

Masteroppgave i Yrkespedagogikk 2010

Master in Vocational Pedagogy

**Hvilken kompetanse trenger yrkesfaglæreren på
stor bil?**

Dag Erik Sommerud

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning



”Bakgrunn fra gods og buss er viktig, praksis er kjempeviktig, det er avgjørende, for min del synes jeg du bør ha noen år som sjåfør før du kan lære bort, jeg kunne godt ha lest meg til å være snekker, men kunne ikke bygd hus for det...”

Innhold

Figurliste.....	4
Tabeller.....	4
Forord	5
Sammendrag.....	6
Summary	7
1. Innledning.....	8
1.1. Yrkesfaglærerutdanning på stor bil i Norge	8
1.2. Rapportens oppbygning.....	11
2. Feltbeskrivelse.....	13
2.1. Trafikkopplæringen i Norge	13
2.2. Yrkessjåførforskriften.....	14
2.3. Trafikkklærerutdanning på storbil.....	15
3. Problemstilling	18
3.1. Problemdrøfting.....	18
3.2. Pilotundersøkelse.....	19
3.3. Forskningsspørsmål	22
4. Teoretisk utgangspunkt	25
4.1. Skolelære og mesterlære.....	25
4.2. Hva er kvalifikasjoner?.....	28
4.3. Hva kan legges i begrepet kompetanse?.....	32
4.4. Oppsummering av teori	40
5. Metoder og utvalg av respondenter.....	41
5.1. Metodisk utgangspunkt.....	41
5.2. Valg av metoder.....	41
5.3. Utvalg av respondenter	44
5.4. Metodebeskrivelser.....	46
5.5. Svake sider ved metodene	48
6. Datainnsamling og dataanalyse.....	50
6.1. Gjennomføringen av undersøkelsen	50
6.2. Behandling av data	53
7. Presentasjon av funn.....	60
7.1. Hva mener elever, skoleledere og lærere om hvilken kompetanse storbillæreren trenger?.....	60
7.2. Hva er viktig å legge vekt på i fremtidens storbillærerutdanning?.....	71
7.3. Hvilke krav bør stilles til en person som skal begynne på utdanning som storbillærer?.....	76
7.4. Oppsummering av funn	79
8. Drøfting	86
8.1. Aspekt 1, teoretisk kunnskap.....	86
8.2. Aspekt 2, yrkesspesifikke ferdigheter	88
8.3. Aspekt 3, personlig kompetanse.....	89
8.4. Forming av kompetanse og rekruttering.....	90
8.5. Norsk tungbilutdanning sett i forhold til St. meld. nr 20.....	93
9. En farbar vei	97
9.1. Et veiskille i lærerutdanningen	97
9.2. Rekruttering	98
9.3. Innhold i yrkesfaglærerutdanningen på stor bil.....	99

9.4. Oppsummering	102
Litteraturliste	104
Vedlegg:	105
Vedlegg 1 Pilotundersøkelse	106
Vedlegg 2 Intervjuguide lærerintervju hovedundersøkelse.....	108

Figurliste

Figur 3-1 Relasjonsmodellen fra Hiim og Hippe 1989, 2. Opplag 1991 s 29.....	20
Figur 3-2 Problemstilling med forskningsspørsmål	23
Figur 4-1 Krav til formelle kvalifikasjoner ved tilsetning som yrkesfaglærer i videregående skole.	30
Figur 4-2 Kompetansetrekanten, Greta Marie Skau.....	34
Figur 4-3 Kompetansefaktorer	40
Figur 5-1 Eksempel på pedagogisk sol	47
Figur 6-1 Sol fra fokusgruppeintervju.....	51
Figur 6-2 Transkriberingsprogrammet Express Scribe	55
Figur 6-3 Kategorisering i AtlasTI.....	56
Figur 7-1 Soler fra fokusgruppeintervju med elever	61
Figur 7-2 Sol fra fokusgruppeintervju med skoleledere.....	63
Figur 7-3 Elementer av funn som kan knyttes til teoretisk kunnskap før lærerutdanning	80
Figur7-4 Tematisering av kunnskap respondentene mener er viktig	81
Figur 9-1 Mulige fagmoduler i en yrkesfaglærerutdanning stor bil.....	102

Tabeller

Tabell 1 Personer med høyskoleutdanning i forhold til folketall.....	25
Tabell 2 Antall avlagte fag- og svenneprøver per år 1999 - 2009.....	26

Forord

Tema for denne oppgaven er valgt ut fra min interesse for den profesjonen det er å drive opplæring på tyngre kjøretøy. Denne profesjonen kalles gjerne for trafikk lærer, lærer på stor bil eller bare storbillærer. Interessen for denne profesjonen er forankret i et yrkesliv jeg selv har, hvor jeg fra 1979 og fram til dags dato har drevet med trafikkopplæring i lengre perioder. Mitt virke som storbillærer har jeg i det vesentlige hatt i den offentlige videregående skolen i løpet av de siste 20 år. Den del av mitt yrkesliv som ikke er knyttet til trafikkopplæring har omfattet både operativ og administrativ yrkesutøvelse i transportbedrifter. Det faller derfor naturlig for meg å være opptatt av yrkesopplæring av profesjonelle sjåfører, som faglærte yrkesutøvere innen transportvirksomhet. I likhet med andre fagfolk behøver sjåføren i sin opplæring en lærer som har en referanseramme forankret i egen yrkespraksis. På tross av at jeg selv har fagbrev som yrkessjåfør, har jeg i flere undervisningssituasjoner ønsket at min egen praksis var mer omfattende enn den er. Dette har jeg også hørt noen av mine kollegaer uttale for sin egen del. Vi blir aldri utlærte. Skal man i dagens skole være yrkesfaglærer i et lærefag kreves det fagbrev, yrkesteoretisk utdanning og pedagogisk utdanning. De samme krav gjelder ikke for yrkesfaglæreren på stor bil, og dette er jeg meget betenkt over. Derfor valgte jeg som tema å belyse kompetansebehovet for yrkesfaglæreren på stor bil da jeg skulle gjøre et mastergradsarbeid i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus. Jeg vil takke min veileder Ulf og min biveileder Knut Alfred for deres støtte og hjelp. De er sannsynligvis begge opptatt av trafikk lærerutdanningen vi har i Norge og hvordan denne fungerer. De jeg har studert sammen med vil jeg også takke for den tiden vi har hatt sammen. Vi har oppmuntret hverandre og hatt et godt læringsmiljø. Jeg vil spesielt takke for de gode samtalene vi har hatt under reise til og fra Lillestrøm vi som har reist sammen. Mine arbeidsgivere skal ha en stor takk for at de i løpet av min studieperiode har vist stor fleksibilitet og velvilje.

Jeg må selvfølgelig mest av alt takke Bente for at jeg fikk lov å bruke så mye tid på dette.

Vestfossen 10. mai 2010, Dag Erik Sommerud

Sammendrag

Lærerens helhetlige kompetanse kan sies å bestå av flere komponenter. Disse komponentene kan variere ut fra det nivået i skolen lærerne underviser på, og hvilke fag de underviser i. Undervisningskompetansen, det å kunne undervise og være pedagog, er en avgjørende del av lærerens helhetlige kompetanse. Man får ikke tilsetning fast som lærer i Norsk skole uten at denne delen er formelt på plass. I tillegg til pedagogisk kompetanse besitter læreren fagkompetanse i ett eller flere fag som hun eller han underviser i. Denne kompetansen kan være formalisert gjennom en akademisk grad som består av en fagkombinasjon fra høyskole eller universitet, eller gjennom allmennlærerutdanning. Yrkesfaglæreren besitter sin fagkompetanse gjennom sin yrkespraksis, sitt fagbrev og sin yrkesteoretiske utdanning. Dette er det normale for lærefagene. Det finnes imidlertid et lærefag som her utgjør et unntak; Yrkesjåførfaget. På grunn av at førerkortopplæring er underlagt bestemmelser om trafikkklærerutdanning kreves det at en yrkesfaglærer i yrkesjåførfaget som nødvendigvis driver førerkortopplæring, er godkjent trafikkklærer etter forskrifter under Samferdselsdepartementet og Statens vegvesen. Dermed legges ofte denne trafikkklærerkompetansen til grunn ved ansettelse av lærere innen yrkesjåføropplæring i skolen. Det er ikke gitt at trafikkklæreren har fagbrev som yrkesjåfører og yrkesteoretisk utdanning innen transport og logistikk. Denne rapporten skal belyse at det er problematisk med ulike krav til lærerens kompetanse fra fag til fag i yrkesopplæringen, og hvilken kompetanse yrkesfaglæreren på stor bil egentlig behøver. Rapporten består av en teoretisk tilnærming, en undersøkelse blant lærere, elever og skoleledere, samt drøfting av denne problemstillingen med forslag om mulige tiltak.

Summary

A teacher's overall competence normally includes different components or parts. There may be a difference between teachers, in which school level they teach and what kind of subjects they are teaching. The teaching competence, the ability to teach, is a crucial part of the teacher's overall competence. You cannot achieve regular employment as a teacher in Norway without your formal pedagogical education. In addition to pedagogical competence the teachers possesses expertise in one or several subjects. This expertise is normally formalized with an academic degree through education from college or university, or through a general teacher training or education. The vocational teacher holds his expertise through his work experience, his craft and a vocational theoretical education. However, one kind of vocational teacher is an exception; the teacher who teaches at the professional driver course in public vocational schools. Driver training in Norway requires approval by the NPRA (Norwegian Public Road Administration). Because of this, the teachers in vocational driver course also must be approved by the NPRA. This kind of approval then has become the formal competence for teachers working with vocational driving courses in state schools. This may be a problem, because a teacher with this NPRA approval only, may not possess sufficient work experience as a driver himself (craftsman expertise) or sufficient vocational theoretical education like other vocational teachers in state school. This report describes that these various formal requirements for vocational teachers may be a problem. The report consists of a theoretical approach, a survey among teachers, students and school leaders, a discussion of the issue, and possible measures for improving the situation.

1. Innledning

1.1. Yrkesfaglærerutdanning på stor bil i Norge

Et raskt søk på internett med søketeksten ”*mangel på trafikklærere*” gir umiddelbart treff. Man kan da lese reportasjer fra pressen hvor enkeltmennesker og organisasjoner uttaler at det er mangel på trafikklærere. Det er ikke spesielt dokumentert underskudd på trafikklærere på stor bil (førererkortklasse C – lastebil / D - buss) i Norge, og det hevdes fra enkelte hold at rekrutteringen er tilstrekkelig. Imidlertid er mange bekymret over denne rekrutteringen, både med hensyn til antall rekrutterte og hvem som rekrutteres. Noen mener at storbilføreren i for liten grad rekrutteres fra yrkessjåførfaget og i for stor grad fra lærerstanden på trafikklærer klasse B. Det sies litt flåsete at det å bli storbilfører er blitt en ”*frøkensport*”. Er det mulig i sterkere grad å rekruttere erfarne kvinner og menn som er sjåfør av yrke, altså fagfolk, inn i lærerjobben på stor bil? Trenger vi lærere som kjenner yrkessjåførens praksisfelt bedre? Akkurat som innen andre yrkesfag; Behøver vi fagfolk til å lære opp fagfolk? Mye tyder på at vi er tjent med yrkessjåfører med tung yrkeserfaring som lærere innen yrkessjåførfaget så vel som innen trafikkopplæring. Av de som utdannes som trafikklærere på stor bil i dag, er det ikke noen selvfølge at han / hun har vært yrkessjåfør med en lengre yrkeserfaring og fagutdannelse. Godkjenning for å drive trafikkopplæring mot vederlag (betaling) gis av Statens vegvesen. Denne godkjenningen kalles gjerne trafikklærergodkjenning. Det er nødvendig med denne godkjenningen for å lære opp til førerkort, både for stor bil og liten bil. Godkjenningen kan søkes av de som er uteksaminert ved Høgskolen i Nord Trøndelag (heretter forkortet til HINT) sin avdeling for trafikklærerutdanning (TLU), eller på spesielle vilkår til de med utdanning i utlandet. For å få godkjenning for stor bil må man bygge på den toårige trafikklærer høgskolekandidatutdanningen fra HINT / TLU med et halvt års tilleggsutdanning på deltid. Denne godkjenningen kreves både for de som skal være lærere ved privat trafikkskole, og for de som skal være yrkesfaglærere i det offentlige skoleverk. Disse yrkesfaglærerne driver nemlig opplæring til førerkort i tillegg til den fagopplæringen de driver i henhold til læreplanen for transport og logistikk, og yrkessjåførutdanning. Det er verd å merke seg at høgskolekandidatstudiet ved HINT / TLU, retter seg hovedsakelig mot trafikklærerkompetanse på liten bil, og omfatter ikke yrkesteoretiske fag relatert til yrkessjåførfaget eller logistikkfaget. En trafikklærer på stor bil kan med andre ord gå til to ulike lærerjobber; førerkortopplæring ved en trafikkskole og yrkesfaglærer ved

yrkessjåførutdanningen i skolen. Praksiskravet eller krav til yrkeskompetanse som sjåfør for å komme inn på tilleggsutdanningen for stor bil ved HINT er at man har kjørt stor bil over 16 tonn i minst tre år (HINT, 2010b). En trafikklærer fra HINT som underviser i yrkessjåførfaget i skolen, fyller dermed ikke de samme minimumskrav til yrkeskompetanse som sin kollega i for eksempel tømrefaget. Dersom denne kollegaen er faglært i bunnen, har hun eller han nemlig minimum; Fagbrev, toårig yrkesteoretisk utdanning utover videregående skole, pedagogisk utdanning og ikke minst minimum fire års yrkespraksis etter fullført fagutdanning.¹ Dersom universitet eller høyskoleutdanning legges til grunn, mangler HINT kandidaten 30 studiepoeng i forhold til forskriften for å få ansettelse som yrkesfaglærer. Yrkesfaglæreren på stor bil fyller dermed ikke de samme kompetansekrav som andre yrkesfaglærere i forhold til ansettelse i videregående skole.

Muligens kan det stilles kritiske spørsmål ved eksisterende trafikklærerutdanning i forhold til dette? Har det her vært et sterkere fokus på å tilfredsstille rekrutteringen inn mot førerkortopplæring på tunge klasser fremfor fagutdanning av yrkessjåfører? Det er ikke sikkert at trafikkopplæringsbransjen har hatt interesse, tid eller krefter nok til å tvinge gjennom en trafikklærerutdanning som evner å rekruttere sjåfører med fagbrev til å utdanne seg til lærere. Vi kan spørre oss om vi i Norge har en trafikklærerutdanning mot stor bil som fokuserer for sterkt på at trafikklærere skal drive utdanning med førerrett og førerkort som formål, framfor at yrkesfaglærere skal utdanne fagarbeidere med fagkunnskap som formål. Forskjellen ligger i at fagutdanning i sjåføryrket er mer omfattende enn kun å ha ervervet førerrett på en buss eller lastebil for så å ha kjørt (minimum) en ”liten” lastebil på 16 tonn i 3 år. Med fokus kun på førerkortopplæringen er det lett å miste yrkesutdanningen av syne. Andre norske yrkesfaglærerutdanninger har helt andre vilkår. Her fokuseres det på faget, og det er fagfolk som rekrutteres inn som lærere. Innenfor denne type lærerutdanning ligger det både yrkesteori og pedagogikk, og utdanningen kan tas både på heltid og deltid. Dersom trafikklærerutdanningen for stor bil kan drives som annen yrkesfaglærerutdanning, vil dette kunne gi vilkår som i fremtiden kan føre til at flere yrkessjåfører kan bli yrkesfaglærere.

¹ Se kapittel 4.2

HINT er per i dag eneste utdanningssted for trafikklærere i Norge. I den senere tid har imidlertid også andre høyskoler vist interesse for denne type utdanning. Det foreligger nå en studieplan for trafikklærerutdanning til klasse B (personbil) på Høgskolen i Akershus (heretter forkortet til HIAK). Etter hvert kan man tenke seg at det også kan utdannes lærere for de tyngre førerkortklassene (storbil) på HIAK. Yrkessjåførfaget ligger under program for Service og Samferdsel i tilbudsstrukturen i videregående utdanning. Dette er et lite fag, men det i seg selv skulle ikke diskvalifisere faget med hensyn til å skaffe dyktige lærere. Hvis man vil styrke lærerkompetansen her, er det jo muligheter for å utnytte den sterke sammenhengen mellom transport, logistikk og økonomiske fag. Yrkesfaglærerutdanningen innen Service og Samferdsel er per i dag heller ikke kommet så langt. Her ligger det flere interessante perspektiver på hvordan man kunne kombinere eller flette inn moduler mellom trafikklærer / storbilfører / yrkesfaglærerutdanning. Slik det er i dag, er ikke en yrkessjåfør innstilt på å slutte i jobben for så å gå to år på skole for å bli lærer på personbil, før han endelig kan ta fatt på å utdanne seg til lærer på stor bil. Dessuten kommer han ikke så lett inn på trafikklærerutdanning lett bil i konkurranse med andre som har allmenn studiespesialisering å slå i bordet med. Det er ikke sikkert at det per i dag eksisterer et reelt godt alternativ for en yrkessjåfør som vil utdanne seg til å bli storbilfører. Muligheten som de lærerne på lett bil med en del praksis som yrkessjåfør har til å utdanne seg til trafikklærer på stor bil bør på den annen side for all del ikke forsvinne. Både disse og andre fagfolk som på en eller annen måte omfattes av det enorme fagfeltet som transport og logistikk berører, må kunne inkluderes av en yrkesfaglærerutdanning innenfor et større system. Vi behøver storbilføreren som en faglærer som både kan fungere i privat trafikkopplering, lærer innenfor transport og logistikk i videregående skole, og i opplæringssektoren innen opplæring i bedrift.

Hvordan skal vi så møte utfordringen med fremtidig utdanning av storbilførere i Norge? Vi kan spørre oss om trafikklærerutdanningen generelt er på rett vei. I våre naboland har de en enklere og kortere vei til denne formelle kompetansen enn de har hos oss. Muligens kan trafikklærer være en profesjon eller et yrke kun forankret i vegmyndighetenes regelverk (som før i tiden)? Muligens kunne dette være en fagutdanning med fagbrev eller mesterbrev som formell kompetanse? Er fagskoleutdanning et alternativ? Eller er vi nå på rett vei ved at man må være høyskoleutdannet for å være trafikklærer? Vi skal også huske at det muligens ikke er det samme å være trafikklærer som å være faglærer innen transportfaget.

Det går an å påstå at en fornuftig hensikt med et utdanningsløp er at ”det er noe i den andre enden”. I fagopplæringen har lærefag oppstått og så blitt tatt ut igjen gjennom tiden vi har hatt fagopplæring. Dette har vært avhengig av aktualitet for det enkelte fag til enhver tid. Før i tiden hadde for eksempel samfunnet stort behov for bøkkere, de finnes vel knapt i dag. Faget bilelektriker kom og forsvant; markedet begynte å lage biler hvor man ikke lenger overhalte elektriske komponenter – man byttet de ut. Vi kan altså stille oss spørsmål om hva slags storbilærerere samfunnet vil ha? Yrkessjåfør har nå vært et lærefag i snart 20 år, tjenesteytende næringer tar stadig prosentvis en større plass i arbeidslivet i samfunnet vårt. Yrkessjåføren forsvinner nok ikke i overskuelig framtid og kompetanse må utvikles. Yrkessjåføren trenger en lærer og denne læreren må ha kompetanse. Hvilken kompetanse er aktuell, og hvordan skal denne kompetansen bygges opp?

1.2. Rapportens oppbygning

Denne rapporten er utformet dels etter hva forskeren har funnet naturlig, tips fra mastergradshåndboken (Askerøi, 2003) og gode råd fra veilederne.

Oversikt over innhold er delt mellom vanlig innholdsfortegnelse, figur- og tabelliste. For øvrig i innledningsfasen er det gitt et kort sammendrag på norsk og engelsk. Det er lagt føringer fra HIAK om hvordan disse sammendragene skal være utformet. Etter sammendragene er denne innledningen plassert.

Kapittel 2 er en feltbeskrivelse som gir et innblikk i trafikkopplæring, yrkessjåførforskriften og opplæring i forhold til denne, samt en omtale av trafikk lærerutdanningen.

Kapittel 3 omhandler problemformuleringen. Problemformuleringen drøftes og det presenteres resultat fra en pilotundersøkelse som ble gjennomført for å teste ut problemstillingen. Til slutt i dette kapitlet presenteres det forskningsspørsmål som er utformet som et resultat av problemdrøfting og pilotundersøkelse.

Kapittel 4 tar for seg teori knyttet til lærerkvalifikasjoner, lærerkompetanse og kompetanse som begrep. Begrepene fremstilles i lys av hva ulike teoretikere har skrevet, og i lys av at

yrkesutdanningen kan befinne seg i et spenningsfelt mellom mesterlære og skolestisk undervisning.

Kapittel 5 er metodekapittel. De metoder som er brukt i undersøkelsen presenteres, og valg av metoder begrunnes. Det pekes på sterke og svake sider ved metodene.

Kapittel 6 beskriver hvordan data i undersøkelsen er samlet inn og behandlet.

Kapittel 7 presenterer funn fra undersøkelsen. Funn fra gruppeintervju og vanlig intervju av elever, lærere og skoleledere refereres kategorisert etter forskningsspørsmålene.

Kapittel 8 er drøfting. I lys av teori diskuteres funnene opp mot problemstillingen.

Kapittel 9 er avslutningen av rapporten med kommentarer over hva som kan være tiltak videre på feltet for yrkeslærerutdanning innen yrkessjåførfaget.

2. Feltbeskrivelse

2.1. Trafikkopplæringen i Norge

Trafikkopplæring drives i Norge i dag for det meste som privat opplæringsvirksomhet ved en vanlig trafikkskole. De fleste samfunnsborgere med et norsk førerkort er godt kjent med at den lokale kjøreskole leverer trafikkopplæringstjenester. Trafikkopplæringstilbudet består gjerne av undervisning i trafikal teori og praktisk kjøring, samt tilrettelegging for førerprøve i de enkelte førerkortklasser. Førerkortklassene er delt inn etter kjøretøytyper og vektclasser. Førerkort klasse B er førerkortklassen for personbil. Det som i denne rapporten benevnes som storbil eller tungbil omfatter førerkortklassene C (lastebil), D (buss). Førerkortklassen E er tilhengerklassen til de enkelte kjøretøyklassene (Samferdselsdepartementet, 2004a: Førerkortforskriften).

Trafikkopplæringsvirksomheten er regulert i Forskrift for trafikkopplæring og førerprøve (Samferdselsdepartementet, 2004b). Undervisningstilbud som gjelder trafikalt grunnkurs og lette førerkortklasser (personbil, moped, motorsykkel, traktor med mer) er et vanlig trafikkopplæringstilbud på en hvilken som helst trafikkskole. Opplæring på tunge førerkortklasser for buss, lastebil og vogntog, gis også ved enkelte trafikkskoler. Det er imidlertid betydelig færre trafikkskoler som tilbyr opplæring i tunge klasser enn i lette klasser.

Trafikkopplæring gis også i noen grad innenfor skoleverket. Noen grunnskoler og videregående skoler tilbyr trafikalt grunnkurs for sine elever. Undervisning i lette førerkortklasser gis i mindre grad i den offentlige skole. Noe teoriopplæring for klasse B (personbil) har vært gitt under R94 (Reform 94)² (Utdanningsdirektoratet, 1995). Full opplæring til førerkort i klasse B personbil gis i meget liten grad i skolen. Dette tilbys kun til noen av de elevene som går på utdanningsprogram for VG2 Transport og logistikk under programområdet Service og samferdsel. De skolene som ikke velger å gi full opplæring til disse elevene, gir imidlertid tilskudd til kjøp av opplæring. Det er nemlig i dette programområdet satt av ressurser til dette i timetallet. Dette fordi læreplanen i faget

² Trafikk og bilføreropplæring ble gitt som et to timers valgfag i Reform 94 og er beskrevet i egen læreplan fra Utdanningsdirektoratet fra 1995. Dette er ikke videreført under kunnskapsløftet.

Bransjeteknikk sier at elevene skal dokumentere gjennomført obligatorisk opplæring til klasse B personbil. Det er nettopp disse elevene som kan gå videre til Yrkessjåførfaget hvor de går i lære som yrkessjåfører innen gods eller persontransport.

Den delen av skoleverket hvor det drives mest trafikkopplæring er ved de landslinjene som driver yrkessjåførutdanning. Opplæringen som drives ved landslinjene omfatter yrkesopplæring av sjåfører implisitt førerkortopplæring på tunge klasser. Landslinje i videregående opplæring er linjer som gir opplæring i meget små eller kostbare fag. Blant disse kan nevnes romteknologi, anleggsmaskinreparatør, flyfag, og altså yrkessjåfør.³ Det er 11 skoler i landet som har yrkessjåførutdanning som landslinje, og det tas inn 500 til 600 elever per år på dette utdanningstilbudet. Yrkessjåførutdanningen er primært et voksentilbud. I tillegg til dette gjennomfører yrkessjåførutdanningen restteori for lærlinger til yrkessjåførfaget. Disse lærlingene kommer fra VG2 Transport og logistikk, og behøver førerkort for tunge klasser i læretiden. Innholdet i kurset skal i følge læreplanen legge til rette for at *”eleven skal kunne gjennomføre transportoppdrag i tråd med gjeldende regelverk”* (Utdanningsdirektoratet, 2007: Læreplanen for Yrkessjåførutdanning). Læreplanens innhold for dette kurset og måten Yrkessjåførutdanningen i skolen er organisert på, vitner om at trafikkopplæring i tunge førerkortklasser i skolen er minst like mye en yrkesutdanning som føreropplæring. Føreropplæringen er selvsagt med i dette, men kun som en del av fagutdanningen.

2.2. Yrkessjåførforskriften

Fra 2008 fikk Norge en ny forskrift som påvirker utdanning og etterutdanning av yrkessjåfører; FOR 2008-04-16 nr 362: Forskrift for grunnutdanning og etterutdanning av sjåfører (Lovdata, 2008: Yrkessjåførforskriften). Forskriften er en naturlig følge av at Norge ratifiserte et EU direktiv (Den Europæiske Unions Tidende, 2003) som kalles Yrkessjåførdirektivet. Etter slik ratifikasjon utarbeides det normalt en forskrift for å gjøre folkerettslige avtaler eller direktiver juridisk anvendbare innenfor nasjonalt lovverk. Forskriften gir et pålegg om en grunnutdanning i yrkessjåførfaget for alle som skal utøve

³ Brev fra Kunnskapsdepartementet til fylkene av 20/6 2007, gir føringer for videreføring av landslinjetilbud fra R94 til Kunnskapsløftet:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Tilskuddsordninger/2007/Landslinjetilbud_fra_hosten2007.pdf

transport av gods eller personer mot vederlag. Grunnutdanningen skal være på 280 timer. Ved 280 timers grunnutdanning, er man kvalifisert til yrkesutøvelse i samsvar med førerrett; dvs. at en person på 18 år med full grunnutdanning, kan kjøre de største godsbilene også i yrkessammenheng. Elevene som utdanner seg i programområdet for Transport og logistikk, for så å ta førerkort og et halvt års yrkessjåfør opplæring på en landslinje (dette kurset heter VG3 Yrkessjåfør), vil oppnå full grunnutdanning etter Yrkessjåførforskriften. Dette fordi samlet timetall på VG2 Transport og logistikk og VG3 Yrkessjåfør vil gi mer enn 280 timer i aktuelle emner. Landslinjene har tatt konsekvensen av læreplanen for Yrkessjåførforskriften og lagt dette inn i det halvårige yrkessjåfør kurset for voksne, som også er åpent for lærlingene. Opplæringen til Yrkessjåførforskriften har mange felles trekk med fagopplæringen i skole og bedrift, men fagopplæringen er mer omfattende. En komprimert utdanning på 140 timer vil også gi rett til yrkesutøvelse, men det legges da inn begrensninger i forhold til alder. Den komprimerte modellen brukes i voksenopplæring både ved landslinjene og ved private trafikkskoler. Det er verd å merke seg at ved innføringen av Yrkessjåførforskriften stilles det nå sterkere krav til den yrkesfaglige delen av opplæringen også ved trafikkskolene. Kurset på 280 eller 140 timer har et yrkesrettet innhold som ikke bare fokuserer på opplæring i trafikk. Det er nå nødvendig som en følge av Yrkessjåførforskriften at læreren er en fagperson.

2.3. Trafikklærerutdanning på storbil.

Utdanning av trafikklærere i Norge har de senere år foregått ved HINT (Høgskolen i Nord Trøndelag), tidligere STLS (Statens Trafikklærerskole). Rekrutteringen til læreryrket på storbil har dels foregått ved at fagarbeidere / fagpersoner har utdannet seg til trafikklærer her, og dels ved at trafikklærere på liten bil har utdannet seg videre til storbillærer. Etter at trafikklærerutdanningen ble høgskoleutdanning, har ideen vært å rekruttere storbillærer blant de som har utdannet seg til lærer på liten bil. Det har til og med vært krav om praksis som lærer på liten bil i en viss periode før storbillærerutdanning kan påbegynnes. De som vil bli storbillærer må dermed først må komme inn på lett bil studiet, før de så etter to år på dette studiet endelig kan begynne sin storbilutdanning. Etter endt utdanning kan en trafikklærer få godkjenning hos Statens vegvesen.

