samling 3.....	76
6.4.1 Plan før samling 4	76
6.4.2 Samling 4.....	77
6.4.3 Refleksjoner etter samling 4.....	79
6.5 Interjvu med elevene	81
6.5.1 Konklusjon etter intervju med elever	83
7.0 Drøfting av resultater	83
7.1 Hvilke muligheter og utfordringer ligger i et kollegasamarbeid?	84
7.2 Hvilke eksempler fra lærerens undervisning kan videreføres for å ivareta en helhetlig opplæring.....	86
7.3 Hvordan legge til rette slik at eleven ser egen læring og utvikling?	88
7.4 Erfaringer knyttet til metode	91
7.5 Oppsummering	92
8.0 Avsluttende betraktninger og veien videre.....	93
Litteraturliste.....	93
Oversikt figurer og vedlegg.....	95

1.0 Innledning

«Det er ikke rart det gikk gæærnt, han har alltid vært en idiot bak rattet. Jeg kjenner foreldrene hans også, de mener han ikke lærte noe av den ulykka han var i, han tror fortsatt at han er verdensmester.»

Samtalen foregår i lastebil, vi gjennomfører den avsluttende delen av førerkort opplæringen på tyngre kjøretøy og praten har dreid inn på en samtale om en felles bekjent som mistet førerkortet og skadet seg selv og andre i en trafikkulykke. Denne samtalen og mange andre samtaler med elever opp gjennom de 17 årene jeg har vært trafikklærer gjør at jeg har fått interesse for hvordan jeg som trafikklærer kan tilrettelegge for en helhetlig opplæring på en slik måte at eleven blir bevisst egen læring og utvikling i prosessen med å bli en profesjonell yrkessjåfør.

Denne masteroppgaven omhandler et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt gjennomført på vg3 Yrkessjåfør som er siste året på service og samferdsel. Her har vi planlagt, gjennomført og vurdert et undervisningsopplegg under den avsluttende delen av førerkortopplæringen med fokus på å utvikle en helhetlig opplæring.

Når jeg benytter begrepet helhetlig opplæring er det for å dekke de fire hovedmomentene i hovedmålet for førerkortopplæringen som er: kunnskaper, ferdigheter, selvinnsikt og risikoforståelse.

Læreplanene vi jobber ut i fra er de samme som brukes i privat trafikkopplæring. Men det som skiller oss fra private kjøreskoler er at våre elever kan gjennomføre opplæringen på vogntog og buss fra de er 18 år mot 21 og 24 år i det private. Dette forutsetter at eleven har skaffet seg en lærlingkontrakt før de starter på opplæring hos oss. Denne førerretten er da knyttet opp imot lærlingekontrakten og bedriften eleven har kontrakt hos. Elever som får opplæring på tyngre kjøretøy i den videregående skole eller privat er underlagt de samme forskriftene og den samme læreplan for førerkortopplæring. De teoretiske og praktiske prøvene gjennomføres hos Statens vegvesens trafikkstasjon. Disse eksamenene måler i stor grad elevens kunnskaper og ferdigheter og tar i liten grad for seg elevens selvinnsikt og risikoforståelse. Det er derfor viktig at vi som trafikklærere har et bevisst forhold til den obligatoriske delen av trafikkopplæringen slik at vi ivaretar læreplanens intensjoner og ikke bare fokuserer på en bestått eller ikke bestått eksamen på trafikkstasjonen.

Jeg har bakgrunn som yrkessjåfør og tok fagbrevet i 1999. Etter fagbrevet gikk jeg videre på trafikklærerutdanningen og har til sammen 17 års erfaring med undervisning i alle førerkortklasser. I tillegg til fagbrev som yrkessjåfør og trafikklærerutdanning har jeg tatt faglig lederkurs for drift av trafikkskoler, diverse kurs i veiledning, coaching og rådgivning. Dette førte videre til en selvvalgt bachelor med hovedprofil i trafikkfaglige emner ved Høgskolen i Nord Trøndelag. Samlet sett håper jeg min bakgrunn og erfaring kan bidra til at jeg som pedagogisk aksjonsforsker i siste del av masterstudie gir relevant og nyttig kunnskap for masterstudenter, trafikkskolebransjen og ikke minst trafikksikkerheten.

På egen arbeidsplass mener jeg at vi gjør mye godt arbeide med elevens selvinnstilt og risikoforståelse, men at det kan være behov for en bevisstgjøring på dette området da jeg ser det slik at selvinnstilt og risikoforståelse er gjennomgående i all obligatorisk opplæring og vanskelig kan måles i en teoretisk eller praktisk prøve. Jeg tror selv at det er mye skjult kunnskap i kollegiet og egen erfaring tilsier at elevens tekniske og trafikale ferdigheter kan ta litt mye plass i opplæringen da det er den som måles på trafikkstasjonens sine teoretiske og praktiske prøver. Vi har nok alle litt ulik fremgangsmåte og at det ikke er sikkert at alt som gjøres er like bevisst. Dette tror jeg bunner i ulikt læringssyn hos lærerne da vi alle har noe forskjellig utdannig avhengig av når den enkelte lærer har tatt sin utdanning. I kollegiet har vi ulik skoloring med tanke på vår godkjenning som trafikklærere, alt i fra gammel instruktørutdanning til to-årig høgskole. Dette innebærer utdanninger som fra gammelt av produserte instruktører og veiledere i nyere tid. I tillegg har vi, som alle andre, et press med tanke på tid og økonomi i forhold til å få gjennom elevene på normert tid (19 uker). På bakgrunn av dette har jeg gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere et undervisningsopplegg, mål om å synliggjøre dagens praksis og videreutvikle den slik at vi får en felles plattform og et undervisningsopplegg som omfatter både teoretiske ferdigheter, praktiske ferdigheter og elevens selvinnstilt og risikoforståelse.

Min tanke er at eleven selv må bli mer bevisst på hva han egentlig tar med seg fra opplæringen og hvilke personlige holdninger og verdier som påvirker de valgene han tar. Jeg oppfatter det slik at elevene i stor grad oppfatter vår undervisning som relevant og nyttig og forhåpentlig tar med seg gode holdninger og verdier som er viktige for å kunne utføre en jobb som yrkessjåfør. Men vi får allikevel fra tid til annen høre om elever som har vært utsatt for uhell som kan tyde på at ikke alle har oppfattet ansvaret det bringer med seg å være yrkessjåfør.

Spørsmålet er da om eleven bevisst tilegner seg en kjørestil som passer kjøreopplæringen og førerprøven for å bestå en førerprøve for deretter når førerkortet er sikret, velger egen kjøremåte som står mer i stil til hans egen oppfatning om hvordan lastebilkjøring skal foregå.

En annen side her er også hvilke holdninger og verdier arbeidskolleger og arbeidsgivere har. En kollega uttrykte det slik på en av våre første samlinger: «Er det cowboy arbeidsgiver, blir det cowboy elev også». Dette er en klar henvisning til at kulturen på arbeidsplassen har stor betydning for elevens holdninger og verdier. Dette har jeg selv erfart i mitt arbeid som yrkessjåfør. Hvis det for eksempel er en trend at kjøring utover kjøre og hviletidsreglementet er akseptert og vanlig i bedriften, skal du som nyutdannet være sterk for å stå imot slike holdninger. Med disse tanker mener jeg det kan være nyttig å ikke bare fokusere på hva vi lærere sier og gjør, men også fokusere på hva eleven tar med seg av kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan eleven nyttiggjør seg disse. Eleven vil da kunne stå bedre rustet til å stå for egne valg og ikke la seg presse av kolleger og ledere i en hektisk hverdag.

1.1 utfordringer i egen yrkespraksis

Alle som driver trafikkopplæring fikk nye læreplaner i 2005 hvor mengden obligatorisk opplæring økte og man kan si at arbeidsmåtene gikk fra å være instruerende og målstyrt til problemorientert og veiledende. Ut fra mitt syn har trafikkopplæringen mange røtter i mesterlærling-tradisjonen med mange ulike innfallsvinkler for å kunne hjelpe eleven i å tilegne seg nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Metodene er mange: instruksjon, demonstrasjon, demonstrasjon gjennom leding, veiledning, coaching og rådgivning. Dette er arbeidsmåter som blir benyttet mer eller mindre i trafikkopplæringen og er begreper som for meg, og sikkert mange andre, har dukket opp i kjølvannet av læreplanen som kom i 2005.

Læreplanens innhold og arbeidsmåter har sammenheng med bakenforliggende forskning om trafiksikkerhet og er beskrevet i kapittel 3 som Gadget-forskningen. Denne forskningen viser at å utdanne sikre bilførere ikke bare må inneholde tekniske og trafikale ferdigheter, men også ta høyde for førerens holdninger, motiver og egne disposisjoner. På bakgrunn av denne forskningen og i utarbeidelsen av dagens læreplaner får vi da begrepene selvinnsikt og risikoforståelse.

Det har i den siste tiden blitt utarbeidet ulike rapporter som ser på trafikkklærerens praksis i forhold til dagens læreplaner. I disse rapportene finner jeg støtte i mitt syn på behovet for opplæring på et mer overordnet nivå. Viser til sitat fra en rapport fra trafikkopplæringen på klasse B (personbil): «Utfordringen er i midlertid at opplæringen ikke har tilstrekkelig

forankring i læreplanens overordnede pedagogiske intensjoner» (Suzen & Sitter, 2013 s. 66). På bakgrunn av disse tanker mener de videre at læreplanens potensiale ikke er oppnådd. Det jobbes altså bra på tekniske og trafikale forhold, men de mener at opplæringen kan styrkes slik at eleven settes mer i stand til å reflektere over egne holdninger, verdier og egen læring i trafikkopplæringen. Blandt flere arbeidsmåter er problemorientert undervisning en av arbeidsmetodene som fremheves:

En problemorientert undervisning fordrer deltagerstyring der læreren skal være en resursperson og veileder. En problemorientert undervisning vil gi en mer helhetslæring og er et grunnlag for kreativitet og fleksibilitet. En slik læring finner sted hvis opplæringssituasjonen oppleves som betydningsfull for eleven og at problemet har en vanskegrad som er overkommelig for eleven (Suzen & Sitter, 2013, s. 13).

Det har i tillegg blitt gjennomført forskning på implementeringen av nye læreplaner på tunge kjøretøy med vekt på grunnkurs og sikkerhetskurs på bane (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013). Konklusjonen i denne rapporten er at den problemorienterte metoden er utfordrende for lærerne og at de særlig har muligheten til å forbedre seg på hvordan de utnytter elevenes erfaringer og hvordan de kan utvikle deres refleksjonsevne (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013, s. 40).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Hvordan kan et kollegasamarbeid synliggjøre og videreutvikle en praksis som gir eleven en helhetlig førerkortopplæring?

Kollegasamarbeid handler om at vi er en organisasjon på syv stykker med forholdsvis lik bakgrunn, men likevel noe ulikt syn på læring og hva vi prioriterer i undervisningen. Et samarbeid vil kunne føre til behov for endring i hvordan undervisningen gjennomføres. Synliggjøring og videreutvikling handler her om å løfte fram de gode eksemplene fra egen praksis og gjennom det planlegge, gjennomføre og vurdere et undervisningsopplegg.

Dette blir konkretisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i et kollegasamarbeid?

Hvordan tilrettelegge slik at eleven vurderer egen læring og utvikling?

Hvilke eksempler fra lærerens undervisning kan videreføres for å ivareta en helhetlig opplæring?

Begrepet helhetlig opplæring blir her sett i sammenheng med læreplanens overordnede intensjon om at eleven skal vurdere seg selv i lys av førerkortopplæringens hovedområder som er: kunnskap, ferdighet, selvinnsikt og risikoforståelse.

Helhetlig undervisning defineres slik i pedagogisk/psykologisk ordbok:

Helhedsundervisning: Didaktisk metode, der tager udgangspunkt i helheden som meningsbærende og innebærer 3 principper: 1. Objektiv relevans: at stoffet skal afspejle reelle problem stillinger i elevens dagligdag og i samfundet; 2. subjektiv relevans: at stoffet skal oppleves som vedkommende og interessant for eleven; og 3. handlingspotensialet: at stoffet og dets bearbejdelse skal rumme potentiale for handling for eleven (Jerlang & Jerlang, 2010, s. 97).

Med å legge fokus på en helhetlig opplæring gjennom hele førerkortopplæringen, vil vi forhåpentligvis kunne utdanne mer reflekterte yrkessjåførere som kan være med på å bidra i jobben mot færrest mulig drepte og hardt skadde i trafikken. Dette er målsetninger som regjeringen har beskrevet i nasjonal tiltaksplan. Nasjonal tiltaksplan har et etappemål om at

det skal være maksimalt 500 drepte og hardt skadde i 2024. Det vil si en halvering av antallet sett opp i mot forrige Nasjonale tiltaksplan (Nasjonal tiltaksplan, 2014).

1.3 Ønsker og avgrensninger med prosjektet

Når jeg omtaler kolleger i denne rapporten er dette mine arbeidskollegaer som i denne rapporten har vært medforskere/samarbeidspartnere. Når jeg nevner kolleger ellers i bransjen eller bransjen generelt kommer dette tydelig frem. Jeg nevner også elever. Dette er elever generelt hvis ikke annet kommer tydelig fram i form av direkte sitat eller med at jeg refererer til elevene som deltok på prosjektet. Videre bruker jeg kun benevnelsen «han». Dette er på grunn av at det er få jenter som tar denne utdanningen. Det ville derfor vært enkelt og spore utsagn og hendelser til konkret person hvis jeg brukte «hun». Perioden aksjonsforskningsprosjektet har blitt gjennomført er avgjørende for hvilke eksempler og aksjoner som kommer frem. Prosjektet her strekker seg fra januar til august 2016. Den korte perioden vil følgelig sette begrensninger for muligheten for å se endringer, men prosjektet vil forhåpentligvis leve videre etter denne rapporten.

Elevens selvinnsikt i trafikkopplæringen kan handle om å ha et bevist forhold til muligheter og begrensninger ved egne tekniske ferdigheter og til å kunne erkjenne egne verdier, holdninger og disposisjoner som vil kunne påvirke valg i trafikken. Min hensikt og interesse med denne rapporten er å se på om det er mulig å lage et undervisningsopplegg som legger til rette for at eleven ser egen læring og utvikling. Gjennom å videreutvikle egen praksis er håpet og intensjonen at vi kan gjennom denne rapporten sette noen ord på innholdet og styrke elevens læreprosess gjennom å bli mer bevisst læreplanenes overordnede intensjoner.

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1. Innledningsvis i dette kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunnen for prosjektet og utfordringer som ligger i førerkortopplæringen og på vår arbeidsplass når det gjelder å få med elevens erfaringer av opplæringen gjennom hele førerkortopplæringen. Jeg har kort beskrevet hva som ligger i nasjonale føringer og gitt et utdrag av rapporter som omhandler implementeringen av dagens læreplan.

Kapittel 2. Beskrivelse av grovplanen for prosjektet med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og dens seks kategorier (Hiim & Hippe, 2001). Jeg vil belyse deltakernes læreforutsetninger, deres bakgrunn og utfordringer. Jeg vil gjenta hovedmålet med prosjektet

og ulike delmål. Deretter vil jeg i tredje kategori si noe om rammefaktorene for prosjektet. Her gjør jeg rede for hvordan vi organiserer et 19 ukers kurs med tanke på antall deltagere, innhold og hvordan dette påvirker planleggingen i prosjektet. Deretter vil jeg skissere hvordan de fire samlingene er tenkt gjennomført med arbeidsmåter og innhold. Til slutt i kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan prosjektet blir tenkt vurdert av kollegiet og meg selv.

Kapittel 3. Gjør rede for hvordan førerkortopplæringen er organisert. Deretter ser jeg dette opp i mot forskningen som ligger til grunn for dagens læreplan og rapporter om implementeringen av dagens læreplan.

Kapittel 4. Gjør rede for rapportens teoretiske grunnlag med organisasjonsteori for å belyse hvordan organisasjoner kan lære i en endringsprosess. For å kunne legge til rette for elevens læring ser vi egen praksis gjennom Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell, Illeris sine betraktninger omkring erfaringslæring og teori om refleksjon. Dette vil deretter legge føringer for hvordan vi videreutvikler vår praksis med helhetlig opplæring.

Kapittel 5. Informasjon om rapportens forskningstilnærming og mine valg av metoder for å finne svar på min problemstilling. Som forskningsstrategi har jeg valgt aksjonsforskning og jeg gjør først rede for ulike retninger innenfor aksjonsforskning. Videre gjør jeg rede for hva aksjonsforskning som metode vil si for dette prosjektet og for meg som forsker. Deretter nevner jeg hvilke data som blir produsert i rapporten. Til slutt i kapittelet gjør jeg rede for prosjektets pålitelighet og gyldighet samt etiske betraktninger omkring prosjektet.

Kapittel 6. Gjennomføringen av prosjektet. Kapitelet starter med en påminning av problemstillingen. Videre har jeg valgt å strukturere kollega samlingene i tre faser:

1. Plan før samling som inneholder mine tanker og forberedelser før en kollegasamling.
2. Samling, som beskriver hva som skjedde og hva som kom frem av data i de ulike samlingene.
3. Refleksjon etter samling hvor jeg gjør mine betraktninger omkring samlingen og ser det opp imot prosjektets teori.

Tilslutt tar jeg for meg gjennomføringen av intervju med elever og funn derfra.

Kapittel 7. Drøfter mine funn opp mot prosjektets teoretiske rammeverk og styringsdokumenter.

Kapittel 8. En redegjørelse for hva prosjektet har ført til. Jeg ser på målsetningene i prosjektet og om de ble nådd. Videre ser jeg på hva vi har lært av å delta i prosjektet og skisserer planer for videre arbeid.

2.0 Grovplan for rapporten

I dette kapittelet vil jeg beskrive en grovplan for prosjektet med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodell hentet fra (Hiim & Hippe, 2001, s. 275). Den didaktiske relasjonsmodellen kan i pedagogisk aksjonsforskning benyttes for å hjelpe forskeren med å reflektere over og se sammenhengen mellom ulike kategorier som påvirker hverandre i en handling eller situasjon (Hiim & Hippe, 2001, s. 279). På bakgrunn av at aksjonene kan ta forskjellige retninger vil det være nødvendig for meg som forsker å reflektere over den didaktiske relasjonsmodell før, under og etter hver samling. I pedagogisk aksjonsforskning kan den didaktiske relasjonsmodell benyttes i hele prosessen fra start til slutt for å reflektere over didaktiske kategorier som påvirker hverandre. «Grovplanen eller utviklingsplanen blir fulgt opp med systematisk bruk av delplaner, observasjons -og refleksjonslogger. Både grovplan og delplan er strukturert av didaktiske kategorier, for å sikre fokus på vesentlige forhold som gjelder utdanning, undervisning og læring» (Hiim, 2010, s. 51). Med utgangspunkt i disse tanker vil det ikke være hensiktsmessig å beskrive en grovplan som er for detaljert siden prosessene i hver aksjon vil kunne påvirke hverandre i stor grad (Hiim & Hippe, 2001, s. 272).

Kategoriene gjengis i rekkefølgen: Læreforutsetninger, mål, rammefaktor, innhold, læreprosessen og vurdering.

2.5 Læreforutsetninger

Elevene i dette prosjektet vil variere på alder, alt ifra 18-50 år. Både livserfaring og kjøreefaring vil variere stort. Hovedtyngden vil allikevel være elever som er 18-20 år, som har skaffet seg lærlingkontrakt og skal to år ut i læretid etter å ha gjennomført et 19 ukers kurs hos oss. Noen har vokst opp i familier med eget transportforetak og andre har gjort et mer eller mindre tilfeldig studievalg. Vi har plass til 24 elever med inntak to ganger i året. Hvis vi ikke får fylt opp med lærlinger blir ledige plasser åpnet for de voksne. Uansett alder eller

forutsetninger kan man si at elevene har et stort ønske om å delta på kurset og vi hører ofte de unge si: ”endelig er den videregående utdanningen relevant”.

De elevene som kommer til oss som 18-åring har fulgt et videregående løp og slik sett har vi som lærere tilgang til en del informasjon angående eleven. Dette kan være ulike adferds og lærevansker som ADHD, dysleksi og andre diagnoser. Dette gjør at vi i enkelte tilfeller får varsler fra tidligere lærere om at enkelte kan være ekstra krevende og vanskelige. Det som imidlertid er påfallende er hvor lite problemer de skaper når de kommer til oss. Dette antas å være fordi de endelig får gjøre noe som føles nyttig og er interessant og dermed har en motivasjon for å jobbe både teoretisk og praktisk. Denne bakgrunnsinformasjonen om enkeltelever er en viktig del i arbeidet med å kunne tilby en helhetlig opplæring.

Alle lærerne som bidrar i dette prosjektet har bakgrunn som yrkessjåfører og fra 5 til 25 års erfaring som trafikklærere. Utdanning for å få trafikklærerkompetanse varierer fra instruktørgodkjenning til to årig høgskole. De skal være godt kjent med ulike arbeidsmåter og hensikten med disse. I tillegg har de erfaring med ulike utviklingsarbeid i den videregående skole.

2.2 Mål

Målene med dette prosjektet er mange og vil kunne endre seg etterhvert som vi har ulike samlinger. Jeg vil her skissere noen overordnede mål.

Det overordnede målet er å skape reflekterte yrkessjåfører som kan være en resurs i trafikken og bidra til færre hardt skadde og drepte i trafikken (0 visjon.) For å møte denne målsetningen vil et delmål med denne rapporten være at elevene ved den avsluttende delen av førerkortopplæringen settes i stand til å reflektere over egen selvinnsett og risikoforståelse.

For oss lærere er det først og fremst et mål å kunne utvikle egen praksis og samtidig kunne utvikle et undervisningsopplegg som alle lærere kan stå inne for og benytte i sin undervisning.

I tillegg har jeg som forsker et personlig mål om å få mer kunnskap om og utvikle meg som aksjonsforsker.

2.1 Rammefaktorer

Rammefaktorer dreier seg om fysiske begrensninger og muligheter. «Det kan dreie seg om hvem som er med under hvilke betingelser, om tidsplan for prosessen, ressurser i form av utstyr eller penger og formelle bestemmelser av betydning» (Hiim & Hippe, 2001, s. 273).

Læreplaner og forskrifter er eksempler som har betydning her. Læreplanene vi jobber utfra er utarbeidet av vegdirektoratet og er modulbasert hvor timeantall, innhold og mål er fastsatt. En modul på et trinn må være bestått før man starter på ny modul. Dette vil få betydning for oss hvis vi planlegger et undervisningsopplegg på de obligatoriske modulene.

Videre har vi inntak to ganger i året. Et kull på 24 elever på høsten og et kull på 24 elever i januar. Dette gjør at dette prosjektet trolig vil gå over to elevkull. Det gir utfordringer i forhold til hvordan elevene skal involveres i prosjektet. I tillegg har vi stramme timeplaner med lite rom for endringer. Som lærere har vi hele dager med undervisning. Dette gjør at vi aldri har fellestid utenom oppsatte dager. Programmet for disse dagene er da ofte satt og inneholder som regel lite tid til felles planlegging.

Prosjektet ble godkjent av rektor og avdelingsleder med lovnad om at vi kunne benytte planleggingsdager som var oppsatt i årshjulet for skolen. Det å få dagene lagt til planleggingsdager var viktig for prosjektet. Innholdet i disse dagene har ofte vært styrt av ledelsen og har ikke alltid vært like relevant for oss på yrkessjåfør. Samtidig ser jeg det som en stor fordel å ikke måtte ta av mine kollegers fritid. Da tror jeg interessen fra mine kolleger ville vært mindre. Hvor mye tid som ble satt av til dette prosjektet på hver av samlingene ble ikke avklart. Det måtte vi ta etter hvert som ledelsen kom med innholdet for sine dager. Men i utgangspunktet hadde vi fire dager med alt fra to til åtte timer tilgjengelig.

På planleggingsdagene har vi alltid et tilgjengelig klasserom med tavle og prosjektor for undervisning.

2.3 Innhold og læreprosessen

Innhold og læreprosess vil i stor grad være påvirket av de andre faktorene i den didaktiske relasjonsmodell, men som beskrevet innledningsvis er det overordnede innholdet førerkortopplæring, trafiksikkerhet, helhetlig opplæring, kollegasamarbeid og videreutvikling av praksiserfaringer. Jeg beskriver videre kort de fire samlingene.

Første samling: Gå gjennom tidspunkt for samlinger og skissere en mulig problemstilling. Informere om pedagogisk aksjonsforskning, diskutere og skape en felles forståelse for begrepene selvinnsikt og risikoforståelse.

Andre samling: Skape en felles pedagogisk plattform med å diskutere bakgrunn for læreplan, arbeidsmåter og begrepet læring. Hva og hvordan vi kan utvikle et undervisningsopplegg og sammen ta stilling til hvordan og hvor mye vi skal involvere elevene.

Tredje samling: Lage undervisningsopplegg. Mellom tredje og fjerde samling planlegges en periode hvor kollegiet skal teste ut undervisningsopplegget.

Fjerde samling: Evaluering av undervisningsopplegget og veien videre.

2.4 Vurdering

Et slik prosjekt vil være under konstant vurdering. Som forsker har man et overordnet ansvar å behandle alle tilbakemeldinger og vurderinger fra deltagere i prosjektet på en slik måte at det får konsekvenser for videre framdrift i prosjektet (Hiim & Hippe, 2001, s. 274). For meg betyr dette at de vurderinger mine kolleger og jeg gjør i løpet av prosjektet vil til enhver tid påvirke den videre prosessen. Hvis vi eksempelvis ikke opplever at undervisningsopplegget tjener sin hensikt, må vi endre innhold fortløpende. I slutten av prosjektet vil jeg gjøre en vurdering av hele prosjektet opp i mot problemstilling og egen forforståelse. Samtidig vurderes teorigrunlaget slik at det er relevant for problemstilling, forskerspørsmål og de funnene som dukker opp i løpet av prosjektet.

For å vurdere elevens læring vil kollegiet på en av de siste samlingene vurdere det skriftlige arbeidet de har gjort og analysere det i opp imot læreplanens overordnede intensjoner.

Det er ønskelig å få elevenes tilbakemeldinger på undervisningsopplegget. Dette vil kunne bli gjort undervegs av den enkelte lærer etter gjennomføring av kurs. I tillegg må vi vurdere å gjøre intervju med elevene i etterkant av kurset for å få innspill og meninger om kurset.

Lærernes erfaringer, elevenes erfaringer med prosjektet oppsummeres i siste samling.

3.0 Styringsdokumenter og forskning på området

For å kunne gi leseren et innblikk i hvordan førerkortopplæringen er bygget opp vil jeg her trekke fram hovedmålet for førerkortopplæringen og gå igjennom hvordan førerkortopplæringen er bygd opp med trinnvis opplæring. Videre vil jeg vise noe av forskningen som ligger til grunn for dagens læreplan og til slutt rapporter som omhandler implementeringen av læreplanen.

3.1 Hovedmålet

Jeg benytter begrepet helhetlig opplæring i problemstillingen og begrunner dette med at det er hovedmomenter i hovedmålet for førerkortopplæringen. Trafikkopplæringen er forskriftsfestet i forskrift om trafikkopplæring og førerprøve med mer. Jeg gjenngir her hovedmålet for førerkort klasse C:

Etter å ha gjennomført opplæringen for klasse C skal eleven ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne kjøre lastebil forsvarlig og for å kunne ivareta de oppgaver som er lastebilførerens ansvar. Eleven skal ha de kunnskaper og ferdigheter, den selvinnsikt og risikoforståelse, som er nødvendig for å kjøre på en måte som:
(Trafikkopplæringsforskriften, 2004, § 19-1).

Forskriften fortsetter med en rekke underpunkter som går på at eleven skal kjøre trafiksikkert og kunne foreta nødvendig kontroll og vedlikehold på kjøretøyet. Han skal ha evne til å ta andres trafikanters perspektiv på en slik måte at det blir god trafikkavvikling. Videre skal han kjøre på en måte som er ressursvennlig, økonomisk og miljøvennlig. Han skal kunne fatte riktige beslutninger under vanskelige kjøreforhold og være en ressursperson i krisesituasjoner på vegen. (Trafikkopplæringsforskriften, 2004, § 19-1).

Hovedmålet er omfattende og innebærer at eleven ikke bare har selvinnsikt på egne ferdigheter, men også kan se sine muligheter og begrensninger i et samfunnsperspektiv. Noe som kan være utfordrende selv for rutinerne sjåførere.

3.2 Trinnvis opplæring

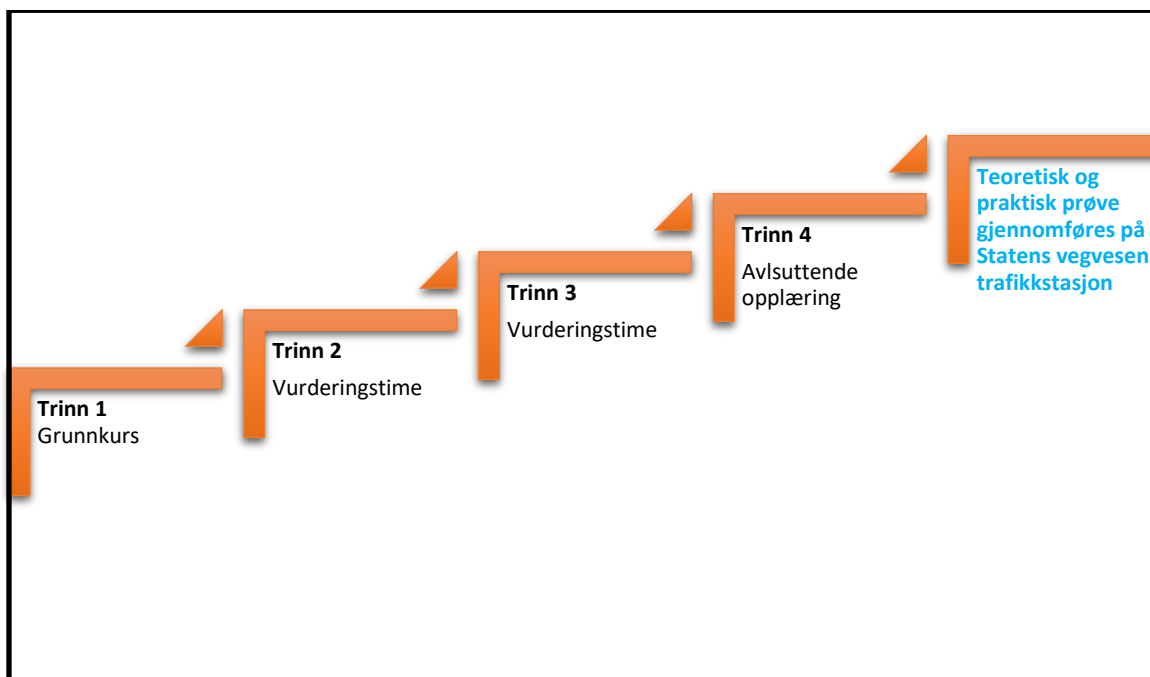
Førerkortopplæringen er hjemlet i forskrift om trafikkopplæring og førerprøve mm. (Trafikkopplæringsforskriften) og paragraf 7-1. Trinnvist opplæringsforløp sier:

Opplæringen gjennomføres i trinn, der måloppnåelse på et trinn er en forutsetning for å kunne ha godt utbytte av opplæringen på det neste trinnet.