Det er slik i dag at all trafikkopplæring hører inn under ansvars- og myndighetsområdet til Samferdselsdepartementet. Det er Vegdirektoratet og Statens vegvesen som utøver myndigheten på dette området. Imidlertid er det Kunnskapsdepartementet som har ansvar og myndighet over den videregående skolen og høgskolene. I og med at skoleverket driver med utdanning av yrkessjåfører og høgskolene utdanner trafikkklærere, er det her et skjæringspunkt mellom to statlige myndigheter. Dette er ikke alltid problemfritt. Dette håndteres slik at forskriftene under Vegdirektoratets myndighetsområde påvirker hvordan skoleverket skal drive trafikkopplæring og hvordan høgskolene skal drive trafikkklærerutdanning. Deretter er tilsynet overlatt til skolemyndighetene. Det er altså slik at hvis en høgskole skal utdanne trafikkklærere, må det tas hensyn til om Vegdirektoratet godkjenner disse trafikkklærerne. Vegmyndighetene sitter altså her i praksis med myndighet til å godkjenne eller underkjenne en høgskoleutdanning. Hjemmelen til dette ligger i trafikkopplæringsforskriftene (Samferdselsdepartementet, 2004b: § 6 - 2).

Innenfor dette feltet som er beskrevet foran, er to ulike myndigheter direkte involvert i kompetansevurderingen av trafikkklæreren på stor bil:

- a) Vegdirektoratet har myndighet over hvilken kompetanse som skal kreves av storbillæreren, og er godkjenninginstans for trafikkklærerutdanningen. Vegdirektoratet har myndighet over og fører tilsyn med all førerkortopplæring og all utdanning til Yrkessjåførdirektivet i Norge, bortsett fra deler av klasse B opplæringen i offentlig skole, opplæring på tunge klasser i offentlig skole og grunnutdanningen til yrkessjåførforskriften i offentlig skole. For disse tre elementene ligger tilsynet hos skolemyndighetene.
- b) Utdanningsdirektoratet bestemmer over fagopplæringen og lærerutdanningen i Norge, og innenfor denne fagopplæringen ligger Yrkessjåførfaget. Innenfor Yrkessjåførfaget igjen ligger førerkortopplæringen og utdanning til Yrkessjåførforskriften.

Dette betyr at både Vegdirektorat og Utdanningsdirektorat har sine kompetansekrav til storbillæreren som arbeider i videregående skole. For Vegdirektoratet er det avgjørende at

storbilføreren har utdanning fra HINT. Kompetansekravet fra Vegdirektoratet tar kun hensyn til at kravene i Vegtrafikkloven med tilhørende forskrifter er fulgt. Det er trafikkopplæringen og ikke fagutdanningen som er i fokus. For Utdanningsdirektoratet skal læreren i yrkesfag ha fagbrev, yrkespraksis, yrkesteoretisk utdanning og praktisk pedagogisk utdanning. Her er kompetansekravet rettet mot fagutdanningen. Det er viktig at læreren har fagkompetanse selv. Storbilføreren i videregående skole sin kompetanse, godkjennes imidlertid uten videre på bakgrunn av trafikkførerutdanningen. Dette vil si at det praktiseres ulike vurderinger av hva som skal være kompetansekrav til en yrkesfaglærer. En tømmerlærer skal kvalifiseres gjennom normal yrkesfaglærerutdanning, mens en yrkessjåførlærer skal kvalifiseres gjennom trafikkførerutdanning; to års utdanning som lærer på personbil og deretter et halvt års utdanning som storbilfører. Det er ikke engang sikkert at denne læreren har eget fagbrev. Dette er ulike kompetansekrav, og det er på tide å spørre hva slags kompetanse storbilføreren skal ha.

3. Problemstilling

Hva slags kompetanse trenger yrkesfaglærere på stor bil?

3.1. Problemdrøfting

Problemstillingen er formulert i en enkel setning. Det er tre ord i problemstillingen som behøver presisering eller drøfting:

- Kompetanse
- Yrkesfaglærer
- Stor bil

Kompetanse

Kompetanse som begrep er behandlet mer utførlig i neste kapittel, hvor det presenteres enkelte forskeres syn på begrepet. Ut i fra hva som er skrevet om begrepet og allmenn oppfatning, kan det sies at kompetanse sier noe om skikkethet og myndighet. Vi snakker i dagligtale om kompetanse og inkompetanse i forhold til det å strekke til. Hvis det er noe vi mestrer og greier sier vi at vi har kompetanse på det vi mestrer. Dersom vi viser oss utilstrekkelige i forhold til en oppgave vi prøvde å utføre, blir det sett på som inkompetanse. Det kan være meget kort vei fra kompetent til inkompetent; en leder kan vise seg meget kompetent inntil han eller hun gjør et feiltrinn. Da er vedkommende plutselig stemplet som inkompetent. Det blir fra flere hold hevdet at kompetansebegrepet er kontekstuellet; dvs. at begrepet kompetanse må forstås ut fra den sammenheng det settes inn i. I forhold til problemstillingen sees begrepet i sammenheng med lærergjerningen som yrkesfaglærer på storbil. Med kompetanse som storbillærer menes derfor; kunnskaper, ferdigheter, personlige egenskaper. Problemstillingen spør etter kompetansebehov. I forhold til en yrkesfaglærer generelt og en yrkesfaglærer på stor bil spesielt, kan kompetansebehovene karakteriseres som dynamiske. Det er stadige endringer i yrkesutøvelse som følge av nyvinninger. Verden går faktisk fremover. I yrkessjåførfaget kommer det stadig nye løsninger innenfor det kjøretøytekniske, innen laste- og losseteknikker og nye transporttekniske egenskaper ved godstransport. Hele tiden kommer det også nye bestemmelser og lovmessige reguleringer

yrkesutøveren må forholde seg til. Læreren må hele tiden holde seg oppdatert på dette, og nye lærere må utdannes i dagens og morgendagens yrkesutøvelse, og ikke gårdsdagens.

Yrkesfaglærer

En yrkesfaglærer er i denne sammenheng en lærer som driver yrkesopplæring. Dette er normalt læreren i yrkesfag i videregående opplæring eller voksenopplæring. Yrkesfaglæreren på storbil driver yrkesutdanning av elever, lærekandidater, lærlinger eller praksiskandidater i yrkessjåførfaget. Innenfor yrkessjåførfaget ligger også opplæringen i forhold til Yrkessjåførforskriften og Førerkortforskriften.⁴ Yrkesfaglæreren må ha sin egen praksis i bunnen, ellers vil hun eller han mangle viktig yrkeskunnskap i utdanningen av egne elever. Derfor er også rekruttering av fagutdannede sjåførere viktig å tenke på i sammenheng med lærerutdanningen.

Storbil

Storbil er i denne sammenheng betegnelsen på kjøretøy over 7 500 kg. For å ha førerrett for denne type kjøretøy, kreves førerkort i klassene C for lastebil og D for buss (Samferdselsdepartementet, 2004a:Førerkortforskriften kap 3). Som lærer i disse førerkortklassene må læreren beherske alle klasser med tilhenger.

Er problemstillingen aktuell? Er flere opptatt av dette? De formelle krav per i dag er jo at en trafikkklærer på stor bil må ha godkjenning fra statens vegvesen. Er så de kvalifikasjoner som må til for å innfri disse kravene gode nok, eller rettet inn mot den oppgaven en storbillærer må løse i hverdagen? Er krav til yrkesbakgrunn og utdanning relevant i forhold til oppgaven?

3.2. Pilotundersøkelse

For å teste ut problemstillingen ble det gjennomført en pilotundersøkelse om hva ledere ved private trafikkskoler og videregående skoler mener om kvalifisering og kompetansebygging i form av utdanning og rekruttering. Det viser seg faktisk at flere ledere i privat og offentlig

⁴ Se kapittel 2

trafikkopplæring er opptatt av lærernes kompetanse og utformingen av denne.

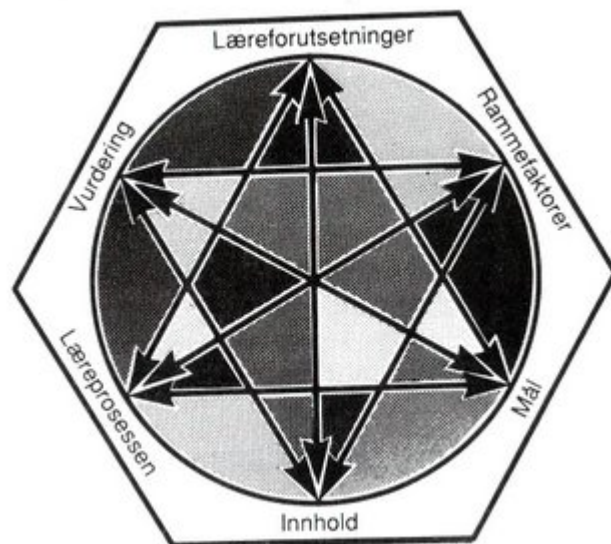
Hovedundersøkelsen og problemstillingen dreier seg vesentlig om yrkesutdanning og yrkesfaglærere. Derfor kan det virke underlig at trafikklærere og ledere ved privat trafikkskole er med i dette utvalget, de fra privat sektor har imidlertid samme utdanning og omtrent samme referanseramme som lærere og ledere i skolen.

Pilotundersøkelsen tok for seg spørsmål som kvalifikasjon for inntak, praksisbasert opplæring med utplassering på skole eller trafikkskole, varighet og innhold i utdanningen. De spurte er ledere i privat og offentlig trafikkopplæring av yrkessjåfører. De er i alderen 45 til 65 år, og har meget lang fartstid bak seg i trafikkopplæring og transportbransje. Undersøkelsen er en liten intervjuserie av 7 personer tatt opp i perioden november – desember 2008.

De felt hvor de fleste trafikklærere har sitt virke, er først og fremst i den private trafikkskolen, og dernest i det offentlige skoleverk. I dette fagmiljøet er det meninger om hvem som skal rekrutteres, om hva som er et fornuftig utdanningsløp for en storbillærer, og hvilken kompetanse læreren sitter igjen med etter endt utdanning. Synspunkter fra fagmiljøet er viktig å få fram.

For å systematisere intervju spørsmål over hovedtemaet ”Hva slags

kompetanse behøver yrkesfaglæreren på stor bil?”, ble spørsmålene delt opp etter bestemte tema.⁵ Tematiseringen var nyttig for å lage en mal til intervjuet på forhånd. Steinar Kvale



Figur 3-1 Relasjonsmodellen fra Hiim og Hippe 1989, 2. Opplag 1991 s 29

⁵ Se Vedlegg 1 Pilotundersøkelse, intervjuguide.

kaller tematisering for ”*en begrepsmessig klargjøring*” (Kvale, 1997:52). Han mener denne klargjøringen er viktig å gjøre før selve intervjuet planlegges. Her er den didaktiske relasjonsmodellen brukt som verktøy til å tematisere intervjuet (Hiim og Hippe, 1989:29).

Undersøkelsen tar ikke for seg rammer og vurdering. Dette kan selvsagt diskuteres, men i forhold til å vurdere hvilken kompetanse som er ønskelig etter et fullført utdanningsløp, ble det i denne sammenheng ansett som tilstrekkelig å tematisere undersøkelsen etter de resterende fire punkter.

Resultater fra pilotundersøkelsen

- De spurte ønsker å rekruttere en erfaren yrkessjåfør til å bli lærer på stor bil. Hun / han må ha tre til fem års praksis som minimum, og kan godt ha annen utdanning i tillegg. Vedkommende må være mottakelig for å studere didaktikk og metode for å bli lærer. Flere av de spurte legger vekt på at personlige egenskaper må vurderes.
- De spurte mener i hovedsak at det er viktig at trafikkklærerutdanning på stor bil må inngå som en del av høyere utdanning. Det er viktig at den som utdanner seg kan bygge videre på utdanningen sin i høyskolesystemet.
- De spurte mener innholdet i utdanningen må inneholde pedagogikk og metode. De aller fleste synes denne utdanningen kunne ha form av praktisk pedagogisk utdanning over to til tre år på deltid. De spurte ville gjerne ta i mot studenter i egen virksomhet i sammenheng med en utdanningsmodell på deltid.

Pilotundersøkelsen kan tolkes slik at de som er spurt ser problemer knyttet til den utdanningsmodellen vi har i dag. Dagens modell greier i følge pilotundersøkelsen, ikke å rekruttere nok kandidater med transportfaglig bakgrunn. De spurte kan meget vel tenke seg en modell som utdanner på en annen måte, mer praksisbasert. Det viser seg også at respondentene er samstemte i forhold til at alle mener det er meget viktig med yrkespraksis i sjåførfaget for en som skal være lærer på stor bil. Det kan se ut som en tendens at de spurte vil rekruttere fagarbeidere til å bli lærere. De lederne som er spurt vil også være med på å utdanne disse lærerstudentene ved å tilby de praksisplasser i en praksisbasert utdanning.

Oppsummering av pilotundersøkelsen

En trafikklærer driver opplæring i henhold til trafikkopplæringsforskrift og yrkessjåførforskrift. Yrkessjåførfaget, logistikkfaget og hele transportfaget er så mye mer. Det dreier seg om yrkeskunnskap i forhold til helheten; bilen, sjåføren, lasten. Yrkesutøvelse. Dette vil kreve en litt annen utdanningsmodell enn den vi har nå. Her vet vi også at vi vil møte noen utfordringer i forhold til Trafikkopplæringsforskriften og Statens Vegvesen. Det kan se ut som om både offentlige og private skoler som har storbillærere i arbeid, skulle ønske en mer fleksibel utdanningsmodell for disse lærerne. De fleste opplever det som vanskelig å rekruttere nye medarbeidere, og føler også at de ikke får tak i den rette.

3.3. Forskningsspørsmål

Problemstillingen søker svar på hva lærernes kompetansebehov er per i dag, og om noe må gjøres med rekruttering og utdanning for å ivareta dette kompetansebehovet. Pilotundersøkelsen underbygger dette ved at de som er spurt stiller spørsmål ved dagens utdanning og rekruttering til læreryrket. For å stille forskningsspørsmål ut fra problemstillingen, er det nødvendig å operasjonalisere problemstillingen. Knut Halvorsen skriver om dette i sin bok om innføring i samfunnsvitenskaplig metode (Halvorsen, 2008:299)

”omgjøring av en teoretisk definisjon slik at en kan avgjøre hvilke egenskaper ved undersøkelsesenheter som kan falle inn under begrepet”

Hvordan opplever så elever og lærere per i dag storbillærerens kompetanse i undervisningen? Lærere, ledere og elever kan spørres om dette. Det kan stilles spørsmål om utdanningen har vært god, og om det er andre kvalifikasjoner enn dagens trafikklærerutdanning som bidrar til kompetansebasen hos dagens trafikklærere. Hva vil vi med framtiden, er det på tide å legge om på rekruttering og utdanning? Dette er avgrenset slik:



Figur 3-2 Problemstilling med forskningsspørsmål

Det er her definert fire forskningsspørsmål rundt lærerens kompetanse:

1. Elever og skoleledere skal spørres om hvilken kompetanse de mener at storbillæreren på stor bil må ha.
2. Storbillærerne selv skal spørres om hvilken kompetanse de trenger i sitt eget yrke.
3. Ut fra spørsmål 1 og 2, må det komme fram hvor god dagens utdanning av storbillærere er, og hvordan vi eventuelt ønsker denne utdanningen formet for fremtiden
4. Ut fra spørsmål 1, 2 og 3 må det komme fram hvem som skal rekrutteres som storbillærer i fremtiden, og hvilke kvalifikasjoner og egenskaper vi ønsker hos en slik person.

Til sammen skal disse forskningsspørsmålene gi svar på problemstillingen. For å få svar forutsettes det tre undersøkelsesenheter:

- Elever
- Skoleledere
- Lærere

En språklig nyansedifferanse gjør seg gjeldende dersom problemstilling og forskningsspørsmål sammenliknes. I problemstillingen står det "yrkesfaglærer på stor bil", mens i forskningsspørsmålene er læreren benevnt som "storbil lærer". Dette er gjort fordi storbil lærer er et enklere og mer allment anvendt uttrykk. Ordene "læreren", "storbil læreren" eller "læreren på stor bil", vil være en mye brukt terminologi i forbindelse med undersøkelsen og rapporten.

4. Teoretisk utgangspunkt

4.1. Skolelære og mesterlære

Skolen som læringsarena sett opp mot mesterlære er belyst i teorien av flere. Det kan synes som om det forekommer spenninger mellom det skolastiske paradigmet på den ene siden, og læring i praksisfellesskap og mesterlære på den andre, som Steen Wackerhausen beskriver (Steen Wackerhausen i Kvale, Jensen, Nielsen, & Bureid, 1999: kapittel 12). Det blir stadig mer alminnelig å ta høyskoleutdanning i Norge. Skolen som læringsinstitusjon vinner terreng. Dersom vi ser på antall høyskoleutdannede i forhold til folketall fra 1970 og fram til 2008, finner vi ut at folketallet har økt med knapt en firedel, mens antall høyskoleutdannede nesten er femdoblet (SSB, 2010b). Figuren under med tall fra Statistisk sentralbyrå illustrerer dette:

Personer med høyskoleutdanning / År	1970	1980	1990	2000	2008
Universitets- og høgskolenivå kort	162 714	271 958	408 538	594 561	742 537
Universitets- og høgskolenivå lang	49 468	75 308	107 008	163 518	233 835
Sum	212 182	347 266	515 546	758 079	976 372
Folketallet sammenliknet	3 863 221	4 078 900	4 233 116	4 478 497	4 737 171

Tabell 1 Personer med høyskoleutdanning i forhold til folketall.

Det er absolutt ikke negativt å ha et høyt utdanningsnivå i befolkningen, men dersom alle skal ha høyskoleutdanning må det gis rom for å videreutdanne seg innen yrker og profesjoner innenfor dette systemet. Da må det være lov å hevde at høyere utdanning må tilpasses profesjoner og yrker snarere enn at profesjoner og yrker skal presses inn i samme form som en tradisjonell akademisk utdanning. Det kan hende at læringstradisjoner fra yrkesutdanningen må få mer innpass i metodevalg i høyere utdanning dersom vi skal lykkes med å inkludere yrkesfagene i høyere utdanning.

Knud Illeris peker på at arbeidslivets virksomhet og organisasjoner de senere år har fått større oppmerksomhet som læringsarena. Han kaller dette for et ”læringsrum” (Illeris, 2000:152). Selv om Illeris mener at læring i arbeidslivet har fått større oppmerksomhet (i Danmark?), er det ikke sikkert at dette har ført til utvidelse av dette ”læringsrommet” i Norge. Dersom man ser på antall avlagte fag og svenneprøver de siste årene er muligens tendensen en annen? Tabellen under kan vise en annen trend enn det som er tilfellet med hensyn til antall

høyskoleutdannede. Stadig flere tar høyskoleutdanning, men antall avlagte fagprøver mellom 1998 og 2008 går tilbake (SSB, 2010a).

År	Avlagte prøver
1998/1999	31 025
1999/2000	23 714
2000/2001	20 803
2001/2002	20 018
2002/2003	19 159
2003/2004	18 310
2004/2005	18 694
2005/2006	18 566
2006/2007	19 280
2007/2008	21 288
2008/2009	22 674

Tabell 2 Antall avlagte fag- og svenneprøver per år 1999 - 2009.

Det kan virke som om skolen er i fokus som læringsarena, og at vi ikke greier helt å ta ut det potensialet som befinner seg av læringsrom utenfor skolen, i hvert fall ikke med hensyn til antall lærlinger. Er dette et tegn på at vi får andre typer yrker? Er det ikke som før at det er mulig å ha et yrke uten teoretisk allmennutdanning eller høyskoleutdanning? Roger Säljö peker på at mange yrker i dag krever en høy allmennutdanning, og at samfunnet er komplekst. Han mener at dette fører til en *”tiltakende abstraksjon i undervisningen, og en høyning av kravene til hvilke kunnskaper som skal formidles oppvoksede generasjoner”* (Säljö, 2001:43). Det er kanskje en oppfatning at mer komplekse fag og yrker krever flere år på skolebenken? Men hvis dette fører til abstraksjon, som Säljö påstår, virker det jo mot sin hensikt hvis mer komplekse fag og yrker fører til mer abstrahert utdanning? Det kan hende at skolen som læringsarena også befester sin stilling ut fra det faktum at forskere og beslutningstakere selv er inkarnasjoner av det skolastiske paradigmet. Det har for flere år siden vært påpekt at skolen har vært den foretrukne arena i pedagogisk forskning og utvikling, og at læring i sosiale fellesskap og mesterlære i så måte er kommet i bakgrunnen. Jean Lave & Etienne Wenger skrev for snart 20 år siden at skolen ble sett på som en mer effektiv læringsarena enn for eksempel mesterlære (Lave & Wenger, 1991:61). Det var i skolen forskerne hentet data for sin forskning.

Her kan dagens storbilærerutdanning – som representant for det skolastiske paradigmet, stilles opp mot en tenkt modell som baserer seg på læring i praksisfellesskap. Det kan være svakheter forbundet med å lære et praktisk yrke som yrkesfaglærer for yrkessjåfører kun under et strengt skolastisk regime. Tradisjonell metodikk og pedagogikk i lærerutdanning blir stadig satt på prøve. Hiim og Hippe drøfter i sin bok ”Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere” det snevre eller teknologiske kunnskapsbegrepet. De viser blant annet til Donald Schön, som understreker at det er forskjell på ”å kunne hvordan” og ”å vite at”. Kompleksiteten i yrkesutøvelsen kan være slik at fagmannen ikke kan beskrive den med ord. Dermed blir en teknologisk tilnærming til yrkespedagogikken ofte utilstrekkelig. En tradisjonell tilnærming til kunnskapen er ofte at teoretiske begreper legges ut som et kart over virkeligheten (Hiim og Hippe, 2001:64). Overført til trafikkklærerutdanningen og yrkesfaglærerutdanningen vil dette si at noen elementer i lærerens kompetanse som dyktig yrkesutøver faktisk ikke kan beskrives med ord, men må læres på annen måte enn som setningskunnskap eller uttømmende kunnskap.

Hiim og Hippe sitt begrep ”teknologisk syn på kunnskap” kan i visse sammenhenger være beskrivende for deler av den trafikkopplæringen og trafikkklærerutdanningen som har vært fram til i dag. For eksempel legges trafikkopplæringen opp etter læreplaner som er delt inn i trinn og tema, hvor det er bestemte regler for rekkefølgen i opplæringen.

Eksempel: Læreplan for trafikkopplæring er nøye delt inn i tema som beskrives med måltaksonomi for kunnskaps og ferdighetsmål. Det kan lett føre til den slutning at hvis alle temaene er komplette, så kan eleven kjøre bil. Det er bare ikke så enkelt. Helheten er nemlig mer enn summen av de enkelte delene.

Eksempel: En dyktig trafikkklærer skal (som andre lærere) være god til vurdere elevforutsetninger. Han gjør dette flere ganger hver dag. Dette er faktisk en forutsetning for at eleven skal ha utbytte av undervisningen, at det velges et godt øvingsområde, at dagens utfordringer er av rett karakter osv. Dette føler en dyktig lærer. Er dette noe av den tause kunnskapen? Er dette yrkeskunnskap en fagmann ikke alltid kan sette der rette ordene på? Hvordan skal da en trafikkklærerstudent lære dette, hvis ikke han kan studere i et praksisfellesskap hvor det er produksjon? Tidligere var det ikke uvanlig for en student ved trafikkklærerutdanningen å produsere kun en elev i løpet av utdanningstiden. Andre har fortalt

at de har kjørt 4 – 5 elever. Hvordan skal en trafikkklærerstudent da lære i praksis i løpet av studiet hva elevforutsetninger er og hvordan man bedømmer dette?

Ut fra et mesterlæreperspektiv, kan gjeldende trafikkklærerutdanning utfordres på at produksjon og praksis i opplæringstiden må til for å utdanne dyktige fagfolk. Dersom man inntar et perspektiv som sier at man ikke egentlig kan lære dette yrket uten å produsere, kan konsekvensen være at studentene ikke lærer å bli fagfolk før de begynner å jobbe i de praksisfellesskapene de blir en del av etter utdanningen er over. Det de da lærer er antakelig den kunnskapen som blir gjeldende videre i yrkeslivet. Det eneste man da oppnår ved å drive øvingsopplæring med få øvingselever i trafikkklærerutdanningen, er å utsette viktig læring hos studenten. Vi behøver ikke å slutte med skole, men vi kan muligens utnytte det potensialet som ligger i mesterlæren. Gjennom skole, praksisfellesskap og mesterlære kan trafikkklærerstudentene kvalifiseres for en del av den kompetansen de bør ha etter endt utdanning.

Når problemstillingen etterspør hvilken kompetanse yrkesfaglæreren på stor bil har behov for, er det også nærliggende å spørre om hvilke kvalifikasjoner som skal ligge i bunnen, og hvordan kompetansen skal formes. To ulike læringstradisjoner bygger egentlig opp under yrkeslærerutdanningen. Den faglærte yrkesfaglæreren har gått i lære til fagbrev (mesterlære), og har senere tatt pedagogisk og yrkesteoretisk utdanning (skolastisk undervisning). Vi kan si at begge de to ulike læringstradisjonene representeres i yrkesfaglærerens totale kompetanse. Det kan være en styrke at begge tradisjonene er representert, og det er ikke sikkert at det er noen fordel at den ene tradisjonen skyver den andre ut. Hva menes egentlig med kvalifikasjoner og kompetanse? De følgende avsnitt tar for seg disse begrepene; kvalifikasjoner og kompetanse.

4.2. Hva er kvalifikasjoner?

Kvalifikasjoner eller det å være kvalifisert, knyttes ofte til det å være skikket til, eller som innen sport; det å ha rett til å delta eller utføre noe. Vi bruker ofte kvalifikasjonskrav og kvalifikasjoner i forbindelse med egnethet og arbeid, og begrepene kvalifikasjon og kompetanse brukes gjerne ukritisk (og uriktig??) om hverandre. Kommer det ene litt før det andre? Som innen idretten; det å være kvalifisert er ikke det samme som å vinne

konkurransen, det er kun et kriterium som må være oppfylt for å kunne delta. Det å være kvalifisert for en jobb eller en stilling innebærer ofte at det ligger formelle kvalifikasjoner i bunnen i form av opplæring og utdanning. En god opplæring eller utdanning er ment å gi yrkesspesifikke kvalifikasjoner som sier noe om hvor godt du kan gjøre dine arbeidsoppgaver og prosedyrer knyttet til dette. I de fleste yrker er også personlige kvalifikasjoner verdifulle, og legges ofte vekt på i opplæring og utdanning. Eksempler på personlige kvalifikasjoner, kan være samarbeidsevne, empati eller nøyaktighet. I sammenheng med læring uttrykker for eksempel Knud Illeris ulike typer kvalifikasjoner som han mener har sammenheng med personlighetsutvikling (Illeris, 2000:71).

Formelle kvalifikasjoner

Vi snakker ofte om formelle kvalifikasjoner eller krav når vi for eksempel vurderer om noen er kvalifisert for en jobb. Det formelle må ligge i bunnen. Man kommer ikke i betraktning i jobbsammenheng hvis ikke de formelle kvalifikasjonene er i orden. Formelle kvalifikasjoner knyttes vanligvis til utdanning. For eksempel får du ikke fast (eller oppsigelig) tilsetting som lærer uten at du har fullført din formelle lærerutdanning. En yrkesfaglærer må fylle disse kravene for å kunne tilsettes i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2006: Forskrift til opplæringsloven kapittel 14):

Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i yrkesfag i den vidaregåande skolen, må fylle eitt av desse krava:

- Yrkesfaglærerutdanning, jf. nasjonal rammeplan, for undervisning i fag/på fagområde der vedkommande har minst 60 studiepoeng relevant utdanning, jf. § 14-5
- Universitets- og/eller høgskoleutdanning som samla utgjer minst 180 studiepoeng inklusive pedagogisk utdanning etter § 14-1, for undervisning i fag/på fagområde der vedkommande har minst 60 studiepoeng relevant utdanning
- Faglærerutdanning, jf. nasjonale rammeplanar, for undervisning i fag/på fagområde der vedkommande har minst 60 studiepoeng relevant utdanning
- Fagbrev, sveinebrev eller fullført og bestått anna yrkesfagleg utdanning i vidaregåande opplæring, 2 års yrkesteoretisk utdanning utover vidaregåande skolenivå og 4 års yrkespraksis etter fullført vidaregåande opplæring, for undervisning i fag/på fagområde som utdanninga/bakgrunnen er relevant for. I tillegg krevst pedagogisk kompetanse etter § 14-1
- Lærerutdanning, jf. § 14-2, med spesialpedagogisk utdanning tilsvarande minst 60 studiepoeng, dersom hovudoppgåva er spesialundervisning eller behova til elevane gjer slik utdanning ønskeleg.

Figur 4-1 Krav til formelle kvalifikasjoner ved tilsetjing som yrkesfaglærer i videregående skole.

Dersom vi sammenlikner en trafikklærer fra HINT med minimum av utdanning og bakgrunn for å være yrkesfaglærer på stor bil med de formelle krav i Figur 4 – 1, finner vi at vedkommende ikke er kvalifisert til ansettelse i skolen. Det at så skjer er ikke HINT sin feil, men skolens egen. En lærer fra HINT med minimum av utdanning og bakgrunn for å være lærer på stor bil, har 150 studiepoeng og tre års yrkespraksis.

Yrkesspesifikke kvalifikasjoner

Disse kvalifikasjoner er direkte knyttet til de arbeidsoppgaver et yrke består av. En yrkessjåfør må være i stand til å kjøre bil, ha ferdigheter i godshåndtering, kunne noe om kjøretøyet, kunne trafikkregler og så videre. En tømrer må kunne bruke verktøy og velge riktige materialer. Greta Marie Skau bruker betegnelsen yrkesspesifikke ferdigheter. Hun

beskriver disse konkret i forhold til ulike yrker. For eksempel vil yrkesspesifikke ferdigheter for en lærer være; ”å *tilrettelegge en pedagogisk situasjon og gjennomføre veilednings og undervisningsoppgaver*” (Skau, 2005:61). Skau peker også på at en musikk lærer må kunne syng og spille, at en heimkunnskapslærer må kunne lage mat, og så videre. Hun viser oss her det dobbelte praksisfelt, og det kan se ut som om Greta Marie Skau ville tatt det som en selvfølge at en yrkesfaglærer på stor bil må ha egen fagkompetanse på stor bil.