- Trinn 1 omhandler trafikksystemet og grunnleggende risikoforståelse.
- Trinn 2 omhandler kunnskap om kjøretøyet og grunnleggende kjøreferdighet.
- Trinn 3 omhandler kjøring i variert trafikk og kunnskap om vegtrafikklovgivningen
- Trinn 4 omhandler utdypning av emnene risikoforståelse og trafikksystemet

(Trafikkopplæringsforskriften, 2004, § 7-1)

Hvert av disse trinnene avsluttes med obligatoriske deler som illustrert i modellen nedenfor, i den avsluttende delen på hvert trinn skal det legges opp til en helhetlig opplæring slik at eleven kan se egen læring og utvikling. Etter at trinn fire er avsluttet kan eleven gjennomføre den praktiske prøven hos trafikkstasjonen (se figur 1).



Figur 1: Trinnvis førerkort opplæring

Modellen viser den trinnvise progresjonen opplæringen skal følge og viser hva det enkelte trinn avsluttes med. Ser man den trinnvise opplæringen opp i mot hovedmålet for førerkortopplæringen vil man gjennom de ulike trinnene kunne nå hovedmålet intensjoner. Men dette krever at eleven blir utfordret på alle deler gjennom hele opplæringen, selv om man er ferdig på et trinn. Dette kommer tydeligere fram i neste kapittel hvor jeg ser på bakgrunn for dagens læreplan.

3.3 Bakgrunn for dagens læreplan

GDE (Goals for Driver Education) er et rammeverk som synliggjør ulike nivåer i førerkortopplæringen som trafikkopplæringen skal innom i løpet av førerkortopplæringen. Rammeverket er et resultat av et EU-finansiert finsk prosjekt GADGET-prosjektet (Hatakka, Keskinen, Gregersen & Glad, i Gadget, 1999). GDE-matrisen bygger på fire nivåer hvor laveste nivå er manøvrerings nivå. Dette nivået henviser til teknisk trening og generell bilbehandling. Neste nivå er et taktisk nivå som handler om trafikal forståelse. Tredje nivå er

strategisk, som omhandler valg omkring kjøringen, reiserute og tid. Det fjerde nivå er et overordnet nivå som skal fokusere på elevens handlingstendenser, selvvinnsikt og personlighet. Det er det overordnede nivået tidligere nevnte rapporter etterlyser mer kunnskap om, og som problemstillingen søker å belyse gjennom å synliggjøre hva vi gjør i praksis på området og hvordan vi kan videreutvikle dette. GDE-matrisen er gjengitt i håndbok V858 som er utgitt av statens vegvesen. Håndboken beskriver og gir begrunnelser for det faglige grunnlaget som er lagt for dagens forskrifter og læreplaner (se figur 2). (Statens vegvesen, 2004)

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

Figur 2: Modifisert utgave av GADGET-modellen/GDE-matrisen (Statens vegvesen, 2014 s. 17)

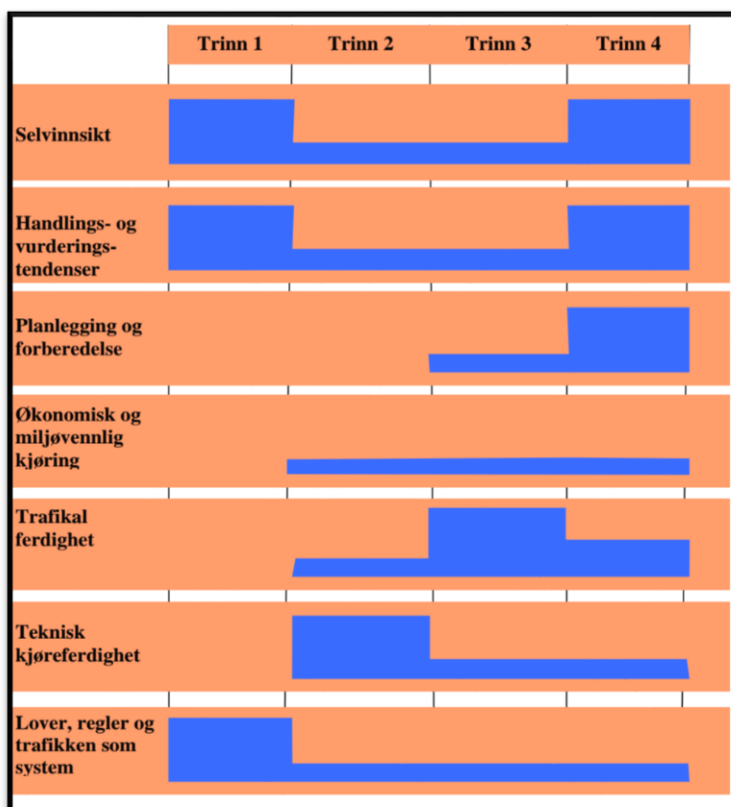
Det overordnede nivået som er ringet rundt i figuren bør ses i sammenheng med hele trafikkopplæringen. Hensikten er at eleven selv skal vurdere sine sterke og svake sider i et helhetlig perspektiv slik at han ser egne begrensninger og muligheter i seg selv som person i tillegg til tekniske og trafikale ferdigheter i løpet av opplæringen. I Håndbok V858 beskriver: «En føreropplæring som bare er rettet mot de to nederste nivåene og ikke tar opp selvvinnsikt i kunnskap og ferdighet, kan lett bli en ren ferdighetstrening» (Statens vegvesen, 2004 s. 18). Den teoretiske og praktiske prøven vil slik jeg ser det i stor grad måle de to laveste nivåene.

Det er da viktig at vi som trafikklærere har en plan og bevisst forhold til hvordan vi skal dekke alle nivåene slik at vi står for en helhetlig opplæring. I håndbok for ny føreropplæring, 2005, sier de dette om det overordnede nivået:

Kunnskap om hvordan handlings- og vurderingstendenser hos føreren kan virke inn på førerens kjøreatferd hører med til det bakteppet elevene bør se føreropplæringen mot. Elevene bør derfor få kjennskap til dette temaet helt i begynnelsen av opplæringen. Det kan imidlertid være ønskelig at temaet også ble vektlagt mot slutten av opplæringen. Eleven har da gjennom opplæringen og da særlig den trafikale ferdighetstreningen, fått en dypere forståelse av det å kjøre og dermed et annet grunnlag for å reflektere over betydningen av handlings- og vurderingstendenser. Temaet bør derfor vektlegges både i starten og i avslutningen av opplæringen. (Statens vegvesen, 2014 s. 34)

Ut i fra dette kan man si at rammeverket ikke er ment som noen mal for gjennomføringen av opplæringen, men nivåer som alle deler av førerkortopplæringen bør inngå i større eller mindre grad. Siden det overordnede nivået er vanskelig å måle gjennom teoretiske og praktiske prøver, er det lagt opp til obligatoriske deler hvor eleven gjennom problemorientert undervisning skal ta stilling til egne forutsetninger og holdninger til det å være bilfører. Grovt sett kan man si at de obligatoriske delene av førerkortopplæringen er ment å ivareta de øverste nivåene (strategisk og overordnet nivå), men med størst fokus i starten og slutten av opplæringen. Mens trafikklærerens arbeid utenom obligatorisk opplæring ivaretar de nederste nivåene (manøvrerings og taktisk nivå).

Innholdet i førerkortopplæringen er delt inn i syv temaer: lover, regler og trafikken som system, teknisk kjøreferdighet, trafikal ferdighet, økonomisk og miljøvennlig kjøring, planlegging og forberedelse, handlings og vurderingstendenser og selvinnsikt. Figur 3 viser en tenkt prioritering av de ulike temaene på hvert trinn.



Figur 3: Relativt omfang av opplæring innen de ulike temaer og inndelingen av opplæring i trinn (Statens vegvesen,2004)

Figur 3 viser at temaene selvinnsikt og handlings- og vurderingstendenser skal være med gjennom gjennom hele opplæringen, men vektet mest i starten og slutten av opplæringen (trinn 1 og trinn 4.) Det poengteres videre i håndbok (V858) at selvinnsikten ikke bare skal omfatte egen kunnskap og ferdighet, men at selvinnsikten skal omhandle elevens handlings og vurderingstendenser. Denne innsikten ansees som en viktig ballast når eleven skal kjøre på egenhånd og bør prioriteres på opplæringens start og slutt (Statens vegvesen, 2014 s. 34).

3.4 Rapporter om implementeringen av læreplan

I tillegg til bakgrunn for dagens læreplan (GDE-matrisen) er tema og prosjektets innhold gjort på bakgrunn av to andre rapporter. Begge rapportene er gjort på oppdrag av statens vegvesen. Den første jeg vil nevne er gjennomført på førerkortopplæringen for personbil: Evaluering av implementering av føreropplæringen klasse B, personbil (Suzen & Sitter, 2013). Den andre rapporten er gjort på tyngre kjøretøy (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013).

I evaluering av implementering av føreropplæringen klasse B, personbil, har de gjort en kvalitativ studie med metoder som deltagende observasjon i bil og klasserom, intervju av

involverte trafikklærere og faglig ledere og spørreundersøkelse blant trafikklærere og elever, samt en dokumentstudie av læreplan (Suzen & Sitter, 2013).

Rapporten påpeker et behov for å bevisstgjøre trafikklærerens begrunnelser for hva, hvordan og hvorfor «begrunnelsene og den didaktiske kvaliteten er ikke alltid like sterk» (Suzen & Sitter, 2013, s. 63). Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy i den sammenhengen for å strukturere og planlegge undervisning samtidig som den er et godt hjelpemiddel for å se sammenheng mellom ulike kategorier i planleggingen av læring og utvikling (Hiim & Hippe, 2001, s. 279). Hiim og Hippe (2001), benytter kategoriene mål, læreprosessen, læreforutsetninger, innhold, rammefaktor og vurdering. Videre sier de noe om læreplanens overordnede intensjoner. «Læreplanens overordnede intensjon er å styrke og støtte elevens læring» (Suzen & Sitter, 2013, s. 11). Dette er en klar henvisning til tidligere nevnte GDE-matrisen og dens øverste nivå. Noe som bekreftes i deres avsluttende betraktninger «Utfordringen er imidlertid at opplæringen ikke har tilstrekkelig forankring i læreplanens overordnede pedagogiske intensjoner» (Suzen & Sitter, 2013, s. 66).

Videre påpeker de viktigheten av å involvere eleven i samtaler og diskusjoner. «For å jobbe mot målene og innholdet i læreplan er det avgjørende at elevene involveres i læringsprosessen og at de har et eierforhold og bevissthet rundt egen læringsprosess» (Suzen & Sitter, 2013, s. 13). Med bevissthet rundt egen læringsprosess forstår jeg det slik at vi beveger oss bort fra det teoretiske og praktiske innholdet og beveger oss mer inn på elevens subjektive opplevelse av undervisningen. Dette betyr videre at det ikke lenger er lærer som sitter på fasiten, men eleven. De påpeker videre at forholdet mellom lærer og elev ikke lenger har et sender mottagerforhold med formidlingspreget undervisning, men at fokuset er flyttet over på samspillet og at elevens egen rolle i undervisningen bør styrkes. «Tilnærmingen bør i stedet være knyttet til elevens tanker og refleksjoner rundt egne erfaringer og opplevelser fra opplæringen» (Suzen & Sitter, 2013, s. 13). Det er for eksempel ikke tilstrekkelig å reflektere, kommunisere eller selvurdere. Det er avgjørende hva vi reflekterer over og hva som er tema og hensikten med dialogen eller hva vi retter selvvurderingen mot (Suzen & Sitter, 2013, s. 13).

Den andre rapporten som er tatt med i betraktningen er: evaluering av implementeringen av føreropplæringen tunge kjøretøy (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013). Metoder som er brukt her er spørreundersøkelse og observasjon av undervisning. Det er foretatt observasjon og samtale med lærere under gjennomføringen av trinn 1 i opplæringen (trafikkalt grunnkurs)

og trinn 4 (sikkerhetskurs bane). I etterkant er det sendt ut en spørreundersøkelse til elevene for å evaluere deltagerens opplevelse og erfaringer med kursene (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013.) Konklusjonen i denne rapporten er at den problemorienterte metoden er utfordrende for lærerne og at de særlig har muligheten til å forbedre seg på hvordan de utnytter elevenes erfaringer og hvordan de kan utvikle deres refleksjonsevne (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013, s. 40). De poengterer at man på grunnkurs, tunge kjøretøy, med fordel oftere kan la elevene diskutere egne erfaringer seg i mellom før en eventuell etterlesning. Moe, Kummuneje & Robertsen (2013) understreker dette slik: «Men det å bruke elevene og deres erfaringer og refleksjonsevne bør kunne anvendes mer».

Hovedkonklusjonen i forhold til de øverste nivå i GDE-matrisen er at de er nådd, men at lærerne kan bli bedre på å ta tak i elevens erfaringer og fokusere mer på yrkessjåførens stressende hverdag. Dette med særlig tanke på kjøringens planlegging, risikovurdering og de kognitive kontrollfunksjonene (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013, s. 39).

Det jeg tar med meg inn i prosjektet etter å ha gått igjennom GDE-matrisen og ovenfornevnte rapporter er at det må settes fokus på elevens læring og utvikling. Vi trenger å synliggjøre en rød tråd i opplæringen og en bevisstgjøring av egne arbeidsmetoder slik at vi kan utvikle elevens refleksjonsevne. Personlig føler jeg det er like viktig å sette fokus på innholdet slik at elevens opplevelser og erfaringer med læringsprosessen blir like viktig som arbeidsmetoden. Alle forstår at det er lurt å tenke seg om, men tankene trenger en retning og et innhold for å kunne omsettes til reel handling.

4.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet gjøres det rede for hvilke teorier som har bidratt til å belyse problemstillingen og forskerspørsmål samt hvordan teorier om organisasjonslæring kan belyse hvilke muligheter og utfordringer som ligger i et kollegasamarbeid og hvordan vi sammen kan lære og utvikle vår praksis. Gjennom Irgens, 2011; Moxnes, 2000; Filstad, 2016, har jeg sett på begreper som handlingsteori, enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og lærende organisasjon. Videre vil jeg se på Moxnes sine betraktninger omkring et individs behov for vekst og utvikling i en organisasjon. For å synliggjøre egen praksis og videreutvikle den, har jeg sett på Dreyfus & Dreyfus (1999) sin kompetansemodell, Illeris (2006) sine betraktninger om erfaringslæring og Donald Schøns (2001) begreper refleksjon i og over handling.

4.1 Organisasjonslæring

I redegjørelsen av min forforståelse har jeg ytret ønske om å synliggjøre praksis og gjennom dette utvikle et undervisningsopplegg for å ivareta en helhetlig opplæring. Dette vil innebære at hele kollegiet reflekterer over egen praksis og ser etter muligheter for endring og utvikling av egen praksis. Min erfaring fra ulike utviklingsprosjekter på vår skole er at de får støtte og møtes med positivitet i det kursene/foredragene holdes. Samtidig er det stor utfordring å få til en reel endring i praksis. Som Hilde Hiim ytret på en av forelesningene: «alle vil være med på utviklingsprosjekter, men ingen vil endre praksis». I aksjonsforskning står samarbeid og demokrati høyt i utviklingen av ny kunnskap. For meg fremstår det som et ideal at alle involverte skal bidra og lære i en og samme prosess. Som nevnt over kan det være lett å få støtte til et prosjekt i starten men at det i praksis kan være noe tyngre å få til en reel endring i praksis.

For å få til en reel endring tror jeg det er behov for å se på både innhold og arbeidsmåter i vår egen praksis. Hvis det viser seg at det er behov for å endre innhold og/eller arbeidsmåter vil det kunne innebære en del konsekvenser for både elev og lærer. Læreren må kanskje gå ifra den som sitter med fasiter og løsninger, til den som stiller spørsmål og bidrar til undring både hos seg selv og eleven. Eleven på sin side vil måtte tenke igjennom og gi av seg selv på en måte som han kanskje ikke er vant til. Jeg tror det er nødvendig at alle enes om prosjektet slik at elevene merker at dette er en felles undervisningsstrategi som vi som lærere gjennomfører på samme måte. Her finner jeg støtte i Moxnes (2000) tanker om organisasjonslæring: «alle enkeltmedlemmer i en organisasjon kan selvsagt lære. Men hvis ikke læringen nedfeller seg i organisasjonen slik at den blir retningsgivende også for nye organisasjonsmedlemmers handlinger, blir det ingen organisasjonslæring» (Moxnes, 2000, s.10) .

Dette betyr at om man skal gjenkjenne eller måle en suksessiv endring i et prosjekt må alle i en organisasjon stå inne for en endring og innlemme nye tanke og handlingsmønster som sitt eget slik at de sammen jobber for et felles mål. Dette tror jeg kan medføre noen utfordringer for organisasjonen og for meg som forsker. Utfordringene kan i dette tilfellet kan være at jeg gjør et forsøk på å innføre en endring på bakgrunn av forskning som er kommet den siste tiden og ikke på bakgrunn av mine kollegers opplevde/erfarte problemer og utfordringer. Det er med andre ord ikke sikkert at mine kolleger ser de utfordringer som rapportene skisserer. Det er heller ikke slik at jeg som forsker og kollega mener at vi gjør så mye galt, men at vi har behov for å bli mer bevisste over hva vi gjør i praksis og at vi kan høste godt av å dele våre

erfaringer og nedfelle noe av denne erfaringen i noe mer standardiserte former som for eksempel et undervisningsopplegg. Dette krever bevisstgjøring og refleksjon over hva vi gjør som individ og organisasjon. Ifølge Filstad var Argyris og Schön (1978) tidlig ute med å etablere teorier om hvordan organisasjoner tenker og handler. Videre sier Filstad at de har ingen definisjon på en lærende organisasjon men de beskriver mønster for hvordan en organisasjon opptrer for å kunne regnes som lærende (Filstad 2016, s. 44). Videre gjengitt av (Irgens 2011, Moxnes 2000, Filstad 2016)

4.2 Handlingsteorier.

Irgens (2011) ytrer at vi som individ, gruppe og organisasjon har ulike ubevisste måter å handle og tenke på som er med på å skape en balanse i hverdagen. Disse jobber vi ubevisst for å opprettholde. Irgens (2011) skriver: «handlingsteoriene er kognitive skjemaer eller strukturer av årsakssammenhenger som bidrar til å skape forenkling og sammenheng i verden». Irgens (2011) hevder videre at vår handlingsteori består av styrende variabler. Disse styrende variablene som ligger til grunn for våre handlinger ønsker vi å beskytte og argumenterer ubevisst for å rettferdiggjøre slik at vi oppnår en slags balanse i vår tilværelse. Hvis våre styrende variabler ikke skulle stemme med virkeligheten og kanskje til og med være dysfunksjonell, vil vi allikevel søke å rettferdig gjøre våre handlinger, det vil da føre til selvbekreftende handlinger og selvoppfyllende profetier (Irgens, 2011, s. 93). Irgens (2011) sier videre at våre handlingsteorier består av: styrende variabler, handlingsstrategier og konsekvenser. Man kan se for seg to trafikklærere med ulikt syn på læring. Den ene har kanskje gammel instruktørutdanning med behavioristisk syn på læring og ser på eleven som et objekt som med ytre stimuli vil kunne påvirkes til å utføre de riktige handlingene, uten tanke på elevenes følelser eller fysiologiske tilstand. Dette vil da være en styrende variabel. Handlingsstrategiene kan være arbeidsmetoder som instruksjon, forelesning, demonstrasjon og straff og belønning. En forventet konsekvens vil kunne være at eleven kan reprodusere lærerens formaninger med korrekte handlinger og resonnement som stemmer med lærerens verdier og holdninger. Hvis en elev ikke mestrer de forventede oppgavene som blir gitt, kan læreren for eksempel forklare dette med elevens manglende interesse og motivasjon. Hvis eleven da i tillegg ikke møter til undervisning vil det kunne styrke lærerens handlingsteori. Han får da bekreftet sin handlingsteori og trenger ikke endre på eget opplegg. «Våre handlinger og de konsekvensene de får blir igjen tilskrevet mening gjennom den samme handlingsteori» (Irgens, 2011, s. 93).

På samme vis kan vi se for oss en trafikkklærer med et humanistisk syn på læring, hvor eleven betraktes som eget tenkende individ som selv er i stand til å se sine egne behov og muligheter. Handlingsstrategiene vil da kunne være problembasert læring hvor eleven selv definerer problemstilling, styrer innhold og arbeidsmåter. Konsekvensene eller resultatene her vil ikke nødvendigvis samsvare med lærerens, men forventes her å være noe egen produsert med egne meninger og resonnement. Begge disse lærerne ville nok dratt nytte av å vurdere egen handlingsteori, men hvis de begge er tro mot sine arbeidsmetoder sier teorien om handlingsteori at de ville beskytte sine idealer og verdier (Irgens 2011). Vår handlingsteori vil altså danne «briller» for hvordan vi ser og tolker vår egen verden. Når vi ser og tolker med egne «briller» gir det mening. Vi ser verden slik vi ønsker å se den og jobber noen ganger ubevisst for å styrke og bekrefte vår handlingsteori. «Hvis vi ikke undersøker gyldigheten i våre handlingsteorier, betyr det at vi avskjærer oss i fra å rekonstruere vår forståelse av verden» (Irgens, 2011, s. 94). Som trafikkklærere er nok de fleste kjent med og benytter prinsipper fra både behavioristiske og humanistiske lærings tradisjoner og balanserer dette fornuftig, men det vil være forskjell på hvordan en trafikkklærer ser på læring og hva han anser som hensiktsmessige arbeidsmåter. Både i forhold til om undervisningen foregår på mer idealistiske hensyn eller av rene økonomiske hensyn og når og hvor den enkelte har tatt sin utdanning.

Synliggjøring og endring av kompetanse som hindrer læring i en organisasjon er viktig for å kunne bringe frem nye tanker og ideer. Denne kompetansen kan være implisitt og finnes i alle typer organisasjoner. Det dreier seg om tillærte tanker og handlingsmønstre som ubevisst iverksettes når en person eller organisasjon kommer i utfordrende situasjoner eller blir satt opp imot nye teorier som ikke passer med ens egen livsverden, holdninger og verdier (Irgens, 2011, s. 97). I følge Irgens kaller Argyris disse handlingsmønstrene for *innøvd inkompetanse*, sitert av Irgens (2011). For å synliggjøre hva som skjer i en organisasjon ved endring og læring bruker i følge Irgens (2011) Argyris to begreper. Enkeltkretslæring og dobbelkretslæring.

Ved enkeltkretslæring i en organisasjon vil det ikke skje store forandringer. Arbeidsmåter og policy i organisasjonen forblir stort sett uendret. Feil eller nødvendige endringer blir korrigeret, men normer og verdier som virker som styrende faktorer på handlings og tanke mønstre forblir uendret (Irgens, 2011; Moxnes, 2000; Filstad, 2016).

Ved dobbelkretslæring setter man spørsmålstegn ved egne normer og verdier. De styrende faktorene blir tatt opp til vurdering og jobbet med samt forsøkt endret (Irgens, 2011; Moxnes, 2000; Filstad, 2016).

Moxnes (2000) bruker en sammenligning med en termostat som kobler inn og ut på angitt temperatur som eksempel på enkeltkretslæring og en noe mer avansert termostat for dobbelkretslæring. «En termostat lærer når det er for varmt og kaldt, og som deretter slår varmen på eller av. Hvis termostaten i tillegg kunne spørre seg selv om den var innstilt på den riktige temperaturen, ville den ikke bare være i stand til å korrigere for feil, men også være i stand til å stille spørsmål om underliggende tankegang og målsetting for det den gjør.» (Moxnes, 2000, s. 57). Hvis man for eksempel har som tidligere nevnt et humanistisk syn på læring og til stadighet må bytte clutch på bilen burde han kanskje snakke med instruktøren å få noen tips om hvilken basiskunnskap eleven bør ha for å starte med bakkestart og kripe kjøring. På samme vis ville nok instruktøren ha god nytte av noen tips rundt for eksempel veiledningsstrategi og hvordan eleven selv kan bygge på sine erfaringer og ikke instruktørens.

Det kan være mange årsaker til at man ikke ønsker eller ser behovet for en endring både som individ og som en organisasjon. I følge Moxnes (2000) har den Amerikanske psykologen Maslow (1968) beskrevet to motsettende forhold når det er snakk om endring. Behovet for stabilitet og behovet for selvaktualisering (Moxnes, 2000, s.128). Moxnes (2000) bruker begrepene stabilitet og vekst. Å bruke begrepet vekst føler jeg passer bedre når man snakker om endringer i en organisasjon. Jeg tror ikke det er mulig å forklare en motstand mot endring i en organisasjon bare med et behov for vekst eller stabilitet, men for meg gir det et interessant perspektiv i prosessen med å prøve og forstå hvilke krefter som kan vanskeliggjøre eller bidra til at dette aksjonsforskningsprosjektet skal gå som forventet. Jeg vil videre ta for meg Moxnes sine betraktninger omkring fenomenet og se disse opp mot eget prosjekt.

Min erfaring fra tidligere er at det i stor grad er behov og ønske om stabilitet i vår organisasjon. Nye forslag og innspill blir gjerne møtt med kommentarer som «det har vi prøvd før» og «vi har ikke brukt å gjøre det slik». Dette er kommentarer som er gjengangere hvis det er forslag som ikke passer helt inn i det daglige virke. Dette tror jeg ikke er unikt for min arbeidsplass. Jeg vil tro at mange kan gjenkjenne seg i dette spesielt på arbeidsplasser hvor arbeidsoppgavene etter hvert blir preget av mer og mer rutine.

Moxnes (2000) sier dette om stabilitet:

Ett behov for trygghet og stabilitet viser seg ofte som et behov for orden, regelmessighet og meningsfullhet; - ønsker som lar seg lettere oppfylle dersom man velger å leve innenfor et sterkt strukturert og beskyttet miljø med få intime, personlige og følelsesmessige kontakter. Ved hjelp av fjernhet, distanse og lukkethet i forhold til andre mennesker kan tryggheten og stabiliteten bevares, men samtidig vil det være få muligheter for læring og vekst. Læring vil i et slikt miljø lett bli begrenset til å gjelde profesjonalisering, dyktiggjøring eller ferdighetsutvikling. (Moxnes, 2000, s. 129).

Jeg tenker at mange vil se på begreper som profesjonalisering, dyktiggjøring og ferdighetsutvikling som kjennetegn på vekst og utvikling. Slik jeg tolker Moxnes vil allikevel dette ofte dreie seg om en personlig forbedring som vil påvirke organisasjonen i mindre grad. Samtidig kan en personlig forbedring ofte foregå som en enkeltkretslæring med liten grad av refleksjon over styrende verdier og egne holdninger. «Læring har da mer med trening og oppøving å gjøre enn med vekst og utvikling å gjøre» (Moxnes, 2000, s. 128).

Min erfaring med trafikkopplæringen fra private bedrifter, som selvstendig næringsdrivende, forsvaret og nå i det offentlige skoleverket, tilsier at det i stor grad er stabilitet som veier tyngst og som har størst påvirkningskraft. Dette skyldes, slik jeg opplever det, rammer som tid og økonomi i et konkurranseutsatt marked hvor elevens læring blir målt i hvor fort og billig han får førerkortet. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette er verdier og målestokker som samfunnet generelt har bygget opp under og som er med på å forme kundens forventninger. Jeg har for eksempel med mine 17 år som trafikk lærer opplevd kun et fåtall ganger at en forelder er mer opptatt av hva eleven lærer enn hva det koster i kroner og tid når poden skal lære å kjøre bil eller moped for første gang. Samtidig har vi en førerprøve som blir målestokken for om en elev er egnet eller ikke som sjåfør, selv om førerprøven er å anse som et minimumskrav til føreren hvor man kun får målt kunnskap og ferdigheter og i liten eller ingen grad elevens holdninger. Disse forventningene står nødvendigvis ikke i stil til læreplaner og forskrifter som legger føringer for den jobben vi som trafikklærere skal gjøre. Men vil i mange tilfeller fungere som en brems på læring og utvikling hvis læreren ikke er i stand til å se disse utfordringene og tilpasser sine arbeidsmåter og bevisstgjør og motiverer eleven og foreldre omkring læreplanens mål og intensjoner.

Moxnes (2000) sier dette om vekst:

Vekst har med behov for eksperimentering, oppfinnsomhet og selvstendighet å gjøre. Et miljø som er «romslig», som stimulerer til nærhet og emosjonell kontakt, som tillater selvtillit, som er lite normsatt og forutsigbart, som er varmt og imøtekommende, oppfyller gjerne betingelsene for det mange forbinder med personlig læring, vekst og selvutvikling. (Moxnes, 2000, s. 129).

Jeg føler selv at jeg faller godt inn under denne kategorien. Jeg liker å ha mye å gjøre og setter stor pris på å kunne være kreativ og utforske nye ting. Knut Alfred Myhren sa på et kurs en gang «Du kjæm itte fyst hvis du går i fotspora tell andre». Et ordtak som nok klinger godt i ørene på den som ønsker å prøve nye veier og søker vekst og utvikling. Nå skal man jo ha respekt for den kunnskap andre har tilegnet seg over lang tid, men jeg har kjent mange ganger på en frustrasjon over å måtte følge den vante stien andre har gått opp. «Den kamp, angst og uro mennesker med vekstbehov kan oppleve som god og lærerik, vil i et stabilitetsmiljø oppleves som ødeleggende og uønsket» (Moxnes, 2000, s. 129).

Jeg tenker at man som individ og organisasjon kan lære mye om seg selv med å definere hvor en befinner seg og ønsker å være i forhold til vekst og stabilitet sett opp imot handlingsteorien. Som tidligere er nevnt vil det kunne gi noen grunnleggende svar på hvor en innerst inne vil. Det er selvfølgelig ikke slik at man hele tiden søker vekst og utvikling og aldri søker stabilitet, men jeg finner støtte i Moxnes sine tanker om at det ene går gjerne på bekostning av det andre. Er for eksempel behovet for stabilitet så stort at man ubevist motarbeider vekst og utvikling vil det slik jeg ser det få konsekvenser for mulighetene til både enkelt individ og organisasjoner for å vokse og tilpasse seg samfunnets utvikling. Hvis man som trafikk lærer i dag er spesialist på bilens tekniske oppbygning og opptatt av at eleven skal kunne utføre reparasjoner selv og være teknisk flink til å gire, så har han snart utspilt en rolle som trafikk lærer da mesteparten av dagens bilpark er automatisert og nye biler tillater lite eller ingen reparasjoner av sjåføren. Det vil trolig ikke være særlig smart å fortsette å dyrke denne retningen selv om man blir profesjonell til fingerspissene på dette feltet.

4.3 Senges prinsipper om den lærende organisasjon

I følge Filstad (2016) definerer Senge en lærende organisasjon slik: «organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet, og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag» gjengitt av (Filstad, 2016, 24).

Overført til dette aksjonsforskningsprosjektet håper jeg vår organisasjon kan leve opp til denne definisjonen slik at våre erfaringer og refleksjoner blir benyttet som en mulighet for utvikling og forbedring. Definisjonen inneholder mange utfordrende elementer som krever både samarbeid, bevisstgjøring og aksept for enkeltindividets mål og perspektiver som verdifulle bidrag i organisasjonens utvikling og læring. Dette prosjektet pågår i en relativt kort periode hvor hovedfokuset er på trafikklærerens tilrettelegging av pedagogisk virksomhet. For å synliggjøre utfordringer og for å få et perspektiv på hvordan enkelt individ må samarbeide i et aksjonsforskningsprosjekt har jeg valgt å ta med Senges fem disipliner. De kan være med på å synliggjøre prinsipper som samarbeid og demokrati i dette aksjonsforskningsprosjektet. Senges fem disipliner er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning.(Filstad, 2016).

Personlig mestring dreier seg om individets kapasitet og motivasjon for endring og læring. Gjennom bevisstgjøring av egne muligheter og ønsker søker man å få det beste ut av den enkelte deltager og sette realistiske målsetninger. Personlig mestring innebærer en realistisk vurdering av motivasjon, ferdigheter, egen evne og kapasitet til å påvirke sin egen læring. (Filstad 2016, s.24). Dette handler i stor grad om å se og ivareta den enkelte deltagers forutsetninger og kunne bidra til å utnytte både erfaringer og iboende ressurser. Mine kolleger har lang erfaring og mye og bidra med. Jeg håper å kunne løfte fram og synliggjøre de gode eksemplene på hvordan mine kolleger jobber i praksis slik at vi sammen kan dra nytte av disse eksemplene. Med å legge til rette for refleksjon over egen praksis og dele disse på samlinger ønsker jeg å bidra til at den enkelte får styrket tro og overbevisning på egen praksis slik at det gir grunnlag for personlig mestring.

Mentale modeller representerer ubevisste tanker og handlingsmønstre både hos individ og i en gruppe. Det dreier seg om innlærte mønstre som man ubevisst jobber etter og stadig søker bekreftelse på for å oppnå balanse i vår egen livsverden. Filstad sier det slik: «Mentale modeller ligger dypt forankret i personers antagelser og påvirker synspunkter og tenking rundt virkeligheten» (Filstad, 2016, s.47). Hun påpeker videre viktigheten av å utvikle egne evner til å se sine bakenforliggende oppfatninger stemmer med virkeligheten. Mentale modeller blir for meg mye det samme som tidligere omtalte handlingsteorier. I dette prosjektet kan mentale modeller være hvordan den enkelte lærer oppfatter læreplanens intensjoner, hva legger den enkelte i begrepet læring? Hvordan jobber den enkelte med elevens selvinnsett? Gjennom å dele erfaringer på forskjellige samlinger og reflektere over ulike praksis ønsker jeg å legge til

rette for de mer bakenforliggende motiver og holdninger til hvorfor den enkelte lærer jobber som han gjør slik at vi sammen kan lære av hverandre og utvikle noe som alle føler de kan benytte og er en del av.

Delte visjoner handler om å skape mål og felles formål som alle enkeltindivid i en organisasjon jobber sammen mot og for. Intensjonen med å ha en felles visjon er å gi en samlet forståelse av hvor organisasjonen er på veg, og hvordan enkeltindivid kan bidra i prosessen for å styrke organisasjonen. Felles visjoner kan fungere som en rettesnor på intensjoner og prinsipper slik at organisasjonen yter og utvikler kunnskap sammen gjennom læring (Filstad, 2016, 47). Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å kunne legge grunnlaget for en felles pedagogisk plattform som hele kollegiet kjenner og benytter. I grovplanen er det beskrevet overordnede formål og mål for prosjektet. Dette er mål jeg har formulert og som ikke enda har blitt en del av kollegiets målsetninger. Gjennom de ulike aksjonene vi i kollegiet gjennomfører, håper jeg at vi sammen kan formulere noen felles visjoner som bidrar til å holde fokus framover, selv etter at dette prosjektet er ferdig.

Teamlæring handler om å skape et rom for refleksjon hvor hver deltager gjennom samtale og diskusjoner fritt kan få utløp for tanker og ideer. Gjennom å skape et rom for samtale og diskusjon vil man utvikle den kollektive tenkningen slik at summen av kompetanse blir større enn hva et enkelt medlem står i besittelse av. Gruppens samarbeidende prosess vil kunne bidra til at den enkelte får et større bilde av helheten og på den måten utvide sitt perspektiv og få en større læringshorisont (Filstad, 2016, s. 47). En utfordring for meg som forsker og kollega i denne sammenheng er å kunne legge til rette for at alle får kommet med sin mening uten at andre bryter gjennom og fortsetter på sine egne assosiasjoner. Med det mener jeg at vi kan som gruppe ha en tendens til å hoppe for fort i fra en situasjon til en annen. Dette kan føre til at vi mister mye verdifull informasjon og dermed heller ikke sørger for individuell utvikling som kunne ha funnet sted hvis man tok seg tid til å høre ut den enkelte i sine refleksjoner og teorier.

Systemtenkning er Senges femte disiplin og fremheves som den viktigste. Gjennom å ha en innarbeidet systemtenkning blir man bevisst underliggende prosesser som påvirker de valgene vi tar i vårt daglige arbeid og dermed vil vi som organisasjon kunne ta valg som er mer hensiktsmessige. En systemtenkning bidrar til å belyse situasjoner en organisasjon befinner seg i og hjelper til å se helheten, sammenhenger og årsaker til tanke og handlingsmønstre mellom hendelser og aktiviteter (Filstad, 2016, s. 48). Ved å fokusere på Senges fem

disipliner vil jeg kunne få et litt annet perspektiv på hva som skjer i prosessen med å utvikle/endre våre arbeidsmetoder og slik sett bli bedre i stand til å peke på og endre forhold som ligger i det å lede en utviklingsprosess.

4.4 Dreyfus & Dreyfus - fra novise til ekspert.

For å kunne tolke mine kollegers utsagn og synliggjøre og videreutvikle vår praksis har jeg valgt å trekke fram Dreyfus & Dreyfus sin kompetansemodell. Den er på mange måter representativ for den opplæringen som foregår utenom den obligatoriske opplæringen hvor lærere velger fritt innhold og arbeidsmetoder. Med det faktum at våre elever har allerede tatt et karrierevalg og tegnet en lærlingekontrakt med kommende arbeidsgiver gjør at all opplæring vi gjør ses i lys av elevens funksjon som yrkessjåfør. Dreyfus & Dreyfus sine perspektiver på ferdighetstilegnelse baserer seg på tanken om at lærlingen gjennom erfaring, stimuli og kontekst kan trenes opp til å gjøre gode handlinger uten å ha bestemte begrunnelser for det (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Dreyfus & Dreyfus (1999) har utviklet fem stadier for ferdighetstilegnelse. De fem stadiene viser hvordan man kan utvikle sine ferdigheter gjennom praktisk arbeid og trening. De fem stadiene går fra novise hvor en gjerne starter med enkle regler og prosedyrer utenfor en kontekst til ekspert nivå hvor man ikke tenker på eller planlegger en handling, men reagerer mer intuitivt (Dreyfus & Dreyfus, 1999. 52). Jeg vil her kort gjøre rede for de fem stadiene fra novise til ekspert.

Novise: På dette stadiet deler læreren ofte oppgaven opp i enkle oppgaver og prosedyrer som ikke har befatning med arbeidsoppgavens reelle funksjon. Den lærende får noen regler med utgangspunkt i de praktiske oppgavene (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Dreyfus & Dreyfus illustrer dette med et eksempel fra en motorisk ferdighet som det å skulle lære å kjøre bil og en intellektuell ferdighet som det å spille sjakk. I vår hverdag vil opplæringen starte med å ta tak i hvilke erfaringer eleven har fra før. Hvilke forventninger har han? Har han kjørt lastebil før? Er han kjent med girsystemet? Er han komfortabel med å starte å kjøre direkte eller ønsker han en demonstrasjon? Kanskje eleven ser behov for en innføring i nødvendige begreper sammen med enkle prosedyrer for betjening av for eksempel girsystemet. Dette kan støttes med arbeidsmetoder som for eksempel instruksjon, demonstrasjon eller «leding», hvor læreren forteller trinn for trinn hva som skal gjøres mens eleven utfører oppgavene. Kort sagt er eleven med i prosessen og vurderer sine ferdigheter slik at opplæringen starter på et

hensiktsmessig nivå. For å ivareta et helhetlig perspektiv vil det være naturlig på slutten av en kjøretime å snakke med eleven om lærerens og hans egne prestasjoner sto til forventningene.

Neste stadium er viderekommen begynner: På dette stadiet vil eleven etterhvert erfare å mestre enkle øvelser og begynner og legge merke til andre meningsfulle sider ved situasjonen, eller læreren gir små hint og forklaringer på disse som gjør at eleven ser øvelsen i en større sammenheng (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 54). Her vil det være naturlig for en trafikk lærer å stille spørsmål til eleven om han ser mulighet for å gjøre ting annerledes? Er det mulighet for å velge et annet gir å starte på? Kan det være fornuftig å hoppe over noen gir? Med eksempelet fra en sjakkspiller sier Dreyfus & Dreyfus (1999) det slik: "En viderekommen i sjakk begynner å gjenkjenne utsatte stillinger, og hvordan de skal unngås". De poengterer videre at sjakkspilleren kjenner igjen det «situasjonelle». I lastebil kan dette bety at eleven venter med å gire til han har kjørt seg igjennom en sving, selv om motorlyden tilsier at man burde gire fordi han kanskje har erfart at man mister mye fart ved å gire i sving. Her vil det slik jeg ser det i en trafikkopplæringssammenheng foregå både motoriske og intellektuelle ferdigheter på dette stadiet. Et helhetlig fokus her vil være å la eleven selv fortelle hva som var bakgrunnen for at han valgte å vente med å gire.

Kompetanse: Med mer erfaring og mange ulike relevante faktorer som spiller inn vil læresituasjonen kunne bli for krevende for eleven når han ikke klarer å velge hva som er vesentlig og hva som bør prioriteres. For å håndtere situasjonen lærer man via erfaring eller med tips fra læreren hva som bør prioriteres og hva som er mindre viktig. Med å tenke ut en plan eller velge et perspektiv slik at man kan bestemme hva som er viktig og hva som kan overses (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 55). De poengterer videre at man på dette nivået begynner å bli følelsesmessig engasjert og føler større ansvar for situasjonen. Man føler glede når noe går bra og blir lei seg når han ikke lykkes. De sier det slik: «kompetente utøvere må derfor selv avgjøre hvilken plan de vil velge, uten at de kan være sikre på at den vil egne seg i den bestemte situasjonen». (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 55).

I vår hverdag vil dette kunne være en situasjon hvor eleven har begynt å kjøre i trafikk, men kjøretøyets bredde, tyngde og girsystem krever fortsatt noe oppmerksomhet. I tillegg kommer ulike trafikale situasjoner som krever ulike handlinger fra gang til gang. Lærerens oppgave vil være å gi eleven passende oppgaver og støtte slik at eleven lykkes med sine planer. Dreyfus & Dreyfus (1999) sier det slik: «med engasjement er man på vei mot ytterligere utvikling, mens motstand mot den skremmende aksepten av risiko og ansvarlighet kan føre til stagnasjon og i

siste instans kjedsomhet og regresjon». Samtidig poengteres det at på dette nivået blir vanskeligere å støtte seg på gamle regler og prosedyrer på grunn av det følelsesmessige engasjementet. Derfor krever videreutvikling vilje til risiko og ansvar. Her vil lærerens veilederkompetanse komme sterkt inn for å kunne bidra til at eleven ser sin egen utvikling og motivasjon for innsatsen videre. Et eksempel kan være at eleven har fått i oppgave å kjøre selvstendig uten lærerens innblanding. Etter en periode gjør eleven en oppsummering av egne prestasjoner. Hvis eleven er fornøyd med kjøringen må læreren bidra til at eleven selv ser hvorfor han lykkes. I mange tilfeller kan farten mot kryss være avgjørende her, da eleven får bedre kapasitet til å ta seg av de mange oppgaver hvis han lykkes med å tilpasse farten korrekt i forhold til trafikksituasjonen. For at læreren på dette nivået skal kunne ivareta et helhetlig perspektiv vil det være viktig å bidra til at eleven får sette egne ord på sitt engasjement med å uttrykke sitt perspektiv på hvordan man oppnår effektiv og sikker kjøring, samtidig som det emosjonelle over egne prestasjoner uttrykkes.

Dyktighet: Dersom utøveren i og med sin praksis er engasjert vil positive erfaringer og opplevelser forsterke de vellykkede reaksjonene, mens negative erfaringer vil svekke reaksjoner som ikke er hensiktsmessige eller vellykkede. Dermed vil utøveren gradvis erstatte prosedyrer og regler med generaliseringer og tilhørende reaksjonsmønstre til tross for at eleven ikke har nok erfaring til å handle automatisk (Dreyfus & Dreyfus, 1999). De påpeker videre at: «hvis og bare hvis erfaringen tilegnes på denne ateoretiske måten, og intuitiv atferd erstatter overveide reaksjoner, synes det å bli utviklet dyktighet» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Dette betyr at om jeg som lærer skal la eleven utvikle dyktighet og en helhetlig kompetanse må jeg la eleven forlate regler og prosedyrer slik at eleven kan handle intuitivt til tross for at det kanskje ikke alltid blir riktig. Dette betyr i mange tilfeller at jeg som lærer må tillate at eleven fullfører sine handlinger uten at jeg som lærer griper inn for å kunne se om det er et mønster i hvordan eleven tenker og handler. Når en elev reagerer med interesse og intuitiv handling er det ikke lenger preget av en objektiv vurdering hvor tvil og analyse preger situasjonen, men eleven beslutter sine handlinger ut fra egne mål og intensjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Med nivået dyktighet i Dreyfus & Dreyfus sin kompetansemodell, vil man i GDE-matrisen begynne å nærme seg et overordnet nivå hvor handlings- og vurderingstendenser har sin plass. I denne sammenheng vil en helhetlig opplæring her kunne handle om elevens mål og disposisjoner til å handle og tenke i bestemte mønstre ut i fra gitte situasjoner.

Ekspertise: På bakgrunn av mye erfaring får eleven et stort repertoar. Det gjør at eleven er i stand til å handle intuitivt og umiddelbart uten å ta i betraktning mål og metode. Eleven trenger ikke å foreta beregninger eller vurdere ulike handlemåter (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Dreyfus & Dreyfus bruker et eksempel hvor ekspertbilføreren setter ned farten og gjør nødvendige tiltak uten å foreta noen beregninger og sammenligninger. «Det som må gjøres, blir gjort-punktum» (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 57). Et eksempel kan være at man ikke lenger er avhengig av fartsgrenseskiltene når farten allerede er valgt ubevisst ut fra miljøet man kjører i. Forbudskiltet blir i dette eksempelet bekreftende for valget av fart og ikke styrende.

Hvis man skal se en trafikklærers kompetanse i lys av kompetansemodellen vil man på ekspertnivå sitte inne med en del skjult kunnskap som ikke er synliggjort eller artikulert. Dette tror jeg gjelder både teori i klasserom og særlig ved undervisning i bil. I klasserommet vil for eksempel en lærer med mye erfaring lett kunne skille ut de elevene som kan lage uro og vanskeligheter på et tidlig tidspunkt. Han vet intuitivt hvem som ikke skal jobbe sammen og hvordan han skal reagere slik at ikke konflikter og problemer eskalerer. I bil er dette avgjørende for både sikkerheten og læringen. Klasserommet vårt går i 80 km/t med en margin på ca 30 cm til grøft og møtende bil. Læreren vil i de aller fleste tilfeller være for sent ute om han skulle få behov for å gripe inn fysisk med å ta ratt eller pedaler. Læreren må ta små signal fra elev og trafikk for øvrig og reagere intuitivt og direkte slik at situasjoner ikke får mulighet til å utvikle seg. Samtidig vil en rutinert lærer være så trygg på hvordan trafikk situasjonen vil utvikle seg at han ubevisst velger hvilke situasjoner han kan la gå for å gi eleven nødvendige erfaringer og hvilke han må reagere på umiddelbart for å hindre en ulykke.

Slik jeg tolker Dreyfus brødrene vil dette bety at vi som trafikklærere har et preg av mesterlære da vi velger arbeidsmetode etter elevens kapasitet og forutsetninger. Det betyr at vi gir alt fra åpne spørsmål til instruksjoner slik at eleven lykkes med kjøringen. For å si det på en annen måte, vi kjører gjennom eleven og eleven imiterer vår kjørestil. «Lærlingen blir ekspert gjennom å imitere mesteren» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 63). Man kan spørre seg hvordan kan da vår opplæring være helhetlig om eleven bare blir en kopi av trafikklæreren? På et eller annet tidspunkt må eleven forlate sin første mester og gå videre til en som har en litt annen stil (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 63). Hos oss er dette ivaretatt igjennom at vi bytter på lærere igjennom hele opplæringen og særlig på slutten. Dette kan for enkelte elever som

ønsker faste rammer og fasiter på ting være frustrerende, men for de aller fleste frigjørende da de ser at de kan og må utvikle å tilpasse egen kjørestil.

Dreyfus brødrene påpeker at modellen for ferdighetstilegnelse har fått kritikk for å være elitær på bakgrunn av at eksperten ikke behøver å redegjøre for regler og prosedyrer som bakgrunn for sine handlinger. Dreyfus brødrene erkjenner at om man anser denne redegjørelsen for egne handlinger som avgjørende for validiteten i arbeidet vil ikke denne modellen være dekkende. De sier det slik: «dersom en slik kontroll krever at eksperten uttrykker og begrunner de reglene og trekkene som han benytter seg av, blir svaret at en slik kontroll ikke er mulig», (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 58). De påpeker videre at «eksperter har ikke ekspertise i å bedømme elementer».

Det at en ekspert har problemer med å redegjøre for egne handlinger og prosedyrer betyr ikke at en kritisk diskusjon er umulig. Men det krever at eksperten ikke låser seg opp mot et perspektiv og at han er villig til å ta i betraktning andres råd og perspektiver (Dreyfus & Dreyfus, 1999). De påpeker videre at om man tar ferdighetsmodellen på alvor og selv om man etterspør analytisk rasjonalitet av gode grunner så vil det «alltid være ensbetydende med tap av ekspertise» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 59). De skiller derfor mellom analytisk klokskap og intuitiv ekspertise og påpeker at samfunnet trenger å lytte til begge typer klokskap.

Dette blir et interessant perspektiv opp i mot forskningen som ligger til grunn for dagens læreplaner og rapporter om trafikklærerens virksomhet. Rapportene er etter min oppfattelse kun skrevet av personer med analytisk klokskap. Har de trafikklærerne som har deltatt i forskningen vært eksperter med en intuitiv ekspertise som ikke så lett lar seg artikulere og synliggjøre i form av regler og prosedyrer? Hvordan kommer da ekspertenes klokskap frem? Samtidig kan det bety at jeg som forsker ikke nødvendigvis kan forvente lange redegjørelser for hvordan mine kolleger jobber, men at vi må diskutere hva vi gjør og våre erfaringer i lys av ulike perspektiver. Jeg mener at en lærer må besitte både en analytisk og intuitiv kompetanse. Intuitiv når selve undervisningen pågår og analytisk i det han redegjør og tilrettelegger for elevens læring. Eleven er ekspert på sin personlige kompetanse og sannsynligvis intuitiv og ikke analytisk har vi en tendens til å anse analytisk kompetanse som positiv uavhengig av hva analysen inneholder? Eksempelvis er eleven ærlig og sier at han ikke kommer til å forholde seg til fartsgrenser.

Dreyfus & Dreyfus (1999) mener at man kan oppnå et ekspert nivå raskere med å fokusere på de forutgående nivåene. Eleven slipper å prøve og feile i så stor grad og sparer mye tid ved at

opplæringen overvåkes og tilrettelegges med nødvendig teori og relevante handlinger. Omfanget av elevens prøving og feiling for å finne gode løsninger kan begrenses ved at han eller hun observerer og imiterer en som er flink, eksempelvis en mester. Videre påpekes det at alle, selv de som er eksperter, kan bli bedre ved mer erfaring og trening, men at eksperten i større grad trenger en trener. Brødrene Dreyfus anser en trener som at han i alle fall har vært bedre enn eksperten i sin utøvelse på et tidspunkt, og er dermed i stand til å se ekspertens utviklingspotensialet og kan sette han i stand til å forbedre sine ferdigheter (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Disse betraktninger gir et interessant perspektiv på ulike roller i forhold til lærer og elev. Det kan jo tenkes at om man ønsker å ivareta et helhetlig fokus på læringen at man i mange situasjoner må anse eleven som ekspert og læreren som trener. Det er jo tross alt ingen som kjenner eleven bedre enn eleven selv. Dette er tanker jeg tar med meg videre gjennom Illeris sine tanker om erfaringslæring.

4.5 Erfaringslæring

For å kunne se trafikkopplæringen på et overordnet nivå har jeg funnet erfaringslæring som relevant. Min erfaring er at trafikkopplæringen bygger i stor grad på prinsipper fra erfaringslæring. Hovedargumentet for å hevde dette er at jeg som trafikklærer sjelden eller aldri starter en undervisningsøkt uten at eleven selv forteller om sine egne erfaringer og opplevelser knyttet til foregående kjøretimer og generelle erfaringer fra trafikken.

I forarbeidet til dette prosjektet snakket jeg med en tidligere kollega om hvordan vi jobber for at det skal foregå læring og ikke bare blir en kjøretur, hvor han ganske kontant svarer: «vi gir dem opplevelser». Denne samtalen kokte ned til at det kan tenkes at de opplevelsene vi produserer, positive eller negative, kan bli til erfaringer. Erfaringene kan bli utgangspunkt for refleksjoner og refleksjonene kan omsettes til nye handlinger. Det vil imidlertid avhenge mye av hvordan den enkelte lærer planlegger denne opplevelsen og hvordan han benytter den i undervisningen. Jeg finner støtte i disse tankene omkring opplevelser og erfaringer i Illeris (2006) Hans betraktninger angående erfaringsbegrepet er interessante og har derfor valgt å ta utgangspunkt i hans beskrivelser videre.

Når man i dagligtale snakker om erfaring har erfaringen som regel en mer dyptgående betydning enn hva man kan lese seg til i en bok eller bli undervist om. Det er snakk om noe mer enn «alminnelig læring» (Illeris, 2006). Hva skiller da erfaringslæring fra «alminnelig

læring?» Det sies at man ikke vet hva salt er før du har smakt det. Det betyr at du må ha spist salt og kjent på følelsen og opplevelsen det gir før du virkelig vet hva det er. Grenstad (2008) sidestiller erfaringslæring med at man lærer gjennom å oppdage. Der de intellektuelle, følelsesmessige og psykomotoriske aspekter flyter sammen. Han sier det slik: «erfaring forutsetter et direkte møte med noe. Erfaring går langt ut over det å høre om, se på eller tenke over» (Grenstad, 2008, s.136). Han sier videre at erfaringene vekker kroppsreaksjoner og følelser, det er noe helhetlig, direkte og nært. Ut i fra disse betraktningene vil det bety at mine kollegers erfaringer og elvenenes erfaringer må bygge på en konkret opplevelse.

Illeris går noe videre i sin beskrivelse hvor han beskriver erfaring og læring som en helhetsorientering som inneholder tre viktige dimensjoner. For det første må erfaringen eller læringen ha et element av *vesentlig betydning* for den lærende, hvor innhold og erkjennelse står sentralt. For det andre er den avhengig av et *drivkraft element* hvor den lærende er følelses og motivationelt engasjert. Det tredje elementet beskriver han som et *sosial og samfunnsmessig element* hvor betydningen av det man lærer må ha betydning utover det personlige. Det må ha en sosial og samfunnsmessig sammenheng (Illeris, 2006). Disse tre elementene sammenfaller forøvrig godt med tidligere nevnte definisjon av helhetlig undervisning av Jerlang & Jerlang (2010), som inneholder en objektiv relevans, en subjektiv relevans og et handlingspotensialet for eleven (Jerlang & Jerlang, 2010, s. 97).

Illeris påpeker videre at erfaringslæring tradisjonelt sett stammer fra den Amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey og den Tyske bevissthetssosiolog Oskar Negt. Videre påpeker han at disse skiller seg noe ut i sin fremstilling av begrepet erfaringslæring hvor Dewey i motsetning til Negt er kritisert for å fokusere for mye på egen myndiggjøring og erfaringen i seg selv. Illeris forteller: «Deweys erfaringsbegrep er imidlertid ofte blevet kritisert for at være individualistisk og mangle en egentlig samfunnsmessig dimensjon» (Illeris, 2006, s. 137). Jeg skal ikke begi meg ut på noen videre diskusjon på innholdet i Dewey og Negt sine fremstillinger av erfaringslæring. Men en foreløpig tanke er at opplevelsen og den konkrete erfaringen vil i mange tilfeller avgjøre hva som er hensiktsmessig og meningsfylt. I et yrkes pedagogisk perspektiv hvor man ser på elevens utvikling av yrkeskompetanse vil det kanskje være mer naturlig å fokusere på elevens myndiggjøring og erfaringen i seg selv. Men om man ser på kollegasamarbeid og lærende organisasjoner vil det være naturlig å se aktiviteten i en større sammenheng. Moxnes forteller: «når erfaringslæring skjer, er den gjennomstyret av noe som er meningsfylt for den som lærer»

(Moxnes, 2000, s. 52). Dette sammenfaller med Illeris sine tanker om erfaringslæringens helhetstenkning som dekker både erkjennelse, motivasjon, psykiske forutsetninger og sosiale samspillprosesser (Illeris, 2006). Illeris lister videre opp fem kvalitative kriterier som må være oppfylt. Første punkt er at læringen skal være av vesentlig subjektiv betydning. Her henviser han til at det er vesentlig for den det gjelder at man er følelses og motivasjonelt engasjert og at det har en sosial og samfunnsmessig betydning utover det personlige. For det andre må det dreie seg om en historisk sammenheng hvor en ser erfaringen i en prosess. For det tredje skal den det gjelder være aktivt til stede og seg selv bevisst. Det vil si at man ikke er passiv og uengasjert. Det ville i så fall falle under tradisjonell undervisning. For det fjerde må det finne sted i en sosial sammenheng nettopp for å kunne se det i et prosessorientert perspektiv. Det femte legger vekt på at erfaringen skal være av en sosial og samfunnsmessig karakter som er gjenkjennbar (Illeris, 2006).

Gjennom Illeris sine betraktninger blir det for meg mindre viktig om eleven kan gjengi teoretiske og praktiske fremstillinger som kommer fra lærerens formaninger eller for den del lovgivninger. Det forteller lite om erfaringen hvis eleven gjengir en lovtekst eller repeterer lærerens formaninger. Det vil slik jeg forstår det ikke kunne knyttes til erfaringsbegrepet før den lærende gjør sine betraktninger omkring hvilken betydning erfaringen har for den enkelte. Kanskje bør vi som lærere oftere utfordre eleven til å se sine betraktninger opp i mot samfunnet for øvrig. På vg3 yrkessjåfør kan dette være en utfordring da elevene har lite arbeids- og livserfaringer å bygge sine betraktninger på, samtidig som at det krever mer av de under en vanlig kjøretime da det ofte sitter to medelever i baksetet og hører på. Min erfaring er at eleven ofte reserverer seg for å gjøre sine personlige betraktninger med tilhørere i baksetet. Denne erfaringen blir ofte bekreftet da vi kjører sikkerhetskurs på veg hvor vi har en til en undervisning. Da har eleven lettere for å åpne seg å dele mer av sine personlige refleksjoner og erfaringer. Jeg opplever det som krevende å få til gode betraktninger som en «arbeidskontrakt» for videre fokus på undervisning. Her finner jeg støtte hos Moxnes. «Det svakeste leddet i erfaringslæringskjeden er når personen skal generalisere fra det enkelte tilfellet til et generelt prinsipp» (Moxnes, 2000, s. 55).

Illeris beskriver personlig utvikling som en bredere og annen vinkling på erfaringslæringen. Han sier det slik: «det kan ikke som erfaring relateres til en enkelt begivenhet eller et kortere forløb, men dreier seg om effekten af den samlede læring i en bestemt sammenheng over en vis tid» (Illeris, 2006, s. 140). Illeris tar for eksempel tak i begrepet «tolerang» og påpeker at

dette er begrep som går på tvers av de tre læringsdimensjoner, men dog i forskjellig styrke (Illeris 2006). Et eksempel kan være elever som beskriver at de har endret sin kjørestil med personbil etter å ha fått erfaring med tyngre kjøretøy. Sett opp i mot begrepet personlig utvikling og lærings dimensjoner kan det for eleven her dreie seg om at han har blitt mer tålmodig i trafikken med å holde fartsgrenser og holde avstand til forankjørende. Han har utviklet en empati og blitt flinkere til å ta andres perspektiv med å slippe fram andre uten å stå på egne rettigheter i forhold til vikeplikt og blitt mer tolmodig med andre som syklist og eldre i trafikken. I mange tilfeller betyr det også at eleven har fått en mer rasjonell tanke på bilkjøring med fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring. Alle de tre læringsdimensjonenes krav om: vesentlig betydning, drivkraft, sosial- og samfunnsmessige element er slik jeg ser det fremtredende i dette eksempelet. Samtidig kan man se dette eksempelet som en bekreftelse på ulike personlighetsmessige kvalifikasjoner som kreves i en yrkeskompetanse som nevnes videre i oppgaven.

I følge Illeris (2006) ble det i forbindelse med et almennkvalifiserings prosjekt på 90 av Illeris med flere gjort en sammenstilling av ulike personlighetsmessige kvalifikasjonskrav (Andersen m.fl. 1993, s. 204-205, Illeris 1995, s.60-61). Her gjenngitt i (Illeris 2006). Disse personlighetsmessige kravene ble listet opp i følgende kategorier:

- Intellektuelle kvalifikasjoner: Som kan dreie seg om å se muligheter, se kritisk på egne og andres meninger og holdninger, ta andres perspektiv og evne å endre eget og være løsningsorientert.
- Perceptions kvalifikasjoner: Som kan dreie seg om evnen til å oppfatte noe «korrekt» en presis sansning. Det kan være alt fra hvordan man oppfatter og tolker egen rolle som yrkessjåfør til følsomhet ovenfor vibrasjoner osv.
- Selvbeherskelses kvalifikasjoner: Som kan være utholdenhet, koncentrationsevne, ansvarlighet, pålitlighet og den enkeltes evne og vilje til å forholde seg til lover og regler.
- Individualitets kvalifikasjoner: Som kan være selvstendighet, selvtillit og kreativitet spesielt i uforutsette situasjoner.
- Sociale kvalifikasjoner: Handler om den enkeltes evne til å samhandle og fungere i samspill med andre, som kommunikasjonsevne og omgjengelighet.
- Motivationelle kvalifikasjoner: Som kan dekkes under begreper som initiativrik, lærelysten, åpenhet og det å ha en omstillingsevne (Illeris, 2006).