Nøkkkelkvalifikasjoner og personlig kompetanse

I tillegg til de formelle og yrkesspesifikke kvalifikasjonene er også personlig egnethet eller personlige egenskaper en del av de kvalifikasjoner en person innehar. Denne egnetheten kan være tillært, eller vi kan ha den med oss fra vårt miljø og muligens noe fra vår arv? Noen kaller også dette for nøkkkelkvalifikasjoner. Nøkkkelkvalifikasjoner kan være; samarbeidsevne, evnen til å kommunisere, planleggingsevne, nøyaktighet, selvstendighet med flere. Disse eksemplene er hentet fra en YPU rapport om nøkkkelkvalifikasjoner i tømrreryrket (Hartvigsen, Myren, & Nilsen, 2002). Noen av eksemplene fra tømrreryrket virker også litt typiske for et praktisk yrke: ”å *høre på kundene, god tone innenfor arbeidslaget, arbeidsinnsats, nøyaktighet, kvalitetskontroll*”.

Greta Marie Skau bruker begrepet ”*Personlig kompetanse*” når hun beskriver liknende. Hun har utarbeidet en liste over det hun mener personlig kompetanse kan komme til uttrykk som. 67 konkrete punkter som inneholder eksempler på personlige egenskaper og evner (Skau, 2005:71). Mange av disse eksemplene stemmer overens med eksemplene på nøkkkelkvalifikasjoner i tømrrerfaget. Skau sine eksempler på personlig kompetanse kan oppfattes som meget generelle i forhold til hvilket felt i yrkeslivet de passer best inn under, eller er hentet fra. Eksempler som ”*menneskelig varme, evne til å bry seg, verdibevissthet, evne til å tåle taushet, evne til nærhet, evne til å bruke seg selv*”, og så videre, plasserer Skau sitt perspektiv på dette inn mot yrker med sterkt innslag av medmenneskelige relasjoner som sykepleie, veiledning og undervisning. Undertittelen på Greta Marie Skau sin bok ”*Gode fagfolk vokser*” er da også: ”*Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*” (Skau, 2005).

Det er altså beskrevet i teorien og forsket på personlige egenskaper og nøkkkelkvalifikasjoner av flere. Det kan ikke uten videre påstås at nøkkkelkvalifikasjoner og personlig egenskaper

eller personlig kompetanse er det samme, men disse begrepene ligger veldig nær hverandre. Det kan virke som om de ulike forskerne kommer fram til litt ulike betegnelser og eksempler ut fra hvilket felt de har arbeidet i.

Kvalifikasjoner som yrkesfaglærer

Kvalifikasjonskrav for å være lærer, spesielt yrkesfaglærer, er sammensatt av alle disse typer kvalifikasjonskrav. Yrkesfaglæreren må kunne yrket, kunne være pedagog, og endelig også være i besittelse av nøkkelkvalifikasjoner. Det kan sikkert diskuteres hva et minimum av disse kvalifikasjonene skal være. Alle lærere er jo ikke like dyktige i alle arbeidsoppgaver de møter i sin lærergjerning. Kan hende noen som ikke lyktes helt i faget sitt ble lærer? Kan hende en rasende dyktig fagmann er superflink i sitt eget fagarbeid, men ikke kan kommunisere med elevene og derfor ikke fyller kvalifikasjonene på dette området? Kan hende en lærer uten utdanning er meget kvalifisert som fagmann og samtidig er god til å kommunisere? Det beste vil jo være om sistnevnte eksempel fikk sin utdanning og ble formelt kvalifisert?

Hva er så sammenhengen mellom kompetanse og kvalifikasjon?

- Kan det å være kvalifisert være en betegnelse på at man kan begynne på en oppgave eller i et arbeid?
- Mens det å være kompetent er et mål på hvordan oppgaven eller arbeidet utføres etter forutsetningene og forventningene?

Det kan her være på sin plass med en avklaring. Mange bruker begrepene kompetanse og kvalifikasjon om hverandre, og dette kan lett flyte over i hverandre i dagligtalen.

4.3. Hva kan legges i begrepet kompetanse?

En høyest aktuell stortingsmelding definerer lærerkompetanse for oss på følgende måte (Kunnskapsdepartementet, 2009: St meld 11, kapittel 4.7):

”Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter”

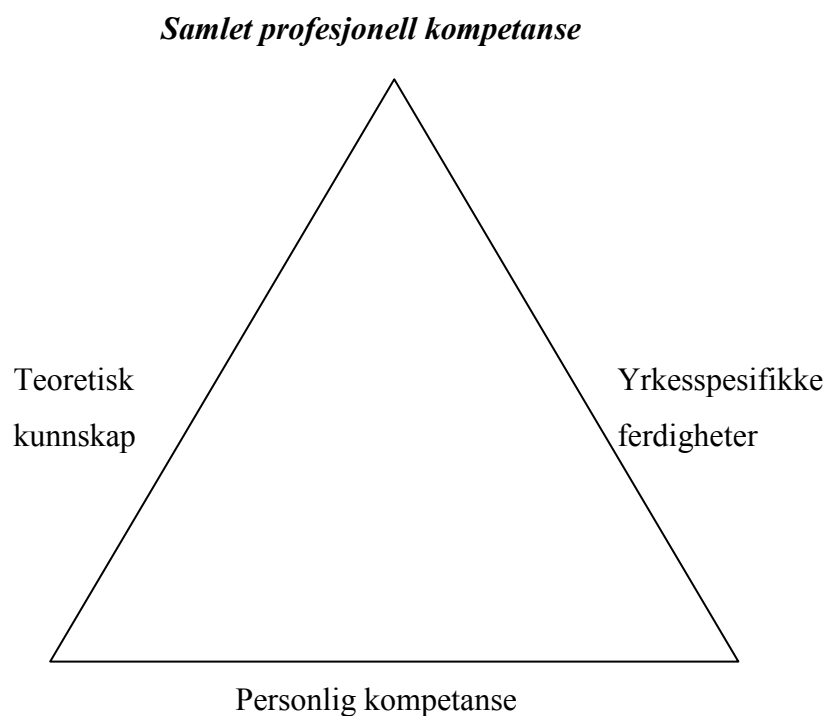
Denne definisjonen er i følge samme dokument hentet fra OECD. Imidlertid finnes det mange definisjoner og forklaringer på hva kompetanse er fra tidligere. Kompetanse defineres både på

individnivå og systemnivå. Det kan nemlig sies at også organisasjoner besitter kompetanse; de enkelte individer organisasjonen består av har en samlet kompetanse. Bakgrunnen for denne rikdommen av definisjoner kan forklares med at betydningen av ordet kompetanse for mange varierer ut fra hvilken sammenheng det settes inn i. I det følgende presenteres det syn enkelte forskere har på kompetanse som begrep. Kan hende mye av dette er sammenfallende med definisjonen fra Kunnskapsdepartementet og OECD?

Linda Lai bryter ned kompetansebegrepet til kompetansekomponeenter. Hun sier hun gjør dette for å unngå svakheter og mangler ved en analyse av begrepet. Hennes kompetansekomponeenter er: Kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Disse brytes videre ned i underliggende kategorier hver for seg. I tillegg bruker Lai ulike former for kompetanse i sine analyser: Formell- uformell- faglig- leder- personlig- og sosial kompetanse. I sin bok om strategisk kompetansestyring forutsetter Lai følgende definisjon sett i sammenheng med bokas innhold (Lai, 2004:48):

”Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål”

Greta Marie Skau sier også at kompetansebegrepet er ”kontekstuel”, og velger å dele begrepet inn i: Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Hun setter dette inn i sin kompetansetrekant som en beskrivelse og skjemativering av ”*Samlet profesjonell kompetanse*”. Skau gir også fylldige eksempler på hva disse kompetansedelene består av (Skau, 2005:56).



Figur 4-2 Kompetansetrekanten, Greta Marie Skau

Steen Wackerhausen presenterer en oppfatning av hva kompetent praksis består av. Han kaller komponentene for ”konstituerende elementer”, og definerer dette som følger:

”Proposisjonell kunnskap, ikke - proposisjonell kunnskap, personlig kunnskap, ikke – personlig kunnskap, kroppskunnskap, regelbaserte ferdigheter og ikke – regelbaserte ferdigheter – personlige så vel som ikke – personlige.”

Dette hevder Wackerhausen er en alternativ konstituering av kompetansebegrepet (Steen Wackerhausen i Kvale, et al., 1999:182). Wackerhausen ligger også nært opp til både Lai og Skau sine kompetansekomponenter, fordi han legger både kunnskap og ferdighet i begrepet. Wackerhausen hevder også at kunnskaper og ferdigheter kan være ikke – personlige. Han mener at både organisasjoner og institusjoner kan besitte kunnskaper og ferdigheter og dermed kompetanse.

Hubert og Stuart Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus), bruker kompetansebegrepet i sin beskrivelse av trinn i en modell for ferdighetstilegnelse. ”Kompetanse” som et trinn i denne modellen er trinn 3 av 5, og således midt på. Det kommer mellom ”Viderekommen nybegynner”, og ”Dyktighet”:

1. Novise
2. Viderekommen nybegynner
3. Kompetanse
4. Dyktighet
5. Ekspertise

I denne sammenhengen er det ikke det faktum at trinn 3 er benevnt ”*competence*” som er det essensielle, men at kompetansebegrepet i alle disse trinnene settes inn i en sammenheng som retter seg mot ferdigheter og mestring av ferdigheter. Direkte i forhold til trinn 3 sies det her at: ”Den kompetente utøver søker etter nye regler og resonnementer som kan hjelpe han eller henne til å bestemme seg for en plan eller et perspektiv” (Dreyfus & Dreyfus i Kvale, et al., 1999:54). Teksten i Kvale av Dreyfus & Dreyfus er tydeligvis basert på Dreyfus & Dreyfus sin beskrivelse av ”Five Steps from Novice to Expert” i deres egen bok. Her går det tydelig fram at den kompetente utøver vurderer situasjonen som et sett av fakta. Disse fakta vurderes opp mot hverandre og genererer en plan eller beslutning hos utøveren. Utøveren handler på bakgrunn av dette. Det må imidlertid nevnes at det høyeste nivå i denne stigen, ”Eksperten”, har denne kompetansen nedfelt i seg. Han behøver ikke å tenke mer over hva han gjør i utøvelsen av det han gjør, enn han er klar over sin egen kropp (Dreyfus, Athanasiou, & Dreyfus, 1986). Utøvelsen av det han gjør er automatisert.

Unn Stålsett tar utgangspunkt i ordets betydning fra latin (som Lina Lai og Greta Marie Skau) når hun definerer begrepet. Kompetanse betyr i følge dette ”sammentreff” eller ”skikkethet”. Stålsett legger ulikt innhold i begrepet litt etter som hvilken sammenheng det brukes i. Hun sier:

”I veiledning dreier dette seg om teori om veiledning, spesifikke veilederferdigheter, kommunikasjonsferdigheter og grunnleggende holdninger som handler om selvinnsikt, varhet og empati.”

Nøkkelpunkt i denne sammenhengen er i følge Stålsett ”*Habilitet*”, ”*Rolleklarhet*” og ”*Abstinens (avhold fra å dekke egne behov)*”, (Stålsett, 2006:71). I en annen sammenheng definerer Stålsett kompetanse til å være ”*evne og vilje til å ta i bruk de ferdigheter, kunnskaper og holdninger vi til enhver tid har*” (Stålsett, 2006:266). Det er interessant at Stålsett også peker på at hvis man ikke har vilje, ja så har man heller ikke kompetanse.

Kjell Banken og Rolf Aarland omtaler kompetanse som noe som kommer i tillegg til kunnskap. I forhold til logistikkens strategiske betydning, omtaler de kompetanse som noe som alltid må utvikles i forhold til strategi, mål og framtid (Banken & Aarland, 1997:344). Kompetanse har i denne sammenheng altså å gjøre med evnen til å møte de utfordringer og oppgaver man vil stå overfor i fremtiden. Her er det likhetstrekk med Linda Lai sin vekt på kompetanse i forhold til oppgaver og krav.

Hilde og Tom Eide bruker kompetanse i sammenheng med begrepene fagkunnskap, empati og etikk (Eide & Eide, 1996:23). Disse egenskapene overlapper også begrepene kunnskap, ferdighet, evne og holdning.

Flere av de forannevnte forfattere som faktisk bidrar med nært sammenfallende definisjoner av kompetanse som begrep, tar også utgangspunkt i ordets opprinnelse, det latinske ”*competentia*”. Dette substantivet betyr rett og slett symmetri, men er i senere utgaver av refererte ordbok under også tillagt betydningen ”*kompetanse*” (som Unn Stålsett skriver). Verbet ”*cometo*”, kan derimot ha flere betydninger; støte sammen, inntreffe samtidig med, svare til, stemme med, kunne brukes på, ha kraft til, være i stand til; og endelig finnes et adjektiv ”*competens*”, som betyr passende eller kompetent (Johansen, Nygård, & Schreiner, 1965:113, latinsk ordbok fra 1887, tredje reviderte opplag). Fremmedordboken definerer ordet kompetanse med: ”*myndighetsområde*”, ”*duglighet*” og ”*skikkethet*” (Rokkan, 1970:198, Damms Fremmedordbok).

Yrkesfaglærerkompetanse

Ut fra de definisjoner av begrepet kompetanse i forhold til ordbøker og faglitteratur referert foran, kan det hevdes at kompetansen hos en person eller organisasjon består av dennes egenskaper eller kvaliteter i forhold til en eller annen oppgave, et krav eller en utfordring.

Begrepet kan altså sies å være kontekstuelet, som Greta Marie Skau hevder. Hvis vi ser på Kunnskapsdepartementet sin definisjon igjen, og trekker den litt sammen til ”*ferdigheter, kunnskaper og personlig kompetanse*”, kan vi med hold i teorien som er presentert foran si at dette er en dekkende definisjon av begrepet kompetanse generelt, og for en lærer spesielt. Denne definisjonen bruker Greta Marie Skau som elementer i sin kompetansetrekant (Skau, 2005:56). Kompetansen hos en yrkesfaglærer har imidlertid et særpreg i denne sammenhengen fordi yrkesfaglæreren har sitt dobbelte praksisfelt. Yrkesfaglæreren er også en fagarbeider. Utdanningsløpet av fagarbeideren ender som regel i et fag- eller svennebrev. På dette stadium skal kompetansen hos fagarbeideren være i tråd med kompetanseplattformen i faget. Denne yrkeskunnskapen er tilegnet gjennom skole og arbeid gjennom 4 år. En praksiskandidat må ha arbeidet i faget i 5 år for å kunne ta fagprøve, altså et tillegg på 25 %. Hvis en fagarbeider skal bli yrkesfaglærer, er dette basisen. Dette ligger i bunnen. Han eller hun må kunne yrket sitt først, deretter bli lærer, skal vi ta opptakskrav til yrkesfaglærerutdanningen på alvor.

Egen yrkeskompetanse kan dermed sies å være en del av den helhetlige kompetanse en yrkesfaglærer behøver. En lærer må i tillegg ha kompetanse på undervisning. Læreren behøver utdanning utover fagutdanningen for å kunne fungere som lærer i skolen. Det er vanlig for yrkesfaglærere at de har yrkesteoritisk utdanning og pedagogisk utdanning i tillegg til sin fagkompetanse. Dette gir en helhetlig kompetanse som yrkesfaglærer. Slik kompetanse er det forutsatt at en yrkesfaglærer skal ha⁶.

Det er allikevel et faktum at skolen ikke alltid makter å rekruttere lærere med ønsket kompetanse. En undersøkelse fra 2007 viser for eksempel at 12,7 % av lærerne i studieretningsfagene⁷ på TIP manglet godkjent lærerutdanning. De samme tall for henholdsvis Elektrofag og Byggfag viser 13,3 % og 17,7 % (Turmo & Aamodt, 2007:22, tabell 2.13). I samme undersøkelse påpekes det også at yrkesfaglærere ofte rekrutteres til læreryrket etter en karriere i det faget de underviser i. En yrkesfaglærer må ha kompetanse i bunnen, og i tillegg

⁶ Se figur 4-1.

⁷ Turmo & Aamodt bruker her betegnelsen ”*Studieretningsfag*”. Dette er det samme som ”*Programfag*” under kunnskapsløftet.

må det formes kompetanse gjennom yrkesfaglærerutdanningen. Dette gjelder også for yrkessjåførfaget.

Yrkesfaglæreren på stor bil må altså inneha kvaliteter eller evner som gjør han/hun skikket til å løse den oppgaven det er å være yrkesfaglærer på stor bil. Det må være sammenfall eller symmetri mellom storbillærerens kvaliteter og evner og oppgaven det er å være storbillærer; kompetanse. Videre er det grunn til å trekke den slutning at det ville være meningsløst om ikke storbillæreren også er en kompetent sjåfør; At hun eller han selv er fagperson i yrkesrollen som sjåfør; At han eller hun er i stand til selv å løse et transportarbeid som sjåfør på høyt nivå! I denne sammenhengen vil dette for eksempel være at en person som er storbillærer i egen person kan fungere som sjåfør både gjennom den norske fjellheimen og til en europeisk storby. Hvorfor skulle vi rekruttere storbillærerne blant (hobby)bilister som bare har hørt om vinterstengte fjellveier på radioen, når vi kan hente sjåførere som kjører kolonne over Haukelifjell eller Båtsfjordfjellet flerfoldige ganger hver vinter? Kan vi tenke oss fagutdanning uten fagfolk? Kan vi tenke oss mesterlære uten en mester? Hvem er så denne personen vi vil ha som lærer for en elev eller lærling i yrkessjåførfaget? Hvilken fagkompetanse vil vi ha? Er dette sammensatt?

Fag oppstår og fag blir lagt ned innenfor fagopplæringen. Dette grunnes behovet for fag som kan oppstå eller forsvinne. Transportfaget er ganske nytt og mangfoldig, med ulike støttefunksjoner til den operative utførelse av transporten. Fagfolk fra støttefunksjoner i forhold til transport og fagfolk fra beslektede yrker har overlappende fagkunnskap med en yrkessjåfør. De må være dyktige på hvert sitt felt;

- Speditøren i forhold til lovverk om vegtransport og dokumentasjon av frakt
- Truckføreren i forhold til lasting og lossing av transportmidler
- Lagermedarbeideren i forhold til transporttekniske egenskaper hos godset
- Maskinkjørereren i forhold til dyktighet til å manøvrere store og tunge kjøretøy
- Drosjesjåføren i forhold til å ta seg fram i trafikken
- Ambulansesjåføren i forhold til å tenke konsekvens av feilvurderinger i trafikken
- Trafikklæreren i forhold til å kjøre etter trafikkreglene

Hva er det alle disse beslektede yrkesutøverne mangler?

Støttefunksjoner, som for eksempel en speditør, en truckfører eller en lagermedarbeider, kan yrkesmessig være interessante å rekruttere inn som lærer for elever som skal bli yrkessjåfører. Beslektede yrker som maskinkjørere, drosjesjåfører, bilsakkyndige, mekanikere, ambulansesjåfører og trafikklærer for liten bil kan også være interessante å rekruttere inn som lærer for denne elevgruppen. Visse kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forhold til alle de nevnte funksjoner skal internaliseres hos en yrkessjåførlærling. En dyktig fagmann i yrkessjåførfaget skal besitte disse kunnskaper, ferdigheter og holdninger – eller en sammensetning av disse, representert ved yrkeskunnskap. Den eneste fagmannen som dermed er selvskreven som faglærer for en sjåførlærling, er derfor yrkessjåføren! Det er som om helheten i dette betyr mer enn summen av hver enkelt funksjon. Dette er som å tenke seg at fagmannen i sitt yrke er en *gestalt*. Yrkessjåføren, bilen, lasten, trafikken, lovverket, risikovurderingen – dette er fagmannen, mesteren.

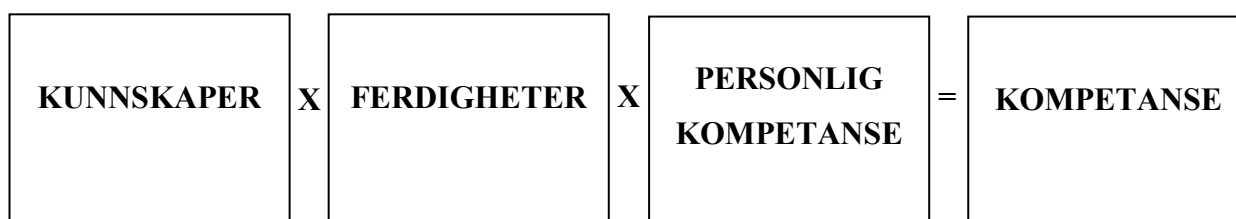
Fagmannen eller mesteren er stadig aktuell i utdanningen. Dette selv om mesterlære er blitt kritisert som en autoritær opplæringsmodell. Man kan påstå at mesterlæren er blitt aktualisert i dagens skole og fagutdanning fordi programfag og PTF (faget prosjekt til fordypning) med sine prosessorienterte læreplaner åpner for mer av læring i praksis på arbeidsplass, i utplassering og i skolens verksted etter eget valg. På denne måten kan det hevdes at denne type skole blir en møteplass mellom mesterlære og skole. Steinar Kvale peker på at mesterlæren i dag aktualiseres på flere måter, og at det er stigende interesse for mesterlære (Kvale, et al., 1999:33). Dagens skole med sine utfordringer er nå aktuell arena for å prøve ut mesterlære som en del av løsningene på disse problemene. Motvirkning til praksissjokk, vekslning mellom skole og praksisplass og mesterlære som supplement til tung teori, er nevnte bruksområder. Pedagogikken utvikler seg også, og et utvidet kunnskapssyn kontra et snevert og teknologisk syn på kunnskapsbegrepet, kan bidra til å styrke mesterlærens posisjon i skolen. Dette støttes av flere som har bidratt med litteratur på dette feltet. Hilde Hiim og Else Hippe mener for eksempel at relevansproblemet i yrkesutdanningen kan ha sammenheng med et snevert og oppsplittet kunnskapsbegrep (Hiim og Hippe, 2001, kapittel 2). Steen Wackerhausen setter opp en analyse av det skolastiske paradigmet og mesterlæren sett i sammenheng. Her går det an å trekke paralleller til vår egen utdanning, og særlig yrkesfag.

I yrkessjåførfaget brukes faktisk en form for mesterlære; det er plass til to i en lastebil – lærlingen og fagmannen. Hvis vi kaller fagmannen for mester, kan vi se paralleller til

mesterlære. I denne sammenhengen er det mesteren med sin helhetlige kunnskap som må være den vi rekrutterer til å være yrkesfaglærer i faget. Lærerkompetansen må formes, og dette kan også gjøres med mesterlære som ett verktøy blant flere. Utdanningen må være relatert mot den kompetanse læreren trenger ute i jobb, slik det er beskrevet i St meld 11.

4.4. Oppsummering av teori

Ut fra teorien som er omtalt foran, kan det sies at kompetansebegrepet består av kunnskaper, ferdigheter og personlig kompetanse. Det kan se ut som om disse ulike komponentene er knyttet sammen og til en viss grad avhengige av hverandre. Det kan settes opp som en likning:



Figur 4-3 Kompetansfaktor

Dersom dette kan sees på som en likning, vil det si at dersom en av delene er null (det skal vel mye til), så er ikke kompetansen til stede i det hele tatt. For yrkesfaglæreren vil dette bety at dersom ferdighetene fra egen yrkespraksis er lav vil dette påvirke samlet kompetanse. Samlet kompetanse forutsetter at enkeltfaktorene eksisterer og har en viss verdi. Dersom alle faktorene har høy verdi er kompetansen meget høy, hvis en faktor er lav reduseres samlet kompetanse drastisk. Undersøkelsen som følger vil gi svar på hvilke typer kompetanse som er av verdi i forhold til denne modellen.

5. Metoder og utvalg av respondenter

5.1. Metodisk utgangspunkt

Undersøkelsen skal kaste lys over yrkeslæreren på stor bil / storbillæreren sitt helhetlige kompetansebehov, implisitt lærerens eget yrkespraksisfelt som mange vil hevde bør omfatte en yrkeskompetanse som yrkessjåfør. Det sentrale er spørsmålet om kompetanse hos yrkesfaglæreren på stor bil. Hvilke komponenter består denne kompetansen av, hvilke komponenter blir pekt på som verdifulle og viktige, er det deler av kompetansen som kan byttes ut til fordel for noe nytt? Det kan reises mange spørsmål rundt dette. Problemstillingen spør om ”hvilken kompetanse”, og forskningsspørsmålene er en operasjonalisering av problemstillingen. Forskningsspørsmålene er laget for å konkretisere hva det skal spørres om, og to av dem er også konkrete i forhold til hvem som skal spørres. Problemstillingen og forskningsspørsmålene styrer i denne sammenheng valg av metoder og utvalg av undersøkelsesenheter, samt i sin tur utvalget av respondenter.

5.2. Valg av metoder

Utgangspunktet for å forske er vel ofte at det utkrystalliserer seg problemstillinger som bør belyses og samles kunnskap om. Engasjementet her ligger i at forskeren er opptatt av trafikkopplæringen generelt, og storbillæreren kompetanse spesielt. Problemstillingen og forskningsspørsmålene sammen med teori drøftet i kapittelet foran, styrer i stor grad valg av metode og undersøkelsesenheter. I forskningsspørsmålene ligger det tre undersøkelsesenheter. En undersøkelsesenhet her betyr da den gruppe mennesker som blir spurt om noe fra de enkelte forskningsspørsmålene.⁸ I denne sammenheng dreier dette seg om elever, ledere og lærere. Kompetansebegrepet inneholder i følge teorien i kapittelet foran ulike komponenter. Det legges ulikt i disse begrepene fra fagfolk, og det kan forventes at enkeltrespondenter fra undersøkelsesenheterne også vil legge ulik betydning i disse begrepene. Det er derfor en vurdering om spørsmål som omfatter disse begrepene skal formuleres på forhånd etter hypoteser fremsatt av forskeren, eller om respondentene skal få lov å legge sin egen mening

⁸ Det er her tatt utgangspunkt i hva Knut Halvorsen skriver om undersøkelsesenheter i sin bok ”Å forske på samfunnet” (Halvorsen, 2008:42).

eller definisjon i begrepene når de blir spurt. En eller flere hypoteser med spørsmålsformuleringer, for eksempel i spørreskjema, vil i denne sammenheng måtte inneholde elementer fra hele kompetansebegrepet ferdig definert og problematisert. Alle disse elementene er det ikke sikkert at det er fullt ut mulig å definere på forhånd.⁹ Kompetansefeltet omfatter komponenter som kan benevnes så ulikt at det kan være vanskelig formulere spørreskjema som tar høyde for å få med alle mulige svar. Et spørreskjema eller en annen kvantitativ metode er derfor ansett å være en vanskeligere tilnærming her enn et intervju. Det er mer interessant å høre fra respondentene hva de mener ut fra egen forståelse, enn å legge problemstillingene ferdig foran dem. Derfor velges derfor ikke kvantitativ spørreundersøkelse som metode i forhold til denne problemstillingen. Kartlegging av hva ulike grupper og respondenter mener om kompetansebehov i denne undersøkelsen gjøres ved hjelp av kvalitativ metode i form av intervju. Intervju er valgt ut fra at det som undersøkes er et felt med stor bredde. Intervjuformen vil forekomme i to varianter for å triangulere metodevalget; her betyr det at to metoder er valgt. Begrepet metodetriangulering brukes her som Knut Halvorsen beskriver (Halvorsen, 2008:149). Med intervjuet blir tilnærmingen induktiv. Utsagn fra respondentene kategoriseres og analyseres forut for en drøfting, diskusjon eller slutning. Spørsmålene stilles åpent slik at respondentene i et enkeltintervju kan snakke fritt ut fra hva deres egen oppfatning av hva kompetansebehov er. I gruppeintervju er også spørsmålene åpne for samtale. Da vil empirien kunne framstå uten at forskeren har lagt noen hypoteser til grunn. Bruk av to metoder, enkeltintervju og gruppeintervju, vil styrke undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Det er intervjudelen av lærerne som gir størst datatilfang. Denne responsgruppen svarer på tre av forskningsspørsmålene. Elever og skoleledere stilles ett spørsmål om kompetansebehov. Allikevel vil datatilfanget her omfatte og berøre forskningsspørsmålene om fremtidig utdanning og hvem som skal kunne komme inn på denne utdanningen. Bruk av to metoder (metodetriangulering) i undersøkelsen vil dermed gjelde for alle forskningsspørsmålene unntatt der hvor lærerne uttaler seg om sin egen kompetanse.

⁹ For eksempel mener Greta Marie Skau at det ikke finnes noe allmenngyldig begrepsapparat som favner kompetanseformen "Personlig kompetanse" (Skau, 2005:70)

Oversikt over metoder i forhold til forskningsspørsmål

1. Hva mener dagens elever og skoleledere om hvilken kompetanse storbillæreren bør ha?
 - Elevene intervjues i fokusgruppe¹⁰. Det gjøres to intervjuer på to forskjellige skoler.
 - Skolelederne intervjues i fokusgruppe. Det gjennomføres fokusgruppeintervju i anledning at landslinjeforumet for yrkessjåførlinjene er samlet. Her møter alle hovedlærerne ved landslinjene årlig. Det er også vanlig at enkelte avdelingsledere og rektorer deltar på disse samlingene. Det er allerede her altså bestemt utvalg.
2. Hva mener dagens storbillærere om hvilken kompetanse de trenger i sitt eget yrke?
 - 7 lærere intervjues enkeltvis. Intervjuet er strukturert slik at respondenten får snakke fritt i forhold til tema. Det er respondentens egen mening som skal fram.
3. Hva er det viktig å legge vekt på i fremtidens storbillærerutdanning?
 - Elevenes, skoleledernes og lærernes syn på storbillærerens kompetanse vil gi data som viser noe om hva de forventer av læreren, og som dermed vil være aktuell kompetanse for storbillærere i fremtiden. Lærerne vil få oppfølgingsspørsmål i forhold til dette forskningsspørsmålet dersom de ikke sier noe om dette uoppfordret. Dermed vil både fokusgruppeintervju og enkeltintervju være brukt som metode i forhold til dette forskningsspørsmålet.
4. Hvilke krav bør stilles til en person som skal begynne på utdanning som storbillærer?
 - Elever og skoleledere kan lett komme opp med kompetansekomponeanter som er av en slik karakter at de ligger forut for utdanning; for eksempel allmenn utdanning eller arbeidspraksis. Dette er meget sannsynlig men selvfølgelig ikke 100 % sikkert. Det er derfor sannsynlig, men ikke helt sikkert at fokusgruppeintervju vil være i bruk som metode i forhold til dette forskningsspørsmålet. Lærerne vil få oppfølgingsspørsmål i forhold til dette forskningsspørsmålet (som det forrige) dersom de ikke sier noe om dette uoppfordret.

¹⁰ Mer om fokusgruppeintervju eller gruppediskusjoner: Kapittel 5.4.

5.3. Utvalg av respondenter

Skal kompetansebehovet analyseres med henblikk på å påvirke utdanningen, må man samle inn informasjon om dette i miljøer hvor man kan forvente å finne relevant informasjon. Det er grunn til å anta at flere aktører som har tilknytning til transportbransje og trafikkopplæring kan gi svar på et slikt spørsmål. Det er tre ulike undersøkelsesenheter i denne undersøkelsen:

1. Elever
2. Skoleledere
3. Lærere

Elevene

Elevene intervjues i undersøkelsen som fokusgruppe. Av hensyn til at det i undersøkelsen er forutsatt å bruke minst to metoder¹¹, faller det naturlig å bruke gruppeintervju på elever (og enkeltintervju på lærere). Det er foretatt et utvalg hvor to elevgrupper fra to ulike skoler intervjues for å få datatilfang fra mer enn ett intervju i denne sammenheng. Intervju med elevene må foregå før juleferien 2009. De elevene som skal intervjues, slutter sitt halvårskurs på denne tiden. De har da gått på yrkessjåførlinjen ved en videregående skole fra august 2009. Det vil ikke kunne gå an å intervjuer etter nyttår 2010, fordi elevene som begynner i januar 2010 da vil ha for tynt grunnlag å uttale seg på.¹² Etter intervjuene samles data, og rapporten settes sammen.

Skolelederne

Skolelederne som brukes i denne undersøkelsen kunne intervjues under en ledersamling i november 2009. Lederne er en viktig gruppe å spørre om kompetanse og kompetanseutvikling, fordi kompetansestyring blir mer og mer viktig i offentlig og privat

¹¹ Se kapittel 5.2

¹² Denne rapporten må skrives ferdig i tidsrommet februar – mai 2010. Elever fra vår kurset 2010 kan derfor ikke brukes fordi de kun har gått på skolen i to til tre uker før intervjuet senest måtte være ferdig. Det passer derimot godt å bruke elever som går på høstkurset 2009 og intervjuer disse i desember da de fortsatt er samlet på skolen.

virksomhet. Ledere i skolen forutsettes derfor å ha et visst kjennskap til kompetansebehov og kompetansebygging. Som Linda Lai skriver er det ikke lenger slik overalt at medarbeidere alene kan definere sitt kompetansebehov (Lai & Kommunal opplæring, 1995). Det var derfor en gylden mulighet da 20 hovedlærere, avdelingsledere og en rektor var samlet på landslinjeforum for yrkessjåførutdanning høsten 2009. Av hensyn til denne delen av populasjonen som her var tilgjengelig, er det valgt å gjøre et gruppeintervju. Det kunne vært valgt å gjøre intervju med en og en av disse lederne ved denne anledningen. Dette ville imidlertid begrense utvalget til noen få av hensyn til tiden. Flere av disse ville senere være vanskelig å få tilgjengelig for intervju. Med 20 av disse i en fokusgruppe vurderes datatilfanget som like godt som om 3 – 4 av dem hadde blitt intervjuet en og en.

Lærerne

Aller nærmest sitter lærerne selv, dersom en skal følge ordtaket; ”Den vet best hvor skoen trykker, den som har den på”. Allikevel er det andre enn bare storbil lærerne selv som har grunn til å mene noe om kompetansebehovet. Som brukere av trafikkopplæring og yrkessjåførutdanning, i tillegg til skolelederne og elevene som utdannes, finner vi transportbedriftene som i annen hånd bruker disse elevene som arbeidskraft. Ytterligere flere sektorer i samfunnet har også et større eller mindre behov for en trafikk lærer. Flere mener sikkert noe om hva en trafikk lærer må eller bør kunne, og det er også flere arenaer som kan ha nytte av den kompetanse en trafikk lærer kan tilby. Områder hvor trafikk læreren er i bruk kan være:

- Trafikkopplæring i trafikkskole
- Faglærer i videregående skole
- Lærer innen fagopplæring
- Instruktør ved kjøretekniske anlegg
- Instruktør ved opplæring i bedrift
- Instruktør innen pålagt grunnutdanning og etterutdanning av sjåfører etter yrkessjåførdirektivet
- Personalansvarlig i transportbedrifter
- Fagansvarlig i transportbedrifter
- Instruktør ved spesialkurs innen opplæring på transport av farlig gods
- Annen opplæringsvirksomhet som grenser opp til fagområder innen trafikk og transport.

Arenaene trafikklæreren opptrer på kan med andre ord være mange. Dette er tatt hensyn til ved utvalget av respondenter til intervjuene blant lærere. Utvalget dekker nesten alle områder hvor trafikklæreren har sitt virke som er beskrevet over, men med vekt på primærfunksjonen; opplæring på stor bil. Fagmiljøet er ikke så stort, og de som er med i utvalget har omtrent samme referanseramme i forhold til storbilærerutdanning og storbilæreryrket. Det er valgt ut syv intervjuobjekter som alle har bakgrunn som lærere, men det spesielle er altså at de er valgt ut fordi de til sammen dekker disse arenaene trafikklæreren kan opptre på. I dag arbeider tre av dem som lærere på full tid, en er leder i skoleverket med noe undervisning, en har en lederfunksjon ved et kjøreteknisk senter med noe undervisning ved siden av, en er selvstendig næringsdrivende og en har lederfunksjon ved en transportbedrift. De er i alderen 38 til 66 år, med en gjennomsnittsalder på 51 år. Fire av dem har lærerkompetanse på klasse B. Alle unntatt en er utdannet fra STLS eller HINT. Til sammen dekker alle i utvalget de områder som det er referert til foran som trafikklæreren kan være i bruk. Dette er også hensikten med utvalget.

5.4. Metodebeskrivelser

Intervju

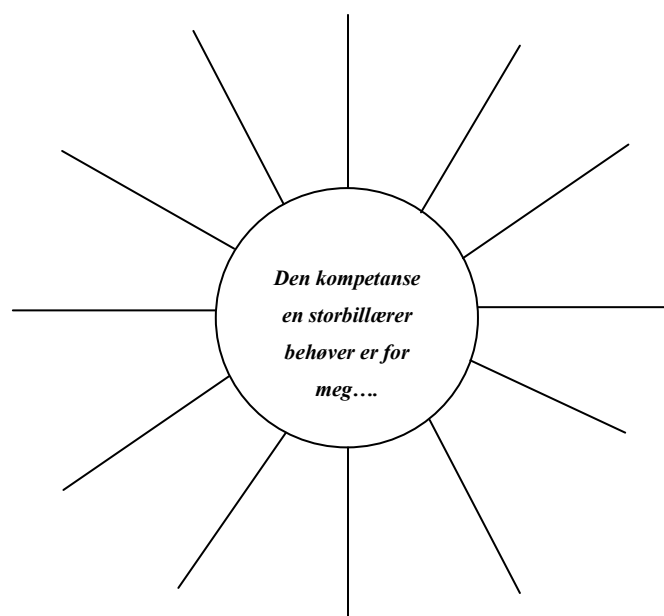
Intervju av lærere er valgt ut fra lærernes inngående kjennskap til egen utdanning og yrkesutøvelse. De kan gi fyldige beskrivelser av fag og fagfordeling under sin egen lærerutdanning, samt de utfordringer de møter hver dag i sitt eget yrke. Denne metoden i denne undersøkelsen er basert på det Knut Halvorsen kaller ”*Ustrukturerte intervjuer*” (Halvorsen, 2008:137). Denne typen informantintervju foregår ved at intervjueren styrer samtalen så lite som mulig. Allikevel er tema for intervjuet fastsatt og tematisert ut fra forskningsspørsmålene. Det er laget en intervjuguide på forhånd hvor det er laget oppfølgingsspørsmål til hvert forskningsspørsmål (Vedlegg 2). Tematisering av intervju og oppsett av forskningsspørsmål og intervju spørsmål er inspirert av Steinar Kvale (Kvale, 1997).

Intervjuene med lærerne tas opp på mp3 fil, transkriberes og kategoriseres. Tolking og kategorisering av data gjøres ved hjelp av lesing og skriving av tekst, samt dataprogrammer. Kategoriseringen av data under eget kapittel om presentasjon av funn gjøres ved hjelp av

forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Deretter drøftes data og belyses ut fra teori om hva kompetanse egentlig er og hvilke komponenter kompetanse kan bestå av.

Fokusgruppeintervju

Undersøkelsesenheterne elever og skoleledere blir intervjuet i fokusgruppe. Knut Halvorsen peker på en rekke fordeler ved bruk av denne type intervju (Halvorsen, 2008:139), som at datatilfanget blir rikere på grunn av at gruppens medlemmer samhandler og at de ved samtale kan komme til å tenke på noe de ellers ikke hadde husket. Gruppen kan utveksle meninger og stimulere hverandre til å bidra mer enn om medlemmene enkeltvis hadde blitt intervjuet hver for seg. Ved et slikt intervju kan den som samler data være en type ordstyrer for diskusjonen. I samband med denne undersøkelsen er det i fokusgruppeintervjuet valgt å bruke pedagogisk sol på tavle for å samle trådene. Nils Magnar Grendstad beskriver bruk av sol i oppgaver som en åpen arbeidsmåte (Grendstad, 1990:174). Han bruker setningsutfylling som prosess på den måten at teksten inne i sola er et åpent utsagn eller et spørsmål. Denne teksten inne i sola er da ett av to pedagogiske poeng ved bruk av sol. Teksten må være for eksempel: ”*Den kompetanse en storbillærer behøver er for meg....*”. (Se eksempel i figuren under.)



Figur 5-1 Eksempel på pedagogisk sol

På denne måten kan resten av setningen fylles ut; setningsutfylling. Imidlertid vil spørsmålet formuleres annerledes i denne undersøkelsen. Det vil bli enklere på grunn av at kompetansebegrepet er såpass komplekst. Allikevel vil det samtales om ordet kompetanse i forkant av sola. Teksten i sola vil bli omtrent: ”Hva må læreren min kunne?” Ordet ”Kunne” på folkemunne vurderes å omfatte det meste av kompetansebegrepet. Hvis dette skulle vise seg ikke å holde stikk, kan det korrigeres under intervjuet. Dette folkelige spørsmålet er muligens litt mer lukket enn det Grendstad ville ha ment, men hele poenget med den pedagogiske sola er ikke borte. Spørsmålet er nok prosestimulerende og åpent i og for seg, fordi det her ikke vil være mange ”gale” svar. Det nevnes over at teksten inne i sola er ett av solas to pedagogiske poeng. Det andre poenget er at sola med sine stråler er en figur, en ”Gestalt”. Når strålene i sola står tegnet på lerret eller tavle skal de som ser på den ha en trang til å fylle ut de tomme strekene. Grendstad beskriver det slik (Grendstad, 1990:176):

”Så lenge en eller flere av strålene i sola står tomme, virker det omtrent på samme måte som når en spiller en melodi og så slutter akkurat når en venter sluttonen skal komme”

Fokusgruppeintervjuet med skoleledere og elever oppsummeres altså på tavle, og blir tatt bilde av etterpå. Bildet inneholder de nødvendige data, og kommer inn i rapporten som presentasjon av funn. Innholdet i tavlene transkriberes også inn som tekst under funn i denne rapporten. Deretter drøftes data og belyses ut fra teorien som med intervjuene av lærerne.

5.5. Svake sider ved metodene

Det melder seg alltid spørsmål om gyldighet og pålitelighet ved slike undersøkelser. I det følgende trekkes fram mulige svake sider ved metodene som er i bruk i forhold til de tre undersøkelsesenheterne.

Fokusgruppe elever: Utvalget av elever foregår ved at det velges ut to grupper elever som tilhører to forskjellige skoler. Den ene gruppen er elever fra forskerens egen skole. Forskeren som gjennomfører intervjuet kjenner dermed respondentene. Dette kan være en svakhet, og intervjueren må passe på ikke å påvirke gruppediskusjonen. Imidlertid blir dette det samme forhold som ved andre undersøkelser hvor forskeren har forsket i egen praksis på egen skole.

Den andre elevgruppen er ukjent for forskeren, og kan muligens brukes i referansesammenheng i forhold til dette problemet.

Fokusgruppe skoleledere: Forskeren kjenner her de fleste respondentene, men ikke alle. Av de 20 deltakerne i fokusgruppen er 4 deltakere helt ukjente fra før. Det er dessuten en svakhet at 3 av deltakerne er intervjuet i pilotundersøkelsen, og at en av deltakerne senere er med i utvalget av lærerinformanter. Det faktum at forskeren her kjenner mange antas ikke å påvirke uttalelsene i fokusgruppen. Gruppen består av ledere med en integritet i forhold til sine meninger, og lar seg ikke så lett påvirke. Det er uheldig at 4 av deltakerne er dobbeltinformanter. Imidlertid er dette leder- og lærermiljøet så lite at det er vanskelig å unngå noe overlapping her.

Enkeltintervju av lærere: Her er det en svakhet at forskeren kjenner alle informantene, noen godt og andre flyktig. Det har i denne sammenheng tvunget seg fram et valg som dreier seg om enten å få et utvalg som dekker de områdene trafikklæreren kan ha sitt virke, eller foreta et mer tilfeldig utvalg av ukjente informanter med ukjent bakgrunn. Det er valgt å stille utvalget av informanter slik at de som er spurt i intervjuet er personer med meget bred erfaring fra trafikkopplæring, transportbransje og tilsynsmyndighet. De 7 informantene bor meget spredt, og det er derfor gjort 4 intervjuer ved møte, og 3 intervjuer på telefon.

6. Datainnsamling og dataanalyse

Dette kapitlet tar for seg hvordan data er samlet inn og hvordan de er behandlet etter innsamlingen. Data er samlet inn mellom november 2009 og februar 2010. De tre fokusgruppeintervjuene er foretatt med fokusgrupper av ulik størrelse. Skolelederne var 20 personer, den ene elevgruppen 6 personer, den andre elevgruppen 3 personer og lærerne i enkeltintervjuene var 7 personer. Til sammen har dermed 36 personer deltatt som respondenter i undersøkelsen. Antall intervjuer er 7 enkeltintervjuer og 3 gruppeintervjuer. Pilotundersøkelsen med 7 enkeltintervjuer er ikke regnet med i dette.

6.1. Gjennomføringen av undersøkelsen

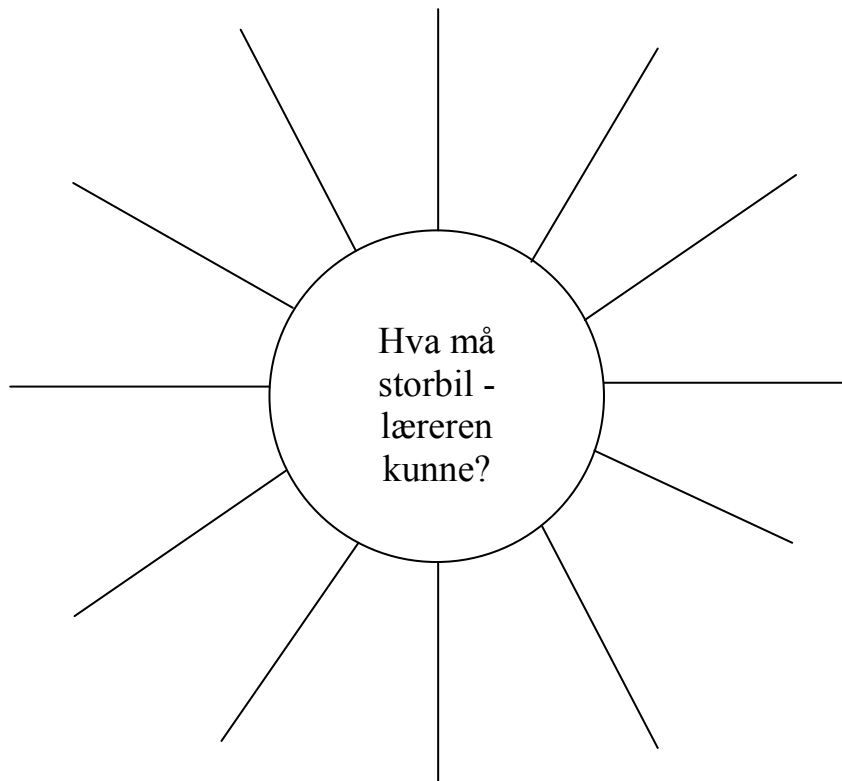
Undersøkelsen er gjennomført i tre deler som beskrevet i kapittel 5:

- Skolelederintervju; som er undersøkelse blant skoleledere i fokusgruppe.
- Elevintervju; som er undersøkelse blant elever i fokusgruppe.
- Lærerintervju; som er intervju av lærere.

Det refereres i dette avsnittet hvordan undersøkelsen forløp ved de tre ulike undersøkelsesenheterne.

Fokusgruppeintervju med skoleledere

Undersøkelsen er foretatt som fokusgruppeintervju av 20 skoleledere i november 2009. De var til stede på et nettverksmøte for ledere på skoler med landslinje i yrkessjåførutdanning, og det var satt av en skoletime til dette intervjuet. I dette forum tas det ofte opp spørsmål knyttet til lærerens kompetanse. Det ble gjort klart ved oppstart av intervjuet at det som skulle foregå ville bli brukt som et fokusgruppeintervju i forbindelse med en masteroppgave på HIAK. Det ble også gjort oppmerksom på at timen ville bli tapet. Etter en kort innledning, tegnes en sol på en whiteboard:



Figur 6-1 Sol fra fokusgruppeintervju

Ordet gikk rundt bordet, var deretter fritt og innspill ble sammenfattet og skrevet inn i solstrålene.

Sikring av data fra dette intervjuet er gjort ved hjelp av opptak av lyd på mp3 spiller, det er tatt bilde av tavla og en kollega skisserte opp et referat ved å tegne sola og skrive inn det samme som ble skrevet på tavla.

Intervju med elever

For å få inntrykk av hva elever mener om lærerens ønskede kompetanse, er det holdt gruppeintervju med to elevgrupper i desember 2009 ved to forskjellige videregående skoler. Elevene hadde på intervjutidspunktet vært elever ved halvårig yrkessjåførkurs i nesten et halvt år, og hadde således relativt lang og nær opplevelse av sitt forhold til en storbillærer. Den ene fokusgruppen bestod av tre lærlinger på 18 år, og den andre fokusgruppen bestod av seks voksne elever over 21 år. Metoden er her akkurat som under intervjuet med skolelederne. Sol med tekst om "Hva må læreren kunne", og svar ble fylt inn etter hvert som forslag kom opp. I innledningen til begge gruppe intervjuene ble det gjort klart at data ville bli brukt i en masteroppgave på HIAK, og at det var fritt å reservere seg fra å være med. Under disse intervjuene er det ikke tatt opp lyd, men data er sikret ved at det er tatt bilde av sola på tavla etter intervjuet.

Intervju med lærere

Lærerne som var med i utvalget er i alderen 38 til 66 år. De har alle et dobbelt praksisfelt ved at de er både lærere og yrkessjåfører, og de fleste av dem har også annen relevant yrkeserfaring. En har i tillegg til dette vært med å drive transportfirma selv, og en annen av respondentene er personalansvarlig og opplæringsansvarlig i et større norsk logistikkelskap. De er kontaktet med spørsmål om de kan intervjues om hvilken kompetanse de behøver i sitt eget yrke, og alle har gitt sitt samtykke til at samtalene kan tas opp på mp3 spiller, og senere brukes i en masteroppgave. Opptakene er senere transkribert og tatt inn som data i undersøkelsen. Intervjuguiden¹³ er delt i tre hovedspørsmål:

- Hva mener dagens storbillærere om hvilken kompetanse de trenger i sitt eget yrke?
- Hva er det viktig å legge vekt på i fremtidens storbillærerutdanning?
- Hvilke krav bør stilles til en person som skal begynne på utdanning som storbillærer?

Disse spørsmålene er de forskningsspørsmålene som springer ut av problemformuleringen. Under hvert hovedspørsmål er det formulert oppfølgingsspørsmål som stilles hvis ikke oppfølgingsspørsmålet er omtalt i svaret på hovedspørsmålet. Hovedspørsmålet er stilt fritt

¹³ Vedlegg 2

eller åpent, slik at respondentene kan berette, legge fram sitt syn. Kontrollspørsmål og tilbakeføring av svar har skjedd fortløpende, og oppfølgingsspørsmål er stilt der hvor det er nødvendig. Intervjuene er tatt opp på lydfil med en Olympus diktafon. Diktafonen lagrer lydfiler i ulike format, og det er enkelt å dumpe filene til datamaskinen for avspilling.

Tilbakeføring

Tilbakeføring betyr i denne sammenheng at den som intervjuer melder tilbake til respondenten hva intervjueren mener respondenten har svart. Dette reduserer faren for at ikke utsagn og meninger blir feil som data. Under intervjuene i denne undersøkelsen er tilbakeføring gjort på ulike måter:

- Under alle fokusgruppeintervju er svar fra respondentene skrevet ned på tavle som alle kan se. Dermed er det meldt tilbake der og da via tavlen hvilke data intervjueren tar med seg videre i sin forskning.
- Under to av enkeltintervjuene er tilbakeføring gitt i samtale noen dager etter intervjuet.
- I resten av enkeltintervjuene er tilbakeføring gitt under intervjuet.

Årsaken til at metode for tilbakeføring er endret fra de to første enkeltintervjuene er at den tilbakeføring som da ble benyttet ikke resulterte i innsigelser. Det hadde gått noen dager fra intervjuet, og manglende innsigelser og rettelser ga mistanke til at respondentene kan ha glemt sine formuleringer, eller hadde liten interesse av å ta opp tråden og tenke gjennom dette på nytt. Av denne grunn er de fem siste respondentene forsøkt gitt tilbakeføring under intervjuet ved at kontrollspørsmål er stilt. Dette siste er heller ikke uproblematisk å kombinere med åpne spørsmål. Intervjueren må hele tiden passe seg for ikke å skulle tilbakeføre så ofte og mye at respondentene hindres fra å snakke fritt. Det kan høres av opptak fra intervjuene at intervjueren noen ganger er for ivrig og noen ganger snakker mer enn respondenten. Det kan være et problem for relabiliteten hvis det legges ord i munnen på respondenten. Dette er et fenomen man lærer mye av når man hører intervjuene under transkribering.

6.2. Behandling av data

Datagrunnlaget for hele undersøkelsen består av fokusgruppeintervjuene og enkeltintervjuene som er beskrevet i forrige avsnitt. Pilotundersøkelsen som hadde til hensikt å teste ut

problemstillingen er ikke med i dette avsnittet, og heller ikke i de påfølgende hvor funnene presenteres og drøftes.

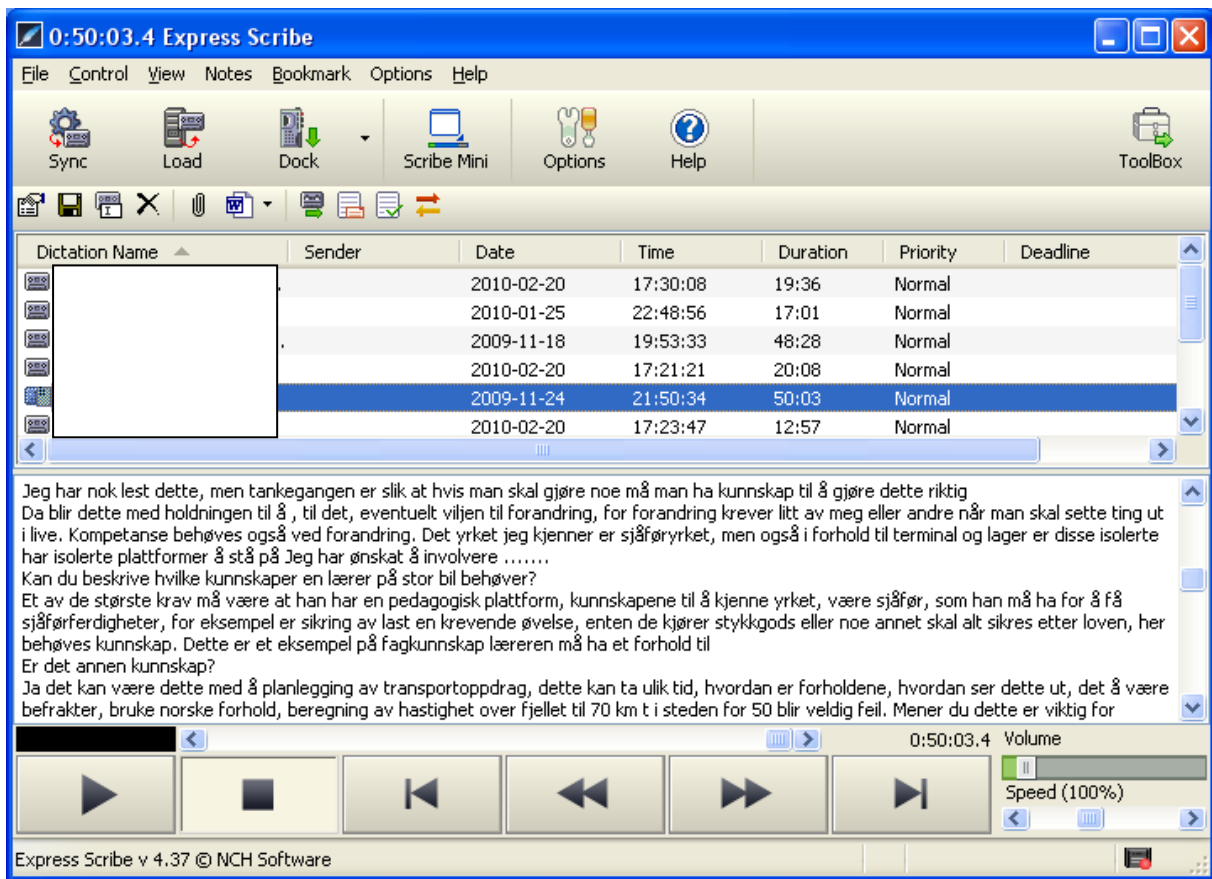
Under fokusgruppeintervjuene er det, som det ble beskrevet over, tatt bilder av resultatene fra tavlene. Bildene er lagret sammen med andre data på disk. Bildene presenteres i neste kapittel. Hva som stod på tavlen i sola under hvert enkelt intervju er også skrevet inn som punkter i tekstbehandlingsprogram og i dataprogrammet AtlasTI.

Opptak fra enkeltintervju med lærere er transkribert inn fra lydfiler fra diktafon. Teksten er kopiert over til tekstbehandlingsprogram, og AtlasTI.

Transkribering

Transkribering av enkeltintervju er skrevet i dataprogrammet Express Scribe, og deretter er teksten kopiert over i en tekstbehandler og til AtlasTI. Transkriberingen er forsøkt gjort så ordrett som mulig etter lydfilene. Det er de siste intervjuene som er transkribert som er de beste, man blir bedre ved øvelse. Respondentenes krent, opphold, gjentakelse, pause, usammenhengende tale, ord uten sammenheng og liknende, er ikke med i transkriberingen.

Express Scribe er et dataprogram med et delt vindu man kan regulere størrelsene på. Den øverste delen er en filbehandler hvor man kan se hvilke lydfiler man disponerer, og den nederste delen er en enkel tekstbehandler. Programmet har knapperader hvor avspilling av lydfilen kontrolleres. Hurtigtaster kan også brukes til dette, og det er bedre å bruke hurtigtaster enn knapperad. Hastigheten på lydfilen kan justeres og lydfilen kan stoppes og settes i gang igjen med et enkelt tastetrykk.