Hvis vi ser nærmere på eleven som etter å ha kjørt tyngre kjøretøy en periode har endret egen kjørestil på personbil vil det omfatte alle disse kvalifikasjonskravene i ulik grad og viser en kompetanse som kan være vanskelig å sette fingeren på fordi innholdet i disse kravene omfatter slik jeg ser det både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige i utøvelsen av yrket. Illeris påpeker at disse personlighetsmessige kravene inneholder en dobbelthet som omfatter både det tankemessige og følelsesmessige. Illeris ytrer: «det personlighetsmessige, ikke uten videre er identisk med det affektive, men snarere en kombinasjon av affektive og kognitive strukturer» (Illeris, 1995, s. 60). Det er mange slike eksempler hvor eleven uttrykker endring i form av personlig kompetanse som vi som lærere kan bli flinkere til å oppdage og utnytte i det daglige. Spesielt med tanke på å synliggjøre elevens læring og utvikling i et helhetlig perspektiv.

4.6 Refleksjon i og over handling

Teori om refleksjon i handling har vist seg å være særlig interessant i arbeidet med å utvikle en større forståelse rundt det å jobbe med en helhetlig opplæring. Med begrepet helhetlig opplæring så innebærer det å bruke begrepet refleksjon i vid forstand. Det vil si at man legger til rette for at eleven får reflektere over egne erfaringer, opplevelser og fremtidige utfordringer. Refleksjonene vil dermed innbefatte kognitive, affektive og psykomotoriske prosesser.

Hva betyr det å reflektere?

Nortvedt og Grimmen (2004) sier dette om refleksjon «Refleksjon er en evne til å tenke i begreper og å sammenstille og analysere påstander og resonnementer». De sier vider at det betyr «Å kunne vurdere, tenke over og kritisk analysere de erfaringer vi gjør» (Nortvedt & Grimmen, 2004, s. 14). Tveiten skriver på sin side at «refleksjon kan forstås som å vende tilbake til for eksempel en erfaring eller en opplevelse, tenke over og analysere den» (Tveiten 2008, s. 28).

I vår sammenheng vil det i de aller fleste tilfeller være slik at eleven må gjengi hvordan kjøringen har gått i foregående timer og hva han anser som viktig å fokusere på i inneværende time. Dette gjelder særlig fordi vi ofte bytter elever oss lærere imellom, det gjør at vi ikke alltid vet hvordan eleven presterte på sist kjøring. Gjennom samtale danner vi oss et bilde av eleven. I hovedsak kan man si at det å reflektere i undervisningssammenheng blir benyttet som begrep for å se tilbake på ulike erfaringer og opplevelser som en elev eller veileder har i

fra en praktisk erfaring eller man ser fram mot og legger planer for en kommende situasjon. Her finner jeg støtte hos Lauvås & Handal (2014) som sier:

Den formen som Schön kaller refleksjon om handling er langt mer aktuell i mange sammenhenger. Her kan refleksjonen dreie seg om en plan for handling eller om handling som allerede er gjennomført, og der kanskje også veilederen har vært tilstede (Lauvås & Handal, 2014, s. 86).

I undervisningssammenheng vil altså begrepet refleksjon om handling dreie seg om samtalen elev og veileder har før og etter en planlagt handling. I boken, *Den reflekterende praktiker*, redegjør Schön (2001) om sitt begrep refleksjon i handling. Schön (2001) gir ikke noen definisjon på begrepet men beskriver fenomenet inngående med å beskrive hvordan en veiledningssituasjon forløper seg mellom veileder og student. Henholdsvis i en arkitekt- og psykoterapiutdanning. For å kunne gjøre et skille mellom refleksjon i handling og over handling, kan man si at når man som profesjonell yrkesutøver reflekterer i handling vurderer man nærmest ubevisst ulike reaksjoner i forhold til en problemstilling man står ovenfor, og som man enda har mulighet til å påvirke resultatet på. Den reaksjonen eller handlingen man velger er et resultat av vår erfaring og kan kalles en kunnskapsbank. Etterhvert som yrkesutøveren får mer og mer erfaring vil kunnskapsbanken fylles opp av bilder, forventninger og teknikker som kan benyttes i forskjellige situasjoner. Når man etter hvert har møtt på samme utfordring nok ganger vil man være godt nok forberedt til å takle kjente utfordringer og man kan nyte fordelene av å være spesialist på området. Hans kunnskap i handling har blitt taus og automatisert (Schön, 2001, s. 61). Dette blir for meg det samme som Dreyfus & Dreyfuss sitt ekspertnivå. Schön (2001) påpeker at en spesialisering innen et yrke også kan føre til negative konsekvenser ved at den profesjonelle blir for snever og bedrevitende. Han nevner eksempelvis leger som er spesialisert innen for en spesiell retning kan ha problemer med å se hele mennesket i sin diagnose av pasienten (Schön, 2001, s. 61).

Hva er refleksjon i handling?

Når vi handler på ren rutine og ikke stopper for å tenke gjennom de valgene vi tar, tenker vi ikke spesielt over det som skjer. Men når vårt rutinemessige arbeid fører til overraskelser, enten positive eller negative, vil det gjerne føre til en refleksjon i handling (Schön, 2001, s. 57). Overført til en trafikklærers hverdag kan refleksjon i handling inntreffe når eleven ikke lykkes med kjøringen. Kanskje han innser at han har en tendens til å bryte vikeplikten. Da kan man sammen med eleven gjøre avtale om at han skal forsøke å finne fram til hvorfor han

ender opp med vikepliktsbrudd. Hvis han ikke vet svaret umiddelbart kan man la eleven kommentere egen kjøring imot kryss eller når eleven senere skal sitte på med sin medelev gi han i oppgave å sammenligne deres kjørestil.

Man har i en slik situasjon som beskrevet tidligere i oppgaven mulighet til å prøve igjen senere på dagen. Da kan man sammen med eleven gjøre det Schön (2001) kaller for et utforskende eksperiment:

Når en praktiserende reflekterer-i-handling i en sag. Som han oppfatter som unik, og er oppmerksom på fenomener og gjør sig sin intuitive forståelse av dem bevidst, så er hans eksprimenteren på en og samme tid utforskende, handlingsafprøvende og hypoteseafprøvende. De tre funktioner udfyldes i en og samme handling (Schön, 2001, s. 131).

Med å la eleven prøve ut ulike handlinger og la han analysere disse opp mot egne og andres prestasjoner, vil trolig også elevens handlingsreportoar for lignende situasjoner senere ha blitt styrket. Eleven må vurdere sin kunnskap i handling og revurderere eller endre tidligere oppfatninger og forestillinger. For å si det med Schøns ord, vil dette dreie seg om å avdekke kunnskap i handling. I vårt daglige virke har vi etter hvert automatisert våre handlinger og det vil være deler av vår kompetanse som ikke alltid kan beskrives med ord eller som kan demonstreres uten videre. Vår kompetanse ligger innlemmet i våre handlingsmønstre og ligger som en ubevisst resurs i møte med ulike oppgaver eller utfordringer. Man kan si at kunnskapen ligger i våre handlinger (Schön, 2001, s. 51).

4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet ulike perspektiver i en lærende organisasjon som er nyttige i vurderingen av ulike aksjoner og prosjektet i sin helhet. Gjennom Dreyfus & Dreyfus sin kompetansemodell har det vært mulig å synliggjøre vår egen praksis. Ettersom eleven i mange tilfeller på slutten av opplæringen kan begynne å tenke og handle intuitivt, kan man slik jeg tolker Dreyfusbrødrene, se på eleven som ekspert og læreren som trener. Med det som bakteppe finner jeg Illeris sine betraktninger omkring erfaringslæring og personlig kompetanse som interresant for å kunne si mer om en helhetlig opplæring. Schøns tanker omkring refleksjon i og over handling ser jeg som relevant for både elevenes og lærerens utvikling av egen yrkeskompetanse.

5.0 Prosjektets forskningsdesign

I dette kapittelet gjør jeg rede for prosjektets forskningsdesign. Først vil jeg minne om problemstillingen som har vært styrende for de valg jeg har gjort knyttet til forskningsdesignet.

Hvordan kan et kollegasamarbeid synliggjøre og videreutvikle en praksis som gir eleven en helhetlig førerkortopplæring?

Forskningsspørsmål:

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i et kollegasamarbeid?

Hvordan tilrettelegge slik at eleven vurderer egen læring og utvikling?

Hvilke eksempler fra lærerens undervisning kan videreføres for å ivareta en helhetlig opplæring?

Kapittelet inneholder begrunnelser for pedagogisk aksjonsforskning som strategi, og hvilken retning innen pedagogisk aksjonsforskning som er valgt. Jeg forankrer forskningsstrategien til vitenskapsteorien og belyser mitt vitenskapssyn for prosjektet. Videre gjør jeg rede for hvilken tilnærming jeg legger til grunn for innsamling, presentasjon og tolking av data og synliggjør utfordringene ved valg av den enkelte metode. Til slutt i kapittelet ser jeg på gyldighet og pålitelighet i denne oppgaven og forskningsetiske betraktninger knyttet til ledelse av arbeidet og fordeler og utfordringer ved å forske i egen praksis.

5.1 Pedagogisk aksjonsforskning

I dette prosjektet var jeg opptatt av å belyse egne og kollegers erfaringer gjennom praktiske eksempler fra vårt daglige virke som trafikklærere. Dette med tanke på å videreutvikle praksis for å imøtekomme læreplanens overordnede intensjoner og tidligere nevnte rapporter om trafikklærerens virksomhet. I samfunnsforskningen skiller man mellom kvalitative og kvantitative data. Kvalitative blir gjerne kalt myk data. Dette er data som er vanskelige å tallfeste og står i motsetning til kvantitative eller harddata som er egnet til å telle opp og settes inn i statistikker og lignende (Halvorsen, 2012, s. 18). Dette betyr at på bakgrunn av problemstillingen tar prosjektet en retning innenfor samfunnsforskningen som peker imot kvalitative data. Videre vil mitt engasjement i prosjektet og det faktum at jeg ønsker mine kolleger som medforskere innebære prinsipper fra aksjonsforskning. Nielsen (2014) forklarer aksjonsforskning slik: «når vi taler om aksjonsforskning, taler vi historisk sett om

eksperimentelle aktiviteter, dvs. forskningsaktiviteter, hvor praktisk forandring og vitenskabelse går hånd i hånd» (Nielsen, 2014, s. 325). Aksjonsforskning og dens virksomhet kan sies å være et svar på kritikken til den positivistiske fremgangsmåten i samfunnsforskningen og aksjonsforskningens far Kurt Lewin (1890-1947) kritiserte fra starten av positivismens metoder for å være for statiske og objektiverende på samfunnet. Kurt Lewin mente at den vitenskapelige verdien ligger i å myndiggjøre deltagerne i en gruppe eller organisasjon slik at deres stemmer kommer fram (Nielsen, 2014, s.325). Nielsen (2014) presiserer videre at kunnskap om organisasjonslære og gruppeprosesser dreier seg om en myndiggjøring av deltagerne. Det handler om å la kolleger og elever bli sett, hørt og bli tatt på alvor slik at deres stemmer og meninger blir tatt i betraktning slik at vi sammen kan øke vår kunnskap og se sammenhenger. Disse tankene finner jeg støtte hos Mc Niff (2014) som poengterer noen fellestrekk for de ulike retningene innen aksjonsforskning. Her fritt oversatt: «Selv om det i disse dager er flere tradisjoner i aksjonsforskning er de fleste enige om visse mål for forskningen. Disse inkluderer: generering av ny kunnskap, oppnåelse av nye strategier eller metoder, både forsker og deltagere skal lære noe, resultater som er relevante for det lokale miljø, og en fornuftig og hensiktsmessig forskningsmetodikk» (Mc Niff, 2014, s. 14).

Når jeg velger pedagogisk aksjonsforskning som forskningsstrategi er det på bakgrunn av at prinsippene om medbestemmelse og demokratisk samarbeid kan skape læring og ny kunnskap i organisasjonen som til slutt vil kunne være et bidrag i trafikksikkerhets arbeidet. Tanken om at vi sammen skal reflektere, beskrive, utvikle og forbedre egen praksis synes å være gjennomgående for alle retninger innenfor pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010 s. 93). Jeg vil videre se på Hiims redegjørelse innenfor de ulike retninger for å plassere eget prosjekt ytterligere (Hiim, 2010, s. 93-97).

5.1.1 Aksjonsforskningstradisjonen i USA

Stephen Corey utviklet i USA på 1950 tallet en retning som var inspirert av Kurt Lewin. Her var det eksterne forskere som inngikk i praksisfelleskapet med den hensikt å kunne bistå lærerne i selve forskningsaktiviteten, mens lærerne skulle delta i aktivt i forskningen for senere å vurdere resultat og prøve ut endringer. Metoden ble etter hvert kritisert for å ha en for lineær problemløsningsprosess og ble knyttet til en mål-middel-metodikk og sto for en teknokratisk styring av undervisning (Hiim, 2010, s. 94).

5.1.2 Lærerforskningsbevegelsen i Storbritannia

I 1960-årene utviklet det seg en lærerforskningsbevegelse i Storbritannia (East-Angli-universitetet). Det var særlig to forhold som gjorde at denne tradisjonen vokste fram. Det første var misnøye med innhold, undervisningsmetoder og læringsaktiviteter. Det andre var at lærerutdanningens innhold ble kritisert og sett på som lite relevant og for ensidig. Det ble fokusert på behovet for mer praksisbasert forskning og kunnskapsutvikling som skulle gi lærerutdanningen en mer realistisk og nyttig innhold. Denne tradisjonen ble videreført av Lawrence Stenhouse og John Elliot i 1960-70 årene. Hovedhensikten var å gjøre lærerne selvstendige og gi de muligheter for medvirkning i læreprosessen med å selv kunne påvirke innhold og arbeidsmåter. Relevans i utdanningens innhold ble prioritert og arbeidsmetodene gikk fra å være lærerstyrt formidling til demokratiske interaksjons- og diskusjonsbaserte metoder. Det var imidlertid ulikt syn på hva forskningen skulle frembringe og hvem som var best egnet. På den ene siden ble det fokusert på innsamling av data og dokumentasjon og at universitetsforskerne var best egnet til dette. Samtidig ble det hevdet at forskningens hensikt var å utvikle og dokumentere eksempler som viste profesjonell lærervirksomhet og at det var lærerne som var best egnet til det. Hiim poengterer videre at Stenhouse (1975) understreket at relevant profesjonskunnskap er avhengig av at læreren får slippe fram som forsker (Hiim, 2010, s. 95-96).

5.1.3 Deltagende aksjonsforskning i Australia

Denne retningen bygger på grunntankene fra den engelske tradisjonen og så sitt lys i 1980 årene. Denne retningen legger i likhet med den engelske stor vekt på at læreren selv skal forske og dokumentere egen praksis med utgangspunkt i praktiske problemer. Carr og Kemis var involvert i den Australske retningen og kritiserte deler av den engelske og den amerikanske retningen for å fokusere for mye på lærerens subjektive oppfatning og dermed mistet distanse og kritikk (Hiim, 2010, s. 96). De etterlyste et perspektiv på hvordan system, lover og forskrifter påvirker utdanningen. I dette prosjektet vil det kunne dreie seg om læreplaner og forskrifter som er styrende dokumenter for trafikklærerens virksomhet.

5.1.4 Den nord amerikanske lærerforskningsbevegelsen

Den nord amerikanske retningen utviklet seg i 1980 årene. Det var en økende aksept for kvalitative studier hvor praktikere hadde en narrativ fremstilling for å kommunisere om og reflektere over sin kunnskap. Retningen var påvirket av blant andre Donald Schön og

brødrene Dreyfus med deres fokus på den reflekterende praktiker. Prosjektene var ikke «eid» lærerne, men det ble lagt vekt på at de skulle definere, styre og dokumentere prosjektene. Universitetsakademikere kunne delta som støttespillere (Hiim, 2010, s. 97).

Når jeg skal se eget prosjekt i lys av disse tradisjonene vil jeg se til den engelske med læreren(e) i spissen hvor problemet, kunnskapen kommer fra grasrota og opp. Samtidig vil jeg ha med meg tanker fra den australske tradisjonen med fokus på hvilke organisatoriske og samfunnsmessige krefter som påvirker de valg vi som trafikklærere tar. Rapportene som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i tar for seg trafikklærerens arbeid utfra forskriftsfestede obligatoriske deler av trafikkopplæringen som inneholder prosessorienterte mål med et definert tidsforbruk. Det kan da tolkes slik at trafikklærerens arbeidsmetoder anses som viktigere enn resultatene i den obligatoriske delen av trafikkopplæringen. Denne målstyringen og kontrollen mener jeg er med på å sikre at elevene får det de skal og slik sett er med på å kvalitetssikre jobben vi gjør. Men spørsmålet er om det er hensiktsmessig at rammene er så rigide at det er satt av faste tidspunkt og arbeidsmåter i opplæringen for refleksjon og selvinnsikt. Dette mener jeg mange ganger svekker læreprosessen og kan undergrave trafikklærerens undervisningskompetanse. Det er derfor etter mitt syn et behov for å styrke trafikklærerprofesjonaliteten og bevisstgjøre egne valg og strategier. Behovet for å bevisstgjøre og styrke lærerens kompetanse finner jeg igjen som argument for aksjonsforskning innenfor East Anglia tradisjonen (Hiim, 2010, s. 113).

Hiim`s tanker om pedagogisk aksjonsforskning bygger på alle disse retningene, men særlig da på den engelske og den Australske tradisjonen (Hiim, 2010, s. 93). Dette sammenfaller med eget masterprosjekt da jeg ønsker sammen med kolleger og elever å vise og videreutvikle eksisterende praksis fra praksisfeltet. Hiim (2010) definerer den pedagogiske aksjonsforskningen slik: ”forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim, 2010, s. 48).

Hiim påpeker videre at kjernen i definisjonen ligger i at man som forsker er ansvarlig for å dokumentere og samle inn data fra egne og deltakernes erfaringer og opplevelser knyttet til prosjektet med tanke på samarbeidsaspektet. I tillegg har man som forsker et ansvar for at

prosjektet relateres til læreplaner og andre styringsdokumenter, og at problemstillingen blir belyst gjennom aktuell litteratur og tidligere forskning (Hiim, 2010 s 48).

5.2 Ontologi og Epistemologi

Gjennom Hiims definisjon og videre redegjørelse for kjernen i definisjonen synliggjøres noen ontologiske og epistemologiske prinsipper som er grunnleggende i aksjonsforskningen.

Ontologi i aksjonsforskning kan beskrives med hvilken virkelighetsoppfatning og menneskesyn man bringer inn i forskningen (Nielsen, 2104, s. 329) og epistemologi beskrive som erkjennelsen eller kunnskapen for en aktionsforsker (Nielsen, 2104, s. 333).

Ontologisk sett brakte Kurt Lewin med seg et nytt syn på samfunnsforskning og utviklet aksjonsforskningen som en kritikk til den positivistiske retning innenfor vitenskapen, mye på bakgrunn av at han selv hadde problemer med å se seg selv objektiv i sin egen forskning og til dels fordi han ønsket til livs en vitenskap som syntes autoritær og kynisk. Han var overbevist om at man kunne utvikle en vitenskap hvor menneske selv var i stand til å ta ansvar for egen utvikling (Nielsen, 2104, s. 329). Forskerens forforståelse og subjektive oppfattelse av en problemstilling måtte altså komme til syne. I følge Nielsen ble dette synet på forskning senere støttet av Hans Skjervheim i sin avhandling *deltager og tilskodar* hvor han redegjør for at et visst engasjement i forskningen nærmest er umulig. «Engasjement er en grunnstruktur i menneskelig tilværelse» (Skjervheim, 1957) Her gjengitt av (Nielsen, 2104, s.330).

Ontologien i dette prosjektet vil være farget av min forforståelse, mitt menneskesyn og livsverden. Gjennom å redegjøre for min egen forforståelse innledningsvis og synliggjøre hva som er mine tolkninger i løpet av aksjonene, tilrettelegge for samarbeid og ha en tro på at alle i prosjektet kan og har noe å bidra med, vil jeg kunne tilrettelegge for å oppnå både læring og utvikling hos alle deltagerne. Dette finner jeg støtte i hos Nielsen (2014) hvor han påpeker at aktionsforskeren har et særlig ansvar for å tilrettelegge for «kunnskapsutviklende arenaer» (Nielsen, 2014, s. 338).

Epistemologien eller kunnskapsbyggingen skjer gjennom aksjoner og min dokumentasjon over handling og erfaringsdeling vil derfor stå sentralt. Mitt håp er å kunne bygge på mine kollegers erfaringer for å skape en trygghet som avmystifiserer forskningen slik at tankens og ideens makt kan få komme til uttrykk og skape grunnlag for utvikling gjennom ulike aksjoner. Dette beskriver Nielsen (2014) som en «joint venture» hvor hermeneutikken ikke bare er tolkning av språk og tekst, men knyttes opp mot praktisk forandring og dens barrierer og

muligheter for erkjennelse og kunnskap. Kunnskapsutviklingen og erkjennelsen er knyttet opp mot «en løpende dialogisk prosess» hvor endringer og utfordringer ses på som et kriterie for gyldighet. (Nielsen, 2014, s. 333). Disse endringene og utfordringene vil jeg dokumentere gjennom ulike aksjoner. Epistemologi og ontologi i pedagogisk aksjonsforskning gir grunnlag for en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil videre gjøre rede for hermeneutikken og viktige prinsipper for å ivareta den i pedagogisk aksjonsforskning.

5.3 Hermeneutikk og Winthers hermeneutiske prinsipper

«Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst» (Grønmo, 2011 s. 373). Med en hermeneutisk tilnærming søker jeg som forsker å finne mening og forstå deltagerens utsagn og handlinger ut i fra egen forforståelse, bakgrunn, kontekst og teoretisk referanseramme. Det betyr at selv om jeg siterer mine kolleger ordrett og kanskje får fram bakgrunn for deres synspunkter og opplevelser, vil jeg allikevel tolke det videre i lys av min egen forforståelse, teorien som blir benyttet som bakgrunns materialet og organisasjons/samfunnsnivå. Når jeg tolker mine kollegers utsagn og handlinger i lys av egen forforståelse og teori kalles det gjerne for dobbel hermeneutikk (Grønmo, 2011, s. 374). Grønmo sier videre at: «denne pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør en slags sirkelbevegelse *som den hermeneutiske sirkel*» (Grønmo, 2011, s. 374). I tillegg til denne gjentakende tolkningen av deler opp mot helhet, påpeker Hiim at det i aksjonsforskning vil være et element av historitet. Hun sier det slik: «egentlig historitet innebærer å skape sammenheng i en tilværelse en tar myndighet over, for eksempel som lærer» (Hiim, 2010, s. 249). Dette innebærer at min redegjørelse av de ulike aksjonene og mine refleksjoner omkring hva som skjer vil utgjøre en stor del av datagrunnlaget og vil få en stor plass i denne oppgaven. Nielsen (2014) sier: «hvis den sosiale virkelighet skal belyses i sin bevægelse og uferdighet, må forskeren også stille seg i en position, hvor forandringshorisont og bevegelsesretninger er åpne og synlige» (Nielsen, 2014, s. 331).

5.4 Winthers seks hermeneutiske prinsipper som grunnlag for tolkning av data.

Framdriften og planleggingen av prosjektet blir til enhver tid vurdert i lys av didaktiske prinsipper beskrevet i kapittel 2 (grovplan). For å synliggjøre hvordan behandlingen av data fra logger, samlinger, elevarbeid og intervju blir benyttet og tolket benytter jeg her Winthers(1989), hermeneutiske prinsipper i tolkning av didaktiske data. gjengitt av Hiim & Hippe (2001.) Disse prinsippene er viktig for å kunne synliggjøre de erfaringene man gjør seg

i prosjektet. Som forsker er man ikke bare opptatt av å dokumentere hva som blir sagt og gjort, men også hvordan ulike data er produsert og bakgrunn for forskerens tolkninger (Hiim & Hippe, 2001, s. 280). Jeg vil nå gjengi de seks hermeneutiske prinsippene og beskrive hvordan de benyttes i dette prosjektet.

Winters første prinsipp er refleksiv kritikk: Min erfaring og forforståelse av problemstillingen er beskrevet innledningsvis i rapporten og danner grunnlag for mine tolkninger og interesse for feltet. Gjennom de ulike aksjonene og gjennom å arbeide med teorigrunnlaget vil min forforståelse kunne endres. Jeg ser i likhet med Hiim & Hippe (2001) at det er en fare for at man tolker utsagn og handlinger slik at de sammenfaller med mine egne meninger og holdninger. Dette kan få uheldige konsekvenser for det vitenskapelige i rapporten Hiim & Hippe (2001) sier det slik: «i dette ligger det fare for stagnasjon og uheldig maktbruk». For å møte denne utfordringen er det viktig at jeg som forsker er oppmerksom på meg selv i arbeidet og stiller oppklarende spørsmål for å få kollegers egentlige meninger frem. Med dette håper jeg alle tolkninger og meninger kommer frem slik at vi får et nyansert bilde av utviklingsprosessen. Dette kan være krevende og stiller store krav til at jeg som forsker er bevisst på og villig til å kontrollere at mine tolkninger er i samsvar med det som informantene mener med sine utsagn.

Dialektisk kritikk: Dialektisk kritikk omhandler å tenke over og være kritisk til hvordan fenomener og systemer påvirker hverandre (Hiim & Hippe, 2001, s. 281.) I dette prosjektet handler dette om å ha en helhetlig oversikt. Den didaktiske relasjonsmodellen blir hele tiden bakgrunn for analyse og hjelpemiddel. I dette prosjektet har det vært viktig å ikke legge opp til et undervisningsopplegg som blir mer tidkrevende for den enkelte lærer, siden rammene på tidsforbruk er satt. På en annen side må vi etter hvert vurdere om det er behov for å styrke undervisningsopplegget med noe forberedende teori. Kanskje vi kan legge innholdet inn i allerede eksisterende kurs. Videre kan det tenkes at den enkelte lærer vil måtte endre arbeidsmåter og vurdere sitt eget syn på hva læring er og hvordan man tilrettelegger for det. Når det gjelder elevene sitt utbytte av undervisningen så er det viktig å tenke gjennom og være kritisk til om undervisningen er hensiktsmessig for eleven og om undervisningen står til hans forventninger.

Samarbeid: I dette prosjektet handler samarbeid i stor grad om å samle de ulike deltageres opplevelser og erfaringer med prosjektet. Her ligger mye av kjernen i pedagogisk

aksjonsforskning. Å akseptere og verdsette ulike synspunkter i en sak og anse dette som en resurs for refleksjon og utvikling, snarere enn å dømme den ned fordi den ikke stemmer med egne eller andres teorier. For å få alles meninger frem vil jeg i tillegg til felles samlinger legge opp til uformelle samtaler i håp om å fange opp meninger og kommentarer som av ulike årsaker ikke kommer fram på felles samlinger. I tillegg er det ønskelig at de skriver en logg med erfaringer fra å ha gjennomført en undervisningsøkt. Elevene vil gjennom hjemmeoppgaver, samtaler og intervju kunne bidra med sine meninger og opplevelser rundt undervisningsopplegget. Det er da viktig at elevene føler at de kan si det de vil og at de blir tatt på alvor. Det er med andre ord viktig å kunne skape rom for kommunikasjon og samarbeid slik at alle ytringer og meninger blir løftet fram og diskutert på en seriøs måte.

Risiko: I pedagogisk aksjonsforskning skal alle stemmer bli hørt og tatt høyde for. Slik sett har alle deltakere både forsker, elever og kolleger i prinsippet like stor makt. Det at alle deltagerne sitter med like stor makt gjør at prosjektet kan ta uventede retninger. Dette innebærer en del risiko som setter krav til forskeren om å kunne fravike grovplan og være villig til å tilpasse seg de endringer som kommer. Dette innebærer at jeg ikke har kunnet ha endelige planer og problemstillinger men har måttet være åpen for at prosjektet kan ta litt forskjellig retning. (Hiim & Hippe, 2001, s. 282).

Pluralistisk struktur: Dette handler om å se muligheter for utvikling gjennom å se på forskjeller og motsetninger i ulike pedagogiske sammenhenger og gjennom dette skape muligheter for nye former for undervisning og læring (Hiim & Hippe, 2001, s. 283). Gjennom ulike aksjoner må jeg som forsker etterstrebe å få fram ulike synspunkter og meninger og vise disse ulikhetene i rapporten. Dette kan jeg gjøre med å bruke sitater fra våre egne og kollegers logger og jeg tenker at særlig intervju med elevene kan føre til tanker og fremgangsmåter vi som lærere ellers ikke ville ha tenkt på.

Teori-praksis transformasjon: Slik jeg ser dette prinsippet og benytter det i dette prosjektet vil alle deltagerne sine praktiske erfaringer og handlinger ses i lys av relevant teori. Hva kan for eksempel teori om erfaringslæring fortelle oss i arbeidet med å utvikle selvinnsikt, og hvilke konklusjoner og eventuelle nye teorier kan vi slutte oss til. Vil den nye kunnskapen om erfaringslæring endre vårt syn på hva egentlig læring er? Spørsmålet er om det er behov for å tenke nytt i forhold til arbeidsmåter og innhold. Hiim & hippe (2001) sier: «profesjonell pedagogisk forståelse spør handlingen, og handlingen spør forståelsen i en uendelig prosess»

(Hiim & Hippe, 2001, s. 283). Når jeg legger vekt på alle deltageres erfaringer og handlinger legger jeg vekt på å beskrive de utfra et praktisk synspunkt med de begreper som er vanlige i den konteksten. For deretter å se handlingen i lys av relevant teori på området.

5.5 Å forske i egen og andres praksis

Å forske i egen praksis kan ha både positive og negative sider og vil for de aller fleste innebære involvering av både elever og kolleger på egen arbeidsplass. Når jeg velger overskriften å forske på egen og andres praksis er det fordi dette masterstudiet skiller seg ut på noen områder fra andre utviklingsarbeid jeg har drevet med tidligere. Jeg forsker ikke bare på min egen praksis, men også på mine kollegers praksis. Det kan innebære en del utfordringer som ellers ikke vil kommet så godt til syne.

Min kunnskap om feltet og deltagerne gir meg en nærhet som ingen utenforstående forsker ville kunne opparbeide seg over kort tid. Jeg er for eksempel kjent med faget både innholdsmessig og hvordan det gjennomføres praktisk. Det gjør at jeg kjenner deltagerne, faguttrykk og interne sjargonger. Det vil igjen kunne føre til en mer treffsikker kunnskapsutvikling hvor fokus kan komme på områder som kollegiet oppfatter som utfordrende. Men på en annen side kan det være fare for at min forforståelse og eventuell forutinntatthet vil kunne farge mine tolkninger i både valg av problemstilling og i måten jeg analyserer mine data på. Dette vil da kunne påvirke kvaliteten på hele den vitenskapelige prosessen.