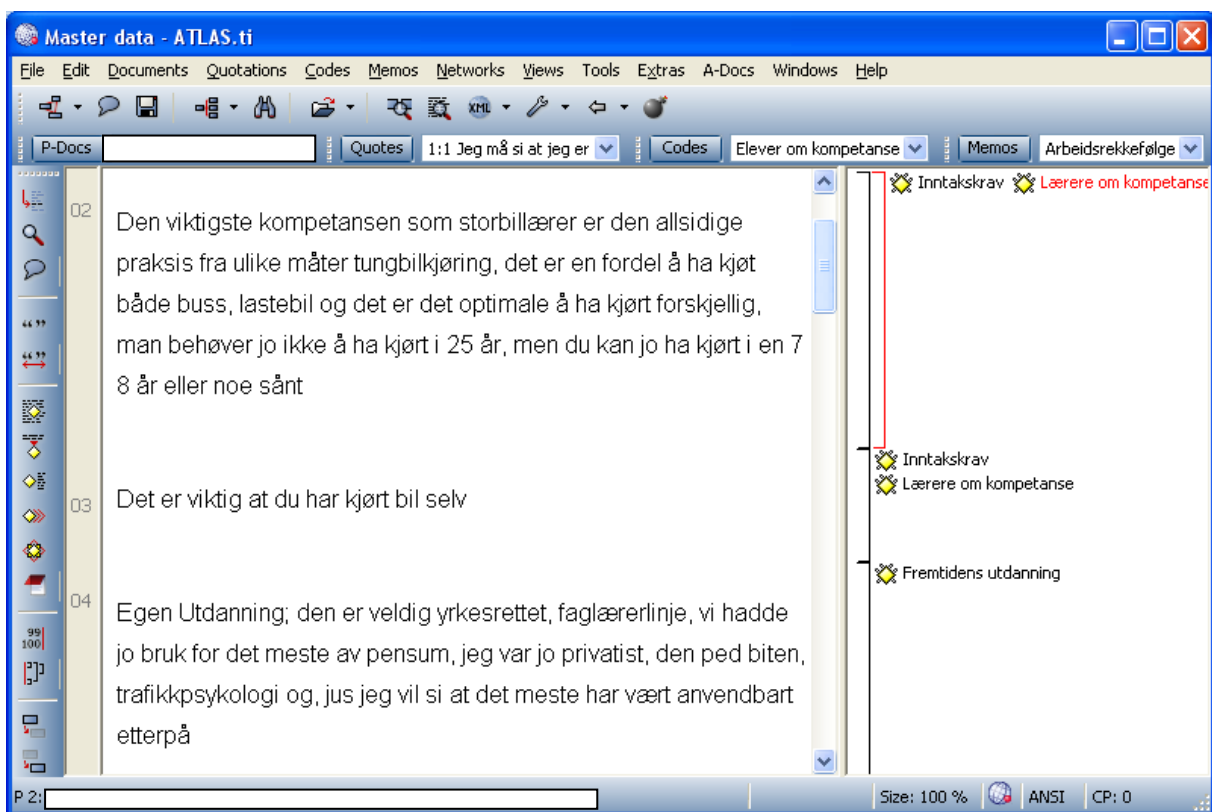
Figur 6-2 Transkriberingsprogrammet Express Scribe

Kategorisering

Alle data, både innhold fra tavlene og teksten fra transkriberingen er lagt inn i dataprogrammet AtlasTI. Dette programmet lar brukeren koble tekstfiler til programmet slik at tekstfilene kan tas fram og vises i et redigeringsvindu. I dette vinduet kan teksten som inneholder data merkes og kodes etter kategorier bestemt av brukeren. En forsker som skal kategorisere data kan dermed merke ut data tilhørende de ulike kategoriene og sette disse sammen etterpå. Dette har i forhold til denne undersøkelsen vært til stor hjelp ved kategorisering av data.

For å presentere funn ble data kategorisert etter forskningsspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. Dette er da den ene av de to i prinsippet ulike metoder for kategoriutvikling som omtales av Askerøi og Høie. Kategoriene er utviklet på forhånd fordi de er selve forskningsspørsmålene. Det kan være en svakhet ved denne måten å velge

kategorier på ved at data presses inn i en fastsatt ramme. Dette må forskeren være oppmerksom på (Askerøi & Høie, 2005). Den benevnning kategoriene har fått i AtlasTI er ikke de hele setningene forskningsspørsmålene er formulert i. Det er forkortelser som er satt inn som kategorier i programmet. For eksempel er forskningsspørsmålet ”Hvilke krav bør stilles til en person som skal begynne på utdanning som storbillærer?”, gitt benevnningen ”Inntakskrav” i programmet (se figur 6 – 3). Det er i denne formen data er analysert og presentert i de neste to kapitlene.



Figur 6-3 Kategorisering i AtlasTI

Data fra fokusgruppene ble samlet inn ved hjelp av notater på tavle i klasserom. Det ble notert stikkord eller setninger som ble uttalt fra respondentene i klasserommet. Data er senere skrevet inn som tekst i tekstbehandler, som punkter. Data fra gruppeintervjuene tilhører hvert sitt forskningsspørsmål; hva ledere mener og hva elever mener om lærerkompetanse. I tillegg til dette er data fra gruppeintervjuene av en slik karakter at de også passer inn i spørsmålskategoriene i lærerintervjuene.

Eksempel 1: Når det i data fra elevintervjuene kommer fram at det er viktig at en storbillærer må ha en egen yrkespraksis som sjåfør å vise til, kan det tyde på at elevene mener at inntakskrav til et slikt studium må være egen yrkespraksis. Forskningsspørsmålet om inntakskrav rettes direkte til lærerne, mens elevene kommer opp med dette selv. Det siste kan dermed sies å veie like tungt som data i forhold til dette spørsmålet.

Eksempel 2: Når det kommer fram at skoleledere mener at det er viktig at storbillæreren skal kunne undervise i yrkessjåførdirektivet uten å få direkte spørsmål, men kommer opp med dette selv; da er dette like fullt data under forskningsspørsmålet om innhold i fremtidig utdanning. Det kan tyde på at lederne mener at lærerne må utdannes til å undervise etter Yrkessjåførforskriften.

Teksten fra alle lærerintervjuene og teksten fra alle tavlene tilordnes dermed kategorier på samme måte under behandlingen av data.

Gyldighet og pålitelighet

Gyldigheten av data i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, er vurdert, og data i form av tekst er kategorisert etter intervju spørsmålene i intervjuguiden.¹⁴

Intervju spørsmålene, som er oppfølgingsspørsmål under forskningsspørsmålene, utgjør kategorier i sorteringen av teksten. Sortering har foregått i AtlasTI ved at tekst er merket ut og navngitt etter den kategori teksten hører inn under. Dersom tekst ikke passer som et fornuftig svar på et intervju spørsmål blir den heller ikke kategorisert. På denne måten er data som ikke svarer på intervju spørsmål, forskningsspørsmål og i sin tur problemstillingen, ikke merket ut som data tilhørende noen gyldig kategori.

¹⁴ Intervjuguiden ligger som vedlegg bak rapporten.

Ett eksempel: En respondent svarer i tilknytning til et spørsmål om lærerens kompetanse:

”En sjåfør er en kar som kan arbeide selvstendig; en du kan sende på en tur fra a til b; tur er en transport; en du kan sende avsted på en transport og la han løse oppdrag underveis; lasting, lossing planlegging tidsforbruk skilting lossing osv; dette er det ikke mange som kommer fra opplæringen son er komplettert i så måte.”

Respondenten har her beskrevet hva han mener om hva en sjåfør er. Dette er ikke gyldige data i forhold til spørsmålet, og teksten blir ikke merket ut med tilhørighet til noen kategori.

På denne måten er teksten ikke bare kategorisert, men den del av teksten som ikke er gyldig i forhold til noen kategori siles ut av datagrunnlaget som ikke gyldige data. De data som ikke anses som gyldige er dermed ikke tatt med i funn eller drøfting.

Tilbakeføringen som er beskrevet i forrige kapittel er brukt som verktøy for å forhindre misforståelser og senere feiltolkning av det respondenten har sagt eller ment. Dette er gjort i form av å konfrontere respondenten i ettertid, eller å stille kontrollspørsmål under intervjuet.

Metodetrianguleringen og bruk av grupper med ulik bakgrunn i populasjonen har også bidratt til å styrke gyldighet og pålitelighet i denne undersøkelsen. Spørsmålet om lærerens kompetanse står sentralt både i sola på tavlene og i spørsmål til lærerne. I solene er det brukt ”Hva må læreren kunne” istedenfor kompetanse. Under innledningen av gruppeintervjuene, har kompetansebegrepet vært tatt opp med formål å avklare betydningen av begrepet. Alle respondentgruppene har uttrykt at kompetanse har noe med kunnskaper, ferdigheter, holdninger, evne og vilje å gjøre. De ligger nært opp til Linda Lai og Grete Marie Skau sitt kompetansebegrep. Når så alle respondentgruppene svarer kategorisk at læreren må selv ha en yrkespraksis i bunnen, ja hos elevgruppene var dette til og med det første de sa (!), styrker dette inntrykk av at data treffer problemstillingen og dermed har gyldighet. Slike sammenfall i svar styrker også påliteligheten. Når flere uavhengig svarer tilnærmet likt uten å kunne påvirke hverandre, er det større mulighet for at den oppriktige mening er uttrykt. Den

påvirkning som i så fall ødelegger påliteligheten er intervjuerens måte å ordlegge seg og stille spørsmål på. Hvis intervjueren legger ord i munnen på intervjuobjektet, er ikke resultatet pålitelig. Det som er gjort i denne undersøkelsen for å motvirke dette, er at det er forsøkt brukt åpne spørsmål i stor utstrekning.

I forhold til de mulige svakhetene ved gyldighet og / eller pålitelighet som er omtalt i kapittel 5.5 kan bemerkes følgende:

- Det var ikke avvik i svar og det ble ikke opplevd ulikhet i intervjuprosessen, som skulle tilsi at det var av betydning for resultatet at den ene elevgruppen var kjent for forskeren.
- Lederen i fokusgruppeintervjuet som også var respondent i lærerintervjuet, var sekretær under fokusgruppeintervjuet med skolelederne, og deltok ikke nevneverdig som respondent her. Dermed er denne respondentens rolle som dobbeltinformant tonet ned.
- Det er ikke noe i data som viser at det har hatt betydning at respondentene ved enkeltintervju av lærere kjenner forskeren.

7. Presentasjon av funn.

Funnene presenteres i tre avsnitt:

1. Hva mener elever, skoleledere og lærere om hvilken kompetanse storbillæreren trenger?
2. Hva er viktig å legge vekt på i fremtidens storbillærerutdanning?
3. Hvilke krav bør stilles til en person som skal begynne på utdanning som storbillærer?

I presentasjonen av funnene er de to første forskningsspørsmålene slått sammen. Grunnen til dette er at det er det samme spørsmålet som stilles, men til tre ulike grupper (lærere, elever og skoleledere). De to andre spørsmålene behandles hver for seg¹⁵. Funnene presenteres med utdrag som er eksempler på hva respondentene har svart. Det er lagt til kommentarer rundt sitater som beskrivelser. Sitater fra intervjuene er redigert for skrivefeil, opphold og usammenhengende uttalelser fra transkriberingen.

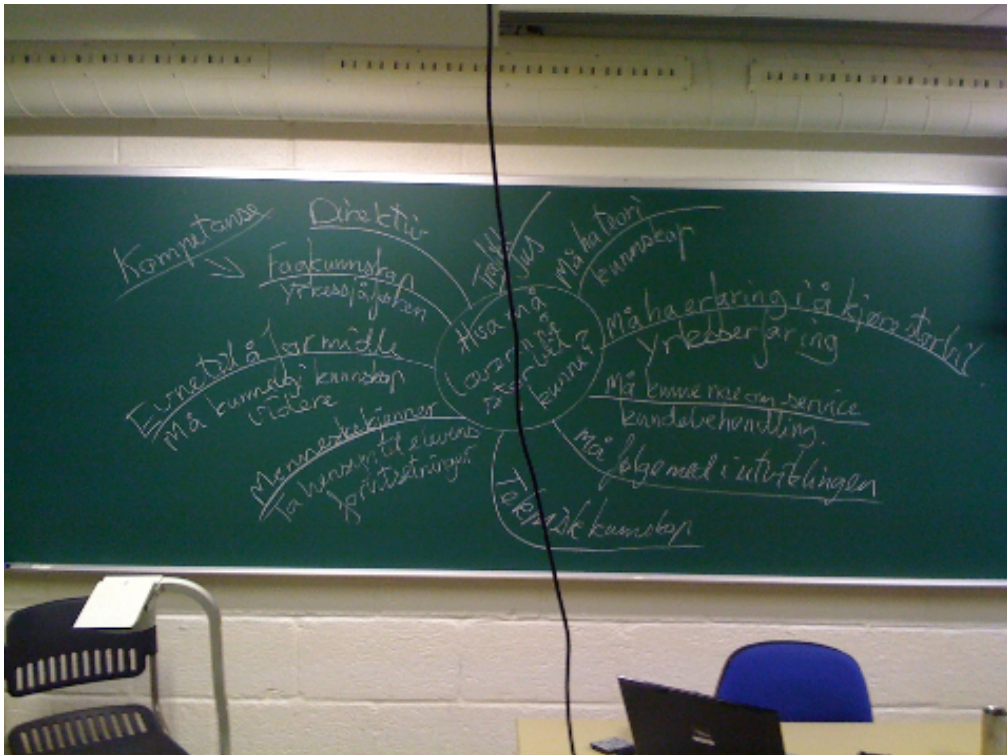
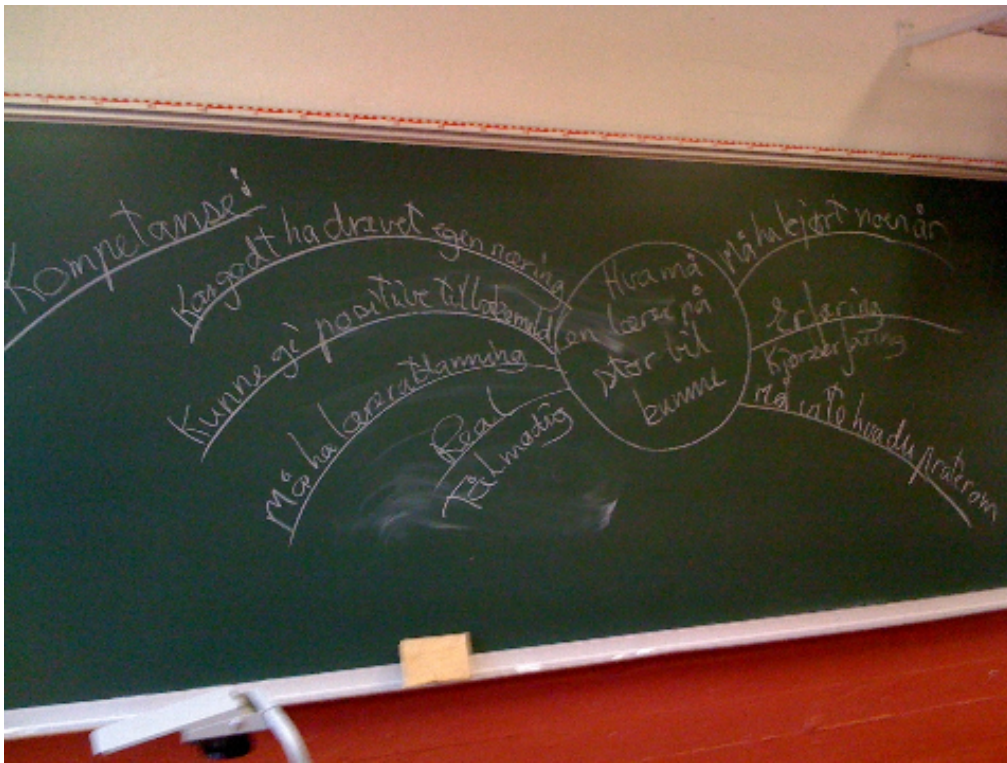
7.1. Hva mener elever, skoleledere og lærere om hvilken kompetanse storbillæreren trenger?

Funn fra fokusgruppeintervju av elever og skoleledere.

Funn fra fokusgruppeintervju av elever

Elevene ble intervjuet i to fokusgrupper ved to ulike videregående skoler. I den ene gruppen var det 3 elever, og i den andre gruppen var det 7. Intervjuene er utført ved å bruke pedagogisk sol. Solene ble slik:

¹⁵ Se forskningsspørsmål, kapittel 3.3



Figur 7-1 Soler fra fokusgruppeintervju med elever

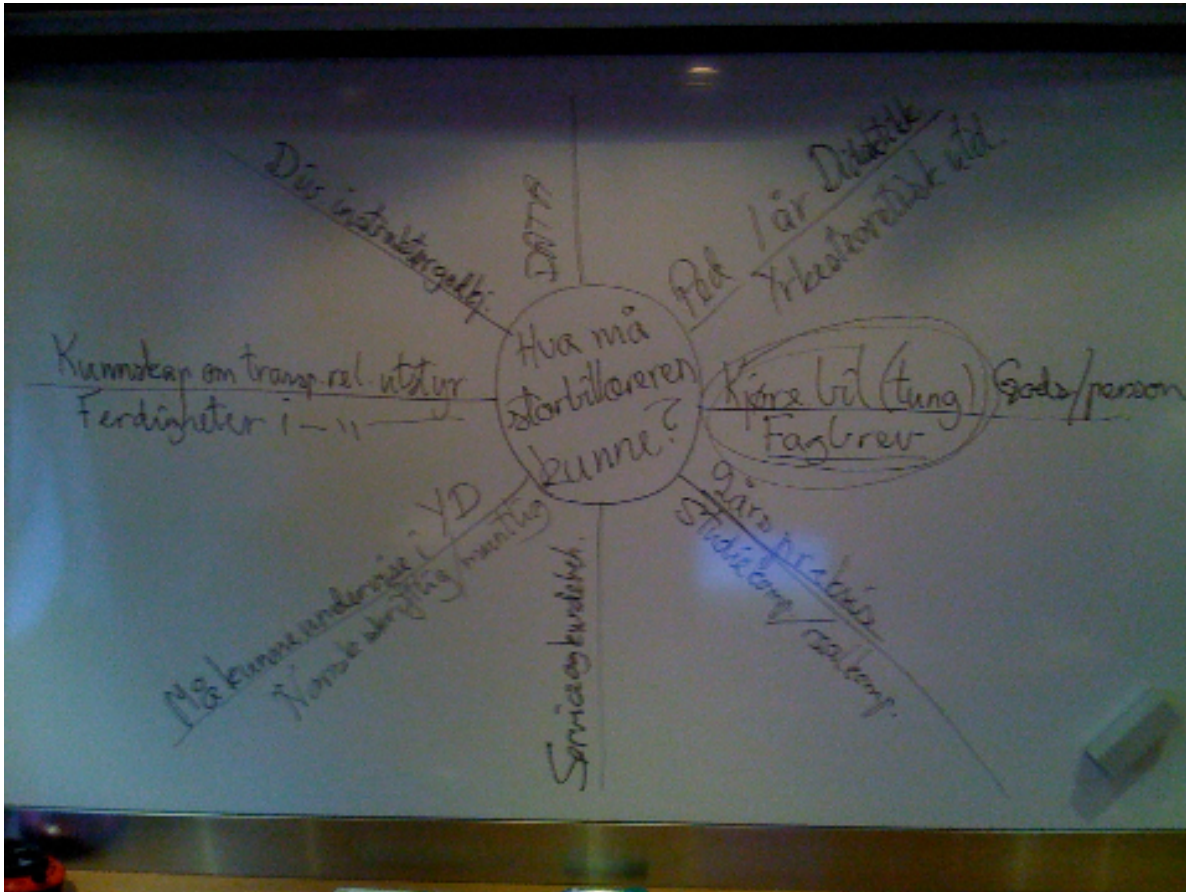
Samlet på de to tavlene beskriver elevene ønsket kompetanse hos sin lærer på tre områder; Lærerdyktighet og lærerkvalifikasjoner, teoretisk kunnskap, samt yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter.

Som lærerdyktighet trekkes det fram personlige kvaliteter som det å være real, tålmodig og det å være menneskekjenner. Elevene legger også vekt på lærerens utøvelse av god pedagogikk ved at de sier at læreren må kunne gi positive tilbakemeldinger og ta hensyn til elevenes forutsetninger. ”Evne til å formidle” og ”Må kunne gi kunnskap videre” er også en del av lærerens kompetanse elevene her legger vekt på. Elevene er også opptatt av lærerens formelle kvalifikasjoner ved at de sier at læreren må ha lærerutdanning, og må kunne undervise i yrkessjåførdirektivet.

Det er få stråler i solene fra elevintervjuene hvor det står noe om teorikunnskaper. Elevene mener generelt at læreren skal ha fagkunnskap og vite hva han prater om, slik at generell yrkesteoretisk kunnskap mener elevene faktisk at læreren behøver som en del av sin kompetanse. Elevene trekker også fram at læreren må kunne undervise i Yrkessjåførdirektivet. Dette fordrer at læreren må ha solide yrkesteoretiske kunnskaper. Spesifikt kommer det fram hos elevene at kunnskaper om lovverket, teknisk kunnskap og kunnskaper om service og kundebehandling er viktig.

Funn fra fokusgruppeintervju av skoleledere.

Fokusgruppeintervjuet av skoleledere fant sted i november 2009. Fagressurser, hovedlærer og avdelingsledere var samlet på landslinjeforum for yrkessjåførlinjene i Norge. En rektor var også til stede. Intervjuformen var pedagogisk sol. Samme metode som senere vart i bruk mot fokusgruppene som bestod av elever. Teksten midt i sola var som til elevene: ”Hva må storbillæreren kunne?”



Figur 7-2 Sol fra fokusgruppeintervju med skoleledere

Svarene fra skolelederne preges av at denne gruppen fokuserer på formelle kvalifikasjoner hos læreren. Det kommer fram av hva som er skrevet i sola at nødvendig lærerkompetanse omfatter et visst allment utdanningsnivå, godkjent lærerutdanning og helst ytterligere instruktørgodkjenninger, yrkesteoretisk utdanning og et minimum av praksis. De mener at læreren må ha studiekompetanse eller fagkompetanse. Videre skal læreren beherske norsk skriftlig og muntlig, samt beherske bruken av digitale verktøy (data). Pedagogikk, didaktikk og bred undervisningskompetanse (diverse instruktørgodkjenninger) mener skolelederne er viktig. Yrkesteoretisk utdanning generelt kommer fram som et generelt moment og service og kundebehandling, samt kunnskaper om transportrelatert utstyr nevnes spesielt. Skolelederne mener også at det å kunne kjøre, og det å ha erfaring fra både person og godstransport er viktig. Det er også i følge skolelederne at læreren kan bruke transportrelatert utstyr. Praksisen må være på minimum to år.

Funn fra intervju av dagens storbillærere:

Forskningsspørsmålet for denne del av intervjuet er:

”Hva mener dagens storbillærere om hvilken kompetanse de trenger i sitt eget yrke?”

Dette spørsmålet ble formulert inn i intervju spørsmål 1 i intervjuguiden som et åpent spørsmål om lærerens eget kompetansebehov. De øvrige 5 spørsmålene er oppfølgingsspørsmål som er stilt etter at respondenten har gitt sitt svar på nummer 1. I de tilfeller hvor respondenten har svart på ett eller flere av spørsmålene 2 – 6 i sitt svar på spørsmål 1, er ikke vedkommende oppfølgingsspørsmål stilt. Funnene presenteres under hvert enkelt intervju spørsmål. Oppfølgingsspørsmålene er knyttet til lærerutdanning med vurdering av fag, yrkespraksis og verdi av etterutdanning og yrkespraksis etter man er blitt lærer. På denne måten vil disse oppfølgingsspørsmålene omfatte lærerutdanningen og praksisfeltet som kompetansegrunnlag. Svarene på disse oppfølgingsspørsmålene vil også være en del av datagrunnlaget for forskningsspørsmålene om fremtidens storbillærerutdanning med inntakskrav.

I ditt yrke som lærer på stor bil, hva kreves av deg i forhold til kunnskaper, kompetanse og kvaliteter i den daglige undervisningen?

Lærerne som ble stilt dette åpne spørsmålet har som de fleste andre yrkesfaglærere et dobbelt praksisfelt. Det vil si at de lærere med et sjåfør yrke i bunnen. Flere av respondentene har også annen yrkespraksis relatert til transportbransjen som ledelse og administrasjon. Svarene viser at respondentene legger vekt på både faglig dyktighet som yrkessjåfør og lærerdyktighet, som de sentrale elementene i storbillærers kompetanse. Flere svar gir også sterkt og entydig uttrykk for at yrkeserfaring som sjåfør er avgjørende for å kunne være storbillærer.

Her er noen eksempler på svar som sier noe om at læreren både må være en erfaren sjåfør og en dyktig lærer:

”Du må være et menneske som kan være tålmodig, ha god faglig kunnskap om det du skal undervise i, ellers ha god pedagogisk plattform, være ryddig og systematisk.”

”Et av de største krav må være at han har en pedagogisk plattform, kjenne yrket, være sjåfør. Sjåførferdigheter som for eksempel sikring av last er en krevende øvelse, enten de kjører stykkgoods eller noe annet skal alt sikres etter loven. Her behøves kunnskap. Dette er et eksempel på fagkunnskap læreren må ha et forhold til.”

Respondentene legger vekt på god faglig kunnskap som; kjennskap til yrket (sjåføryrket), være sjåfør av yrke, inneha spesifikke sjåførkunnskaper, kunne planlegge transportoppdrag. Som lærer må han være pedagog, ha en pedagogisk plattform, være tålmodig ryddig og systematisk. Han må være både sjåfør og lærer. Dette er det dobbelte praksisfeltet. Flere svar vektlegger også personlige kvaliteter. Tålmodighet og ryddighet er typiske eksempler på dette. Slike egenskaper kan sikkert tilordnes lærerdyktighet, for de er jo egenskaper de fleste forventer av en lærer, men de kan også omtales som personlige egenskaper. I ett av svarene om lærerkompetanse dukker det også opp en påstand om at ”læreren må være åpen i hodet”(!)

”Det viktigste en lærer må kunne er å kunne kjøre bilen, men det er andre ting også. Regelverket og dette med sikring av last, få til å laste. Pedagogiske ferdigheter; læreren må være en omgjengelig kar med respekt for andre mennesker og andres meninger. Yrket er ikke helt firkantet, læreren må være åpen i hodet.”

Dette svaret rommer i tillegg til det dobbelte praksisfeltet en påstand om at læreren i sin yrkesutøvelse må være åpen for impulser utenfra og fra andre for å gjøre jobben sin. Svaret spesifiserer ikke om dette gjelder sjåføryrket eller læreryrket, men det betyr ikke så mye. Det interessante i denne sammenhengen er uttalelsen: ”åpen i hodet” = ”open minded”. Da er det lett å tenke på John Dewey. Dewey omtaler ”open mindedness”, og sier at for ikke å stagnere intellektuelt, for å kunne løse nye situasjoner, må man åpne tilgang for nye tanker: ”Openness of mind means accessibility of mind to any and every consideration that will throw light upon the situation that needs to be cleared up, and that will help the consequences of acting this way or that.” (Dewey, 1997: Etext Project Gutenberg, kapittel 13 avsnitt 2). Dette passer godt som en kompetansekomponeent for en yrkesfaglærer som hele tiden må forholde seg til nye situasjoner og oppgaver, både som lærer og yrkesutøver.

Enkelte utsagn hos respondentene i dette åpne spørsmålet var sterke vektlegginger av at yrkespraksis i bunnen er en forutsetning for å kunne være lærer:

”Den viktigste kompetansen som storbillærer er den allsidige praksis fra ulike måter tungbilkjøring, det er en fordel å ha kjørt både buss og lastebil. Det er det optimale å ha kjørt litt forskjellig. Man behøver jo ikke å ha kjørt i 25 år, men du kan jo ha kjørt i en 7 - 8 år eller noe sånt.”

”All praksisen som jeg har, den er bakgrunn til det jeg driver med. Hadde jeg ikke hatt den så kunne jeg ikke drive med dette her.”

Det slås her fast at en yrkesbakgrunn over flere år som sjåfør er en helt nødvendig del av lærerkompetansen.

Helhetlige kunnskaper om transport nevnes også som et viktig element i lærerkompetansen:

”Ja det kan være dette med og planlegging av transportoppdrag, dette kan ta ulik tid etter som hvordan er forholdene. Hvordan er det å være befrakter, bruke norske forhold, beregning av hastighet over fjellet til 70 km t i stedet for 50 blir veldig feil. Dette må læreren ha et forhold til. Kjøre og hviletid skulle også vært lagt stor vekt på. Det er mange i bransjen som ikke får utnyttet kjøre og hviletid, dette må læres.”

Her kommer det fram at læreren også må ha en bred bransjekunnskap. Dette harmonerer med at en yrkessjåfør i dag må ha undervisning i Yrkessjåførdirektivet. Læreplanen for undervisning etter Yrkessjåførdirektivet omfatter et bredt transportfaglig felt.

Hvor god var den utdanningen du fikk i forhold til den jobben du har nå?

Utdanningen respondentene har er hovedsakelig fra Statens Trafikklærerskole. Utdanningen beskrives som god, eller ”grei nok”:

”Selve utdanningen var vel... noe bruker jeg og annet ikke, det meste har jeg vel fra tidligere både fra ettertid og før... Utdanningen var ikke akkurat god, men grei nok, det var litt oppgjør på dette etterpå, gikk i -XX.”(Anonymisert årstall)

Det er den kunnskapsbaserte delen av utdanningen som får best attest hos respondentene. Dette vises også i svarene som kommer nedenfor under spørsmål om fag i lærerutdanningen. En respondent legger vekt på at det man lærer i livet utenom skole også er viktig for en yrkesfaglærer. Han trekker fram at han har lært i familiebedriften. Dette er situert læring, og denne kunnskapen er tilegnet utenom skole, snarere som mesterlære:

”Jeg har liten og stor bil utdanning. jeg har praksis etterpå; og så er jeg så heldig at jeg er oppvokst i familie med store biler; så jeg har vært med siden jeg var guttunge og gått hele livets skole; det er kanskje den beste; utdanningen har truffet teoretisk, men ikke i praksis; teoretisk lærte jeg veldig mye, men praksisen var dårlig.”

Dette eksemplet viser at tidligere trafikklærerutdanning har ”truffet” med hensyn til de teoretiske fagene. Imidlertid er det flere som i likhet med svaret som er sitert over, hevder at den praktiske delen av utdanningen, altså lærerpraksis i lærerutdanningen, var mangelfull:

”I utdanningen min som trafikklærer var det for lite praksis, vi fikk sjokk fra miljøet på skolen, og over til privat trafikkopplæring, hvis jeg ikke hadde hatt noe erfaring fra før ville jeg ikke klart dette så godt.”

”Jeg tror vi hadde bare 30 timer (praksis) det var ikke så mye, fordi det var to elever og instruktøren og to studenter i bilen.”

De to sitatene over beskriver et fenomen som stadig er trukket fram som et aktuelt problem i all lærerutdanning, nemlig at lærerstudenter får for lite praksis før de skal ut i skolen og undervise. Man forsøker nå å ta grep politisk i forhold til dette i St meld nr 11 om lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Hva betyr det å ha sjåførpraksis selv i bunnen når du skal være lærer?

Alle respondentene mener en yrkespraksis av varighet er en betingelse for å kunne lære bort et fag. Svarene viser at uten en solid yrkespraksis kan vi fort komme til kort overfor elevene våre:

”Skal du lære bort noe i denne bransjen her må du i hvert fall vite noe om dette før du kan begynne å lære det bort.”

”Du må ha opplevd litt på egenhånd før du kan gi noen god opplæring til ferske elever.”

”Bakgrunn fra gods og buss er viktig, praksis er kjempeviktig, det er avgjørende, for min del synes jeg du bør ha noen år som sjåfør før du kan lære bort, jeg kunne godt ha lest meg til å være snekker, men kunne ikke bygd hus for det...”

Det siste sitatet over viser at denne læreren vet av egen erfaring at sjåføyrket er et fag, og sammenlikner det med å være snekker¹⁶. Skal du lære bort et fag, må du være fagmann.

En annen interessant dimensjon i det å være fagmann, det å ha en solid praksis, kommer til uttrykk i to svar under. I tillegg til å understreke hvor viktig denne praksisen er, trekkes det fram at en solid praksisbakgrunn gjør en kjørelærer i stor bil mer trygg på opplæringssituasjonen i bilen:

”Lengden på praksisen kan diskuteres, jeg er ikke av de som har lengst praksis Det betyr mye for trygghet i jobben, sitte ved siden av og føle at du har sånn noenlunde kontroll med det som foregår, du slipper å være bekymret og redd selv. Andre som har svakere bakgrunn er til tider mer nervøs. Dette er styrken ved å ha praksisbakgrunn selv, og så har du forhåpentligvis et budskap å formidle til de kandidatene som sitter bak rattet. Hvordan relatere dette til en arbeidssituasjon.”

”Det betyr veldig, veldig mye, hadde jeg ikke hatt det så hadde ikke jeg kunnet føle meg så trygg på siden som jeg gjør, jeg føler at praksisen min gjør at jeg vet når jeg må gripe inn og hva jeg må gjøre.”

Det fremholdes i disse svarene at en lærer er mer trygg på opplæringssituasjonen i bilen når egen praksis er solid. En av respondentene går faktisk så langt i dette at han sier at lærere med svakere praksisbakgrunn til tider er mer nervøs i opplæringssituasjonen. I en stor bil virker veien noen ganger veldig smal. Klaring til møtende trafikk er liten, og avstanden til grøfta meget kort.

Kunne du si noe om verdien av noen ganger å få praksis eller etterutdanning?

På noen av svarene under dette spørsmålet kommer det dobbelte praksisfeltet igjen til uttrykk:

”Verdi av å få praksis eller etterutdanning; begge deler viktig, friske opp tidligere praksis viktig ting forandrer seg, henge med i tida, du blir etter hvert rusten, mister egne ferdigheter, rutiner det er viktig å holde denne ved like, etterutdanning kan det være aktuelt i forhold til nyheter, endring i læreplan, og sånne ting.”

¹⁶ Respondenten mener nok her betegnelsen ”Tømrer”, som er den fagpersonen som sår for husbygging. Dette forringer imidlertid ikke sitatet som sådan.

”Det er viktig med etterutdanning, skal du være instruktør ved direktivetterutdanningen må du ha noe som du holder deg oppe på slik at du ikke lever i din egen lille verden og er praksisen på et annet nivå enn du tror eller ikke har hørt om.”

Her tyder sitatene på at respondentene mener yrkesfaglæreren behøver påfyll i form av etterutdanning som lærer, og egen yrkespraksis jevnlig for å holde sin fagkunnskap oppdatert. Det påpekes at læreplaner, nyheter, endringer og utvidelse av egen horisont er viktig for en yrkesfaglærer. Videre er det verd å merke seg at fagpersoner selv uttaler at man blir ”rusten” i utøvelse av eget fag, dersom ikke egne ferdigheter holdes ved like.

Noen av respondentene uttrykker faktisk at de i perioder av året tar regulært arbeid innen faget for å praktisere:

”Kjørekondis er viktig, det er å kjøre litt jevnt (innimellom / fra tid til annen, red. anm.) Det holder ikke at du sier at du kjørte for mange år tilbake, du må stadig fylle på litt; yrkesmessig er det stor forandring.”

”Jeg har alltid vært bevisst på å ha en periode i året som sjåfør i praksis, jeg opplever at jeg behøver dette for å ha en del bilder i hodet for å kunne gi dette til elevene etterpå.”

Flere svar viser at de som er spurt mener etterutdanning er viktig for å holde seg oppdatert i jobben. I ett av svarene trekkes det fram at etterutdanning kan bidra til at læreren kan bli bedre og kan ha en positiv utvikling:

”Ja viktig, veldig, så lenge du tar etterutdanning er det fordi du er interessert i jobben din, du lærer mer om enkelte ting og når du er på oppadgående her blir du bare en bedre og bedre lærer, slippe skylapper og slik gjorde vi i 1980, du utvikler deg positivt.”

Dette tyder på at respondentene er opptatt av endringskompetanse, det vil si at de mener yrkesfaglærerne må kunne endre seg i takt med utviklingen på sitt fagfelt.

Hvilke fag fra utdanningen har du hatt mest bruk for?

Fagene fra trafikklærerutdanningen respondentene har hatt mest bruk for, viser seg å være pedagogikk og undervisningsmetodikk. Det kan tyde på at erfarne lærere som ser seg tilbake, setter kunnskap om hvordan undervisning skal planlegges og gjennomføres høyst:

”Fag jeg har hatt mest bruk for er trafikkjuss og ped.”

”Ped, metodikk, gjennomføring av praktisk undervisning, for det er så stor del av jobben.”

”En del ped og metodikk fortalte meg mest om måten å gjøre ting på.”

”Ped skulle hatt mer ped, den vi har hatt var gull verd. Den peden vi hadde på trafikklærerskolen var veldig bra. Kunne hatt mer ped, det hadde vært ønskelig.”

”Ped er gull verd”, sier en. Dette kan tyde på at vektlegging av pedagogikk som fag i lærerutdanningen (ref St meld 11) er et tiltak som understøttes av svarene i denne undersøkelsen. Hvorfor andre fag ikke nevnes like mye, kan tyde på flere ting. Dette drøftes i senere kapittel. Det må bemerkes at i tilknytning til neste oppfølgingsspørsmål svarer flere at ingen av fagene var bortkastet.

Er det fag fra utdanningen du ikke har hatt bruk for?

Det er få funn som peker direkte på at læreren ikke har hatt bruk for fag fra sin lærerutdanning i ettertid. Fag kritiseres tre steder i kildematerialet. Faget som omhandler teknisk kunnskap om kjøretøy blir trukket fram av en respondent for å være for omfattende, og ikke ta inn over seg at det foregår en rivende teknologisk utvikling på kjøretøysiden. En annen mener at jussen var noe dyp, og en tredje har ikke hatt et godt forhold til fagmetodikken. Men som det kommer fram av svaret, handler ikke dette bare om hvor aktuelt faget er:

”Fag jeg ikke har hatt bruk for er vel ingen, men det var jo voldsomt fokus på KKVM (Kjøretøyets konstruksjon og virkemåte, red. anm.). Dette var overdrevet. Kunnskapen endrer seg for fort til at det brukes så lang tid på dette.”

”Jus var dypt”

”Har ikke hatt mye bruk for fagdidaktikken, dårlig lærer, så lite sammenheng mellom ped og fagdidaktikk, ingen skjønnte hva læreren mente.”

Det skal sies at flere respondenter mener at den teoretiske eller kunnskapsmessige delen av lærerutdanningen har vært god nok. Respondentene har tatt sin trafikkklærerutdanning mellom 1984 og 2004, så denne tilbakemeldingen gjelder for ganske mange år bakover:

”Det er så lenge siden, hadde i grunnen bruk for alt. Kan ikke erindre at noe var helt bortkastet.”

”Nei det tror jeg ikke, ikke noe bortkastet.”

Funnene viser at den teoretiske, eller kunnskapsmessige delen av lærerutdanningen for trafikkklærerne er en viktig del av lærerens kompetanse.

7.2. Hva er viktig å legge vekt på i fremtidens storbillærerutdanning?

Hvor lang skal utdanningen være?

Dagens lærere er ikke entydige i hva de mener om lengde på framtidig storbillærerutdanning. Funnene viser at respondentene tar inn i betraktningen hvem som skal utdannes og innholdet i utdanningen. Hva behøves egentlig? Det er funn som kan tolkes i den retning at det stilles spørsmål ved dagens modell, og det er funn som peker i retning av at dagens modell er bra. Noen ønsker til og med en utvidelse av denne utdanningen.

Respondenten under sier at yrkespraksis med eller uten fagbrev er viktig. Det antydes at nåværende utdanning er overdimensjonert og tatt inn i et høgskolesystem av hensyn til lønnsomhet. Sitatet under er også veldig tydelig på at yrkessjåføren er et minst like godt emne å lage storbillærer av som klasse B læreren:

”Hvis du skal få tak i folk med praksis, det var krav om fagbrev før, jeg skal ikke si at de må ha fagbrev, men at de har kjørt så mange år, dokumenteres, den ettårige faglærer som var før var ikke dum, vi kunne hatt den; jeg får følelsen at det bare er snakk om penger, jeg har ikke hørt om noen som har strøket oppi der enda, lengde ett år; det skulle vel ikke være farlig det, i forhold til en klasse B lærer som kunne få det på ett år, i forhold til en som har erfaring og har kjørt bil og er interessert i bil, hva de kan gjøre på samme tida”

To års varighet er hevdet flere steder i undersøkelsen. Både i pilotundersøkelsen, i fokusgruppe intervjuet av skoleledere, og også her blant lærerne, er to års perspektivet for utdanningen framme:

”Minst 2 år i tillegg til praktisk erfaring fra veien.”

”Den er sikkert lang nok den som er i dag de er heldige nå som har den praksisperioden, før tok de den på ett og et halvt år, nå går det to og et halvt, jeg vet ikke om de nå har så mye mer grunnlag for å kunne gjøre jobben bedre enn før, det kommer an på innholdet, det burde en klart på et par år, spesialisert tungbil eller liten bil siste halvåret, istedenfor å ta liten bil i bunnen.”

Respondentene over, sier at med det innhold som er nødvendig for en slik utdanning, er to år nok. De stiller imidlertid som en betingelse at det må ligge solid yrkespraksis i bunnen. Ett funn viser imidlertid at noen mener at utdanningen skulle vært lengre:

”Øk løpet på utdanningen lenger utdanning på tung, øke til 3 år på B + tungbil. Nødvendig med klasse B i bunnen.”

Heltid eller deltid?

De fleste av lærerne som er intervjuet mener at deltidsutdanning må være en mulighet. Dette begrunnes med at det er ønskelig å rekruttere dyktige lærere:

”Det ville vært kjempefint på deltid, for det er jo vanskelig med å frigjøre seg i to år. Vi mister mye god kompetanse da...”

”Hvis du vil rekruttere og ansette noen som mangler utdanningen så kan jobb og utdanning kombineres.”

”Det kunne gått an å få det på deltid slik at det kan kombineres med jobb, det er der det ligger dette med å få tak i dyktige folk.”

”Begge deler så folk som er i jobb kan øke kompetansen sin.”

Det ligger i disse sitatene at dagens lærere ser det som problematisk å rekruttere de dyktigste yrkesutøverne som lærere. Det sies at denne type utdanning må kunne kombineres med jobb hvis man skal ha tak i de dyktige kandidatene. Som en av respondentene sier kan det være

vanskelig for en lønsmottaker å frigjøre seg i to år for å ta utdanning, og at man dermed går glipp av god kompetanse. Allikevel mener en at:

”Utdanningen mener jeg skal være på heltid.”

Praksis i bedrift eller i skolen?

Spørsmål i intervjuene om praksisundervisningen i lærerutdanningen skal foregå ved utdanningsinstitusjonen eller ute ved trafikkskole eller offentlig skole, blir entydig besvart med at slik praksis må skje ute i trafikkskole eller offentlig skole. De fleste mener også at praksisperiodene må være lange, godt organiserte, og gi studentene et realistisk bilde av hva det er å være i jobb som storbillærer. Under følger noen fyldige svar på dette spørsmålet:

”Praksis ute i trafikkskole er viktig for da får du et mer realistisk bilde av hva dette dreier seg om, husker da jeg gikk på tungbil, hadde vi fokus på at vi ville ha mer praksis, dette er muligens endret.”

”Det som skjer når vi har studenter til utdanningstrening, så er det praktiske, det å gjøre jobben, som en har for lite rom for på skolen, selv om de har noe praksis der oppe, så er det liksom den som det mangler mest på, gjennomføre en time og det å jobbe med systematikken i å planlegge.. de har nok jobba en del med det, men de må bruke litt tid på å få dette inn i system før de kommer ut i det virkelige liv.”

”Er ikke praksisperioden 5 uker? Det er klart at den kunne vært lenger ute i en bedrift som driver med undervisning, kunne godt vært lenger enn i dag. Jeg hadde gjerne sett det, det har vært veldig varierende kvalitet på dem vi har hatt her.”

De respondentene som har opplevd studenter i praksis mener også at praksis er noe en student sårt behøver. Det ville også vært rart om praksissjokket ikke eksisterer for denne typen lærere.

Hvilke fag skal med i fremtidens utdanning av storbillærere?

Alle de lærerne som er spurt vil stort sett ha med de fag de selv hadde da de tok utdanningen. Fag som kommer fram av intervjuene er:

- Pedagogikk
- Didaktikk
- Metodikk
- Juss
- Kjøretøyteknikk
- Psykologi
- Transportlære
- Undervisningspraksis
- Kjørepraksis

Det pekes i tillegg fra enkelte på at utdanningen er ”akademisert” etter at høgskolen tok over denne fra Statens trafikklærerskole:

”Tilhenger av den utdanning jeg tok selv. Praktisk bakgrunn, kombinert med utdanning hadde det vært en fordel å få tilbake. Det er veldig akademisk nå innenfor dette høgscolesystemet.”

”De fag som var en del av den gamle faglærerutdanningen er viktige.”

Noen er også klare på at praksis må få en større plass i utdanningen. Med praksis menes undervisningspraksis som lærer, men det kommer også fram at kjørepraksis som sjåfører noe som bør være med i utdanningen. Det vil si at noen her mener at selv erfarne yrkesutøvere skal konsolidere og utvikle sin praksisutøvelse. Igjen kommer det fram at respondentene er seg bevisst det dobbelte praksisfeltet:

”Fag på trafikklærerutdanning skal være veiledning, ped didaktikk og jus og kkvm. Det viktigste er veiledning og peden, lære å formidle budskapet Kjøre bil ved det at de kan, det viktigste er å få elevene til å gjøre det.”

”Fag som må med er psykologi, ped, fagdidaktikk, være ute med elever, mere praksis.”

”Formelle fag for å kunne være ute i trafikken; trafikkregler, kjøring, jeg mener at det er viktig at du kan kjøre bil, forstå og kjøre bil.”

Hvilke fag er viktigst?

Funnene viser at når respondentene skal velge seg det viktigste av fag å ha med i en fremtidig utdanning, er det de pedagogiske fagene som kommer i første rekke.

”Det viktigste er veiledning og ped. Lære å formidle budskapet.”

”Metodikk”

”Ped, metodikk, teknisk og juss er viktig.”

”Juss, transportlære og lastplassering.”

Jus nevnes også som viktig. Sammen med yrkesteori av transportteknisk og kjøretøyteknisk art.

Er klasse B nødvendig eller ønskelig?

Det kan se ut som om svar på dette spørsmålet deler seg i tre kategorier:

- Det er ikke nødvendig at en tungebillærer også er klasse B lærer
- Det er nødvendig at en tungebillærer også er klasse B lærer
- Det er en fordel, men ikke en betingelse at en tungebillærer også er klasse B lærer

Det kommer ikke fram noen tunge begrunnelser for svarene, men det henvises blant annet til at de som nå er storbillærere og som ikke er klasse B lærere, fungerer bra som de gjør uten denne dobbelte kompetansen; kompetanse både som lærer på liten bil og som lærer på stor bil:

”Ser ikke nødvendigheten av å ha med klasse B i en slik utdanning, det har ikke nødvendigvis noen sammenheng.”

”De som tok faglæreren har jo ikke det, de har jo fungert bra

”Ser ikke som noe poeng at det er nødt til å være det, det er mange dyktige folk som ikke har klasse B.”

Noen er imidlertid helt klare på at det er nødvendig å være lærer på liten bil før du kan være lærer på stor bil:

”Nødvendig med klasse B i bunnen.”

”Lærte masse av å ha karantene med klasse B.”

”Må ha klasse B i bunnen som et minimum, jeg synes at de må det, du kan ikke lære folk å kjøre stor bil hvis du ikke kan lære de å kjøre liten bil, det må være vanskelig og kunne bare dette med stor bil.”

Noen svarer også her at det å være klasse B lærer i tillegg til å være storbilfører ikke er en betingelse, men en fordel. Dette er mer nyansert enn funnene over hvor det mer kategorisk velges et alternativ (spørsmålet er jo noe ledende i så henseende). Det pekes på fordeler ved å ha dobbel kompetanse:

”Det er mange som går ut uten å ha praksis på klasse B før de tar tungbil allikevel. Det er klart at det er en fordel at de har jobba med klasse B et år eller to før de begynner på tungbil slik at de finner sin plass i systemet, finne sin måte å jobbe på.”

”Det er ikke nødvendig at alle tungbillærere har klasse B, men det kan være en fordel å ha det.”

”Det kunne vært en fordel for noen å ta klasse B men noen kan sikkert hoppe rett på tung.”

7.3. Hvilke krav bør stilles til en person som skal begynne på utdanning som storbilfører?

Hva slags yrkespraksis skal han ha?

De aller fleste av svarene på dette spørsmålet forteller at lærerne i dag vil rekruttere en sjåfør som storbilfører. Blant de svar som også inneholder begrunnelser, kommer det fram at undervisning i praksis er forankret i egen yrkesutøvelse:

”At du har lengre praksisperiode før du søker deg inn, for det er jo litt krevende. Hvis du har vært ute en vinterdag før, kan du jo formidle det til en elev på en bedre måte når du faktisk har vært der selv.”

”Vi må ha folk som har vært i yrket, det er ikke lett å undervise i noe en ikke har gjort i praksis selv. Den praksis jeg hadde i bunnen selv forteller meg mye om hvordan jeg kan forholde meg til det jeg skal undervise i, jeg bruker den mye og føler at vi må rekruttere fra sjåføryrket.”

Den relativt nye høgskoleutdanningen av trafikklærere får også ”skyld” med hensyn til at vi utdanner storbillærere med for svak yrkespraktisk bakgrunn. Etter høgskoleutdanningen kom er det også kommet noen endringer i hva slags praksis som kreves:

”Hvis vi skal jobbe med tungbil må vi i hvert fall kunne noe av det i bunnen. Så er det høyskoleledelen som gjør at du får fler og fler som driver med studier og som ikke har kjørt så veldig mye.”

”Det er tullete at det ikke er krav til praksis på de tyngste vogntogene at det bare er krav til distribusjonsbil. Du skal jo undervise i de tyngste vogntogene.”

Det er ikke alle respondentene som svarer at sjåførpraksis betyr alt:

”Tror det er vanskelig å si, det er så mange som er forskjellige, de er gode til mange ting på huset her er det jo blandet folk i fra tidligere sjåførere, verksmester, mekanikere, biltilsyn, ja det er vel en veldig blanding, og så det tror jeg er svært vanskelig å si noe om altså, si du er maskiningeniør, det er jo en sikkert bra bakgrunn for da kan du mye om ting som har med dette å gjøre, indirekte, er ikke sikkert det er så flyver, går motsatt vei, tror ikke det er noe fasit på dette, om du er prest eller mekaniker.”

Dette svaret over viser at det finnes ulike meninger blant dagens lærere om hvilken praksis man behøver før man begynner på en utdanning til storbillærer. Det er et svar som bærer vitnesbyrd om at flere typer (beslektet) yrkespraksis kan være av verdi. Det skal understrekes at denne type svar, som ikke entydig peker på sjåførpraksis som viktigst, i denne undersøkelsen var i betydelig mindretall.

Hva må han ha av utdanning?

Dagens høgskoleutdanning til trafikklærer krever studiekompetanse eller realkompetanse. De med realkompetanse må ha kunnskaper tilsvarende studiekompetanse i norsk og matematikk. Det å forutsette slik utdanning før man kan bli tungbillærer, er det de færreste av respondentene som mener er riktig vei å gå i fremtiden. Noen svarer at det er en fordel med studiekompetanse, men i valget mellom fagkompetanse og studiekompetanse uttrykkes det at de velger fagkompetansen. Annen yrkesfaglig bakgrunn trekkes også fram:

”Med vgs, trenger man ikke gymnas. Hvis man har mekanisk bakgrunn eller fullført vgs på en eller annen måte måtte det være bra (nok) hvis man har praksis, fagkompetanse.”

”Mange har nå transportfag, bilreparatør.”

”Det må jo være noe, du må jo ha litt med kanskje... vet ikke riktig.. en bilmekaniker, ingeniør for eksempel må jo være et bra utgangspunkt.”Fagbrev, studiekompetanse, lese og skrive og regne.”

Er det personlige kvaliteter vi ønsker oss?

Svarene på dette spørsmålet om personlige egenskaper preges av stikkord som:

- Tålmodighet
- Evne til å lytte
- Trives sammen med mennesker
- Samarbeid
- Forståelse
- Ikke å være bråsinnt
- Styre temperament
- Evne til å lære bort
- Utstråle trygghet

De følgende eksempler på svar inneholder disse ønskede egenskapene:

”Formidling, at du har evnen til å lære bort, at du har evnen til å lytte og kunne trives sammen med ukjente mennesker, det er jo viktige elementer.”

”Samarbeid å være glad i mennesker like å omgås folk, tror at noen kan rekrutteres til dette.”

”Legg vekt på i alle fall folk som har en forståelse for mennesker, du kan ikke være en veldig bråsinnt type som tenner hele tiden, da blir du ikke en god trafikk lærer.”

”Du er jo tett på, ikke av den hissige typen, kunne styre temperament, å være hissig er ikke bare i en læresituasjon.”

”Man må ha noen som er litt rolige og avslappet, tålmodig, utstråle trygghet.”

Dette er svar fra dagens lærere. De har sikkert sett seg litt i speilet av og til.

7.4. Oppsummering av funn

I forhold til problemstillingen er det kommet fram både viktige og mindre viktige funn, og det finnes materiale i dataene som er irrelevante. Problemstillingen etterspør kompetanse. De fleste av de som er referert til i teorikapittelet mener at kompetansebegrepet¹⁷ består av teoretisk kunnskap, ferdigheter og personlig kompetanse. Disse tre benevnelsene er de samme som de Greta Marie Skau bruker i sin kompetansetrekant (Skau, 2005:56). Funnene oppsummeres i lys av disse tre benevnelsene.

Teoretisk kunnskap

Svar fra lærerne i undersøkelsen deler seg her inn i to hovedpunkter. Disse to hovedpunktene utkrystalliserer seg på bakgrunn av hva respondentene har svart i undersøkelsen, og hva i disse svarene som berører teoretisk kunnskap. For enkelhets skyld benevnes også den som vil utdanne seg til trafikklærer på stor bil i det etterfølgende som *lærerkandidat*. Hvilke kunnskaper respondentene ser på som nødvendige er hentet både fra hva de selv mener var viktig kunnskap fra egen utdanning, egen kompetanse, og hva de mener er viktig i fremtidens utdanning. Hovedpunkter:

- Teoretisk kunnskap som knytter seg til utdanning og bakgrunn før inntak til utdanning som trafikklærer på stor bil
- Teoretisk kunnskap som viktige fag i utdanningen av trafikklærer på stor bil

Data fra undersøkelsen i forhold til dette punktet kommer mest til uttrykk ved at noen av respondentene uttrykker ønsker om hva slags utdanning lærerkandidaten bør ha før trafikklærerutdanningen. De bruker uttrykk i denne forbindelse som ”*studiekompetanse*”, ”*fagkompetanse*” og ”*realkompetanse*”.

¹⁷ Se kapittel 4



Figur 7-3 Elementer av funn som kan knyttes til teoretisk kunnskap for lærerutdanning

Dette er her uttrykt i form av helhetlig utdanning, for eksempel videregående utdanning. Det er ikke bare teoretisk kunnskap som er innholdet i en utdanning, men når respondentene uttrykker at for eksempel fagutdanning er nødvendig for en lærerkandidat, forutsettes det at en del av denne utdanningen omfatter teoretisk kunnskap. Det er verd å merke seg at de fleste av sitatene i figur 7-3 kommer fra de yngste respondentene som selv har både studiekompetanse og fagutdanning. Det er ett unntak, og det er sitatet om at ”*jeg skulle gått mer på skole*”. De tre respondentene som står bak de fleste av sitatene i figur 7-3 har også alle lederfunksjoner i tre ulike virksomheter og er i tillegg til dette de tre respondentene med høyest utdannelse. De av respondentene med høyest utdanning er altså flinke til å peke på og definere formell utdanning som kvalifikasjon. I forhold til problemstillingen som spør etter kompetanse hos læreren på stor bil, kan det sies at data fra undersøkelsen tilrår at de som rekrutteres til lærerkandidat skal ha fullført videregående utdanning. Vedkommende må ha fagkompetanse, studiekompetanse eller aktuell realkompetanse.

De fag og tema som respondentene har svart er viktige fag fra sin egen utdanning, og hva de mener vil være viktige fag i fremtidens utdanning, kommer til uttrykk i følgende figur:



Figur7-4 Tematisering av kunnskap respondentene mener er viktig

Fokusgruppen av skoleledere var mest opptatt av formell kompetanse som instruktørgodkjenninger, studiekompetanse, fagkompetanse, realkompetanse, yrkesteoritisk utdanning og så videre. Selv om de også nevner at læreren skal ha kunnskaper om transportrelatert utstyr og vite noe om service og kundebehandling, virker dette meget formelt, og motivert av at ledere ønsker seg ansatte med formell kompetanse på plass, uten at noen må tilsettes på vilkår i påvente av fullført utdanning. Elevene ser det ut som er mer fokusert på hva de opplever i undervisningen, som kunnskap om trafikkteori, service / kundebehandling, trafikkjuss, fagkunnskap, teknisk kunnskap. Dette kan vitne om at elevene ikke kjenner til, eller bryr seg så mye om de formelle krav om tilsetting av lærere, og de fokuserer kun på det de mener er nyttig. Dersom de to litt ulike syn fra fokusgruppene sees i sammenheng kan det se ut som om elevene er opptatt av faglig innhold og kvalitet, mens skolelederne er opptatt av nivå. Data fra undersøkelsen viser at respondentene mener teoretisk kunnskap er en nødvendig del av lærerens kompetanse. Lærerne legger sine fag fra utdanningen til grunn for å vurdere hva som er teoretisk kunnskap. Elevene legger til grunn sin opplevelse av det faglige i undervisningen og skolelederne tar utgangspunkt i det formelle nivå kunnskapen skal ligge på i forhold til tilsetningskrav for lærere og offentlige godkjenninger for øvrig. Til sammen utgjør dette en helhet hvor storbillærerens teoretiske kompetanse kan sies å måtte bestå av:

1. Fagkompetanse, studiekompetanse eller realkompetanse
2. Yrkesteoretisk utdanning på fagskolenivå eller yrkesfaglærernivå
3. Pedagogisk utdanning på nivå med den tradisjonelle trafikkklærerutdanningen eller den nåværende yrkesfaglærerutdanningen.

Den første komponenten kan være en forutsetning for å bli rekruttert til utdanning som trafikkklærer, de to neste kan formes gjennom utdanning.

Yrkesspesifikke ferdigheter

Respondentene trekker fram hvor viktig det er at lærerkandidaten under utdanningen får virke i praksisfeltet. Det refereres til ”*praksissjokk*” og beskrives hvor utilstrekkelig flere har opplevd sin egen utdanning hvor det har vært lite praksis. Dette er nå bedret noe i dagens utdanning, men respondentene mener at studentene må kunne virke som lærere og lære yrket godt å kjenne. Alle respondentene mener praksis i forbindelse med utdanning må foregå i bedrift; trafikkskole eller offentlig skole. Disse funnene sier egentlig at lærerkandidaten må stå i ordinær produksjon i en del av utdanningstiden. Dette er muligens kontroversielt. Allikevel er dette toner som kan høres andre steder fra også; I stortingsmelding 11 om ”*Læreren Rollen og utdanningen*”, går man inn for nettopp å styrke praksissiden i allmennlærerutdanningen (St. meld. nr. 11, (2008-2009): kapittel 2.2.3).