Cato R.P. Bjørndal har i boken til TomTiller, Aksjonsforskning i skole og utdanning, skrevet en artikkel som omhandler refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning. Jeg vil her trekke fram hans tanker om tre avgjørende forhold en aksjonsforsker må være bevisst på for å kunne forholde seg refleksivt til prosessen som jeg syntes passer inn med tanke på det å forske på egen og andres praksis. Tre grunnleggende refleksive fokus i aksjonsforskning (Bjørndal, 2004, s. 133).

1. Kjennetegn ved organisasjonen forskningen drives i. Her nevner Bjørndal (2004) som eksempel organisasjonens mål og virke, organisasjonskultur, ledelsesstruktur og størrelse mv. Vi er en liten organisasjon på syv deltagere. Jeg er av den oppfatning at det er stor yrkesstolthet blant lærerne og at det er stor vilje og engasjement for å få eleven igjennom opplæringen, slik at han kan komme seg ut i jobb. Gjennomføringsprosenten er stor og de

aller fleste kommer seg ut i jobb etter kurset. Det kan på en annen side bety at mine kolleger ikke ser behov for endring på egen praksis, men jeg vil allikevel tro at de er positive og at en endring kan komme over tid hvis de ser at eleven får med seg mer «bagasje» ut i yrkeslivet. Bjørndal påpeker her:

Deltagelse i aksjonsforskningsprosjekter og de endringer det medfører kan oppleves som truende for deltagerne, og konflikter kan forsterkes og oppstå i forløpet. Endringer blir så å si alltid møtt med motstand og likegyldighet fra noen og støtte og entusiasme fra andre (Bjørndal, 2004, s. 133).

Dette assosierer jeg med Moxnes (2000) sine begreper om stabilitet og vekst og er nærmere forklart i (kapl 4). Vi har som organisasjon vært i gjennom ulike utviklingsprosjekt innført av fylkeskommunen tidligere. Det som synes for meg å ha vært gjennomgående for vår organisasjon er at de ulike prosjektene ikke har blitt opplevd som relevante nok, da trafikkopplæring skiller seg fra den vanlige driften på videregående skoler, uten å gå nærmere inn på det nå. Forhåpentligvis vil dette prosjektet være mer interessant da det er relevant for vår hverdag. Når det gjelder ledelsesstruktur har vi en ganske flat ledelsesstruktur. Det vil si at alle har like mye de skal ha sagt og at de fleste avgjørelser blir gjort demokratisk. Jeg ser på det som en fordel at vi alle er vant med å ha et ord med i spillet slik at meninger kommer frem. Ulempen med det kan være at noen ganger blir det vanskelig å trekke endelige beslutninger da alle meninger og synspunkter skal frem.

2. Kjennetegn ved selve aksjonsforskningsprosjektet.

Det er relevant å tenke over hvor godt prosjektet er forankret både hos ledelse oppover i systemet og hos den enkelte deltager i prosjektet. Spørsmål man bør stille seg er: hvem har iverksatt prosjektet og på hvilket grunnlag? Kommer prosjektene fra ledelse og fylke eller er det initiert av deltagerne selv? Er det en problemstilling som oppfattes som relevant for deltagerne? Hvor mye tid må den enkelte deltager investere? Vil prosjektet utfordre individets og organisasjonens verdier og normer? Dette er spørsmål som er viktig å stille seg gjennom hele forskningsprosessen og kan ses i sammenheng med de ulike aksjonsforskningens felles mål om generering av ny kunnskap, oppnåelse av nye strategier eller metoder, både forsker og deltager skal lære noe, resultater som er relevante for det lokale miljø, og en fornuftig og hensiktsmessig forskningsmetodikk (Mc Niff, 2014, s. 14).

3. Kjennetegn ved aksjonsforskeren og hans atferd i prosjektet.

Forskeren selv og hans atferd vil kunne påvirke den informasjon som kommer fra deltagerne (Bjørndal, 2004, s. 134). Bjørndal sier videre: «det har for eksempel vært satt spørsmålsteget ved om det er mulig å opptre som endringsagent uten å uttrykke verdier» (Bjørndal, 2004, s. 134). Sånn som dette prosjektet er initiert og i og med at jeg som forsker innledningsvis velger både tema og synliggjør en problemstilling, vil nødvendigvis mye av mine verdier og følelser for prosjektet bli synlige. For å si det på en annen måte, jeg går inn i prosjektet med hele meg. Her finner jeg støtte hos Tom Tiller som sier: «Deltagelse er en fundamental forutsetning for aksjonsforskning, både i forhold til forsknings- og endringsprosessen» (Tiller, 2004 s.126). Det ligger i sakens natur at når man ønsker å skape forbedringer signaliserer man et behov og ønske om endring. Spørsmålet er hvor mye av mine verdier og meninger må fram for at prosjektet skal ha en fornuftig framdrift og utvikling?

5.6 Roller som aksjonsforsker

Som aksjonsforsker vil man måtte innta ulike roller avhengig av hva man ønsker å oppnå og hvor man er i endringsprosessen (Bjørndal, 2004, s. 129). Bjørndal nevner videre roller som prosessleder, katalysator, tilrettelegger, inspirator, veileder, rådgiver, samtalepartner eller rapportør. Mine roller i dette prosjektet har omfattet alle disse rollene, men rollene som prosessleder, katalysator og tilrettelegger har fått størst plass. Dette føler jeg er ganske naturlig da det er jeg som har iverksatt dette prosjektet og vil ha størst utbytte av det i form av å kunne fullføre masterstudiet. Når jeg i problemstillingen tar utgangspunkt i å videreutvikle praksis har det vært mitt utgangspunkt å synliggjøre eksisterende praksis og gjøre forbedringer. Det betyr at jeg i kraft av min rolle som forsker og kollega trækker ut i farlig farvann. Hvis det oppfattes slik at jeg er kritisk til den jobben mine kolleger gjør, vil det i seg selv kunne skape problemer for graden av deltagelse og involvering i prosjektet. På en annen side håper jeg at min rolle som kollega viser at vi har felles utfordringer og at vi alle kan ha utbytte av å samarbeide om prosjektet. Samtidig vil prosjektet kunne innebære noen endringer i dagens praksis, som potensielt kan skape større eller mindre konflikter i prosjektet. Når man som aksjonsforsker jobber tett på sine informanter for å få til endringer vil ofte informantenes mål, normer og verdier komme til syne og en konflikt er nærmest uunngåelig (Bjørndal, 2004, s. 129). Bjørndal hevder videre at dette ikke nødvendigvis er negativt og henviser til Peter Senge som ser konflikt som en indikator på læring.

For å ivareta en positiv utvikling i forskningsprosessen kan man som forsker måtte innta en rolle som håndterer konflikt og de som er i konflikt. Å måtte gå inn å håndtere en konflikt enten som megler eller en direkte part er ikke uproblematisk og vil medføre store epistemologiske problemer. Spesielt hvis man som forsker står på en side av konflikten og de involverte står med ulikt syn på forskningens aksept og relevans. Dette kan medføre at informasjon blir holdt tilbake og forvrent og vil kunne føre til at folk unnlater å delta videre. (Bjørndal, 2004, s. 130). I et aksjonsforskningsprosjekt er det stort behov for åpenhet blant deltagerne for å kunne gripe inn praktikernes hverdag å få fram relevant og korrekt informasjon. Forskeren må være åpen om sin rolle for å ivareta den hermeneutiske spirals prinsipper med å synliggjøre utvikling og endring i prosessene. Det betyr at jeg som forsker må være tydelig på at når jeg stiller kritiske spørsmål ved mine kollegers virksomhet så er det i kraft av en forskerrolle som søker gode data og ikke som en kollega som stiller seg kritisk til pedagogiske evner og intensjoner.

5.7 Kulturelle utfordringer

Cato Wadel har i sin bok, *Feltarbeid i egen kultur*, skrevet om kulturelle utfordringer. En utfordring man som forsker bør være klar over er hva Wadel kaller for gjensidig felleskunnskap og er en oversettelse av Anthony Giddens (1976) begrep («mutual knowledge»). Sammen i et kollegiet vil det over tid kunne oppstå en kultur hvor verdier og normer blir implisitte og som forsker i egen praksis vil det ikke alltid være like enkelt å se dette, man blir på mange måter blind for egen praksis og blir ikke istand til å stille de samme spørsmål som en utenforstående forsker ville stilt (Wadel, 2014, s. 27). Erfaringer fra egen arbeidsplass tilsier at vi i diskusjoner ofte har felles opplevelser av et utsagn som gir som næring til nye assosiasjoner og samtalene oppleves som meningsfulle og interessante, men i etterkant opplever jeg at det sjelden gir noe dybde. Jeg tenker i mange tilfeller i etterkant, hva mente han med det? Samtalen går som oftest på det generelle og ikke det spesielle. Dette er forhold jeg som forsker må være klar over, slik at jeg forsøker å stoppe opp for å gå mer i dybden på enkelte uttalelser. En utfordring med å oppdage forhold ved sin egen kultur er at mange ting tas for gitt og blir ikke stilt spørsmål ved. Ved å observere andre kulturer tar man det nødvendigvis ikke ting for gitt og vil kunne være i stand til å dvele ved og stille spørsmål om fenomener som tas for gitt (Wadel, 2014, s. 27). Wadel påpeker videre at en metode for å se det opplagte i egen kultur er å se på seg selv som litt «rar» å ut i fra det sammenligne egen delkultur med andres.

Et annet uttrykk Wadel benytter for å kunne avdekke feiltolkninger ved egne observasjoner er «dekkbegreper» som han beskriver som for grove kategorier som hindrer oss i å se hva som egentlig ligger bak observasjoner og tolkninger. Han sier: «vi har gitt det en merkelapp som setter det på plass i en boks som vi selv og/eller våre informanter er vant til å bruke» (Wadel, 2014, s.73). Eksempelvis snakker vi mange ganger om elever å påpeker at han for eksempel er flink eller umotivert. Hvis man slår seg til ro med denne kategoriseringen vil man kunne gå glipp av verdifull informasjon. Bruk av dekkbegreper som kan knyttes opp mot egenskaper kaller man for egenskapsbegreper og kan være uttrykk som: slapp, bråkete, passiv, arbeidsom. Det blir spesielt viktig å avdekke disse begrepene hvis de kan knyttes opp i mot samhandling da de henviser til egenskaper ved en person eller gruppe som ikke har relasjonelle forklaringer. Han påpeker videre at man ved kvalitativ forskning bør etterstrebe relasjonelle forklaringer på atferd (Wadel, 2014, s. 73).

5.8 Datagrunnlag i prosjektet.

Gjennom arbeidet med prosjektet har jeg benyttet ulike metoder for å samle inn data. Hovedgrunnlaget for data er fra samlinger med kolleger hvor det er benyttet prinsipper fra fokusgruppeintervju. For å få med elevens stemme har vi i tillegg sett på elevens skriftlige elevarbeid og foretatt intervju av et bestemt utvalg. Dataene har til hensikt å belyse problemstillingen fra ulike sider. Grønmo (2011) sier: «metodetriangulering går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder (Grønmo, 2011, s. 55). Hvis dataene i de ulike metodene støtter hverandre vil det styrke påliteligheten i metodebruken og dataene som blir produsert. På en annen side kan data som ikke støtter hverandre gi grunnlag for å analysere funnene og se problemstillingen med nye øyne (Grønmo, 2011, s. 56). Eksempelvis kan det være at det elevene sier i et intervju ikke samsvarer med oppfatninger i kollegiet.

5.8.1 Samling med kolleger

Vi har i kollegiet gjennomført tilsammen fire samlinger hvor hensikten var å få fram mine kollegers opplevelser og meninger. Gjennomføringen av disse samlingene har mange fellestrekk med det Kvale og Brinkmann (2012) definerer som fokusgruppeintervju: «et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 323). Som forsker ønsker jeg å styre samtalene mot problemstillingen, men samtidig la diskusjoner, erfaringer og

assosiasjoner flyte fritt for å ivareta et ønske om samarbeid, demokrati og kunnskapsdeling. Her finner jeg støtte hos Grønmo(2011). «Formålet er å få fram et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner» (Grønmo, 2011, s. 159). For å få fram dette mangfoldet valgte jeg i første samling å benytte pedagogisk sol med ufullstendige setninger. En pedagogisk sol med ufullstendige setninger har til hensikt å bringe deltageres oppmerksomhet mot aktuelle temaer og gjennom forsøket på å fylle ut de ufullstendige setningene kommer assosiasjoner, følelser, reaksjoner og holdninger som kan føre til bevisstgjøring og engasjement (Tveiten, 2013, s. 164). Jeg tegnet en pedagogisk sol på tavlen med mange streker og en ufullstendig setning inne i sola, hvor mine kolleger kom med sine forslag om å fylle ut setningen. Jeg stilte også utfyllende spørsmål for å kontrollere mine tolkninger av de ulike utsagnene. For å ivareta samarbeid og demokrati ville jeg være tydelig på min egen rolle med å være tydelig på at jeg ikke ønsker å se mine kolleger i kortene, men at mine spørsmål og undringer hadde til hensikt å skaffe tilveie data som viste bredde og faglighet i vårt virke som trafikklærere slik at vi sammen kan videreutvikle oss. Grønmo sier videre at i fokusgrupper er det viktig at gruppen er passe stor (5-10 personer) og at sammensetningen er slik at enkeltpersoner ikke tar mer plass enn andre for å sikre at alle får sagt sin mening og kommer til ordet. Forskerens oppgave er å finne en passende balanse mellom enkeltindivids innspill og gruppa som helhet (Grønmo, 2011, s. 161). Vi er en gruppe på syv personer som er godt kjent med å jobbe sammen. Min utfordring som forsker blir å finne ut når det er riktig å stanse diskusjoner og assosiasjoner. Min erfaring fra tidligere møter er at det kan være en utfordring for oss som gruppe at diskusjonene ender langt fra utgangspunktet. Men samtidig vil jeg være oppmerksom på at om jeg går inn for tidlig vil jeg kunne stanse noe av kreativiteten. Dette er noe jeg uansett ikke kan planlegge men forsøker å være bevisst på gjennom å fokusere på problemstillingen og temaene vi har oppe.

En svakhet med å ha fokusgruppeintervju kan være at enkeltindivider ikke tørr eller ønsker å ytre motstridende meninger eller holdninger med andre tilstede. Jeg tror ikke det vil være noe problem i dette tilfellet da jeg kjenner mine kolleger godt. Uansett vil jeg forsøke å få til uformelle samtaler imellom samlingene for å kunne fange opp eventuelle forskjeller, slik vil jeg også kunne få med tanker som har dukket opp i etterkant.

For å kunne dokumentere det som har blitt gjort og sagt har jeg også skrevet logg. I løpet av de forskjellige aksjonene, etter uformelle samtaler og underveis i undervisning med elever har jeg gjort notater i form av stikkord og korte setninger om egne tanker og sitater fra elever og

kolleger. I etterkant har jeg tatt frem notatene og skrevet en mer utfyllende logg. Det skal sies at i starten ble ikke loggen stort mer enn stikkordene som sto der, men allikevel var de nyttige i den forstand at jeg letter kunne se tilbake på situasjonen og gjenskape noe av følelsen ved situasjonen som hadde gjort at jeg i første omgang hadde funnet situasjonen så interessant at jeg ville gjøre notater. Notatene kunne være «tett på elevene» og «mange private gjøremål». I etterkant skrev jeg mer utfyllende rundt notatene. Det å gjøre seg notater og skrive logg har for meg gitt en nødvendig distanse fra aksjonene og prosessene. Dette har gjort at jeg i etterkant har kunnet reflektere over situasjonene og utsagnene med et mer objektivt utgangspunkt hvor jeg ikke er så følelsesmessig involvert. Dette har gjort at jeg som forsker har fått en nødvendig avstand til mine egne data og blitt mer nyansert i mine betraktninger. Dette er tanker jeg finner igjen hos (Postholm, 2007, s. 108).

Etter hvert fant jeg Tiller sin rutine for loggskrivning interresant og begynte å innføre hans «G-L-L- metode) Metoden ble utviklet i et av hans tidligere prosjekter og inneholder tre nivåer: «hva som gjøres, hva som læres og hva som er lurt eller klokt å gjøre i den nære framtid?» (Tiller, 2006, s. 88). Loggen ble modifisert noe og ble seende slik ut:

Hva har vi gjort, hva kom fram av sitater og hendelser, hva er planen?

En styrke med å gjøre små notater under intervjuet vil være at jeg kan få skrevet ned min umiddelbare respons og senere kan tenke over hvorfor jeg festet meg ved utsagnet. Var det for eksempel en deltagers kroppsspråk som gjorde at jeg feste meg ved det vedkommende sa eller var det andre ting? Ulempen kan være at jeg blir for opptatt av å gjøre notater slik at jeg å ikke klarer å styre samtalen og holde den opp mot problemstillingen.

5.8.2 Elevarbeid

I løpet av samlingene med kollegaer har vi utviklet et hefte med ulike spørsmål som elevene må svare på skriftlig før gjennomføringen av sikkerhetskurs på veg. Disse besvarelsene har blitt benyttet på samling fire for å kunne gjøre en felles evaluering i kollegiet av elevenes prestasjoner og utbytte av undervisningsopplegget. Uttalelser fra elevarbeidene blir ikke brukt da ikke alle elevene har skrevet under samtykke erklæring. Jeg anså i denne omgang mine kollegers betraktninger om uttalelsene viktigere enn selve innholdet.

Elevarbeidene ble vurdert opp i mot GDE-matrisens fire nivåer (Kapittel 3). Dette ble gjort for at vi sammen i kollegiet skulle kunne vurdere om å det å benytte et slik hefte i

opplæringen innebar en helhetlig opplæring og dermed ivaretok læreplanens overordnede intensjoner.

5.8.3 Intervju av elever

For å få med elevenes stemme i dette prosjektet ble det vedtatt å gjennomføre et intervju med elevene. Utvalget av informanter og innholdet i intervjuet ble utformet av kollegiet. Ikke alle spørsmål var like relevante for problemstillingen men jeg valgte å ta med alle siden de omhandlet hvordan eleven opplevde kurset som helhet. Med tanke på antall informanter ble vi enige om at fire personer ville være tilstrekkelig for å få et inntrykk av hva de mente, men at det var en fordel om vi valgte to som hadde skrevet mye i heftet og to som ikke hadde skrevet noe for å få en bredde i svarene. Alle intervjuene ble gjennomført etter at de var ferdige med den avsluttende delen av førerkortopplæringen slik at den informasjonen informantene kom med ikke ville kunne påvirke resultatet. Se for øvrig (samling 4) for nærmere informasjon. Jeg sammenfattet mine kollegers spørsmål og utformet en intervjuguide. En intervjuguide er forskerens mal og skal være utformet på en slik måte at den gir både en bredde og dybde som er nyttig for problemstillingen (Grønmo, 2011, s. 161). Intervjuguiden (vedlegg. 1) ble inndelt i kategorier med tanke på å lette jobben med å analysere dataene i etterkant og for å kunne presentere funnene på en oversiktlig måte. Jeg endte opp med tre kategorier, hvor første kategori var: *utbytte*. Kategorien tok sikte på å finne ut hvordan eleven opplevde å benytte heftet både i forhold til å være forberedt til selve kjøreturen og hvilke spørsmål og oppgaver i heftet som syntes relevant og ikke. Den andre kategorien ble kalt: *innsats*. Her var hovedfokuset å finne ut hva elevene hadde lagt inn av tid og krefter på heftet. Den tredje kategorien ble kalt *forbedringer*. Her var hensikten å se hvordan elevene opplevde de problemorienterte oppgavene. Etter å ha transkribert intervjuene samlet jeg svarene under hver kategori. Deretter gjorde jeg en meningsfortetting under hver kategori. «Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til korte formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Hvis det var sprikende innhold i informantens besvarelser ble to uttalelser tatt med for å vise bredden da dette intervjuet ikke hadde til hensikt å generalisere eller trekke noen edelige konklusjoner.

5.9 Tolkning av data

For å tolke de ulike dataene som er produsert har jeg benyttet Kvale og Brinkmann tre nivåer for tolkning av data. Første nivå er selvforståelse. Dette nivået er slik jeg forstår det en mer eller mindre fenomenologisk tilnærming av informantens utsagn der man ikke legger til grunn

egne tolkinger men prøver å sammenfatte det informanten har sagt som en meningsfortetting. «Det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 221). Det andre nivået er kritisk forståelse. Forsker tar inn egen forforståelse og stiller seg kritisk til informantens uttalelser og informantens intensjoner. Hva sier for eksempel uttalelsene om informanten som person (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 221). Sett i lys av dette prosjektet kan jeg for eksempel stille spørsmål ved om elevene som ikke svarer på oppgavene i heftet ikke gidder eller om de er vant med å reflektere over seg selv og sine intensjoner på denne måten. Kanskje spørsmålene er for vanskelige? Den tredje måten å tolke data på er teoretisk forståelse. Her bringer man inn det teoretiske rammeverket fra rapporten og bringer tolkningen videre fra de to foregående (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 222). Disse nivåene for tolkning av data er forenlig med hermeneutiske prinsipper beskrevet tidligere samme kapittel. (Grønmo, 2011, s. 374). Dette vil være prinsipper jeg som forsker analyserer data ut i fra om det er samlinger, intervju, logg eller elevarbeid.

5.9.1 Validitet og reliabilitet - gyldighet og pålitelighet

Begrepet validitet viser til gyldigheten i forskningen og sier noe om hvordan forskningsopplegget og dataene som kommer frem svarer på problemstillingen (Grønmo, 2011, s. 220). Grønmo påpeker videre at gyldigheten setter spørsmålsteget ved hvorvidt mitt valg av metode, innhold, tema og hvordan selve forskningen gjennomføres gir svar på problemstillingen. Jeg kunne for eksempel ha valgt å gjennomføre rene intervju av mine kolleger. Da ville jeg muligens fått mye data på hvordan de jobber, men det ville ikke ha gitt meg noen erfaring eller opplevelse av prosessen i hvordan et kollegasamarbeid fungerer i praksis. Jeg støtter meg derfor på Hiims betraktninger. I pedagogisk aksjonsforskning er man ikke ute etter å finne fasiter eller oppskrifter for hvordan ting *skal* gjøres men man er ute etter å vise prosessen og gi eksempler på hvordan ting *kan* gjøres (Hiim, 2010, s. 209). Dette støttes videre av Nielsen: «hvis den sosiale virkelighet skal belyses i sin bevegelse og sin uferdighet, må forskeren også stille seg i en position, hvor forandringshorisont og bevegelsesretninger er åpne og synlige» (Nielsen, 2014, s. 331). Dette betyr at hvis dette prosjektet skal regnes som gyldig må beskrivelsen av mine aksjoner med kolleger og intervjuer med elevene være mest mulig gjennomsiktige. Dette i form av hva som er blitt gjort, hva som har blitt sagt og bakgrunnen for mine tolkinger. Mitt valg av teorigrunnlag og tidligere nevnte refleksjoner rundt egne roller, kulturelle betydninger og Winthers hermeneutiske prinsipper vil ha betydning for gyldigheten.

Reliabilitet viser til påliteligheten i forskningen og regnes som høy hvis undersøkelsesprosessen kan gjennomføres senere og på andre personer, men gi samme svar. (Grønmo, 2011, s. 220). Grønmo påpeker videre at mange samfunnsmessige fenomener ikke lar seg så lett reproducere på grunn av at vi er stadig i endring og fordi at dataene er for sammensatte og dynamiske. Slik jeg forstår begrepet pålitelighet sett i lys av aksjonsforskning vil det være umulig å gjenskape nøyaktig samme situasjon siden vi alle er i endring hele tiden. Men jeg vil forsøke å beskrive hva som skjer i hver samling nøyaktig og være bevisst på å synliggjøre for leseren hva som er mine tolkninger og hva som er kollegers eller elevers utsagn. Videre eksempel vil være at når jeg beskriver hvilke beslutninger jeg som forsker gjør på egenhånd og hvilke som er tatt i kollegiet. Gjennom det håper jeg det blir troverdig og gjenkjennelig for leseren og de som har vært involvert.

5.9.2 Etske betraktninger

Moral handler i grove trekk om hvorvidt vi synes noe er godt eller ondt, rett eller galt. Vi handler hele tiden ut i fra gitte kriterier som vi enten har med oss fra alminnelig oppdragelse eller i henhold til gitte lover og regler. Vi kan kalle det for dagliglivets moral. Etikk er å reflektere over vår egen moral og stille seg kritisk til egne valg og handlinger (Skoglykversøy, 2007, s. 13). Med denne innledningen vil jeg videre reflektere over egne valg jeg som forsker har tatt i dette prosjektet. Hele forskningsprosessen preges av etiske problemstillinger og inneholder valg om alt fra hvorvidt studien tjener samfunnet til konsekvensen av å offentliggjøre medmenneskers privatliv (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). Jeg vil videre gjøre meg noen tanker om mine valg i prosjektet med å gå igjennom Kvale og Brinkmann sine fire områder omkring etisk betraktning som er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 86)

Informert samtykke handler om at mine kolleger og elever er tilstrekkelig informert om prosjektet med tanke på bakgrunn, innhold og intensjon. Ved å redegjøre skikkelig for bakgrunn, innhold og dimensjon vil man kunne redusere muligheten for missforståelser. Et eksempel i dette prosjektet kan være at om jeg ikke er tydelig nok misforstå hensikten med prosjektet og oppfatte det som kritikk og ikke som en felles mulighet til utvikling. Dette ville da kunne begrense og forvrengte dataene som kommer fram. Videre vil informert samtykke handle om å klargjøre for deltagerne at de deltar frivillig og har muligheten til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88)

Etter å ha gjennomført en test på Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine sider kom det fram at prosjektet var meldepliktig. Denne meldeplikten og godkjenningen er med på sikre anonymitet og personvern hos de involverte. Etter å ha meldt inn prosjektet med problemstilling og en redegjørelse for hvordan prosjektet var tenkt, fikk prosjektet et prosjekt nummer og en anmodning om å utarbeide et samtykkeskjema for de involverte (Se vedlegg 1) og informasjon om hvordan data skulle lagres og når det skulle slettes.

Neste område er *fortrolighet*. Siden vi er en liten gruppe i den videregående skole er det ikke vanskelig for utenforstående å peke ut lærere og elever som har deltatt på dette prosjektet. For å ivareta hensynet til privatliv og lett sporbarhet, har jeg på tross av at deltagerne har vært klare på at de står for deres utsagn og at det ikke gjør noe om de sitterer dem korrekt valgt å omskrive og utelate noe av utsagnene og hendelsene. Essensen har imidlertid blitt ivaretatt. I prosjektet har jeg valgt å konsekvent snakke om eleven i hankjønn. Dette er bevisst da det ikke er mange jenter som tar denne utdanningen å det ville blitt lettere for utenforstående å peke ut hvem som sto bak eventuelle uttalelser.

Tredje område handler om *konsekvenser*. Dette assosierer jeg med Winthers fjerde prinsipp om risiko hvor man som aksjonsforsker må være bevisst på at prosjektet kan ta uventede retninger (Hiim & Hippe, 2001, s. 282). Som forsker bør man være forberedt på å avbryte forskningen hvis det utvikler seg i retninger som ikke er hensiktsmessig og forsvarlig for deltagerne. I tillegg betyr det at jeg som forsker må tenke gjennom hva som kommer med i denne rapporten slik at ikke sensitive opplysninger kan slå tilbake på de involverte. Hvis det for eksempel skulle komme fram i et intervju uheldig informasjon om informantene eller andre deltagere må jeg som forsker vurdere relevansen og eventuelt omskrive slik at det ikke kan spores tilbake til vedkommende. Videre handler det om nytte og konsekvenser av forskningen. Det vil i aksjonsforskning være særlig aktuelt siden samarbeid og demokrati er grunnverdier man jobber ut i fra og dermed er avhengig av å ha alle innvolvertes stemme med for å ha en fornuftig utvikling og progresjon. Det viktige her vil være at man som forsker og medmenneske har en fornuftig balansegang mellom hvor mye man utfordrer, sett opp mot nytteverdi. Man trenger ikke å presse på for å få endring for endringens skyld.

Fjerde område er forskerrollen. Dette blir forklart nærmere under kapittel 6.4 Å forske på egen og andres praksis, 6.5 Rollen som aksjonsforsker og 6.6 Kulturelle utfordringer. I det store og hele går det på min samvittighet og ærlighet ovenfor egen forskerkompetanse og redegjørelsen av den i rapporten.

6.0 Gjennomføring av prosjektet

Vi gjennomførte til sammen fire samlinger i kollegiet. Hver samling inneholder tre deler. Plan før samling, som inneholder mine tanker og planer for samlingen. Samling, som gir en beskrivelse av hva som skjedde og ble sagt. Refleksjoner etter samling, som inneholder mine refleksjoner av selve samlingen opp i mot rapportens teorigrunnlag.

6.1.1 Plan før samling 1

I et felles møte med mine kolleger og nye avdelingsleder hadde jeg gjort avtale om å samarbeide om et prosjekt på avdelingen i forbindelse med min mastergrad. Jeg fortalte at det var kommet rapporter den siste tiden som påpekte at vi som trafikklærere hadde et forbedringspotensiale med tanke på å utnytte læreplanens intensjoner og at vi kunne samarbeide om å synliggjøre egen praksis og videreutvikle et undervisningsopplegg. Alle var positive og ønsket å være med. En person sa det slik: «nå kan vi jobbe med noe vi har bruk for». Kommentaren antas å være myntet på ulike utviklingsprosjekt i den videregående skole som ikke alltid føles like relevant for oss som jobber på yrkessjåfør. En annen uttrykte «jeg kan godt være med, men jeg skriver ingenting». Jeg benyttet samtidig anledningen til å hinte til avdelingsleder om ønske om å bruke oppsatte planleggingsdager. Dette mente han skulle gå bra hvis det var satt av tid til avdelingsvis planlegging.