Yrkesfaglæreren må selv være fagmann:

”Skal du lære bort noe, må du vite noe om det for å lære det bort.”

Innen alle andre fag må du være fagmann for å være lærer. For å bli trafikkklærer på stor bil er det ikke nødvendig med fagbrev. Praksiskravet til læreren er altså lavere enn til andre lærefag. Dette er noe de fleste av respondentene i undersøkelsen uttrykker bekymring for. De sier at de behøver praksisen ut i fra flere grunner:

- Praksisbasen, fagkunnskapen i bunnen
- Praksisbildet
- Trygghet i lærerrollen
- Yrkessjåførdirektivet

Alle de som er spurt i undersøkelsen mener praksisen er viktig, de uttrykker at praksisen er en avgjørende komponent i deres kompetanse. Uten praksisen mangler en den kunnskapsbase og ferdighetsbase en lærer må kunne øse av i sin lærergjerning. Hvordan ville det vært å bli svar skyldig hvis eleven spør: *”Hvordan gjorde dere dette da du var sjåfør?”* Skulle læreren da svare: *”Nei, jeg har ikke vært så mye sjåfør, jeg har nesten ingen praksis”*? Respondentene bruker uttrykk som; *”Har vært ute ei vinternatt før.”* *”Praksis betyr veldig, veldig mye.”* *”Praksis er kjempeviktig.”* Og så videre. En av respondentene sier at *”Den viktigste kompetansen som storbillærer er den allsidige praksis fra ulike måter tungbilkjøring”*. Den samme peker også på at egen praksis gjør det mulig hele tiden å relatere undervisning til en faktisk arbeidssituasjon. Disse utsagn fra respondentene sier rett ut at en lærerkandidat må ha fagkompetanse i bunnen. Flere utsagn fra undersøkelsen trekker fram viktigheten av å kunne ha en referanseramme å sette undervisningen inn i. En nevner spesielt at han hvert år utøver egen sjåførpraksis helt bevisst for å kunne gi elevene *”bilder”* i undervisningen. For å kunne uttrykke disse praksisbildene må læreren ha egen praksis å referere til.

Trygghet i lærerrollen som ledsager i bil er nevnt spesielt blant svarene i undersøkelsen. Det siktes til at uten en solid egen praksis, ville tryggheten ved å sitte ved siden av i bil være borte. Det å sitte ved siden av som ledsager for en elev i en stor lastebil eller buss kan til tider være spennende. Kjøretøyet tar stor plass i veibanen, og for å kunne møte annen trafikk er hele tiden avstanden til høyre kantlinje i vegen kort eller ikke eksisterende. Som lærer har man en følelse av hvordan eleven mestrer dette med plassering i veien. Man har en fornemmelse av hva som er trygt og ikke. Denne følelsen er noe som er vanskelig å definere og som avhenger av egen praksis. Man aner andres ferdighet gjennom å eie denne ferdigheten selv. En solid yrkespraksis gir også mangesidig erfaring som er god å ha i forhold til trygghet i lærerrollen. Et vogntog kjøres på svært ulik måte avhengig av vekt, vei og trafikkforhold. Ved noen anledninger kan det kjøres med hastigheter som øvrig trafikk på veien, men under noen omstendigheter må farten så mye ned at en uerfaren sjåfør ikke vil tro det. Disse valgene er det vanskelig å være trygg på uten en praksis i bunnen.

Den obligatoriske opplæring og etterutdanning etter Yrkessjåførforskriften for alle som skal være sjåfør i yrke, gjelder fra henholdsvis 2008 og 2011. Trafikklæreren på stor bil vil være en lærerressurs i denne utdanningen. I etterutdanningskursene vil læreren møte erfarne yrkessjåfører som elever. Det er da avgjørende for lærerens legitimitet at denne også har en

egen yrkespraksis å vise til. Samtidig er det viktig at læreren følger med i utviklingen slik at han ikke prøver gammel lærdom på yrkesutøvere som hele tiden er oppdatert på nyvinninger og tidmessig utstyr.

Skolelederne i undersøkelsen er meget formelle når de beskriver nødvendige ferdigheter hos læreren. Som under teoretisk kunnskap, legger de vekt på varigheten av praksisen og det formelle i fagkompetansen. De sier at læreren må kunne kjøre bil, men det kommer ikke frem så mye om hvilken kvalitet som forventes i denne sammenheng. Elevene beskriver ferdigheter på flere nivå. De tar for seg lærerdyktighet ved å nevne ”*kunne gi kunnskap videre*”, ”*ta hensyn til forutsetninger hos elevene*” og ”*gi positive tilbakemeldinger*”. De trekker også fram at de synes det er fint at læreren har erfaring fra å drive egen næring innen transport. Ellers legger elevene størst vekt på kjøree erfaringen:

- Yrkeserfaring
- Kunne kjøre stor bil
- Må ha kjørt noen år
- Erfaring
- Kjøree erfaring

Det kan se ut som om svarene fra elevene stemmer godt overens med svarene fra lærerne med hensyn til yrkesspesifikke ferdigheter. Praksisen er gull verd spesielt for elever og lærere. Som under teoretiske kunnskaper er skolelederne mer formelle, og ser på nivå. I tillegg ser skolelederne på ferdigheter i bruk av norsk skriftlig og muntlig, samt ferdigheter innen IT. Dette siste er jo ønskelig for lærere som skal virke i den norske skolen hvor mye av lærerens oppfølging av elever, fraværstøring og vurdering av elevene foregår ved hjelp av IKT verktøy. Samlet viser undersøkelsen at yrkesspesifikke ferdigheter for en storbillærer består av:

- Yrkesspesifikke sjåførferdigheter
 - Ervervet gjennom fagutdanning og yrkespraksis
 - Kompetansen er formalisert gjennom et fagbrev som yrkessjåfør
- Yrkesspesifikke lærerferdigheter
 - Tilegnet gjennom lærerutdanning
 - Lærerutdanningen må inneholde praksis og produksjon

Personlig kompetanse

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærerne nevner 22 ulike typer personlig kompetanse de mener er viktig å ha som lærer, elevene trekker fram 5 typer, mens skolelederne ikke har med noen form for personlig kompetanse i det hele tatt. Inne i sola under intervjuet av skolelederne stod det riktignok:

”Hva må storbillæreren kunne?”

Dette stod det imidlertid i sola hos elevene også. Det er mulig at skolelederne ikke tenkte personlig kompetanse, at de ikke forbinder dette spørsmålet eller temaet med ulike typer personlig kompetanse. Uansett trekker lærerne fram massevis av eksempler på personlig kompetanse i intervju, og elevene kommer opp med eksempler i fokusgruppe i det samme spørsmålet.

Hvis man antar at skolelederne ikke er opptatt av personlig kompetanse, kan dette være bekymringsfullt og problematisk når personlig kompetanse er en viktig del av lærernes totale kompetanse. Skolelederne i dette tilfellet, i denne undersøkelsen, er altså mindre opptatt av en vesentlig kompetansekomponeent hos lærerne. I motsetning til dette er lærere og elever (og Greta Marie Skau) meget opptatt av akkurat det samme. Dette er vel egentlig såpass oppsiktsvekkende at det her må tas høyde for at undersøkelsen kan ha en svakhet. Det kan være at skolelederne ikke oppfattet at personlig kompetanse var relevant her, men bare kunnskapen. Denne kritikken må forskeren ta på sin kappe.

8. Drøfting

Drøftingen i dette kapitlet vil være et spørsmål om vi behøver en fagmann for å lære opp fagmann. Hva sier funn i fra undersøkelsen om hva slags kompetanse som er viktig? I teorikapitlet er det trukket fram noen eksempler på hva som fra før er skrevet om kompetansebegrepet og hvilke bestanddeler begrepet kan bestå av. Linda Lai kaller dette ”kompetansekomponeenter”, Greta Marie Skau kaller det ”aspekter ved kompetansebegrepet”. Det er nettopp Greta Marie Skau sine ”aspekter” som er overskrifter i drøftingen. Drøftingen tar fortløpende for seg hva teorien og empirien (undersøkelsen) viser med hensyn til kompetansebehov hos yrkesfaglærere på stor bil, og kompetansebehov ved utdanning av lærerkandidater innenfor disse aspektene ved kompetansebegrepet. Videre i dette kapitlet og i neste kapittel, drøftes også forming av kompetanse og lærerutdanning opp mot det som er kommet fram i undersøkelsen. Eksisterende storbilærerutdanning og en eventuell framtidig utdanning sees i sammenheng med teorien og undersøkelsen, særlig i forhold til at det i dag er forskjell på storbilærerutdanningen og yrkeslærerutdanningen.

8.1. Aspekt 1, teoretisk kunnskap

Greta Marie Skau sier at teoretisk kunnskap består av ”såkalte faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten” (Skau, 2005:56). Hun beskriver videre at kunnskapen omfatter våre fag, kunnskap og teorier om relevante begrep og kjennskap til lover og regler som gjelder for ulike fagområder. Undersøkelsen viser at kunnskapen i forhold til yrkeslæreren på stor bil bør omfatte:

1. Fagkompetanse, studiekompetanse eller realkompetanse
2. Yrkesteorisk og pedagogisk utdanning på nivå med den tradisjonelle trafikklærerutdanningen og / eller den nåværende yrkesfaglærerutdanningen.

I tillegg til dette viser funn fra undersøkelsen at ekspertens kunnskap er viktig. To av respondentene fremholder kunnskapen ved det å være sjåfør, kjenne yrket, det å ha vokst opp i en transportbedrift. Her dreier det seg om kunnskap som er lært i bestemte situasjoner utenom skoleverket. Kunnskapen kan være taus og ikke klart definert. Dette er en type kunnskap som er avhengig av praksis og deltakelse. I teorien finnes støtte for dette; Lave & Wenger omtaler situert læring ved legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 1991). Funnene

som trekker fram at man tilegner seg verdifull lærdom ved å vokse opp i en transportbedrift, støttes av et slikt sosiokulturelt læringsperspektiv. Det samme gjelder for funnene som sier at det er viktig å tenke som en sjåfør, det å kjenne yrket og å kunne kjøre bil. Steen Wackerhausen sier at det finnes masse kunnskap som er ikke - proposisjonell og som læres andre steder enn i skolen (Kvale, et al., 1999). Det nærmeste vi kommer i formalisering av slik kunnskap er gjennom fagutdanning med påfølgende læretid, og / eller dokumentert yrkespraksis. Her kommer studieforbereidende utdanning til kort fordi denne ikke inneholder noen særlig form for yrkesrettet fagkunnskap. Både teorien og funn fra undersøkelsen viser dermed at den teoretiske kunnskapen som yrkessjåføren skaffer seg gjennom fagutdanning, læretid eller praktisering av yrket, er en nødvendig del av yrkesfaglæreren på stor bil sin kompetanse. Fagkunnskap, teorier, begrepslære og kjennskap til lover og regler, er den type kunnskap som må komme i tillegg til den type ”uformelle” kunnskapen som er omtalt over. Fagkunnskapen i lærefaget tilhører fagutdanningen med utdannelse i skole og lærebedrift, og den yrkesteoretiske utdanningen. Teoretisk kunnskap i forhold til lærerrollen er en nødvendig del av kompetansen som gis gjennom lærerutdanning.

Behov for teoretisk kunnskap for en yrkesfaglærer på stor bil vil i følge dette være to – delt:

- a) Den kunnskap som knytter seg til utøvelse av sjåføryrket, og kun kan erverves gjennom denne form for yrkesutøvelse.
- b) Den kunnskap som kan erverves gjennom utdanning.

Ved utdanning av nye lærere, kan kunnskap under punkt a) sikres ved at lærerkandidaten har fagbrev, eller at lærerkandidaten har en yrkespraksis som tilsvarer at hun eller han kan ta fagbrev som praksiskandidat, dette vil si 5 års praksis. Kunnskap under punkt b) dreier seg om fullført videregående utdanning, yrkesteoretisk utdanning på høyde med toårig teknisk fagskole og pedagogisk utdanning.

8.2. Aspekt 2, yrkesspesifikke ferdigheter

Greta Marie Skau definerer yrkesspesifikke ferdigheter slik (Skau, 2005:57):

”Yrkesspesifikke ferdigheter omfatter det profesjonsspesifikke ”håndverket”, det vil si et sett av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som hører til et bestemt yrke, og som blir brukt i utøvelsen av det.”

Data fra undersøkelsen som omhandler yrkesspesifikke ferdigheter faller i to kategorier:

- Yrkesspesifikke ferdigheter som sjåfør
- Yrkesspesifikke ferdigheter som lærer

De yrkesspesifikke ferdighetene som sjåfør må yrkesfaglæreren på stor bil ha gjennom sin sjåførpraksis (som beskrevet i kapittel 8.1). Læreren skal være ekspert, han skal inneha kunnskaper og ferdigheter i det yrket som skal læres bort som en fagperson. Undersøkelsen viser at egen praksis er avgjørende for at læreren skal gjøre en god jobb og være trygg i lærerrollen. Teorien som er referert foran i kapittel 4 viser at det er en selvfølge at en heimkunnskapslærer må kunne lage mat, en musikk lærer må kunne synge, en lærer i tømmerfaget må kunne tømre og en lærer i yrkessjåfør faget må være profesjonell sjåfør. Når sjåføren skal bli lærer, må han imidlertid i løpet av lærerutdanningen lære å praktisere med elever. Han eller hun må produsere. Det er vist både i teorien og i undersøkelsen at det mye omtalte praksissjokket er uønsket. Det er ikke ønskelig at lærerne skal komme ut fra endt utdanning og møte en hverdag de ikke kjenner. Det vil by på nye utfordringer hvis lærerkandidaten skal praktisere som lærer over noe tid. Vegmyndighetene vil måtte gi godkjenning for at en lærerkandidat skal kunne praktisere som lærer alene sammen med en elev som betaler for opplæringen, og kanskje at lærerkandidaten samtidig har lønn. Betaling og lønn i denne sammenhengen er viktig fordi det kommer inn under *vederlagsbegrepet*. Dette begrepet er det som skiller profesjonell trafikkopplæring fra privat ledsagerstøttet opplæring uten vederlag. En hvilken som helst 16 åring kan øve seg i å kjøre personbil sammen med mamma pappa eller noen andre, hvis 16 åringen har trafikkalt grunnkurs. En person som vil ta førerkort på tung bil kan også øvelseskjøre hvis han eller hun har førerrett i

klasse B¹⁸. Kravet til ledsageren er at hun eller han er en person over 25 år som har hatt sammenhengende førerrett på vedkommende kjøretøyklasse minst i de siste 5 år (Samferdselsdepartementet, 2004b, Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve §§ 2 - 4). Hvis derimot opplæringen foregår mot vederlag; det vil si at eleven betaler for opplæringen, og / eller læreren får betalt for å være lærer, må opplæringen foregå ved godkjent opplæringsinstitusjon og læreren må ha trafikklærergodkjenning. Dersom en lærerkandidat eller trafikklærerstudent skal praktisere som lærer i produksjon og heve lønn samtidig som eleven betaler for opplæringen, må Statens vegvesen godkjenne dette forholdet. Lærerkandidaten må ha en midlertidig godkjenning for å drive med opplæring mot vederlag for å kunne produsere i sin opplæringsperiode ute ved trafikkskole eller offentlig skoleverk. På denne måten er opplæringsvirksomhet under Kunnskapsdepartementet (trafikklærerutdanningen) avhengig av å få godkjenning fra en etat under Samferdselsdepartementet (Vegdirektoratet) når studenter skal ut i praksis. Dersom det er vanskelig å få til slike godkjenninger, kan dette hindre en utdanning som vil ta høyde for å dempe praksissjokket som respondentene beskriver.

Ved utdanning av nye lærere må sjåførferdighetene ligge i bunnen i form av yrkespraksis. Utvikling av lærerferdigheter må tilhøre lærerutdanningen. Her må det legges til rette for en omfattende praksis i utdanningen. Lærerkandidatene må få lov til under kyndig veiledning å produsere, fungere som lærere på ordentlig.

8.3. Aspekt 3, personlig kompetanse

Greta Marie Skau sier at arbeid hvor sosiale relasjoner og samarbeid mellom mennesker er viktig, har det særtrekk sammenliknet med andre yrker at profesjonsutøverne bruker seg selv som menneske i dette arbeidet (Skau, 2005:58). Hun sier videre at i yrker hvor samspill mellom mennesker er viktig er denne kompetanseformen av stor betydning. Det er også verd å merke seg at Skau mener denne type kompetanse er personlig og knyttet til individet, men den kan også utvikles ved hjelp av erfaringer og også deles med andre. Dette resonnement kan man spinne videre på, og spørre seg om ikke noe som kan deles med andre også kan legge til

¹⁸ Elever i videregående skole kan i forbindelse med fagutdanning øvelseskjøre uten at de har førerkort klasse B, forutsatt at de har gjennomført trafikalt grunnkurs for tunge kjøretøyer.

rette for andres læring og videreutvikling av sin egen personlige kompetanse. I så fall kan det hende at personlig kompetanse kan videreutvikles for eksempel gjennom utdanning.

Undersøkelsen viser at lærere og elever kom opp med 20 – 30 eksempler på ønsket personlig kompetanse. Tålmodighet, ro, omgjengelighet, ryddighet og åpenhet er eksempler på dette.

Det vil være vanskelig å stille krav til at de som rekrutteres inn som yrkesfaglærer på stor bil skal besitte spesiell personlig kompetanse. Dersom det er som Skau sier over, at denne kompetanseformen kan utvikles, vil dette måtte være en del av en lærerutdanning. Dersom denne lærerutdanningen inneholder mye praksis, vil lærerkandidatene også kunne utvikle denne personlige kompetansen i praksisfellesskap. Lærerne i undersøkelsen er jo eksponenter for den type mennesker et slikt praksisfellesskap består av.

8.4. Forming av kompetanse og rekruttering

Hvordan skal vi forme kompetansen undersøkelsen viser at storbillæreren bør ha? Resultatene fra undersøkelsen trekker opp noen helt klare linjer:

- Den som skal rekrutteres til yrket som storbillærer skal ha fagbrev som yrkessjåfør og har dermed en lang sjåførpraksis bak seg med bestått fagutdanning i bunnen. Alternativt kan vedkommende ha annen fullført videregående utdanning, men må da ha like mye praksis som en med fagbrev.
- Lærerkandidaten skal ha en lærerutdanning som gir kunnskap i yrkesteoretiske og pedagogiske fag.
- I lærerutdanningen skal det legges stor vekt på at lærerkandidaten praktiserer og produserer. Praksissjokket skal dempes og om mulig fjernes. Det skal ikke være slik at læreren etter endt utdanning skal inn i en ny læreprosess om hvordan det er ute i det virkelige liv.
- Det kan ikke være noe hinder for at praksis under utdanning kan være lønnet arbeid. Det må aksepteres at alle yrkesfaglærere har et praksisfelt som ikke er tillært i universitet eller høyskole. De som rekrutteres som yrkesfaglærere har flere års arbeid bak seg, familie og økonomiske forpliktelser. Dersom de ikke kan arbeide og tjene penger under utdanning vil ikke de som er dyktige fagarbeidere kunne rekrutteres.

Under dagens modell for storbillærerutdanning er det ikke krav om fagkompetanse som yrkessjåfør og storbillæreren må gjennom et høgskolekandidatstudium ved HINT/TLU beregnet på trafikkfaglærere på liten bil, før de kan ta et halvt års etterutdanning for å bli lærer på

stor bil. Kravet for å komme inn på trafikklærerstudiet er studiekompetanse eller realkompetanse. For de som skal videre inn på påbygging til stor bil er det krav om at de har kjørepraksis på tyngre kjøretøy over 16 tonn i tre år. Det har ikke alltid vært slik, og formingen av yrkesfaglærerkompetanse på stor bil spesielt og trafikklærerkompetanse generelt har variert. I Norge er det i all vesentlighet til nå STLS (Statens Trafikklærerskole – forløperen til HINT/TLU) og HINT/TLU som har hatt trafikklærerutdanning i sitt studietilbud. De har i dette miljøet opp gjennom årene bidratt til betydelig utvikling på området, og i dag er trafikklærerutdanning et høyskolekandidatstudium. I Europa og Norden er det ulike modeller for utdanning av trafikklærere. Norge hadde i likhet med landene rundt seg en kort (ettårig) profesjonsutdanning for trafikklærere. Statens trafikklærerskole sørget for rekruttering av trafikklærere, parallelt med at det i Norge var mulig å avlegge instruktørprøve for Statens vegvesen for godkjenning som kjørelærer.

”Statens trafikklærerskole er en tidligere skole, etablert i Oslo i 1970 under navnet Statens kjørelærerskole, Oslo. Skolen flyttet til Stjørdal i 1973 og fikk samtidig navnet Statens trafikklærerskole. Skolen ble fra 2004 tilknyttet Høgskolen i Nord-Trøndelag” (Wikipedia, 2010).

Ved omleggingen til høyskole, ble det noen endringer i utdanningsløpet for trafikklæreren. Utdanningstiden ble utvidet til 2 år for vanlig trafikklærer, og for en storbillærer er nå utdanningstiden 2½ år. Dette er basert på fulltids studium de første to år, deltid i påbyggingen til stor bil, og noe utplassering ved trafikkskole. Den delen av trafikkopplæring som ligger i norsk videregående skole; altså yrkessjåførutdanningen, behøver, som denne undersøkelsen viser, trafikklærere som også er yrkesfaglærere. Tømrere og murere underviser i byggfag, kokker og konditorer underviser i matfag, og så videre. Det ville da vært naturlig i tråd med dette at yrkessjåfører underviser i yrkessjåførfag. Dette viser også denne undersøkelsen. Før var det mulig for yrkessjåfører å gå ett år på faglærerlinjen ved STLS (Statens trafikklærerskole), og så praktisere som lærere. Krav til praksis for å bli tatt inn ved faglærerlinjen ved STLS var fra 1990 tallet fagbrev, eller lang nok praksis til å ta fagbrev som praksiskandidat. Dette betydde i realiteten 5 års praksis. Dette var i følge undersøkelsen en kort, men god utdanning. De fleste av respondentene i undersøkelsen var stort sett fornøyd med denne. Nå må de gå 2 til 3 år på HINT/TLU for å komme inn i yrket, og praksiskravet er redusert. Denne utdanningen virker mer tilpasset vanlig privat trafikkopplæring til førerrett enn en yrkesfaglærerutdanning. En av respondentene mener helt klart at dette er et

tilbakeskritt i forhold til den gamle faglærerlinjen. Det er mulig at utdanningen til trafikklærer klasse B nå er bedre enn før, men det er ikke sikkert at ny utdanningsmodell har bedret utdanningen og rekrutteringen i forhold til yrkesfaglærere eller trafikklærere på stor bil. Dessuten greier vi i andre lærefag å utdanne yrkesfaglærere på deltid mens de praktiserer i skolen. På denne måten er ikke studenten uten inntekt under utdanning. Den normale Yrkesfaglærerutdanningen kunne i følge undersøkelsen også vært en aktuell modell for utdanning av yrkesfaglærere på stor bil. Det måtte imidlertid ordnes med godkjenning slik at studentene kunne praktisere som trafikklærere mot vederlag i studietiden. Dagens utdanning av yrkesfaglærere til yrkessjåfør opplæringen i skolen, kan også synes å ha et rekrutteringsproblem. Det kan synes som om det ikke rekrutteres nok lærere med den rette fagkompetansen, og dette kan være på grunn av at vi ikke har en utdanningsmodell som stimulerer rekrutteringen.

Trafikkopplæringsvirksomheten i Norge fordrer hele tiden nye lærerkrefter. Som i all annen virksomhet må det rekrutteres nye medarbeidere i tråd med opprettholdelse av tilbudet. Mye tyder på at det er for dårlig tilgang på nye lærere i kjøreopplæringen generelt. Både i privat virksomhet og i skoleverket. Dekan ved avdeling for Trafikkklærerutdanning ved HINT, sier i en kvalitetsvurdering av sin avdeling for 2006 at ”*det etterspørres flere kandidater på landsbasis enn det produseres årlig*” (HINT, 2006).¹⁹ Dette gjelder trafikklærer klasse B. Trafikkklærer for tunge klasser rekrutteres fra en videreutdanning som bygger på samme studium. Det er rimelig grunn til å anta at det samme gjelder for denne gruppen på samme tidspunkt. Et eksempel på at man noen steder har hatt utfordringer med å rekruttere storbillærere er Gunnar Stål Hagen (hovedlærer ved yrkessjåfør linjen ved Hadsel videregående skole) sine uttalelser til ”3Penner” på Sortland i mars 2007. Her gir han klart uttrykk for at det er vanskelig å rekruttere trafikklærere i tyngre klasser til å arbeide ved Yrkessjåfør linjen ved Hadsel videregående skole i Nordland. Hagen sier at skolen må redusere tilbudet med hensyn til antall elevplasser grunnet dårlig lærerrekuttering. Han mener videre at også andre videregående skoler, samt private trafikkskoler sliter med å rekruttere nye lærere (3Penner, 2007)²⁰.

¹⁹ Vurdering av utdanningskvalitet avdeling. Avdeling for Trafikkklærerutdanning, Stjørdal 20/8 2006

²⁰ 3 Penner er et journalist- og mediefellesskap på Sortland. Slik beskriver de sin virksomhet på egen webside: 3penners arbeidsfelt er journalistikk i sin videste forstand. Grensen er satt ved PR-arbeid og medierådgivning. Ut over dette leverer vi tekst og foto til både redaksjonelle og kommersielle formål til kunder i hele Norge. Denne referansen: <http://www.3penner.no/nyheter.asp?ID=49>>

På grunn av at det har vært vanskelig for noen av de som vil utdanne seg til trafikklærer å komme inn på trafikklærerstudiet på HINT, eller at de som vil utdanne seg synes det er for lenge å gå 2½ år på skolen, har flere i Norge nå reist til utlandet for å ta trafikklærerutdanning. Dette har også bidratt til å bøte på den påståtte svake rekrutteringen. I Sverige er trafikklærerutdanningen lagt til yrkesutdanningen og voksenopplæringen. Det er flere utdanningssteder, og undervisningsplanene omfatter tema som arbeidsmiljø, sikkerhet, rettslære, trafikopsykologi, bedriftskunnskap og pedagogikk. Mange fra Norge reiser til Sverige og tar denne utdanningen fordi den blir sett på som en enklere måte å bli trafikklærer på, både med hensyn til inngangsterskel og opplæringsløp. To norske trafikklærerstudenter, Theodorsen og Boye karakteriserer trafikklærerutdanningen i Sverige som bra, etter at de var der på hospitering under trafikklærerstudiet (HINT, 2007, publisert på webside). Dette selv om utdanningen er på videregående skole, og kun over ett år. Nordmenn som tar trafikklærerutdanning i utlandet, må gjennom en prøveperiode, eller avlegge en egnethetsprøve før de kan undervise i Norge. Det er HINT som er utpekt av Statens vegvesen til å avvikle egnethetsprøver. Det er verd å merke seg at Sverige har beholdt utdanning over ett år, noe vi altså har gått bort i fra i Norge.

8.5. Norsk tungbilutdanning sett i forhold til St. meld. nr 20

Et funn som fremstår som svært tungtveiende i undersøkelsen, er det faktum at det i alle intervjuer har kommet fram at yrkesfaglærte sjåfører bør rekrutteres som lærere. En utdanning må i så fall legges til rette for at så skal kunne skje. I den prosessen som gikk forut for at trafikklærerutdanningen ble etablert ved HINT, ble det lagt føringer for at trafikklærerutdanningen skulle legges tett opp mot yrkeslærerutdanningene, og at det skulle tas hensyn til livslang læring med mulighet for fagutdannede til å ta høyskoleutdanning. HINT er den eneste opplæringsinstitusjonen i Norge som driver med trafikklærerutdanning, og har derfor et slags nasjonalt ansvar i så måte. Opptakskrav for trafikklærerstudiet til klasse B, som også en trafikklærer på stor bil må igjennom, er generell studiekompetanse eller realkompetanse. Søkere med realkompetanse må i følge HINT sine nettsider ha kunnskaper tilsvarende studiekompetanse i norsk og matematikk:

Spesielle krav til realkompetansesøkere (HINT, 2010a, nettside om trafikklærerutdanningen):

- Søker er 25 år eller eldre i opptaksåret
- Søker kan dokumentere minimum 3 års praksis som er relevant i forhold til 2-årig grunnutdanning for trafikklærere
- Søker kan dokumentere utdanning etter grunnskole som også omfatter allmennfag. Slik dokumentasjon må sannsynliggjøre at søkeren har kunnskaper og ferdigheter i norsk og matematikk som tilsvarer studiekompetanse i disse fagene

Trafikklærerutdanning ved HINT er som beskrevet foran etterfølgeren til Statens Trafikklærerskole (STLS). Inntakskrav til STLS, var grunnskole. Endringen fra å være en profesjonsutdanning mellom det videregående skolesystemet og høyskole, til å bli høyskole, medfører at trafikklærerstudenten i stor grad rekrutteres blant søkere med studiekompetanse. Var dette intensjonen? I følge grunnlagsdokumentene som denne endringen bygger på, var dette slett ikke intensjonen. Stortingsmelding 20 om kortere yrkesrettede utdanninger, (St.meld. nr. 20 (2000-2001), 2001), er en oppfølging av det såkalte Bergutvalgets innstilling (NOU 2000:5, 2000) ”Mellom barken og veden”. Meldingen tar for seg opplæringstilbud som ikke omfattes av opplæringsloven eller lov om høyere utdanning. Det tilrås i denne meldingen at STLS legges til høyskolesystemet. Grunnlaget for at denne konklusjonen trekkes i meldingen, er imidlertid drøftelsen som ligger i forkant av konklusjonen. Hvis man leser denne meldingen nøye, kan det lett tolkes slik at høyskoletilbudet for trafikklærere egentlig skulle vært mer rettet mot yrkesfaglærerutdanningen:

”En arbeidsgruppe, nedsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, har utredet Statens trafikklærerskoles fremtidige virksomhet. Arbeidsgruppen har med bakgrunn i skolens nasjonale oppgaver og ansvar og myndighetenes tiltak for å styrke trafikk- og bilføreropplæringen bl.a. fremmet forslag til styrking av skolens utdanningstilbud og tilbudsstruktur:

– innenfor det trafikkfaglige og praktisk-pedagogiske innhold i hovedutdanningene

– innenfor spesialutdanningen i sensorarbeid

– at skolens utdanningstilbud for yrkesfaglig lærerarbeid utvikles i nært samarbeid med høyskoler som gir yrkesfaglærerutdanning i studieretning for mekaniske fag.”

(Sitatet fra arbeidsgruppens uttalelse står i meldingen på side 8)

Utdanningen skulle altså styrkes i det praktisk-pedagogiske tilbudet, og tilbudet skulle utvikles i samarbeid med høyskoler som gir yrkeslærerutdanning i mekaniske fag. Legg merke til ordet *høyskoler* i flertall. Det kan se ut som om det ikke var meningen at denne utdanningen skulle ligge på ett sted, men at flere høyskoler kunne tilby dette som et ledd i at også faglærte kunne ta høyere utdanning.

St.meld.nr.20 sier også noe om opptaket til utdanningen:

”Når det gjelder strukturelle og organisatoriske forhold ved Statens trafikklæreskole, har arbeidsgruppen bl.a. fremmet forslag om:

– at inntakskravene til grunnutdanningen blir fullført videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse

– at det bør utarbeides nærmere retningslinjer for avkorting og innpassing av trafikkfaglig/-pedagogisk utdanning fra skolen, med eventuelt tilhørende praksis, i høyere utdanning

– å inngå nye, utvidede avtaler om faglig samarbeid med høyskoler og forskningsmiljø om utveksling av studenter, faglige opplegg, fagpersonale etc.”

Det presiseres her ikke at det er studiekompetanse som er avgjørende. Det står faktisk *fullført videregående opplæring*. Videre presiseres det inngående utover i meldingen at disse korte profesjonsutdanningene må være yrkesrettede og tilpasses formål og målgrupper. Det sies helt konkret i meldingen at selv om tilbud legges til høyskole skal det ikke gå utover fleksibiliteten i tilbudet:

”Fremover er det behov for å legge til rette for tilbud som er tilpasset voksnes realkompetanse. Tilbudene må dessuten være fleksible slik at de legger til rette for kombinasjon av utdanning og arbeid.”

Trafikklærerutdanningen i Norge er ikke blitt slik som St.meld.nr.20 sier. Den ser tvert om ut til å ha blitt mer teoretisk. Den ivaretar muligens ikke i samme grad de med yrkesbakgrunn som før da det var ettårig faglærerutdanning ved STLS, og det er lettest å komme inn hvis du har generell studiekompetanse.

Det er fra denne utdanningen yrkesfaglæreren i yrkessjåførfaget i dag må rekrutteres.
Fagutdannede yrkessjåførere med generell studiekompetanse – finnes det mange av dem?

9. En farbar vei

I Norge er altså storbilførerutdanningen forskjellig fra den yrkesfaglærerutdanningen som utdanner lærere til den videregående skolen. Undersøkelsen viser at det er behov for at de med fagutdanning innen sjåføryrket får en mulighet til å utdanne seg til yrkesfaglærere i yrkessjåførfaget. Dette kan gjøres ved å knytte denne utdanningen til yrkesfaglærerutdanningen i det programområdet der den hører hjemme, nemlig i programområdet for Service og samferdsel. Alle med fagutdanning kunne da søke om opptak som andre søkere med fagutdanning til andre linjer i yrkesfaglærerutdanningen. Denne yrkesfaglærerutdanningen gir til slutt 180 studiepoeng, og er praksisrettet. Yrkesteori kan legges til teknisk fagskole som for andre linjer i yrkesfaglærerutdanningen, eller til spesielle kurs i de tema hvor det ikke finnes passende yrkesteori i teknisk fagskole. På grunn av at moduler i utdanningen tas sammen med andre fagområder og i teknisk fagskole, vil utdanningen være fleksibel med hensyn til klassestørrelse. Noen fag som tilhører trafikkfaglærerutdanningen må med i tillegg til annen teori. Innslag av praksis og produksjon bør være betydelig, skal man lytte til undersøkelsen.

9.1. Et veiskille i lærerutdanningen

Den utdanningen vi har i dag ved HINT / TLU er den eneste utdanningen for trafikkfaglærere i Norge, og er et tilbud som primært sørger for lærertilgangen til trafikkskolene. For opplæring av en lærer på personbil er sikkert et toårig høgskolekandidatstudium en passende utdanning. Sett fra et perspektiv med utgangspunkt i yrkesutdanning av sjåfører og yrkesfaglærerutdanning, kan det imidlertid virke litt merkelig at Norge satser kun på ett trafikkfaglærerutdanningsmiljø på ett sted i landet. Innenfor de fleste andre yrkesfaglige utdanningsprogram utdannes det lærere flere steder i landet. Det samarbeides mellom høyskoler, og opprettes desentraliserte og differensierte studietilbud. Dette er nødvendig ut fra flere hensyn. Yrkesfaglæreren har en yrkeskarriere bak seg, han er ikke alltid i begynnelsen av 20 årene, og er ikke innstilt på å flytte og å sette seg i gjeld på grunn av utdanning. Det kan godt sies at dette er noe man må finne seg i, men resultatet er det samme; mange velger bort en karriere som yrkesfaglærer av disse grunnene. Dermed mister yrkesutdanningen flinke fagfolk. Derfor er det viktig å legge til rette for at alle som er motivert for en karriere som yrkeslærer, gis muligheten til å realisere dette gjennom å åpne for fleksible utdanningstilbud. Når det kommer til læreren på stor bil, kan det i følge noen av respondentene i undersøkelsen

virke unødvendig å bruke to år til en klasse B utdanning, når målet er å bli yrkesfaglærer på stor bil. Det virker ikke logisk; to års utdanning til et arbeid man ikke skal utføre, pluss et halvt års utdanning på deltid for å kvalifisere til det man egentlig vil drive med? Det er selvfølgelig felles moduler å dra nytte av i klasse B utdanningen både for stor og liten bil, men mye av denne tiden kunne isteden vært brukt til yrkesteori innen yrkessjåførfaget og læringsaktiviteter rettet inn mot yrkeslærerkompetanse for stor bil. Noen av respondentene i undersøkelsen mente at det var gunstig at læreren på stor bil også hadde kompetanse på liten bil, ja vel men dette kunne jo være en påbygningsutdanning. Dersom man nå i dag skal ha en yrkesfaglærerutdanning med yrkesteoretisk utdanning, og en trafikklærerutdanning på liten bil, blir utdanningen på fire år til sammen. Dette er for lenge, og det kan ikke være nødvendig med begge typer utdanning som et mistekrav til fullført trafikklærerutdanning på stor bil. Vi behøver derfor en spesialisert utdanning på stor bil for de som vil bli yrkesfaglærere. Av den grunn burde lærerutdanningen av trafikklærere på liten bil og stor bil skille lag. Selv om antallet yrkesfaglærere på stor bil ikke er så stort innenfor skoleverket, kunne det vært prioritert noen midler til en egen utdanning for denne gruppen yrkesfaglærere. Det er underlig at det offentlige prioriterer midler til en høyskoleutdanning som for det meste kommer de private trafikkskolene til nytte uten å bry seg om at den videregående opplæringen har behov for en spesialisert yrkesfaglærerutdanning på samme feltet. Det måtte gå an å se på en kombinasjon av disse utdanningene i sammenheng med den vanlige yrkesfaglærerutdanningen, slik at også den offentlige skolen kan få bedre nytte av de midlene samfunnet bruker på høyskoletilbudet innenfor trafikklærerutdanning.

9.2. Rekruttering

For de som er faglærte, er det krav om fagkompetanse og to års praksis etter fagbrev for å komme inn på norsk yrkesfaglærerutdanning over tre år. På bakgrunn av realkompetanse²¹,

²¹ Realkompetansevurdering kan søkes av voksne som vil vurdere sin totale kompetanse opp mot læreplaner i videregående opplæring. Det er ikke anledning til å bli realkompetansevurdert opp mot sluttkompetanse på VG3 nivå i yrkesfaglige utdanningsprogram. (Dette vil si at i sammenheng med fagbrev, kan man realkompetansevurderes opp mot yrkesteorien, men ikke selve fagprøven.) ”Vurderinga av realkompetansen til den vaksne skal gjerast i forhold til kompetansemåla i læreplanen for fag i læreplanverket” (Kunnskapsdepartementet, 2006: §4 - 13, Forskrift til Opplæringsloven).

må du ha tre års praksis etter fagbrev for å komme inn på den samme yrkesfaglærerutdanningen. Dette gjelder hvis du ikke har fag- eller studiekompetanse fra ordinær videregående opplæring, men for eksempel er praksiskandidat uten ordinær skolegang. Disse kravene hadde vært helt ut relevante i forhold til det som sies i undersøkelsen om inntakskrav til utdanning for en sjåfør som vil bli yrkesfaglærer på stor bil.²² I undersøkelsen sies det også at personer fra andre beslektede yrker (mekaniker, klasse B lærer og så videre), kunne være gode personer å rekruttere som yrkeslærere på stor bil forutsatt at de har kjøreefaring og yrkeserfaring som sjåfører. Inntaksregler er vanskelig å sette opp, men det hadde gått an å kreve fagbrev som yrkessjåfør ved inntak til studium, og kreve at en person uten fagbrev som yrkessjåfør, men med annen beslektet kompetanse, må ha vært sjåfør i fem år på heltid for å kunne komme inn.

9.3. Innhold i yrkesfaglærerutdanningen på stor bil

Undersøkelsen viser at respondentene gjennomgående synes den teoretiske eller kunnskapsmessige del av sin egen trafikkfaglærerutdanning var nyttig. Yrkessjåføren, som yrkesfaglæreren på stor bil skal utdanne, har sitt daglige virke innen transport. Hun eller han er en viktig medarbeider som opptre opp til flere steder i transportkjeden, fra råvare og fram til sluttbruker. Den fysiske distribusjonen av for eksempel ferdigvarer har en meget utsatt posisjon. Forstyrrelser i dette leddet kan i verste fall akkumuleres bakover i materialkjeden (Storhagen, 1988:90). Noen av de spurte i undersøkelsen definerer kunnskap de mener er nødvendig i denne sammenhengen som kunnskaper om ”Kjøre og hviletid”, ”Lastsikring”, ”Planlegging av kjøreoppdrag”, ”Befraktning”, ”Kunnskap om tekniske nyvinninger” og så videre. Dette er yrkesteoretisk kunnskap som er nært knyttet opp til yrkesutøvelse innen transport. Hele logistikken er i stadig utvikling både på det organisatoriske og det tekniske feltet. Yrkesteoretiske fag knyttet til transport og logistikk vil omfatte kunnskap om vareflyt, logistikken i transportkjeden, transporttekniske egenskaper ved transport av ulike typer gods og ikke minst selve transportmiddelet. Transportmiddelet, bilen eller bussen, er i rask teknologisk utvikling. Det er på dette feltet grunn til å advare mot gammel kunnskap. I undersøkelsen sier de fleste at teorifag som omfatter kjøretøyteknikk er et viktig fag. På tross

²² I undersøkelsen nevnes det at 7 – 8 års praksis er relevant og det trekkes fram at de nye praksiskravene på HINT som er 3 års yrkeserfaring på bil over 16 tonn er skuffende lite.

av dette fremholder en av respondentene at faget kjøretøyteknikk var overfokuset i sin egen trafikk lærerutdanning. Han begrunner dette med at det ikke er nødvendig å bruke så mye tid på kunnskap om teknologi som raskt foreldes. Noen sier også at de opplever vektlegging av utgått teknologi innen trafikkopplæring og i førerprøvesammenheng. Dette skyldes at utviklingen på denne sektoren går fort, og kunnskapen blir derfor raskt foreldet. Innen høgsolen har planlagt, lærerstudenten har studert og til slutt den ferdige læreren har lært opp eleven sin, er vi tatt igjen og forbilkjørt av utviklingen. Transportteknologi i endring og utvikling fordrer at man hele tiden må oppdatere seg som lærer, særlig nå som yrkessjåførforskriften utfordrer trafikklærerne til å etterutdanne yrkessjåførere. Oppdatert kunnskap på det transportfaglige feltet, har respondentene for egen del ervervet og holdt ved like gjennom utdanning og arbeid. De vet hva de snakker om. De respondentene som trekker fram at det er viktig med oppdatert transportfaglig kunnskap som en del av lærerens kompetanse, er følgende; den med lengst arbeidspraksis fra transportbransjen, den med lederstilling i et større transportselskap, og den respondenten som er vokst opp med og deltatt i drift av transportvirksomhet som familiebedrift. Dette er de respondentene med sterkest transportfaglig forankring. Gjennom hele logistikkjeden må transportører forholde seg til lover, forskrifter, interne og internasjonale regelverk. Det sies ikke i undersøkelsen at jus ikke er viktig, men det antydes at jus kan være tungt og tørt å lære. Alle respondentene gir uttrykk for at kunnskap som omfatter lover og regler er viktig del av kunnskapen hos en storbillærer. Noen nevner jus som fag, og andre nevner lover og forskrifter i direkte sammenheng med andre tema. Det kan virke som om respondentene her tenker på ulike måter, nærmer seg tema fra to ulike perspektiv; Jus som eget fag, og jus som en viktig komponent i forhold til et annet faglig tema, for eksempel Forskrift om kjøre og hviletid. Det er klart at jus som eget fag kan fremstå som tørt, dypt og vanskelig for en praktiker. Når lovanvendelse knyttes direkte opp mot faglige tema virker imidlertid dette nyttig. Dette er verd å merke seg. Ting virker fort meningsløst dersom de rives ut av sine sammenhenger, men nyttig hvis de settes inn i sammenheng.

Undersøkelsen inneholder mange svar som sier noe om at læreren må ha kunnskaper på det pedagogiske feltet. Dette feltet omfatter i dette tilfellet; generell pedagogikk, metodikk, didaktikk og veiledning. Respondentene har nevnt disse fire emner i 25 forekomster i teksten. Dette er klart mest av alle kunnskapstema som er å finne i dataene. *"Ped er gull verd"* sier en respondent. Her er det heller ingen forskjell på hvilken bakgrunn respondentene har. Alle

mener at det å lære å lære bort er den viktigste kunnskapen. Det bemerkes at respondentene ikke synes å skille mellom begrepene pedagogikk, metodikk og didaktikk i særlig grad mens de svarer i undersøkelsen. Det er imidlertid ikke grunn til å anta at de ikke vet forskjell på disse begrepene. Uansett vil pedagogikken og didaktikken måtte være en vesentlig del av en yrkesfaglærerutdanning på stor bil. Denne pedagogikken kan orienteres bort fra en tradisjonell skolastisk tilnærming, og praksisrettes. Forskeren har hørt en klok mann uttale: ”Du lærer ikke mye praksis i teorien, men du kan lære masse teori av praksis”.²³ Praksis i yrkesfaglærerstudiet til stor bil skal i følge data fra undersøkelsen inneholde både en konsolidering og utvikling av lærerkandidatens egen kjørepraksis, og lærerpraksis. På begge disse områdene er nært samarbeid med transportbransje, utstysleverandører, trafikkskoler og offentlig skoleverk en forutsetning. Det kan etableres praksisplasser både innen yrkessjåfør opplæring og i transportbransjen. Med tett oppfølging og riktig progresjon kan lærerkandidatene bli en ressurs, snarere enn en belastning for samarbeidende virksomheter. Hvis lærerkandidatene kan begynne tidlig å utøve lærerpraksis ved å delta i et kollegium på en praksisplass, så bør det også legges aktivt til rette for en induktiv tilnærming til pedagogikkfaget og fagdidaktikken. Gammel teori belyses, og ny teori utvikles med forankring i praksis. Fagdidaktikken forankres i lærerpraksis og yrkespraksis. Her kommer yrkesfaglærerens dobbelte praksisfelt til sin rett. Mesterlære kan benyttes parallelt med skolastisk undervisning. Man kan bruke det beste fra begge leirer. Yrkesfaglærere er praktikere, de er vant med en praktisk læringsstil. Det er ikke uvant for en faglært i et praktisk yrke å arbeide med varierte oppgaver, hvor nye situasjoner og utfordringer oppstår. Praktikere som ser forskjell på teori og praksis, og som utfordrer teorien dersom praksis og teori ikke stemmer overens, er med på å drive verden fremover. Hadde ikke eksisterende læresetninger og paradigmer blitt utfordret, ville vi stått på stedet hvil. Av slike grunner kan en yrkesfaglærerutdanning på stor bil ha en sterk grad av praksisretting. Utdanningen kan legges opp med en veksling av praksisperioder for utvikling og konsolidering av egen yrkespraksis, lærerpraksis i opplæringsvirksomhet og fagsamlinger ved høyskole og fagskole. Med en teknologisk utvikling på felt som omfatter gods, hvordan det håndteres, logistikken, transporten og kjøretøyet, er det naturlig at en fremtidig yrkeslærerutdanning søker samarbeid med fagskoler, næringsliv og bilprodusenter. Dette vil imøtegå respondentene når de sier at de

²³ Dette sitatet er en muntlig overlevering, det vites ikke av forskeren om det er skrevet ned av noen.

har opplevd at kunnskap fort blir foreldet i et høyteknologisk samfunn. Et fagskolesamarbeid vil gi yrkesteoretisk kunnskap til læreren, men et slikt fagskolesamarbeid må ikke bli en sovepute. Hele tiden må en utdanningsinstitusjon som utdanner yrkesfaglærere være oppmerksom og selv følge med i utviklingen.

9.4. Oppsummering

Trafikklærerutdanningen kunne fulgt to spor. En trafikklærerutdanning med eventuell påbygging til stor bil, og en yrkesfaglærerutdanning for lærere til yrkesfagopplæringen. Disse to utdanningene kunne til og med ha fungert parallelt. Både trafikklærerutdanning for liten og stor bil må inneholde noen felles elementer i form av jus, trafikkpsykologi og trafikksikkerhet og atferd i trafikken. Yrkesfaglæreren på stor bil behøver deretter en spesialisert storbilutdanning med egen fagdidaktikk, pluss yrkesteoretisk utdanning.

<p><u>MODUL 1:</u> JUS, TRAFIKKPSYKOLOGI, TRAFIKKADFERD OG TRAFIKKSIKKERHET</p>
<p><u>MODUL 2:</u> PRAKSIS OG FAGDIDAKTIKK FOR STOR BIL</p>
<p><u>MODUL 3:</u> FAGSKOLE ÅRSENHET I TRANSPORT, LOGISTIKK OG TEKNOLOGI</p>

Figur 9-1 Mulige fagmoduler i en yrkesfaglærerutdanning stor bil

Med en parallell modul 2 for liten bil, ville studenten her kunne bygge sammen en kompetanse av to, tre eller fire ulike moduler, avhengig av målet med utdanningen. Deretter ville veien videre være åpen for påbygging i høyskoleutdanningen. Disse modulene kan organiseres på flere måter; de kan løpe parallelt eller etter hverandre, heltid og deltid, samlingsbasert og praksisbasert og endelig kan deler av fagskoletilbud være nettbasert. Fleksible løsninger for fagfolk som vil endre profesjon om så er midt i sitt yrkesliv. Disse trenger vi som et svar på problemstillingen: Nødvendig kompetanse for yrkeslæreren på stor bil er at hun eller han har yrkespraksis selv, har en fagdidaktisk og yrkesteoretisk utdanning, og en praktisk lærerkompetanse. Vi trenger eksperten i faget som yrkesfaglærer:

An expert generally knows what to do based on mature and practiced understanding. The expert driver becomes one with his car, and the experience himself simply as driving, rather than as driving a car, just as, at other times, he certainly experiences himself as walking and not, as a small child might, as consciously and deliberately propelling his body forward (Dreyfus, et al., 1986:30).

Litteraturliste

- 3Penner (2007). Vi trenger flere lærere Retrieved 20/4, 2010, from <http://www.3penner.no/nyheter.asp?ID=49>
- Askerøi, E. (2003). *Mastergradshåndboken : sammenhenger mellom: form, innhold, vurdering*. Kjeller: Høgskolen i Akershus, Utdanning og arbeidsliv.
- Askerøi, E., & Høie, M. (2005). *Kategorisering av kvalitative intervjudata*.
- Banken, K., & Aarland, R. (1997). *Logistikk, ledelse og marked*. [Bergen-Sandviken]: Fagbokforl.
- EUROPA-PARLAMENTETS OG RÅDETS DIREKTIV 2003/59/EF, 2003/59/EF C.F.R. (2003).
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*
- Dreyfus, H. L., Athanasiou, T., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford, : Basil Blackwell.
- Eide, H., & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Grendstad, N. M. (1990). *Å lære er å oppdage*.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hartvigsen, M. A., Myren, K. A., & Nilsen, S. E. (2002). *Nøkkelkvalifikasjoner*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Hiim og Hippe (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Hiim og Hippe (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HINT (2006). *Vurdering av utdanningskvalitet*. Stjørdal: Avdeling for trafikklærerutdanning.
- HINT (2007). Fikk innblikk i svensk trafikkopplæring Retrieved 12/12, 2009, from <http://www.hint.no/nyheter/nyhet.php?ID=1762>
- HINT (2010a). Retrieved 20/4, 2010
- HINT (2010b). Opptakskrav videreutdanning til tung bil Retrieved 9/5, 2010, from http://www.hint.no/studietilbud/?S_OBJECTID=ABAAAABAJKLL
- Illeris, K. (2000). *Læring : aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2. opl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansen, Nygård, & Schreiner (Eds.). (1965) *Latinsk ordbok*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006). FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *St meld 11*.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Jensen, K., Nielsen, K., & Bureid, G. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Lai, L., & Kommunal opplæring (1995). *Kompetansekartlegging i kommunesektoren : om tilnærming og metoder*. Oslo: Kommuneforl.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lovdata (2008). Yrkesjåførforskriften Retrieved 17/5, 2008, from <http://www.lovdata.no/for/sf/sd/sd-20080416-0362.html>
- NOU 2000:5 (2000). *Mellom barken og veden*.
- Rokkan, S. (Ed.) (1970) *Fremmedordbok*. Oslo: Damm.
- Samferdselsdepartementet (2004a). Forskrift om førerkort m.m. Retrieved 1/4, 2010, from <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20040119-0298.html>

- Samferdselsdepartementet (2004b). Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m. Retrieved 31/3, 2008, from <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20041001-1339.html>
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk.
- SSB (2010a). Avlagte fag- og svenneprøver, etter type og resultat. Skoleårene 1998/99 - 2008/09 Retrieved 1/4, 2010, from <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/tab-2009-12-17-08.html>
- SSB (2010b). Statistikk over hogskoleutdannede 1970 - 2009 Retrieved 30/3, 2010, from <http://www.ssb.no/emner/>
- St. meld. nr. 11 ((2008-2009)). *Læreren Rollen og Utdanningen*.
- St.meld. nr. 20 (2000-2001) (2001). *Om korte yrkesrettede utdanninger etter videregående opplæring*.
- Storhagen, N. G. (1988). *Materialadministrasjon : grunnlag og muligheter*. Oslo: Ad notam.
- Stålsett, U. E. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Turmo, A., & Aamodt, P. O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. Oslo: NIFU STEP.
- Utdanningsdirektoratet (1995). *Læreplan for videregående opplæring, Trafikk og bilføreropplæring*.
- Utdanningsdirektoratet (2007). Programområde for Transport og Logistikk - Læreplan i felles programfag VG2 Retrieved 29/4, 2008, from http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=230432&visning=1
- Wikipedia (2010). Statens trafikk lærerskole Retrieved 20/4, 2010, from http://no.wikipedia.org/wiki/Statens_trafikk1%C3%A6rerskole

Vedlegg:

Vedlegg 1 Pilotundersøkelse

Vedlegg 2 Intervjuguide lærerundersøkelse

Vedlegg 1 Pilotundersøkelse

Intervju med ledere i offentlig utdanning.

Landslinjene for yrkessjåførutdanning utdanner per i dag lærlingene i yrkessjåførfaget og voksne elever. Avdelingslederne for disse 11 linjene rundt om i landet samles minst en gang per år i nettverkssamlinger for å drøfte felles saker. Den 24. November 2008 er det nettverkssamling på Kielferga. Under denne samlingen vil jeg spørre noen av disse lederne hva de legger i en trafikklærerutdanning de selv har bruk for.

a) Forutsetninger:

- Hvilke forutsetninger ønsker vi hos en person som søker om inntak til trafikklærerutdanning stor bil?
- Hva er minstekravet for å bli tatt opp til denne utdanningen?
- Finnes det beslektet kompetanse som kan kvalifisere for inntak?

Intervjuspørsmål;

1. Hva mener du er den ideelle kandidaten for deg å sende på trafikklærerskole tung bil?
2. Synes du en trafikklærer på liten bil skal kunne tas opp til trafikklærerutdanning på stor bil?
3. Hvem vil du helst ha som lærer: en trafikklærer liten bil, eller en yrkessjåfør?
4. Finnes annen utdanning eller andre yrker i bunnen som du mener kan kvalifisere for opptak på trafikklærerskole tung bil?
5. Hva mener du må være minstekravet for å bli tatt opp til trafikklærerutdanning?

b) Rammer

(Rammer er utelatt fra denne pilotundersøkelsen)

c) Mål

- Hva ønsker vi med utdanningen; trafikklærer, lærer eller adjunkt kompetanse?
- Skal det være flere nivå på utdanningen?
- Skal det være lagt til rette for påbygning med muligheter til å utvide kompetanseområdet?
- Skal vi ha en utdanning som er en full yrkesfaglærerutdanning, eller deler av denne?

Intervjuspørsmål;

1. Hva mener du er det primære målet med en trafikklærerutdanning stor bil?
2. Skal utdanningen være en trafikklærerutdanning eller en yrkesfaglærerutdanning?
3. Ønsker du en trafikklærerutdanning med mulighet for påbygging av fag med mulighet for å oppnå høyere akademisk grad?

d) Innhold

- Hvilket innhold må være et minimum?
- Skal fagkurs med spesiell kompetanse inngå i utdanningen?
- Skal utdanningen inneholde samme pedagogikk som PPU for yrkesfaglærere?
- Har utdanningen felles tema med trafikklærerutdanningen på lett bil?

Intervjuspørsmål;

1. Hva mener du utdanningen må inneholde som et minimum?
2. Hvor viktig er det pedagogiske i forhold til faglig bredde?
3. Må den pedagogiske undervisningen rette seg spesifikt mot trafikklæreryrket, eller kan trafikklæreren ha samme pedagogikk som en yrkesfaglærer?
4. Kan noen tema deles med trafikklærer liten bil?

e) Prosess

- Skal utdanningen være en fulltidsutdanning i skole?
- Skal utdanningen være en praksisbasert utdanning hvor studenten kan produsere og arbeide under utdanning?
- Skal utdanningen være modulbasert?
- Skal utdanningen løpe parallelt med og samkjøres med annen lærerutdanning?

Intervjuspørsmål;

1. Hvor lenge skal utdanningen vare?
2. Kan utdanningen praksisbaseres i en skole som din, hvor studenten arbeider hos deg og går på regelmessige samlinger?
3. Hvor lang må utdanningen da være?
4. Kan slik utdanning formes på samme måte som PPU?

f) Vurdering

(Vurdering er utelatt fra denne pilotundersøkelsen)

Vedlegg 2 Intervjuguide lærerintervju hovedundersøkelse

<p>Inngangsspørsmål:</p> <p>Respondent navn og alder:</p> <p>Yrke/tidligere yrker:</p> <p>Merknader:</p>	
FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL
<p>Hva mener dagens storbillærere om hvilken kompetanse de trenger i sitt eget yrke?</p>	<ol style="list-style-type: none">1 I ditt yrke som lærer på stor bil, hva kreves av deg i forhold til kunnskaper, kompetanse og kvaliteter i den daglige undervisningen?2 Hvor god var den utdanningen du fikk i forhold til den jobben du har nå?(Beskrive).3 Hva betyr det å ha sjåførpraksis selv i bunnen når du skal være lærer?4 Kunne du si noe om verdien av noen ganger å få praksis eller etterutdanning?5 Hvilke fag fra utdanningen har du hatt mest bruk for?6 Er det fag fra utdanningen du ikke har hatt bruk for?

<p>Hva er det viktig å legge vekt på i fremtidens storbillærerutdanning, hvordan skulle fremtidens storbillærerutdanning se ut?</p>	<p>7 Hvor lang skal utdanningen være?</p> <p>8 Heltid eller deltid?</p> <p>9 Praksis i bedrift eller i skolen?</p> <p>10 Hvilke fag skal med?</p> <p>11 Hvilke fag er viktigst?</p> <p>12 Er klasse B nødvendig eller ønskelig?</p>
<p>Hvilke krav bør stilles til en person som skal begynne på utdanning som storbillærer, hvem vil vi rekruttere?</p>	<p>13 Hva slags yrkespraksis skal han ha?</p> <p>14 Hva må han ha av utdanning?</p> <p>15 Er det personlige kvaliteter vi ønsker oss?</p>