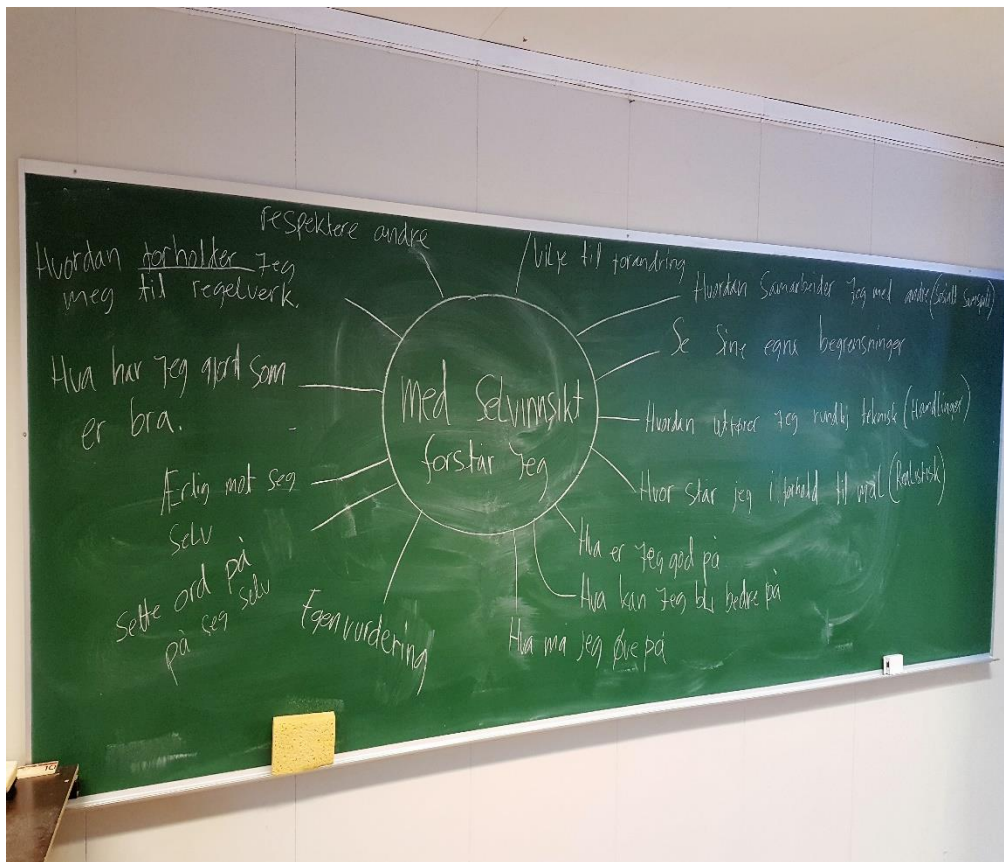
Målet med denne samlingen var å gi et bilde av aksjonsforskning og hvordan samlingene var tenkt med tanke på antall møter og innhold. Videre ville jeg forsøke å få i gang en diskusjon om begrepene selvinnsikt og risikoforståelse. Selvinnsikt og risikoforståelse er ved siden av kunnskap og ferdigheter hovedmomentene i hovedmålet for førerkortopplæringen. Slik jeg ser det kan selvinnsikt og risikoforståelse knyttes til læreplanens overordnede intensjoner og vil dermed skape et grunnlag for å diskutere opp i mot tidligere nevnte rapporter. For å få til dette ville jeg benytte meg av en pedagogisk sol for å få mine kollegers tanker om begrepene. På denne måten kunne de assosiere fritt over egne og andres erfaringer. Kanskje kunne det gi grobunn for Senges prinsipp om personlig mestring. Samtidig ville jeg bruke prinsipper fra fokusgruppeintervju hvor erfaring og meningsutveksling skulle foregå uten for mye styring av meg som forsker.

6.1.2 Samling 1

Jeg følte meg ganske godt forberedt før denne samlingen og hadde en følelse av at mine kolleger også var motivert for arbeidet. Prosjektet var forankret hos ledelsen. Det gjorde at vi kunne legge disse samlingene på dager som uansett var satt av til planlegging avdelingsvis. Jeg var allikevel spent siden jeg kjente på at jeg nå hadde en helt annen rolle. En rolle som forsker sammen med mine kolleger. Ville jeg klare å få de interresert? Ville jeg klare å få de til å dele egne erfaringer?

Vi var fem stykker på denne samlingen. Jeg startet med å informere litt om aksjonsforskning og la vekt på samarbeid, demokrati og at vi sammen skulle utvikle noe. Deretter delte jeg ut samtykkeerklæring. Videre skisserte jeg en foreløpig problemstilling som var: Hvordan kan planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg bidra til å øke elevens selvinnstikk og risikoforståelse?

Det var lite kommentarer eller synspunkter på dette så jeg fortsatte med å tegne opp en pedagogisk sol og vi fikk en diskusjon rundt begrepet selvinnstikk. (se bilde1)



Ganske tidlig kommer det spørsmål om det er deres egen selvinnsikt eller elevens vi snakker om. Jeg får da presisert at det er elevens selvinnsikt det er snakk om. Jeg skriver opp forslagene etter hvert som de kommer opp. Men jeg er nysgjerrig på hvordan dette foregår i praksis og prøver å styre samtalen om hvordan vi i praksis får eleven til å oppøve egen selvinnsikt og stiller spørsmål som hvordan vi gjør det i praksis? Hvilke spørsmål stiller vi? «Elevene må jo vurdere selv hva som er bra og dårlig med sin kjøring, det må dem for hver kjøretime». Hvilke spørsmål stiller du da? «Neei de må begrunne hva de synes gikk bra og hva dem eventuelt skal gjøre for å bli bedre.» En sier: «vilje til forandring». Jeg spør om han kan utdype og han sier da at det er snakk om holdninger og at mange av elevene våre har ganske skremmende holdninger til bilkjøring generelt. Det blir diskutert i gruppa hvordan enkelte elever har dårlige holdninger når de kjører privat og at det ikke er så uvanlig at enkelte mister førerkortet i løpet av kurset, men at de kan gjøre det bra i lastebil uavhengig av privat kjørestil. En annen ytrer: «det er ofte de som kjører med størst risiko som har minst selvinnsikt. Når du har kjørt i grøfta tre ganger i løpet av en kjøretur og fortsatt synes det går bra! Da begynner jeg å lure».

På spørsmål om hva de legger i begrepet risikoforståelse får jeg svar som: «det henger jo sammen med selvinnsikten. Hvis du ikke ser de egne begrensninger så øker risikoen» «risiko er både bevisst og ubevisst» «hva som oppfattes som risiko er jo individuelt» det er enighet i gruppa om at det ofte kan være de som presterer dårligst kjøremessig som har minst selvinnsikt og dermed ofte kjører med størst risiko.

Vi blir avbrutt av rektor og avdelingsleder. De kommer for å informere om omorganiseringen på vår avdeling og utdyper årsak og konsekvensene for oss på avdelingen. Omorganiseringen innebar at tidligere avdelingsleder skulle gå inn som faglærer og mye av hans gamle oppgaver skulle fordeles på oss lærerne. Etter denne infoen ble det mange diskusjoner og jeg følte at fokuset på prosjektet falt bort så jeg valgte å avslutte denne samlingen. Med håp om å vekke litt interesse for neste samling informerte jeg om at det var kommet en del rapporter om trafikkklærerens virksomhet og at jeg ville informere om dette neste gang.

6.1.3 Refleksjoner etter samling 1

Jeg opplevde at første samling gikk greit. Vi fikk som gruppe drøftet hva vi legger i begrepene selvinnsikt og risikoforståelse. Diskusjonene gikk lett og vi knyttet egne erfaringer opp mot begrepene selvinnsikt og risikoforståelse. Det var tydelig litt usikkerhet i starten om hva jeg ville med dette her, men når vi knyttet det mer opp mot egen praksis for å oppøve

elevens selvinnsett gikk diskusjonene lettere og jeg tror det ga en følelse av personlig mestring med å dele erfaringer å se at vi kanskje tenkte mye likt. Når en kollega sier at eleven må tenke gjennom hvordan han forholder seg til regelverk tolker jeg det slik at han ikke bare er opptatt av å sjekke om eleven har de rette kunnskaper og ferdigheter, men at han også løfter diskusjonen på et høyere nivå med å la eleven selv reflektere over hvordan han velger forholde seg til gjeldende regelverk. Videre tolker jeg utsagn som «hvordan forholder jeg meg til andre», «vilje til forandring», «respektere andre» og «hvordan samarbeider jeg med andre» som uttrykk for at mine kolleger jobber på høyere nivå i GDE-matrisen og gjennom dette ivaretar læreplanens overordnede intensjoner. Her ser jeg sammenheng med Illeris sine personlighetsmessige kvalifikasjonskrav og som han påpeker, denne erfaringslæringen gjerne går over en hvis tid, slik at den lærende kan se egen utvikling og læring (Illeris, 2006).

Jeg hadde håpet å få konkrete eksempler på ulike spørsmålsformuleringer og metoder som mine kolleger benyttet, men det kan se ut til at vi alle tar det som en underforstått greie og ikke har noen konkret plan eller metode for hvordan vi jobber med eleven på et overordnet nivå. Kanskje Dreyfus & Dreyfus begrep om ekspertens intuitive kompetanse her er gjeldende slik at ikke alt er like kommuniserbart for den enkelte lærer (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 58). Spørsmål jeg stiller meg da er hvordan kan vi utnytte våre erfaringer og sammen utvikle noe som vi alle kan lære av? Samtidig vil jeg trekke fram at vi har lagt et godt grunnlag for team læring med å dele erfaringer og tanker. Gruppens samarbeidende prosess vil kunne bidra til at den enkelte får et større bilde av helheten og på den måten utvide sitt perspektiv og få en større læringshorisont (Filstad, 2016, s. 47).

6.2.1 Plan før samling 2

Som følge av endringer på vår avdeling ble det to grupperinger. En gruppe som ønsket en endring velkommen og en annen som ikke ønsket noen endring. Jeg var selv for endringer og så muligheter for å kunne få gjennomslag for egne tanker og ideer og benyttet muligheten. Dette førte til at vi som ønsket en endring ble sett og hørt av den nye ledelsen. Samtidig følte nok den andre gruppen at de ble tilsidesatt og ikke alltid fikk den informasjon de hadde krav på. Dette gjorde at stemningen i kollegiet endret seg å Winters prinsipp om dialektisk kritikk gjør seg gjeldende, jeg måtte tenke igjennom om prosjektet tok en fornuftig retning og om det var riktig tidspunkt å drive et slikt prosjekt (Hiim & Hippe, 2001, s. 281.) Spørsmål som dukker opp er da hvilke konsekvenser ville dette få for videre arbeid med prosjektet? Ville vi kunne samarbeide om et prosjekt videre? Ville vi kunne gjennomføre et

aksjonsforskningsprosjekt hvor jeg var avhengig av kollegiets samarbeidsvilje og interesse. Ville det kunne påvirke dataene?

Jeg gikk mange runder med meg selv i denne perioden. Var det hensiktsmessig å fortsatt drive prosjektet fram? I så fall på hvilken måte? Jeg hadde ledelsens godkjenning om å fortsette, men hele ideen om å drive et aksjonsforskningsprosjekt hvor demokrati, samarbeid og utvikling var de store overskriftene virket ikke særlig fristende med stemningen som utviklet seg i kollegiet. Jeg kjente veldig stemningen i lunsjrommet og ved møter den påfølgende tiden. Jeg bestemte meg for å ta det opp på et onsdagsmøte med mine kolleger for å få en avklaring om de ønsket å delta.

Avdelingsleder fikk jeg satt av tid til å luften mine tanker om prosjektet slik at jeg kunne få en avklaring på om mine kolleger var interresert i å delta videre i prosjektet. Jeg sa at jeg opplevde at stemningen for prosjektet var laber og spurte om de fortsatt var intresert i et samarbeid. Da jeg la fram problemet fikk jeg bekræftende nikk fra mine kolleger, noe jeg tolket som at de så utfordringen og hadde oppfattet situasjonen på samme måte som meg. Videre sa jeg noe om hvordan jeg så for meg prosjektet skulle drives frem og på hvilke dager. Alle uttrykte at de ønsket og være med videre. Etter dette møtet sitter jeg allikevel med en følelse av at kanskje ikke alle er like positive. Men de har sagt ja til å være med og jeg føler meg rimelig sikker på at de er istand til å si ifra hvis de var fullstendig imot. Jeg har i alle fall fått sagt ifra hva jeg mener og forsøkt å være tydelig på mine verdier og roller for å kunne få en positiv utvikling i prosjektet videre (Bjørndal, 2004, s. 134).

En annen grunn som talte for at vi skulle fortsette var at jeg følte meg relativt trygg på at interessen for at elevene skal få et best mulig utbytte av vår undervisningen overskygger organisatoriske utfordringer. En kommentar som underbygger dette er «Opplæringen vi gjør i dag er bra, men hvis vi utvikler noe i tillegg til det vi gjør, slik at vi treffer flere elever er jo det bra». Kanskje ville dette prosjektet kunne bidra til å løse opp i den litt klamme stemningen som hadde utviklet seg blant oss kolleger i mellom den siste tiden. Uansett ville nok ikke dette prosjektet hatt noen framtid vis ikke jeg var pådriver, men sann vil det vel alltid være i større eller mindre grad. Tanker går til Bjørndal om ulike roller i forhold til hvor man er i proseeen (Bjørndal, 2004, s. 129).

Med kollegiet og ledelse i bakhånd gikk jeg på med ny iver og begynte å tenke på hvordan jeg kunne legge til rette for at mine kolleger skulle få mer eierforhold til prosjektet. For å kunne synliggjøre mine kollegers mentale modeller bestemte jeg meg for å ta en litt annen rolle

denne gangen med å undervise mere. Jeg bestemte meg for å presentere funn og sammendrag fra rapportene. Ut i fra rapportene sammenfatter jeg tre punkter: læreren mangler pedagogisk begrunnelse for sine valg, opplæringen mangler en rød tråd og elevens refleksjoner må utnyttes bedre. Samtidig ville jeg si noe om bakgrunnen for læreplan (GDE) og hvilket læringssyn og arbeidsmetoder GDE fordret for å møte de ulike nivåene. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det var at det er bare to av syv som har tatt trafikkklærerutdanning etter at læreplanen kom i 2005. Kanskje jeg gjennom det ville fått til en diskusjon om læring og arbeidsmåter på egen arbeidsplass for å bevisstgjøre bredden og styrken med vår egen opplæring.

6.2.2 Samling 2

Jeg startet med å oppsummere fra rapportene og satte opp tre punkter:

1. Læreren mangler pedagogisk begrunnelse for sine valg.
2. elevens refleksjoner må utnyttes bedre.
3. opplæringen mangler en rød tråd.

Reaksjonene her ble: «hvorfors har ikke vi blitt spurt i denne sammenheng»? Jeg oppfattet det slik som om rapporten følte urettferdig og at de kanskje ikke kjente seg igjen i det som ble lagt frem.

Interessen faller fort på punktet om at den røde tråden i opplæringen må styrkes. «Hva menes med det?» En annen kollega sier: «Blir feil å sammenligne med den videregående skolen siden vi i den videregående skole har elevene mer komprimert og over lengre tid. Vi har jo elevene her hver dag åtte timer om dagen i 19 uker. Samtidig kjenner vi mange av de fra Vg1 og Vg2 tidligere». Hvis vi får en elev som kommer fra Vg1 og Vg2 fra egen skole vet vi som regel mye om vedkommende fra før med tanke på hvor godt vedkommende presterer på skole og om han har noen diagnoser eller andre forutsetninger som vi må ta høyde for. I samtale med elever med ulike forutsetninger vil samtalen dreie seg om hvordan de takler skolehverdagen, hvilke personlige utfordringer de har med teori og praktisk kjøring. Dette vil i stor grad dreie seg om samtaler som er på et høyt nivå i GDE-matrisen. Det er enighet i gruppen om at dette er bakenforliggende faktorer som vi alltid har med i planleggingen av undervisningen for den enkelte elev både i kjøring og i teori. Videre diskuterer vi arbeidsmåter, læringssyn og forskjellige måter å lære på. Det er stor enighet i gruppa om at vi

i løpet av opplæringen benytter mange forskjellige arbeidsmåter avhengig av hva vi ønsker å oppnå. Det poengteres at det benyttes mye instruksjon, demonstrasjon og leding i starten av opplæringen hvor man skal innøve tekniske ferdigheter «*Trinn 2 skal sikre grunnleggende ferdigheter*»: Her er det stor enighet om at den tekniske treningen er viktig og elevens selvinnsett og risikoforståelse ikke kan få like stor oppmerksomhet, men at det er viktig at han ser egne begrensninger og muligheter. For å underbygge tankene om ulike arbeidsmåter til ulike formål tar vi opp og diskuterer begrepene kumulativ, akkomodativ, assimilativ og transformativ læring. Alle er enig i at vi er innom alle former for læring. En kollega sier: «Mange ganger kan det være en form for transformativ læring, spesielt siden mange kommer inn på linja som skoletapere og er skole lei. Etterhvert som elever på yrkessjåfør opplever mestring og at de får til noe, bygger de opp en enorm interesse og yrkesstolthet».

Vi diskuterer mye hvor stor motivasjon det er for eleven å komme inn på yrkessjåførlinja og hvor mye det betyr å få den mestringsfølelsen det gir elevene å få kjøre lastebil. En kollega henviser til en tidligere elev som ikke hadde lest så mye teori iløpet av 12 år på skole som han hadde gjort i løpet av 19 uker hos oss. «Da kan vi snakke om transformativ læring».

En kollega forteller videre:

Jeg hadde en samtale med en elev som ønsket å bytte bilgruppe da han ikke trivdes så godt i gruppa. Når jeg spør hvorfor han ikke trives så gir han uttrykk for at han føler at han er mye dårligere enn de andre på gruppa og ikke kan like mye. Men faktum er at han kanskje er den på gruppa som kan mest, har gode holdninger og er ydmyk ovenfor oppgaven. Til motsetning fra de to andre som har tatt uforholdsmessig stor plass i gruppa og mangler selvinnsett både på eget nivå og egne forutsetninger. Jeg forteller at jeg opplever han som mer voksen og ansvarsfull og vi blir enige om at han skal stole mer på seg selv og lytte mindre til hva de to andre gjør. Resultatet ble at eleven fikk mer selvtillitt og han ble flinkere til å stå inne for og argumentere for egne meninger i bilgruppa

Eksempelet over er et eksempel på det Illeris (2006) kaller erfaringslæring og personlig utvikling og kan knyttes til Illeris sitt begrep om individualitets kvalifikasjoner som selvstendighet og selvtillitt.

Diskusjonen går videre og det blir satt spørsmålsteget ved hvor mye vår opplæring betyr hvis det ikke følges opp videre i lærebedriften. «Det hjelper ikke hvordan du er som elev hvis du

hvis du havner hos en cowboy-arbeidsgiver så blir eleven-cowboy også» «mange lærlinger er jo utslitt etter to år i læra og ønsker å slutte som yrkessjåfør». I dag er det store forskjeller på hvordan en elev blir tatt hånd om på de ulike lærlingbedriftene. Noen har gode rutiner og lar lærlingene vokse i jobben og sørger for at de holder seg til lover og regler. Samtidig er det nok enkelte arbeidsgivere som ser på lærlingen som billig arbeidskraft og bare gir dem nøkler til et vogntog og sender dem over fjellet til Bergen. Noe som kan være i overkant krevende for enkelte lærlinger som nettopp har fått førerkort.

Jeg gjør et forsøk på å få en diskusjon om det er mulig å forberede eleven på disse situasjonene. Vi kommer fram til at vi gjerne kjenner til ulike arbeidsgivere og snakker med eleven om hvordan hverdagen kan bli. Jeg prøver ofte å få til en slik diskusjon i bilen med elevene om hvordan de for eksempel vil takle tidspress når arbeidsgivere og spedidører maser i en jobbsituasjon, hvor de fleste innser at det vil bli en utfordring, men tror at de kan håndtere det.

For å avslutte denne samlingen ber jeg mine kollegaer tenke over i løpet av praksis om det er noen situasjoner som de jobber på et overordnet nivå i GDE-matrisen. Videre ba jeg de tenke over hva de kunne tenke seg å videreutvikle. For å gi en ledetråd ga jeg de noen alternativer som å lage et undervisningsopplegg som ivaretar den røde tråden på opplæringen fra grunnkurs til sikkerhetskurs på veg. Eller om vi i starten skal fokusere på enkelt deler i opplæringen som grunnkurs, veiledningstimer eller sikkerhetskurs på veg.

6.2.3 Refleksjoner etter samling 2

Etter denne samlingen føler jeg at vi i kollegiet tenker ganske likt angående hva som ligger i begrepene selvinnsikt og risikoforståelse og at vi har en felles forståelse om hva det vil si å jobbe på de forskjellige nivåene i GDE-matrisen. Men jeg sitter fortsatt med en følelse av at det er mye skjult kunnskap og at jeg som forsker ikke får fram de gode eksemplene. Hvordan kan jeg legge til rette for å imøtekomme Nielsen sitt poeng om behovet for å legge til rette for kunnskap (Nielsen, 2014, s. 338). På en annen side har vi delt erfaringer og vist at vi tilrettelegger for mye læring uten å konkret ha en planlagt bevisst strategi. Jeg tenker særlig på eksempelet hvor eleven vil bytte bilgruppe. For meg blir dette et eksempel på at min kollega både har reflektert i handling og over handling. I handling når han snakker med eleven. Han kobler intuitivt tidligere erfaringer fra den elevgruppen og sin kunnskap om eleven og legger an en strategi for hvordan han skal møte denne problemstillingen.

Refleksjonen er utforskende med at han vurderer elevforutsetninger. Handlingsavprøvende med å vurdere tiltak og hypoteseavprøvende med å ta i betraktning konsekvensen med at han skal bli i gruppen og eventuelt bytte gruppe (Schøn, 2001, s. 131).

På samlingen gjør han en refleksjon over handling og deler denne i kollegiet slik at vi alle kan trekke sammenligninger og dele erfaringer fra egen praksis. Dette betyr at vi er inne i en hermeneutisk sirkel hvor vi bygger på hverandres erfaringer som i Grenstad sin ånd er oppdagelser i praksis og knytter det opp mot relevant teori. Det er mulig jeg kan knytte disse erfaringene opp mot elevens personlige kompetanse og gjennom det synliggjøre en rød tråd i vår opplæring. Spørsmål som dukker opp da er hvordan vi kan gjøre disse erfaringene til et generelt prinsipp slik at vi sammen kan lære av våre erfaringer og på den måten ivareta det svakeste leddet i erfaringslæringen (Moxnes, 2000, s. 55).

Hvis jeg hadde valgt å gjøre rene intervjuer ville jeg kanskje kunne gravd dypere. Slik det er lagt opp nå med fokusgrupper er det fort gjort at et poeng eller argument flyter videre på andres asosiasjoner og blir borte. Jeg føler at eksemplene blir for generelle og ikke konkrete nok. Kanskje er det Wadels begrep om gjensidig felleskunnskap som gjør et jeg ikke får riktig tak på det jeg vil (Wadel, 2014, s. 27). En kollega sier: «jeg forlanger alltid at elevene selv skal gi en forklaring eller en begrunnelse på hvorfor ting ikke går som planlagt. Jeg spør hele tiden hvorfor skjer det her. Jeg maser så mye at de blir sure på meg». Jeg tenker da at min kollega sikter til elevens mangel på planlegging og at eleven kanskje for vane med å komme for fort inn mot kryss, men jeg klarer ikke som forsker å få han til å gå i detalj med å beskrive hensikten med de spørsmålene han stiller. Det er liksom inneforstått. Det er ikke før i etterkant av samtalen når jeg skriver logg og tenker igjennom hvordan samtalen gikk at jeg oppdager å ikke ha stilt gode nok oppfølgingsspørsmål. Jeg lurte på om en utenforstående forsker med mer avstand til kollegiet ville klart å få frem andre data. Jeg sitter med en følelse av at jeg som forsker er fanget i en kultur hvor det å diskutere pedagogiske utfordringer på et generelt plan er vanlig. Mens det å grave i detaljer og snakke om intensjoner kan bli for personlig og bli oppfattet som at man setter i tvil en kollegas intensjoner og ferdigheter.

Med å stille utdypende spørsmål ønsker man som forsker og lærer å få svar, en forklaring på en problemstilling eller en utdyping av intensjon og hensikt. Men det oppleves for meg helt annerledes å jobbe slik med kolleger enn med elever. Jeg er nok som forsker mer redd for å bli oppfattet som en person som er kritisk til måten kollegaene jobber på. Jeg ønsker ikke å bli oppfattet som den som er ute etter å arrestere og kritisere på hvordan den enkelte jobber. Hvis

det skjer vil den enkelte heller ikke være særlig villig til å dele egne erfaringer og opplevelser. Her er det spørsmål om min avklaring av roller, evne til refleksivitet og vurdering av risiko. Jeg velger denne gangen å stole på egen magefølelse å ikke grave for mye i detaljer i arbeidsmetoder og heller utnytte fordelene med å forske i eget felt å gjøre tolkninger basert på egen forforståelse og erfaring.

6.3.1 Plan før samling 3

De neste dagene gjennomførte jeg uformelle møter med mine kolleger både en-til-en og felles for å prøve å legge en plan for hva vi kunne utvikle sammen. Det kom ingen som hadde noen innspill på hva vi kunne utvikle. Det virket som om det var opp til meg. På grunn av at vi hadde begrenset med tid, valgte jeg i en felles lunsj å foreslå at vi kunne utvikle noe i den avsluttende opplæringen og kanskje videreutvikle det opplegget vi hadde fra før. Forslaget ble tatt godt imot og vi ble enige om å gå igjennom det gamle heftet neste gang, slik at vi kunne dele erfaringer og videreutvikle de. Vi hadde på forhånd avtalt dag og bestemt når dette skulle skje.

6.3.2 Samling 3

Jeg legger merke til at det er litt tungt å få samlet alle. Enkelte må finne kaffe, kopiere og fikse noe. Dette gjør at jeg blir sittende med en følelse av at enkelte ikke har den store interessen, men jeg tenker at det kan være flere årsaker til det og bestemmer meg for å ikke stresse i gang, men heller vente til alle er klare. Vi hadde avtale om å møte 08.30, men klokka ble nærmere 09.00 før vi fikk satt i gang. Etterhvert når alle var samlet og klare, startet vi med og diskutere tidligere erfaringer fra forrige undervisningsopplegg vi hadde på trinn 4. Jeg opplevde at det er god stemning i gruppa og at erfaringsdelingen engasjerte. Erfaringer og synspunkter ble delt.

I tidligere undervisningsopplegg har eleven fått utdelt et arbeidshefte der han har blitt bedt om å utdype hva han legger i forskjellige begreper som: sporvalg, kjørekondis, samhandling og miljøbelastning. Dette er begreper vi i kollegiet tidligere har kommet fram til og som eleven må redegjøre for skriftlig. Etter spørsmål fra meg om vi skal beholde dem kommer det frem at flere har gode erfaringer med spørsmålene, men at de brukes ulikt. En kollega sier: «det er ikke sikkert jeg bruker det så mye i forkant av kjøringen, men jeg ser ofte på hva eleven skriver om for eksempel sporvalg i løpet av kjøringen og sammenligner med hva han gjør i praksis. Da får vi ofte gode diskusjoner hvor eleven gjerne får litt mer kjøtt på beinet i forhold

til begrepet». Jeg blir nysgjerrig og spør hvordan? «Fordi vi gjennom diskusjoner og praktiske eksempler finner ut at vi legger litt forskjellig i begrepet ». En annen legger til at det er ofte han ikke ser på hva eleven skriver før de er ferdige på sikkerhetskurs på veg og skal oppsummere «da ser vi på heftet og ser om det samsvarer med det som har skjedd i løpet av dagen». Vi blir enige om å la begrepene stå. I tillegg har jeg et ønske om å legge til begrepene selvinnsikt og risikoforståelse, både for å se hva elevene legger i begrepene uten at vi har snakket noe særlig om det på forhånd og kanskje få en mulighet til å diskutere begrepene i løpet av kjøringen.

Videre har vi benyttet tre spørsmål som går på at eleven må si tre positive og tre negative ting om seg selv som yrkessjåfør. En felles opplevelse blant kollegiet er at disse spørsmålene er vanskelige for elevene og at det sjelden kommer noe særlig gode svar på disse. En kollega sier: «det kan ikke være for vanskelig for da driter dem i det og kaster hele heftet» Det kommer forslag fra en annen om å omformulere spørsmålene litt. «Kan vi ikke spørre om hva de er flinke til og eventuelt hva de kan bli bedre på?» Forslaget blir tatt godt imot og etter litt diskusjon i gruppen ender vi opp med to spørsmål: hvilke personlige egenskaper har du som gjør deg til en god yrkessjåfør? Og hva kan du eventuelt bli bedre på? Videre i det gamle undervisningsopplegget hadde vi en del bilder fra trafikk ulykker med tyngre kjøretøy. Disse bildene har stått der uten noe tekst, men det viser seg at det er noen som har gode erfaringer med disse da det kan være enklere å få i gang en diskusjon omkring hvilke tiltak eleven selv kan iverksette for å unngå slike uhell. En annen kollega sier: «jeg spør ofte eleven hva kan du gjøre for å unngå en slik situasjon».

Vi blir enige om å beholde to av bildene og legge til spørsmålet om hva eleven kan gjøre for å unngå slike situasjoner. Samtidig blir vi eninge om å fjerne en del tekst om ulykkesstatistikk og bare beholde hovedmålet for opplæringen i heftet slik at ikke elevene blir skremt av at det er for mye tekst. Som lærer/forsker avslutter jeg med å minne mine kolleger om at målet med hele undervisningsopplegget er at eleven skal bli utfordret på egen selvinnsikt og risikoforståelse. Derfor er det viktig at vi tenker over om det er noen oppfølgingsspørsmål som fungerer godt og hvor vi befinner oss i GDE-matrisen når vi benytter dette undervisningsopplegget. Jeg noterte ned alle endringer vi hadde blitt enige om og tok på meg oppgaven å sette opp heftet slik som vi har blitt enige om. Når det var ferdig skulle jeg skrive det ut slik at alle lærerne fikk nok eksemplarer å dele ut til elevene etter hvert som de kjørte sikkerhetskurs på veg (se vedlegg 2).

6.3.3 Refleksjoner etter samling 3

Jeg opplevde stemningen i løpet av samlingen som god. Alle bidro med egne erfaringer fra gammelt hefte og hadde gode innspill til hvordan vi kunne videreutvikle det nye. Det var tydelig at det var ulike erfaringer med det gamle heftet og litt forskjellig hvordan den enkelte lærer benyttet seg av det. Jeg opplevde at alle bidro med sine meninger og at vi sammen hadde laget et hefte som alle hadde et eierforhold til. Samtidig blir det for meg tydelig at det er sunt med en gjennomgang fordi da får man delt erfaringer og innspill på hvordan andre jobber. På den måten ivaretar man Winthers prinsipp om samarbeid og Senges prinsipper om personlig mestring og teamlæring. Gruppens samarbeidende prosess vil kunne bidra til at den enkelte får et større bilde av helheten og på den måten utvide sitt perspektiv og få en større læringshorisont (Filstad, 2016, s. 47).

Etter denne samlingen ser jeg at mine kolleger benytter heftet noe ulikt og at det kommer an på elevforutsetningene og hva som skjer under kjøring. Dette knytter jeg opp mot Schøns begreper om refleksjon før, i og etter handling. Men jeg tenker at her ligger det noen ekspertvurderinger. «Det som må gjøres, blir gjort-punktum» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57).

Med det tenker jeg at enkelte elever ønsker å treng mer tid til og dele sine tanker med læreren før kjøring, mens andre elever kan ha bedre utbytte av å reflektere i og etter handling.

Det blir spennende å se hvordan responsen blir etter at vi har kjørt sikkerhetskurs på veg. Hvilke erfaringer mine kolleger gjør seg? Og hvilket utbytte tror de elevene har?

6.4.1 Plan før samling 4

Det gikk ca tre måneder fra vi lagde heftet til samling fire. Årsaken var at det i denne perioden ikke var satt av tid til avdelingsvis planlegging på planleggingsdagene. På bakgrunn av omorganiseringen var ikke stemningen optimal i kollegiet. Noen valgte å ikke spise lunsj felles og jeg opplevde at praten i lunsjen ikke gikk så lett som tidligere. Jeg snakket med to av mine kolleger å de opplevde det samme som meg. De mente det ikke kunne relateres til dette prosjektet, samtidig var de enige i at situasjonen ikke var optimal i forhold til å drive prosjektet videre. Før samlingen viser det seg at mange av de heftene som elevene skulle ha brukt på sikkerhetskurs på veg har blitt borte. Noen var ikke blitt samlet inn av lærerne og noen ganger har ikke elevene tatt med seg heftene til gjennomføringen av sikkerhetskurs på veg. Jeg blir da nysjerrig på hva årsaken er. Hvorfor samler ikke lærerne inn? Hvorfor tar ikke

elevene med sine hefter til kjøringen? Tankene går i retning av både eierforhold til prosjektet, stemningen i kollegiet og om heftet/arbeidsmåten i det hele tatt oppleves som nyttig for mine kolleger.

Planen for siste samling ble å drøfte elevbesvarelsene i kollegiet og vurdere besvarelsen opp i mot GDE-matrisen. Videre valgte jeg å lage et hefte som oppsummerte samlingene og som inneholdt noen spørsmål som mine kolleger måtte svare på skriftlig. Jeg formulerte noen spørsmål for å finne ut hva mine kolleger tenkte om hvilke utbytte de selv hadde av å delta og hvilket utbytte elevene hadde av undervisningsopplegget (se vedlegg 3). Årsaken til at jeg valgte å lage et hefte å dele det ut på samling, var at jeg ville få inn data omgående. Hvis jeg for eksempel hadde valgt å sende ut heftet per mail ville kanskje ikke alle ha svart siden enkelte sjelden sjekker mail. Samtidig ville det bli mer anonymt, da de ikke trengte å dele sine meninger med kolleger.

6.4.2 Samling 4

Det var hovedsakelig to ting jeg ønsket å finne ut med denne siste samlingen. Hvilket utbytte mener lærerne at de selv har av å delta i prosjektet og hvilket utbytte mener de elevene har av undervisningsopplegget. Samlingen startet med at vi sammen diskuterte ulike elevarbeid og egne erfaringer fra undervisningsopplegget. Deretter svarte mine kolleger på noen skriftlige spørsmål som jeg hadde forberedt.

Vi startet med å se gjennom og diskutere det vi hadde av elevarbeid. En lærer viste fram et hefte hvor eleven hadde skrevet om sine personlige egenskaper som gjorde han til en god yrkessjåfør og hva han eventuelt burde jobbe med for å bli bedre. Eleven beskrev at han var flink til å få overblikk over trafikkbildet med å bruke speil systematisk og tilpasse fart i forhold til miljøet han er i. Eleven beskriver sin kjøring som komfortabel og økonomisk og gjør rede for betydningen av økonomisk kjøring for å få minst mulig miljøbelastning.

For å bli en bedre yrkessjåfør skriver eleven om et behov for å bli litt tryggere på å utnytte luker i trafikken og at han trenger å bli flinkere til å planlegge dagen og kjøringen. Eleven hadde ovenfor lærer også utdypet hvilke trafikale situasjoner han måtte bli bedre på. Etter sikkerhetskurs på veg, hadde elev og lærer kommet fram til at han måtte bare stole mer på seg selv og sine egne avgjørelser. Dette ser jeg i sammenheng med Illeris individualitets kvalifikasjoner (Illeris, 2006). Flere av mine kolleger hadde kjørt med eleven tidligere og var enige i elevens beskrivelser av seg selv. På spørsmål om hvor vi jobber i GDE-matrisen med å

benytte heftet er alle enige i at vi jobber med overordnede intensjoner, men at det forutsetter at alle skriver noe og jobber med heftet. Det er en felles oppfattelse at elevbesvarelsene er gode, men at de som godt kunne trengt å jobbe mer med seg selv, velger å ikke svare i heftene.

Jeg spør hvorfor vi ikke har fått inn alle hefter og hva vi tror er årsaken til at noen ikke fyller ut heftet før sikkerhetskurs på veg. Det ser ut til at det er en felles oppfattelse at noen elever ikke bryr seg og forventer at vi kjører uansett. En kollega sier: «detta driter døm i, døm anser det som teori». Han viser til et eksempel hvor eleven møtte opp til sikkerhetskurs på veg uten å ha planlagt eller forberedt seg. Læreren lar eleven da kjøre feil noen ganger og snakker med eleven under kjøring og i etterkant om hvordan det blir å jobbe i praksis hvis han ikke planlegger bedre. Eleven hadde svart at han ikke trengte å planlegge sånn fordi han skulle kjøre faste ruter. Læreren kjente bedriften han skulle være lærling hos og tvilte på at han fikk fast rute særlig lenge. Gjennom å samtale med eleven stiller læreren spørsmål ved elevens selvstendighet i forhold til å kunne utføre yrke og hans motivasjon for å gjøre en god jobb. Dette ser jeg opp mot Illeris sin personlige kompetanse og inneholder både motivationelle og individualitets kvalifikasjoner (Illeris, 2006).

På spørsmål om hva vi som lærere kan gjøre for at flere elever skal jobbe med heftet og forberede seg bedre før kjøring blir det foreslått at vi må sette større krav og kanskje forlange at heftet er fylt ut og godkjent før kjøringen starter. I tillegg blir det diskutert om vi eventuelt bør sette opp noe forberedende teori slik at de fikk noe starthjelp i forhold til hva vi krevde av skriftlig innhold. Dette svarer til Senges begrep om delte visjoner. Her kan vi muligens se starten på en felles rød tråd i opplæringen. Felles visjoner kan fungere som en rettesnor på intensjoner og prinsipper slik at organisasjonen yter og utvikler kunnskap sammen gjennom læring (Filstad, 2016, s. 47). Det ble ikke snakket noe mer konkret om hva den forberedende teorien burde inneholde, men jeg foreslo at vi kunne tenke videre på det. Mitt forslag var at jeg kunne informert og forberedt de på første kursdag. Etter at vi hadde gått igjennom elevarbeidene fant jeg fram den skriftlige besvarelsen og poengterte at jeg ønsket mest mulig ærlige tilbakemeldinger for å kunne evaluere samlingene.

Med utgangspunkt i heftet jeg hadde laget for siste samling, gikk vi gjennom de tre foregående samlingene for å oppsummere så langt. Poenget med dette var at om noen ikke hadde vært på en av samlingene tidligere kunne vi diskutere og oppdatere hverandre. Det var

ingen videre kommentarer eller spørsmål så jeg valgte å gå videre med den skriftlige besvarelsen og poengterte at de måtte være ærlige og at ulike synspunkt og erfaringer var bra.

6.4.3 Refleksjoner etter samling 4

Besvarelsene var veldig ulike i forhold til hvor mye som ble skrevet. Enkelte hoppet over flere spørsmål og svarte bare i stikkordsform, mens andre skrev noe mer utfyllende. På en måte gjenspeiler de skriftlige besvarelsene noe av engasjementet for prosjektet da det er store ulikheter i besvarelsene. På den annen side var det noen som reservert seg for å skrive noe i starten av prosjektet. Samtidig er prosjektet frivillig og de har all rett til å la være å skrive noe. Jeg føler likevel at den skriftlige besvarelsen gir et godt inntrykk av hvordan de har opplevd prosjektet.

Når det gjelder elevens utbytte av undervisningsopplegget er meningene delt. De påpeker at det er veldig «elev avhengig» om det skulle være noe utbytte. Her er det en generell oppfattelse at de som skriver lite i heftene er umotiverte og heller ikke vil ha noe utbytte av å sitte med et sånt hefte. Men samtidig mener de at de elevene som skriver vil ha et utbytte av å jobbe med heftet og gjennom det, bli mer reflekterte og vil komme raskere på et høyere nivå. Noe som disse kommentarene viser:

eleven skjønner hva som kreves for å utføre akkurat denne situasjonen, kanskje raskere enn ellers og blir mer bevisst på egne holdninger /risikoforståelse eleven blir tidligere moden, erfaring ville nok få de fleste til samme mål.

En annen person er noe mer usikker på nødvendigheten av undervisningsopplegget og svarer «jeg føler at det meste blir tatt opp i bil». Her tenker jeg igjen på Dreyfus & Dreyfus (1999) sitt begrep om intuitiv kompetanse. Det kan her tenkes at læreren mener at eleven gjennom tilbakemeldinger i bil får kommentarer på sine holdninger som for eksempel at han har for stor fart mot kryss eller at han har gjennomgående for liten avstand til forankjørende. Det kan eleven få høre gjennom hele opplæringen og de gangene som situasjonen krever det vil læreren måtte gripe inn og sørge for at det går bra. Men jeg tenker at vi må kunne hjelpe eleven å sette ord på det. Hva er det som gjør at eleven kjører på denne måten? Er det elevens personlige egenskaper, teoretisk kompetanse, trafikale kompetanse eller teknisk kompetanse? Her finner jeg Illeris (2006) sine tanker om personlig utvikling som ikke kan knyttes opp mot en spesiell hendelse men handler mer om elevens utvikling over tid. «Det kan ikke som erfaring relateres til en enkelt begivenhet eller et kortere forløp, men dreier seg om effekten

af den samlede læring i en bestemt sammenheng over en vis tid» (Illeris, 2006, s. 140). Hva mener eleven om sin utvikling? Hvorfor er fart mot kryss og avstand fortsatt en utfordring for eleven?

Med tanke på hvordan de har opplevd prosessen med å delta på aksjonene ser det ut til at alle synes det er positivt å komme sammen å dele erfaringer. Samtidig har de gjennom å dele erfaringer oppdaget forhold ved hverandres praksis. De sier: «vi jobber mye med det samme men setter kanskje litt ulike ord på det» og «nye tanker på gammelt stoff, for elevens del, ikke teoretiser for mye». Dette betyr at de ikke opplever samlingene som noe banebrytende, men som en grei arena for å dele erfaringer. Samtidig er det noen som hevder å ha fått «bedre læreplanforståelse» og kanskje har noen begynt å se på egen praksis. «Fine diskusjoner, høre andres synspunkter, prøvd med enklere spørsmål til elevene».

På spørsmål om hva læreren har lært av å delta på prosjektet er svarene sprikende med svar som «usikker» og «skjærper meg som lærer og blir mer bevisst på målet». Dette bekrefter tanker om at det er delte meninger om prosjektet. Samtidig kan det være at en «skjærper seg» betyr at enkelte kolleger er i ferd med å se kritisk på egen praksis og dermed vurderer egne handlingsteorier. «Hvis vi ikke undersøker gyldigheten i våre handlingsteorier, betyr det at vi avskjærer oss i fra å rekonstruere vår forståelse av verden» (Irgens, 2011, s. 94). Det kan være positivt for videre arbeid da det kan danne grunnlag for en personlig mestring. Personlig mestring innebærer en realistisk vurdering av motivasjon, ferdigheter, egen evne og kapasitet til å påvirke egen læring (Filstad, 2016, s. 24).

I etterkant ser jeg at jeg kunne ha fått mer utfyllende data hvis jeg hadde intervjuet hver enkelt lærer. Men på en annen side valgte jeg denne metoden nettopp for at mine kolleger skulle kunne uttale seg fritt uten at jeg satt klar med oppfølgingsspørsmål eller at de måtte dele sine synspunkter med andre kolleger. Allikevel føler jeg samlingen var nyttig. De er alle enige i at det å benytte et slik hefte gjør at vi jobber på øverste nivå i GDE-matrisen, men at vi har en utfordring med de elevene som ikke skriver. De fleste i kollegiet mener vi må stille mer krav til elevene og tilby teori/forkurs slik at elevene har et bedre grunnlag for å vite hva de kan skrive i en slik besvarelse. I etterkant oppfatter jeg det slik at mine kolleger mener at de elevene som ikke skriver, opplever hefte som teori og dermed uinteressant og at disse elevene har best utbytte av den vanlige undervisningen som foregår i praksis. Samtidig mener de at elever som skriver mye og utfyllende har et godt utbytte av å benytte heftet og slik sett utvikler en høyere selvinnikt.

6.5 Interjvu med elevene

Etter samtalene i siste samling og etter å ha sett gjennom data fra samlingen, satt jeg med en følelse av at mine kolleger var noe skeptisk til om elevene hadde noe utbytte av undervisningsopplegget og valgte derfor å ta en samtale med hver enkelt lærer for å sammenfatte et intervju hvor vi kunne få noe innspill på hva elevene tenkte. Jeg snakket med en og en på telefon og informerte om at jeg hadde lyst til å gjennomføre et intervju med elevene å høre litt om hvordan de opplevde undervisningsoppleget. Jeg poengterte at jeg ikke kunne snakke med så mange elever og foreslo et mindre utvalg. Jeg noterte spørsmålene etter hvert som jeg snakket med den enkelte. Etter å ha snakket med alle elevene falt utvalget på at det ville være nok om jeg snakket med fire elever. To som hadde skrevet lite og to som hadde skrevet mye. På grunn av at det var sommerferie valgte jeg å sammenfatte intervjuguiden selv. Dette resulterte i en intervjuguide (se vedlegg 4) med tre hovedkategorier: utbytte, innsats og forbrdringspotensialet.

Første kategori ble kalt utbytte. Det ser ut til at de er positive til å få et slik hefte før de gjennomfører sikkerhetskurs på veg og at de opplever det som relevant. Men det er tydelig at det er noen spørsmål som oppleves som vanskelige og at flere da velger å ikke svare. Velger her å trekke fram to uttalelser: «Jeg tittet på spørsmålene og tenkte ja de er greie. På de siste spørsmålene lot jeg være å svare. Har vel litt lett for å gi opp når det blir vanskelig.» en annen sier videre «Du skal jo være litt bevisst på hva du driver med og tenke over hva du tenker, klarer du ikke det så er du heller ikke klar liksom.» Disse uttalelsene knytter jeg til Schøns refleksjon over handling. De objektiverer seg selv og ser egne handlings og vurderingstendenser. Jeg tenker at de aller fleste vet at det ikke vil få noen konsekvenser om de ikke svarer i heftet. Derfor velger mange å hoppe over de spørsmålene som er litt mer krevende. Noe som denne uttalelsen bekrefter: «det er vanskelig å se det i seg sjøl hva gjør meg god eller hva gjør meg dårlig. Du klarer lett å se det på andre men på seg sjøl er vanskelig i hvertfall.»

Heftet inneholdt en del faguttrykk som eleven måtte gjøre rede for som for eksempel «kjørekondis». En elev sier:

Jeg visste ikke helt hva jeg skulle skrive i heftet, men fikk jo kjenne litt på begrepet i praksis, fordi på slutten av dagen ble jeg veldig sliten og trøtt å måtte holde meg våken med å høre på radio og prøve å holde i gang en samtale med læreren for å holde meg våken.

Uttalelsen her knytter jeg til Grenstad (2008) som sier: «erfaring forutsetter et direkte møte med noe. Erfaring går langt ut over det å høre om, se på eller tenke over» (Grenstad, 2008, s. 136). Samtidig vil elevens uttalelser kunne knyttes opp mot Illeris (2006) sine personlighetsmessige kvalifikasjonskrav og selvbeherskelse som omfatter blant annet utholdenhet og konsentrasjonsevne (Illeris, 2006).

En elev forteller på slutten av intervjuet at han selv har hatt et uhell med lastebil etter at han fikk førerkort. Han påpeker videre at det å se på bilder av uhell med lastebil påvirker han mye mer for nå når han har kjent på kroppen hvor fort ting kan skje. Samtidig sier han:

ofte er det sånn at hvis jeg for eksempel lurer på om jeg skal kjøre eller ikke. Så tenker jeg litt på hva ville læreren min ha sagt, fordi du tenker litt sånn at hvis han ikke hadde gjort det, hvorfor skal jeg gjøre det.

Neste kategori var innsats. Det er tydelig at det er en del som velger å ikke jobbe med heftet og de som gjør det, bruker lite tid på det. Dette tror jeg bunner i at det ikke er satt noen krav fra oss lærere til hverken innhold eller tidspunkt for innlevering. Det jeg tar med meg fra elevenes utsagn er at de fort kan «bare skrive for å skrive». Det betyr at vi må gjennomgå hefte i teori og drøftet i plenum hvordan en slik besvarelse kan gjøres og opplyse om at besvarelsene må begrunnes. Her ser jeg Illeris (2006) sine motivationelle kvalifikasjoner som relevante for å diskutere elevens lærelyst og initiativ. Behovet for en innledende teori har også blitt nevnt hos mine kolleger på en av våre samlinger. Nødvendigheten av å sette krav blir bekreftet av denne kommentaren:

Ja fordi jeg fikk kjeft når jeg kjørte på klasse C for at jeg ikke planla. Jeg la opp med ruteplanlegger og hele pakka jeg» og «jeg var faktisk den eneste som hadde fylt ut det arket av fire som skulle ut å kjøre den dagen.

Jeg tenker likevel at om vi innfører en teorisekvens vil elevene få mer kjøtt på benet som kan føre til at de skriver mer. Vi har i alle fall et potensiale med å dele ut oppgaven tidlig nok og gjøre det klart hva vi krever.

Siste kategori var forbedringspotensialet. Her var alle fire enige om at de ville ha lagt mer jobb i heftet hvis de viste at det måtte godkjennes før kjøringen skulle starte. Men to av elevene antyder at det er en viss fare for at det blir noe skrivning bare for å skrive å sier det slik: «Ja kanskje litt, men det kan fort bli sånn at man bare skriver noe for å bli ferdig».

6.5.1 Konklusjon etter intervju med elever

Intervjuene gir ikke næring til tanken om at de som ikke skriver ser på opplegget som «kjedelig teori». Det ser heller ut til at de opplever det som interessant, men at de har vanskelig for å sette ord på det slik at de heller velger å ikke svare. Hvis vi velger å kreve en skriftlig innlevering kan det imidlertid være at de velger å «bare skrive for å skrive noe». Samtidig er det tydelig at innsatsen kan åpenbart forbedres med tanke på hvor mye tid som er lagt i å jobbe med heftet. Konklusjoner fra kollegiet og intervjuene med elevene er slik sett sammenfallende med tanke på at vi som lærere må legge bedre til rette for elevene med å utvikle en forberedende teori og sette mer krav til innhold og tid for innlevering. Eleven som snakker om at det er lett å se på andre men vanskelig å «se det i seg sjøl» får meg til å tenke på at jeg ofte får elevene til å kommentere kjøringen til hverandre, kanskje det her er en ubenyttet ressurs som kan utnyttes bedre. Det er mulig at elevene lettere kan kommentere seg selv ved å trene på å kommentere andre.

En elev forteller om lærerens betydning i situasjoner hvor han er usikker på hva han skal gjøre:

Ofte er det sånn at hvis jeg for eksempel lurer på om jeg skal kjøre eller ikke, så tenker jeg litt på hva ville læreren min ha sagt. Fordi du tenker litt sånn at hvis han ikke hadde gjort det, hvorfor skal jeg gjøre det.

Her forstår jeg det slik at eleven bruker lærerens instruksjoner som rettleidninger senere hvis han er usikker på egne avgjørelser. Dette ser jeg videre i sammenheng med Dreyfusbrødrene sine betraktninger om mesterlæreperspektiv «lærlingen blir ekspert gjennom å imitere mesteren» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 63). Utsagnet fra eleven og Dreyfusbrødrene sine tanker kan støtte mine kollegers utsagn om at «mye blir tatt opp i bil, uten å direkte sette ord på det».

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan samlingene har foregått og hvilke refleksjoner og utsagn som har vært styrende for videre fremdrift. Det er gjort for å vise hvordan medvirkning og demokrati er ivaretatt i dette prosjektet.

7.0 Drøfting av resultater

Dette prosjektet har resultert i mange funn som gir svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil i dette kapitlet drøfte og svare på forskerspørsmålene hver for seg.

Videre vil jeg vil si noe om erfaringer knyttet til metode. Til slutt i kapittelet gir jeg på bakgrunn av svarene fra forskningsspørsmålene og erfaringer fra metode et svar på selve problemstillingen. Jeg minner om problemstillingen: Hvordan kan et kollegasamarbeid synliggjøre og videreutvikle en praksis som gir eleven en helhetlig førerkortopplæring?

7.1 Hvilke muligheter og utfordringer ligger i et kollegasamarbeid?

For å synliggjøre hvilke muligheter og utfordringer dette kollegasamarbeidet har ført til vil jeg starte med Moxnes sin definisjon på læring:

Alle enkelt medlemmer i en organisasjon kan selvsagt lære. Men hvis ikke læringen nedfeller seg i organisasjonen slik at den blir retningsgivende også for nye organisasjonsmedlemmers handlinger, blir det ingen organisasjonslæring. (Moxnes, 2000, s. 10).

Med ønske om å synliggjøre og videreutvikle en praksis på egen arbeidsplass vil det med denne definisjon slik jeg ser det kreve at vi alle jobber med samme intensjon og mot samme mål. Til tross for at vi har gjennomført og vedtatt plan videre kan jeg ikke si at vi som organisasjon lever opp til denne målsettingen enda. Mine kolleger sier at det å delta har vært skjerpene og at de har fått bedre læreplanforståelse. Men samtidig mener enkelte at det er nye «flotte» ord på gammelt stoff og at elevene nok kommer på samme nivå med med litt mer praktisk kjøring. Jeg tolker dette som at vi er i en enkeltkretslæring hvor mesteparten er ved det samme og at vi kun har gjort noen små justeringer (Irgens, 2011). Årsaken til at vi befinner oss i en enkeltkretslæring kan være mange. Det første man kan stille spørsmålsteget ved er i hvor stor grad mine kolleger hadde et eierforhold til problemstillingen. Det er klart jeg som masterstudent så muligheter i rapportene som kom og dermed hadde størst eierforhold og interesse for prosjektet. Men samtidig opplevde jeg at interessen for problemstillingen var der og at det var interesse for å videreutvikle noe som kunne komme eleven til gode.

På en annen side vil det ikke bety at man ved å delta i et prosjekt automatisk kaster mange års erfaring på døra og endrer praksis. Mine tanker går igjen tilbake til Bjørndal (2004) som påpeker at endringer nesten alltid av enkelte blir møtt med motstand og avvisning, mens det fra andre kan bli møtt med engasjement og begeistring (Bjørndal, 2004, s. 133). Jeg tenker at det ikke ville vært så mange utviklingsprosjekt som fikk se dagens lys hvis alle deltagerne skulle være like grunnleggende intressert i endring fra starten av.

Jeg valgte i andre samling å snakke litt om forskjellige læringssyn for å synliggjøre hva dagens læreplan krever. Her ser jeg i etterkant at jeg burde lagt mer til rette for et kritisk blikk på vårt eget læringssyn. Samtidig kunne vi diskutert mer om hvilket nivå vi krevde av eleven før gjennomføringen av sikkerhetskurs på veg. «Hvis vi ikke undersøker gyldigheten i våre handlingsteorier, betyr det at vi avskjærer oss i fra å rekonstruere vår forståelse av verden» (Irgens, 2011, s 94). Vi kunne fått mer fruktbare diskusjoner hvis jeg som forsker hadde jobbet mer for å synliggjøre organisasjonens og enkeltindivid sine egne handlingsteorier

Samtidig er det viktig å ha Winthers prinsipp om risiko (Hiim & Hippe, 2001s. 282) i bakhodet. For å ivareta prosjektets målsettinger må jeg kanskje regne med å bruke mer tid og ikke presse på for å få endringer som vi som organisasjon likevill ikke innfører. Det betyr at hvis det skal komme endringer må det komme på bakgrunn av at mine kolleger ser et eget behov og ser opplæringen i ett bredere eller i et annet perspektiv.

Vi har gjennomført dette prosjektet samtidig som organisasjonen har vært igjennom omstillinger. Det har ført til en deling i kollegiet, som har lagt en demper på stemningen oss kolleger imellom. Dette kan ha gjort at jeg som forsker ikke evnet å være objektiv nok i løpet av samlingene og tolket stemningen som et signal om at mine kolleger ikke ønsket å bidra og ikke så prosjektet som interessant. I etterkant når jeg har fått det hele på litt avstand så ser jeg på hele prosessen og dataene med nye øyne. Det vil si at jeg tar ikke mine kollegers «manglende» interesse personlig, men ser at det er slik vi er som organisasjon, vi er ikke vant til å dele på denne måten, vi diskuterer gjerne elever å deres prestasjoner, men å sette spørsmålstegn ved hverandres praksis og kunne diskutere det objektivt og inngående er for oss som organisasjon ikke dagligdags. Det kan tolkes som et tegn på ønske om stabilitet (Moxnes 2000, s. 128). Hvis vi ikke hadde disse organisatoriske endringene ved siden av dette prosjektet så ville jeg kanskje gått mer inn for å finne ut hva motstanden bunnet i og tenkt at det var sunt for prosjektets del. Det ville kunne skapt fruktbare diskusjoner. Men siden det kunne åpne opp for diskusjoner og temaer som angikk organisasjonen på et høyere hold og ikke det pedagogiske, føler jeg at det var riktig å ikke gå nærmere på diskusjonen denne gangen.

Det ligger store muligheter i et kollegasamarbeid. Vi har sammen delt erfaringer som gjør at vi kan videreutvikle oss som organisasjon. Denne erfaringsdelingen har ført til hos enkelte en større kunnskap omkring læreplan og dens intensjoner. Enkelte har begynt å se på egen praksis med å være mer bevisst på hvordan de stiller spørsmål til eleven. Samlet sett betyr det

at vi har skapt et diskusjonsgrunnlag og noen felles tanker for veien videre. På den måten har vi skapt en rom for team læring og delte visjoner (Filstad 2016, s.47).

Utfordringene i et kollegasamarbeid er at det vil alltid være enkelte som er mer eller mindre interressert i endring enn andre. Av den grunn tror jeg tanken om et demokrati hvor alle deltagere deler å engasjerer seg i et prosjektet kan være et stykke unna noen ganger. Det betyr ikke at det er umulig men at det nok i mange tilfeller vil ta mer tid enn forventet. Mine tanker etter dette prosjektet er at jeg nok kunne brukt mer tid i starten av prosjektet for å skapt en bedre forankring hos mine kolleger. Med å bruke mer tid til å diskutere mine egne og mine kollegers forventninger til prosjektet. Hvis vi samtidig hadde brukt mer tid i starten på å dele praksis erfaringer kunne vi kanskje tidligere satt noen ord på det Dreyfus og Dreyfus kaller vår egen intuitive kompetanse(Dreyfus & Dreyfus, 1999). På den måten kunne jeg kanskje fått mer drahjelp i utviklingsprosessen og større engasjement for prosjektet fra starten av.

7.2 Hvilke eksempler fra lærerens undervisning kan videreføres for å ivareta en helhetlig opplæring

Mitt utgangspunkt i denne rapporten har vært å synliggjøre og bevisstgjøre en allerede god praksis og videreføre den med tanke på å utvikle en helhetlig opplæring. På bakgrunn av prosjektet trekker jeg frem noen eksempler som viser helhetlig opplæring og som blir utgangspunkt for videre arbeid.

Samtalene vi har med elevene igjennom opplæringen har stor betydning for elevens læring og utvikling. Samtalene er ofte knyttet opp mot jobben som yrkessjåfør og har fra elevens side et personlig engasjement. Jeg vil trekke fram et eksempel fra andre samling, hvor min kollega forteller om eleven som ønsker å bytte bilgruppe fordi han ikke trives. Eleven opplever at hans medelever er flinkere enn han teoretisk og kjøre messig. Etter å ha snakket med min kollega, ender han opp med å fortsette i bilgruppen og gjennom det blir flinkere til å stå for egne meninger. I eksempelet over blir eleven gjennom å snakke med lærer tryggere på seg selv og mer istand til å stå for egne meninger. Det er en viktig egenskap for en yrkessjåfør å kunne være kritisk til kollegers meninger og kunne stå for egne valg. Situasjonen vil kanskje være nok til at eleven blir tryggere på seg selv i en jobbsituasjon, men hvis eleven blir utfordret til å refilektere over denne prosessen vil han kunne bli mer bevisst egen læring og utvikling. Med å bli mer bevisst disse daglige hendelsene i en undervisnings situasjon mener jeg vi kan løfte elevens refleksjoner og med det møte (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013)

hvor de etterlyser at læreren kan bli bedre på å ta tak i elevens erfaringer og fokusere på yrkessjåførens stressende hverdag (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013 s. 39).

På en annen side er kanskje mangel på ydmykhet ovenfor yrket et større problem blant våre elever noe som eksempelet fra første samling antyder «det er ofte de som kjører med størst risiko som har minst selvinnsikt, når du har kjørt i grøfta tre ganger i løpet av en kjøretur og fortsatt synes det går bra! Da begynner jeg å lure». På samlingen snakker vi ikke ut om hvordan vi som lærere løser slike situasjoner. Men når etterhvert eleven lykkes med kjøringen kan lærer forsøke å få eleven til å se egen læring og utvikling gjennom å tenke over hva som gjør at han nå lykkes.

Hvis man ser på Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemødel og tenker seg at eleven er kommet på et ekspert nivå og at elevens tanke og handlingsmønster er intuitive, så kan man sidestille dette med GDE matrisens sine begreper handlings og vurderingstendenser. Nå mener jeg ikke at eleven er en ekspert allerede under førerkort opplæringen, men det er imidlertid viktig å påpeke som Dreyfus og Dreyfus sier at det er ikke slik at en ekspert «alltid» handler riktig men at eksperten handler på en intuitiv måte (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 62). Den intuitive måten er nok noe de fleste trafikklærere kan kjenne seg igjen i når eleven kommer på slutten av opplæringen og læreren trekker seg mer tilbake og tar mer en rolle som observatør, da vil ofte elevens egentlige kjørestil skinne igjennom og en mer intuitiv kjørestil kommer til syne. På tynge kjøretøy kan det ofte handle om at eleven går tilbake til en kjørestil han har fra personbil. Eleven får ofte for kort avstand til forankjørende og planlegger ikke kjøringen slik at han blir på etterskudd med sine handlinger. Det er i slike eksempler Dreyfus brødrene anser læremesteren som en trener «trenerens jobb består i å sette mennesker som alt er eksperter, i stand til å forbedre sine ferdigheter» (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 62). Noe som denne uttalelsen fra intervju med elev kan tyde på. «ofte er det sånn at hvis jeg for eksempel lurer på om jeg skal kjøre eller ikke. Så tenker jeg litt på hva ville læreren min ha sagt, fordi du tenker litt sånn at hvis han ikke hadde gjort det, hvorfor skal jeg gjøre det.» Ferdigheter læres ikke komponent for komponent men gjennom små helhetlige forbedringer (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 63). De uformelle samtalene og de små helhetlige forbedringene tror jeg man kan knytte opp mot utsagn fra kolleger som «jammen det gjør vi jo hele tiden» hvis vi snakker om hvorvidt vi jobber øverst i GDE matrisen. Det betyr for meg at den helhetlige opplæringen foregår nærmest ubevisst.

Eksemplene over kan man se i sammenheng med Illeris sine tanker om erfaringslæringens helhets tenkning som dekker både erkjennelse, motivasjon, psykiske forutsetninger og sosiale samspillprosesser (Illeris, 2006). Jeg finner støtte i Illeris at det viktige i forhold til erfaringslæringen her vil være at læreren sammen med eleven knytter ulike hendelser opp mot hverandre og ser dem i en sammenheng. «det kan ikke som erfaring relateres til en enkelt begivenhed eller et kortere forløb, men dreier seg om effekten af den samlede læring i en bestemt sammenheng over en vis tid» (Illeris, 2006, s. 140).

7.3 Hvordan legge til rette slik at eleven ser egen læring og utvikling?

Slik vi nå har gjennomført undervisningsopplegget sikkerhetskurs på veg, så har det sine begrensninger i forhold til prinsipper innenfor erfaringslæring. Jeg ser i etterkant i likhet med (Moe, Kummuneje & Robertsen, 2013 s 40) at vi kan bli mer bevisst på å utnytte elevenes erfaringer og mer bevisst på å videreutvikle elevens refleksjonsevne. Når eleven gir en beskrivelse av hva han skal bli flinkere til, så har vi ikke sammen drøftet hvordan vi som lærere får eleven til å legge en plan for hvordan han skal lykkes. Da tenker jeg særlig på det Moxnes kaller som det svakeste leddet, når eleven skal «generalisere fra det enkelte tilfellet til et generelt prinsipp» (Moxnes 2000, s. 55). Det er ikke sikkert at det holder at eleven sier han skal bli flinkere å planlegge. Kanskje eleven i tillegg kan tenke over og finne ut konkret hvilke tiltak han skal prøve ut for å bli bedre. På den måten må eleven lage en «kontrakt» med seg selv for videre læring og utvikling.

På mange måter er dette prosjektet sammenfallende med tidligere nevnte rapporter hvis man tenker på utfordringer med å trekke på elevens erfaringer og refleksjoner. Men på en annen side ser jeg det slik at vi er i en utviklingsprosess. Vi har startet å dele erfaringer og vi har et felles undervisningsopplegg som vi kan jobbes videre med. Funn fra samlinger med kolleger og intervju med elevene viser at et hefte sikkerhetskurs på veg er nyttig for at eleven skal se egen læring og utvikling. Men samtidig er det en undervisningsform som oppfattes som unødvendig for enkelte lærere og viser seg å være krevende for eleven. Når jeg sier unødvendig for læreren tror jeg årsaken er at rollene blir snudd på hodet, hvis man som lærer skal få tak i elevens refleksjoner omkring egen læring og utvikling så er det eleven som sitter på svarene. Læreren må kunne lytte og stille oppklarende spørsmål uten å nødvendigvis å komme med egne betraktninger. Eleven på sin side må være villig til å gå i seg selv og dele sine tanker og erfaringer. Disse tankene bekrefter det Moe, Kummuneje & Robertsen (2013) sier om at den problemorienterte undervisningen er krevende for læreren (Moe, Kummuneje

& Robertsen, 2013, s. 40). Utfordringen kan være at læreren på et ekspert nivå ikke nødvendigvis har noe bevist forhold til dette, det er en intuitiv kompetanse. Dette samsvarer med funn fra tidligere rapporter om at trafikklæreren mangler begrunnelser for praksis (Suzen & Sitter, 2013, s. 63).

Det kan tenkes at når man kommer til denne formen for undervisning så vil ikke resultatene være så tydelige og håndgripelige for elev og lærer. Det vil kreve at læreren ser poenget med problemorientert undervisning og verdsetter prosessen i læringen like mye som utfallet. Vi må bli bedre på å få elevene til å komme med egne tilbakemeldinger gjennom hele opplæringen. Jeg vet av egen erfaring at det er lettere å få elevene til å gi tilbakemeldinger på egen utførelse i starten av opplæringen enn på slutten. Men hvis eleven fremstår som ufokusert, umotivert, stresset eller engasjert i kjøringen må vi bli flinkere til å kommunisere dette til eleven på en slik måte at han kan reflektere over det og sette disse personlige kvalifikasjonene i sammenheng med jobben som yrkessjåfør. «For å jobbe mot målene og innholdet i læreplan er det avgjørende at elevene involveres i læringsprosessen og at de har et eierforhold og bevissthet rundt egen læringsprosess» (Suzen & Sitter, 2013, s. 13). På den måten kan refleksjonen få et innhold, jeg ser det slik at dette kan dreie seg om elevens samlede læring og personlig utvikling (Illeris 2006, s. 140).

Med Dreyfus brødrenes begrep om intuitiv kompetanse ser jeg sammenheng med Donald Schön sitt begrep refleksjon i handling. Når vårt rutinemessige arbeid fører til overraskelser enten positive eller negative vil det gjerne føre til en refleksjon i handling (Schön 2001 s. 57). Kanskje vi med å innføre en refleksjons modell og begrepet personlig kompetanse vil kunne få noen oppdagelser eller overraskelser og lettere vil kunne oppdage sider ved egen praksis som har et helhetlig perspektiv.

Med utgangspunkt i Illeris sine personlighetsmessige kvalifikasjonskrav, funn fra prosjektet og innhold i læreplan har jeg kommet fram til en modell hvor både elev og lærer kan ha noen knagger å henge sine samtaler og opplevelser både når man reflekterer i og over handling. Modellen har til hensikt å bevisstgjøre oss lærere og elever hvilken kompetanse det reflekteres over. Egen komponert figur se (fig 4.)



Fig 4. Refleksjon over fire områder i trafikopplæringen

Med Personlig kompetanse tar jeg her utgangspunkt i Illeris sine personlighets messige kvalifikasjoner (Illeris 2006, s.142) og knytter de opp mot egen erfaring og funn fra prosjektet. Personlig kompetanse kan da dreie seg om elevens personlige egenskaper som: Ukonsentrert, kreativ, utholdende, ansvarsbevisst, motivert, umotivert, engasjert, initiativrik, impulsivitet, evne til å motstå gruppepress og stå for egne meninger. Disse begrepene kan man da knytte opp mot læreplanens handlings -og vurderingstendenser og vil kunne være nyttig i elevens refleksjoner.

Personlig kompetanse handler for meg om å se seg selv og sin egen utvikling på veien til målet. I dette tilfellet på veien til yrkessjåfør.

Med teknisk kompetanse menes her hvordan eleven håndterer kjøretøyet og om han er i stand til å utføre kontroll og vedlikehold på kjøretøyet. Med trafikal kompetanse legger jeg til grunn økonomisk og miljøvennlig kjøring, evne til å planlegge kjøringen og samhandling med øvrige trafikanter.

Med teoretisk Kompetanse mener jeg: Lover, regler, teoretisk kunnskap om kjøretøyet, teoretisk kunnskap om menneske for eksempel kjøreplassen og hvordan kognitive funksjoner svekkes ved for eksempel lite søvn, alkohol og rusmidler.

Punktene over er på ingen måte utfyllende, det må være opp til den enkelte elev og lærer å fylle på med det som gir mening. Men grunntanken er at denne modellen skal dekke alle de

syv områdene i trafikkopplæringen. (se fig 3) side 22. (statens vegvesen, 2004) om relativt omfang i trafikkopplæringen.

Med å fokusere på Illeris sine personlighetsmessige kvalifikasjoner vil vi lettere kunne definere innholdet i en samtale og dra nytte av elevens erfaringer. Med det vil forhåpentligvis refleksjonene ha en mening for eleven og læreren vil kanskje oppleve problemorientert undervisning som mer relevant. Hvis vi da er bevisste på prosessen og får eleven til å lage en «kontrakt» med seg selv vil vi være på god veg med å legge til rette for at eleven skal se egen læring og utvikling gjennom hele opplæringen.

7.4 Erfaringer knyttet til metode

Med tanke på at jeg med dette prosjektet hadde til intensjon og videreutvikle praksis så kan jeg ikke se for meg at andre metoder skulle gjøre seg bedre på nåværende tidspunkt. Jeg kunne for eksempel ha valgt deltagende observasjon og slik sett fått oppleve mer konkret hvordan mine kolleger jobber i bil, men da ville vi ikke sammen kunne skapt det grunnlaget vi har nå for å videreutvikle egen praksis.

I et pedagogisk aksjonsforsknings prosjekt er gjerne elevens stemme mer fremtredende i starten av prosjektet enn det den har vært her. Dette har vært av praktiske årsaker med tanke på at vi har tette timeplaner med mye obligatorisk som gjør at det er lite tid utenom ordinær undervisning. Samtidig var utgangspunktet i tidligere nevnte rapporter trafikklærerens praksis så jeg følte at det var riktig å begynne med kollegiet. På en annen side skulle jeg nå i etterkant ønske at jeg fikk mine kolleger til å til å involvere seg mer i prosjektet slik at tilbakemeldingene fra elevene hadde kommet direkte i bilen sammen med den læreren som kjørte sikkerhetskurs på veg.

Med tanke på Winthers prinsipper om teori-praksis transformasjon (Hiim & Hippe, 2001s. 283). Ser jeg det som forsker utfordrende å søke teori og kunne tilegne seg den i takt med prosjektets utvikling. Min teoretiske kunnskap om for eksempel organisasjonslæring har nok gått litt etter prosjektet slik at jeg ikke har fått utnyttet mine kunnskaper fullt ut på samlinger og slik sett kanskje bremsert utviklingen noe. Men samtidig vil det vel alltid være slik at man får større forståelse for teori og prosjektets utvikling ettersom tiden går når man befinner seg i den hermeneutiske prosess. Kunnskapsutviklingen og erkjennelsen er knyttet opp mot «en løpende dialogisk prosess» hvor endringer og utfordringer ses på som et kriterie for gyldighet. (Nielsen, 2014, s. 333).

7.5 Oppsummering

Hvordan kan et kollegasamarbeid synliggjøre og videreutvikle en praksis som gir eleven en helhetlig førerkortopplæring?

Målet med dette aksjonsforskningsprosjektet var å synliggjøre og videreutvikle egen praksis med fokus på en helhetlig opplæring. Når jeg nå skal oppsummere dette prosjektet så langt, vil jeg si at vi er på veg. Vi har delt erfaringer og sammen videreutviklet et undervisningsopplegg, dette har gjort at vi har som organisasjon fått mer kunnskap og dannet et grunnlag for videre arbeid. Vi har gjennom prosjektet fått en felles forståelse for læreplanens overordnede intensjoner og diskutert hvilke refleksjoner som ivaretar GDE matrisens øverste nivåer. Det gjør at samtale og erfaringene vi kolleger gjør oss omkring hverdagslige pedagogiske utfordringer, blir koblet til begreper og sett i en større sammenheng slik at det ikke bare blir «kaffemat». Dette er prinsipper i aksjonsforskning som man finner igjen hos (Mc Niff 2013, Hilde Hiim 2010).

Tanken på å videreutvikle praksis er utfordrende da vi tross alt har gode resultater med tanke på gjennomføring, samtidig har vi en timeplan som ikke har særlig rom for endringer som gjør at det kan være vanskelig å finne tid til ekstra prosjekter utenom. Til sammen gjør det at den problemorienterte undervisningen ikke oppleves like relevant for alle.

Ideen å synliggjøre lærerens praksis og videreutvikle den fremstår fortsatt for meg som god. Utfordringen er imidlertid å få frem de gode eksemplene slik at vi alle kan trekke sammenligninger og utvikle egen praksis. Kanskje vil det å ha en modell over hvilke områder samtalen eller refleksjonene handler om gjøre det lettere for elev og lærer å kjenne igjen hvilken kategori samtale og refleksjonene faller under og gjennom det vite hvor man er i GDE matrisen. Hvis det for eksempel er snakk om en personlig kompetanse er sannsynligheten stor for at man kan knytte det opp mot elevens læring og utvikling og gjennom det jobbe øverst i GDE matrisen.

Dagens praksis viser at vi ivaretar en helhetlig opplæring gjennom å tilpasse arbeidsmetoder iforhold til elevens ferdighet og kapasitet. Elevens kommende jobb som yrkesjåfør danner bakteppet for faglige samtaler mellom lærer og elev og gir en rød tråd i opplæringen. Den faglige samtalen mellom lærer og elev bør være et utgangspunktet for elevens refleksjon over egen læring og utvikling. Det ser imidlertid ut til at en bevisstgjøring på innholdet i samtale er avgjørende for at læreplanens overordnede intensjoner skal nås.

8.0 Avsluttende betraktninger og veien videre

Det har vært spennende og utfordrende å jobbe med dette prosjektet. Nærheten til feltet har vært mer utfordrende enn hva jeg så for meg i starten. Tiltross for at vi har hatt samlinger som skulle tilsi at jeg hadde en forskerrolle så har det vært krevende å legge til side rollen som kollega. Ved siden av dette prosjektet har det vært endringer i organisasjonen som nok har krevd mer fokus av både meg og kolleger. Jeg ser i ettertid at dette nok har satt en demper på hele engasjementet for prosjektet. Men med den erfaringen jeg har nå, vil jeg senere kunne være mer bevisst disse rollene og gjennom det lettere kunne diskutere og legge et bedre grunnlag for forankring av prosjektet, slik at alle deltagerne får et større eierforhold til problemstilling.

Det er mange forhold ved helhetlig opplæring og læreplanens overordnede intensjoner som ikke er tatt opp i denne sammenheng som for eksempel begrepet læring, arbeidsmåter og vurdering. Bakgrunn for det er at jeg opplever diskusjoner i bransjen dvs utdanningsinstitusjoner, sensorer, tilsyns grupper og kolleger fokuserer unødvendig mye på arbeidsmetoder. Uten å diskutere hva som er det egentlige innholdet. Jeg opplever at diskusjonene omkring arbeidsmåter og vurdering noen ganger mister sin mening hvis vi ikke har en felles forståelse for hva innholdet er. Hvis man skal få tak i innholdet må ekspertene, de som har drevet med opplæring i mange år få komme med sine erfaringer og betraktninger. Her finner støtte hos Dreyfus og Dreyfus (1999) som sier at den kloke og ærlige eksperten blir ignorert til fordel for de som har erfaring og kompetanse på å bedømme elementer « form blir viktigere enn innhold» (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Heftet som ble utviklet med tanke på sikkerhetskurs på veg er fortsatt i bruk, hvordan den enkelte lærer benytter heftet er noe forskjellig. Enkelte benytter heftet mye før kjøring og andre kun etter kjøring som en oppsummering. Det viktige er at elevens refleksjoner kommer frem. Videre plan er å definere et innhold og sette opp egen teoridel som skal gjøre eleven bedre forberedt til å jobbe med heftet.

Litteraturliste:

- Bjørndal, C-R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning. Fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). *Mesterlære og eksperters læring*. I K. Nielsen og S. Kvale (Red.). *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 52-69). Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring, fra kunnskap til kompetanse* (2.Utg.). Vigmostad & Bjørke AS
- Grenstad, N. M. (2008). *Å lære er å oppdage* (Opptrykk. 9.). Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Halvorsen, K. (2012). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere, Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Illeris, K. (2006). *Læring*. (2.Utg). Roskilde: Roskilde universitetsforlag
- Illeris, K. (1995). *Almenkvalifiserings prosjektet. (Delrapport.nr 6), Læring, utvikling og kvalifisering. Erhvervs- og voksenutdannelsesgruppen*. Roskilde: Universitetscenter
- Irgens, J. E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjerke AS
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2010). *Pedagogisk, psykologisk oppslagsbok*: København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*: Cappelen Damm AS

- Mc Niff, J. (2014). *Writing and doing action research*. Sage publications Ltd.
- Moe, D. Kummeneje, A-M. & Robertsen, R. (2013). *Evaluering av implementeringen av føreropplæring-tunge kjøretøy*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Transportforskning.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljø, pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. APA. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/7f2bf60b784907426fe2e0367fc4ab89?index=9#1>
- Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på veg 2014-2017. (2014). Hentet fra: http://www.vegvesen.no/attachment/598739/binary/949929?fast_title=Nasjonal+tiltaksplan+for+trafikksikkerhet+2014-17.pdf
- Nielsen, K.A. (2014). Aktionforskningens videnskapsteori. I Fuglsang, L., Olsen, P.B., Rasborg, K. (Red.), (2014). *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 325-349). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon, filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Postholm, M. B. (2007). *Forsk med: Lærere og forskere i læringsarbeid*. N.W. DAMM&SØN AS
- Schøn, D. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan den profesjonelle tenker når de arbejder*. Dansk utgave – forlaget Klim.
- Statens vegvesen, (2004). *Ny føreropplæring 2005, faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjon*. (Håndbok V858). Hentet fra: <file:///C:/Users/Runmid2/Desktop/Læreplaner%20håndbøker/Håndbok%20v858%20ny%20føreropplæring%202005.pdf>
- Suzen, E. & Sitter, S. (2013). *Evaluering av implementering av føreropplæringen klasse B*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Avdeling for Trafikklærerutdanning. Fagtrykk Trondheim AS
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet (2. Utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*

Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord (3.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget

Trafikkopplæringsforskriften. (2004). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m.*

Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7

Trafikkopplæringsforskriften. (2004). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m.*

Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339/KAPITTEL_19#KAPITTEL_19

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm A/S

Liste over figurer:

Figur 1: Trinnvis førerkort opplæring

Figur 2: Modifisert utgave av GADGET-modellen/GDE-matrisen (Statens vegvesen, 2004)

Figur 3: Relativt omfang av opplæring innen de ulike temaer og inndelingen av opplæring i trinn (Statens vegvesen, 2004)

Figur 4: Refleksjon over fire områder i trafikkopplæringen

Liste over vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Hefte sikkerhetskurs på veg

Vedlegg 3: Samtykke erklæring

Vedlegg 4: Hefte samling 4

Vedlegg 5: Kvittering NSD

Vedlegg 6: Godkjenning prosjekt

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide:

Husk: Lever ut samtykke erklæring, informer om at det blir gjort lydopptak

Spørsmål generelt: (Utbytte)Hva tenkte du da du fikk heftet første gangen?

Hvor mye tid og innsats la du i heftet?

Hvordan opplevde du å jobbe med heftet?

-positivt

-Negativt

-Begrunn

Fikk du noe utbytte av å bruke heftet?

Spørsmål angående kjøreturen og planlegging av den: (Utbytte)

Hvilken rute kjørte du?

Hva synes du om rutevalget?

Var kjøreturen utfordrende nok rent faglig?

Var dine forberedelser gode nok slik at du visste hvor du skulle?

Oppgaver som var problemorientert Bilder, utdyping av faguttrykk: (utbytte)

Hvordan opplevde du disse spørsmålene?

-Vanskelige

-Lette

-uttdyp

Hva kunne du tenke deg hadde vært gjort annerledes?

-I forkant

-I etterkant

Vedlegg 2: Hefte sikkerhetskurs på veg.

Solør videregående, våren 2016

Navn:

Dato:

Klasse:



Fotograf: Jon Røsok

Du skal:

Sette opp en plan for kjøreturen slik at du finner frem på egen hånd.

(kjørerute står beskrevet på side 6)

Lese/tenke igjennom hovedmål for opplæringen side 2 og

Svare på spørsmål på side 3, 4 og 5.

(Du blir vurdert etter hovedmål for opplæringen og dine besvarelser på side 3, 4 og 5)

God tur.

§ 19-1. Hovedmål for klasse C og CE

Etter å ha gjennomført opplæringen for klasse C skal eleven ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne kjøre lastebil forsvarlig, og for å kunne ivareta de oppgaver som er lastebilførerens ansvar.

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

- Er trafikksikker
- Gir god samhandling
- Fører til god trafikkavvikling
- Er mest mulig økonomisk og ressursvennlig
- Gjør at kjøretøy og veg ikke utsettes for unødig slitasje

- Tar hensyn til helse, miljø og andres behov
- Er i samsvar med gjeldende regelverk.

Eleven skal kunne:

- Utføre kontroll og tilsyn med kjøretøyet som er en førers ansvar
- Sikre lasten forsvarlig
- Fatte riktige beslutninger om kjøring under vanskelige kjøreforhold
- Være en ressursperson i krisesituasjoner på veggen.

Hva legger du i disse begrepene?

Samhandling:

Kjørekondis:

Sporvalg på landeveg:

Miljøbelastning:

Risiko:

Selvinnsikt:

Hva kan du gjøre for at dette ikke skal skje deg?



Bilder er godkjent brukt av Enebakk avis.

Hvilke personlige egenskaper har du som gjør deg til en god yrkessjåfør?

Er det noe du bør jobbe mer med for å bli en bedre yrkessjåfør?

Vedlegg 3: Samtykke erklæring

Samtykke erklæring

I forbindelse med avslutningen av masterstudie i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus trenger jeg din samtykkeerklæring om at du ønsker å delta i dette prosjektet. Dette er et krav fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) siden prosjektet inneholder intervju, kollegasamarbeid, logg, notater og lydopptak med en liten gruppe som er lett gjenkjennelig.

All data som blir brukt vil bli omskrevet og anonymisert der enkelt personer kan gjenkjennes. Du har til enhver tid mulighet for å trekke deg og deltagelsen er frivillig. Etter avtale med personvernombudet og NSD skal lydopptak, notater og alt materiale slettes 01.09.17.

Spørsmål kan rettes til Rune Midtsveen på tlf: 91889766 eller mail:

Rune.midtsveen@hedmark.org Veileder ved høgskolen i Oslo og Akershus er Nina Aakernes.

Prosjektet tar utgangspunkt i VG3 yrkessjåfør og vil gjelde for lærere og elever på linja i 2016 og 2017

Pedagogisk aksjonsforskning kjennetegnes ved at kolleger og eventuelt elever i et demokratisk samarbeid definerer en problemstilling og sammen legger en plan for forbedringer.

Prosjektet tar utgangspunkt i rapporter som er kommet den senere tiden. Disse rapportene melder om behov for å styrke trafikklærerens praksis slik at elevens erfaringer og refleksjonsevne øker. Jeg ønsker å synliggjøre egen praksis og videreutvikle den i form av et undervisningsopplegg, slik at elevens selvinnsett og risikoforståelse øker.

I forbindelse med intervju av elever vil det ta utgangspunkt i hvordan eleven har opplevd undervisningsopplegget, hvilken nytte eleven har av undervisningsopplegget og eventuelle forslag til forbedringer.

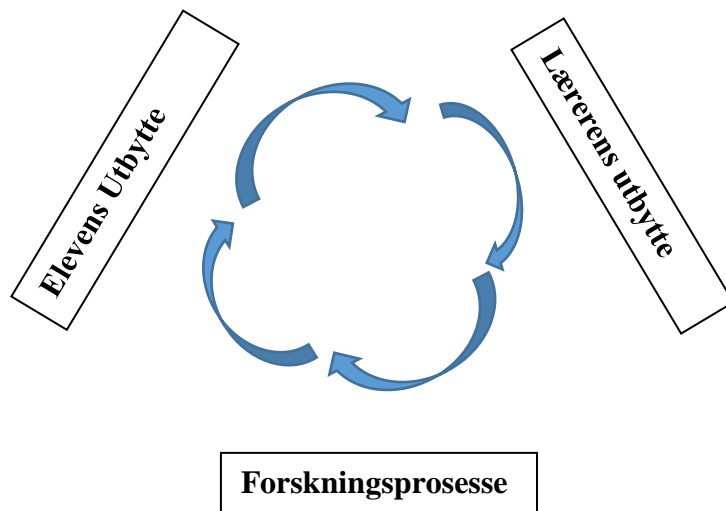
Foreløpig problemstilling:

Hvordan kan planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg i yrkessjåførutdanningen øke elevens selvinnsett og risikoforståelse?

Signatur.....

Samling 4 yrkessjåfør.

Denne samlingen skal vi diskutere:



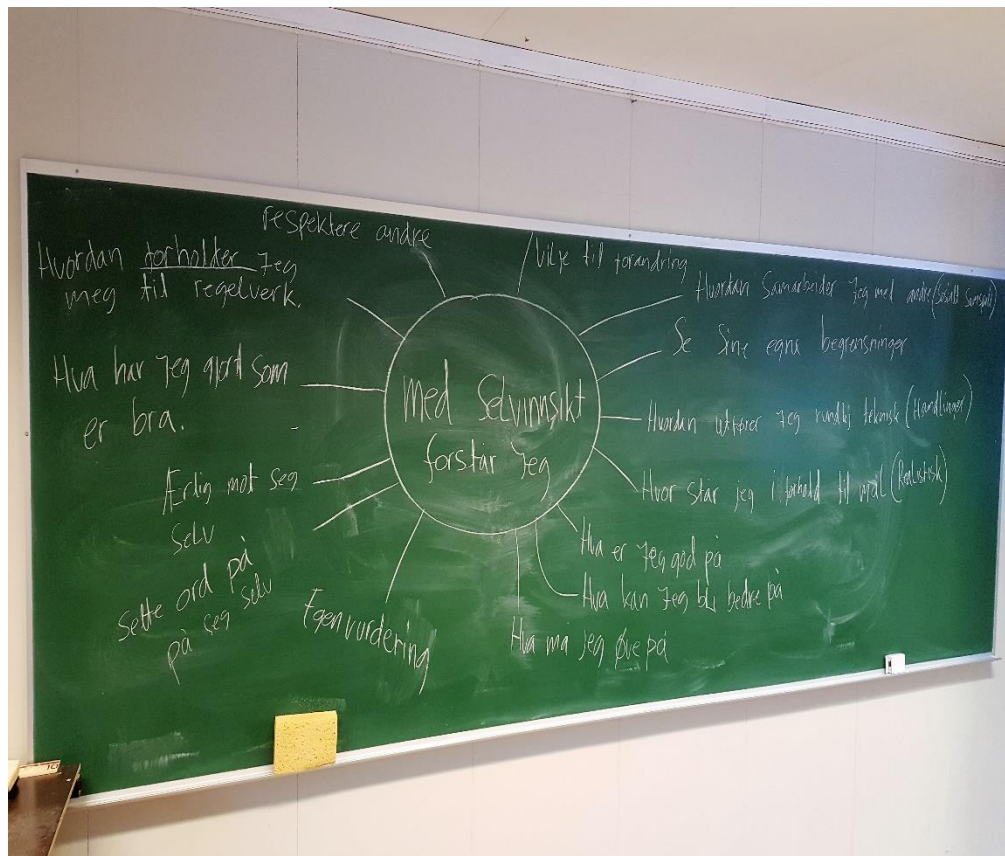
Problemstilling så langt:

- Hvordan kan planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg i avsluttende del av trafikkopplæringen bidra til å øke trafikklærernes læreplanforståelse, og hvordan kan dette igjen kaste lys over arbeidet med elevens selvinnsett og risikoforståelse?

En oppsummering

Samling 1:

Vi diskuterte begrepet selvinnsikt



Samling 2:

Aksjonsforskning som metode har mange ulike tradisjoner, men de fleste har noen felles mål.

Det skal være et samarbeid som genererer ny kunnskap og at både forskere og deltagere lærer noe av forskningen, samtidig må forskningen være relevant for settingen og metodene man bruker skal være fornuftige og passende for den konteksten forskningen foregår i. (McNiff s14)

Drøftet 3 punkt oppsummering og konklusjoner fra rapporter og evalueringer:

1. Læreren mangler pedagogisk begrunnelse for sine valg
2. elevens refleksjoner må utnyttes bedre.
3. opplæringen mangler en rød tråd

Vi diskuterte ulike begreper om læring i en praktisk sammenheng:

Kummulativ læring

Assimilativ læring

Akkomodativ læring

Transformativ læring.

Vi diskuterte ulike læringssyn:

Tradisjonell/klassisk: Alle må igjennom samme undervisningsopplegg, Innhold og arbeidsmåter er fastsatt av lærer. Det å lære blir å huske eller bearbeide det som er ferdig planlagt og strukturert.

Humanistisk: Alle elever er gode og kompetente og vet selv hva som er best for dem.

Behavioristisk: Gjennom å observere og lytte til hva eleven gjør og sier, kan læreren gi en positiv eller negativ tilbakemelding, og gjennom dette vil eleven lære.

Progressiv/konstruktivistisk: Eleven lærer best ved å utforske, prøve og feile, samtidig som han reflekterer over bakgrunn og egne motiver for handlinger og tanker.

Vi diskuterte hva som ligger i ulike veiledningstradisjoner:

Formidlingspreget rådgivning

Proessorientert veiledning

Gestaltorientert veiledning

Kritisk orientert veiledning

Samling 3:

Vi tok utgangspunkt i sikkerhetskurs på veg og videreutviklet opplegget vi hadde fra før.

Samling 4:

Deres tanker, opplevelser og erfaringer med denne prosessen som er viktig.

Vi kan godt være uenige, det er forskjeller og ulike synspunkt vi kan lære av.

Hvilket utbytte tror du eleven har av dette opplegget?

Hva lærer eventuelt eleven av dette som han ikke ville gjort ellers?

Hvor jobber vi i GDE matrise med å benytte dette opplegget?

Hva har du tenkt om din utvikling/erfaringer med prosjektet?

Hva tenker du om elevens utvikling/erfaringer med prosjektet?

Hva tenker du om å delta i denne prosessen?

Hva har du lært?

Vedlegg 6: Kvittering NSD

NSD

Nina Aakernes
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 25.05.2016 Vår ref: 48526 / 3 / BGIH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48526	<i>Utviklings arbeide/aksjonsforskning om trafikklærers læreplan forståelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Aakernes</i>
Student	<i>Rune Midtsveen</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, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74
Vedlegg: Prosjektvurdering
Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hørfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD - Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vedlegg 7: Godkjenning prosjekt

Solør Videregående skole

Att:

Rektor: Einar Moan

Avdelingsleder: Håkon kjernlie

Våler, januar 2016

I forbindelse med avslutningen av mitt masterstudie i yrkespedagogikk ønsker jeg å innhente samtykke til å gjennomføre mastergradsprosjektet ved Solør videregående skole (vg3 yrkessjåfør). Prosjektet er forventet å være ferdig mai 2017.

Prosjektet innebærer et kollegasamarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg med den hensikt å utvikle elevens selvinnsikt og risikoforståelse.

Datainnsamlingen her vil hovedsakelig være fra samlinger med kolleger, hvor det blir benyttet bilder, notater og logg som dokumentasjon. Elevens deltagelse kan være elevarbeid og intervju. All data som blir brukt vil bli omskrevet og anonymisert der enkelt personer kan gjenkjennes. Deltagerne har til enhver tid mulighet for å trekke deg og deltagelsen er frivillig. Etter avtale med personvernombudet og NSD skal lydopptak, notater og alt materiale slettes 01.09.17. Spørsmål kan rettes til Rune Midtsveen på tlf: 91889766 eller mail: Rune.midtsveen@hedmark.org Veileder ved høyskolen i Oslo og Akershus er Nina Aakernes.

Jeg håper dere finner prosjektet interessant slik at vi kan videreutvikle vår praksis på vg3 yrkessjåfør. På forhånd takk for hjelpen.

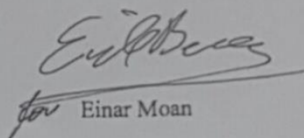
Med vennlig hilsen

Rektor

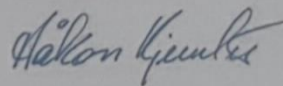
Avdelingsleder



Rune Midtsveen



Einar Moan



Håkon kjernlie