

Opplæring av trafikkskoleelever

*Refleksjoner over veiledning som
undervisningsform*

Grethe Moen Johansen



Masteroppgave i pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Opplæring av trafikkskoleelever – refleksjoner over veiledning som undervisningsform

AV:

Grethe Moen Johansen

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Studieretning: Kunnskap, utdanning og læring

Spesialisering: Læring, teknologi og arbeid

SEMESTER:

Våren 2015

STIKKORD:

Veiledning, instruksjon, demonstrasjon, pedagogisk veiledning, mesterlære, kognitiv mesterlære, handlings- og refleksjonsmodellen, undervisning, undervisningsformer, trafikklærer, føreropplæring, refleksjon, reflekterende praktikere, konfluent pedagogikk, erfaringsbasert læring.

© Grethe Moen Johansen

2015

Opplæring av trafikkskoleelever – refleksjoner over veiledning som undervisningsform

Grethe Moen Johansen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Første kull med trafikklærere utdannet ved Høgskolen i Oslo og Akershus var ferdige våren 2014. Utdanningen de har vært gjennom har benyttet konfluent pedagogikk, også kalt erfaringsbasert læring. Grunntanken i konfluent pedagogikk er at å lære er å oppdage, og det forutsetter personlig erfaring med lærestoffet. Kun aktivitet er ikke nok for å lære. Det er først når handling blir bevisst koblet til konsekvens at aktiviteten blir til meningsfull erfaring, og dermed til kunnskap. Trafikklærerstudiet har vektlagt en viss type veiledningsmetodikk basert på disse konfluent pedagogiske prinsippene.

Jeg har observert og intervjuet 2 nyutdannede trafikklærere om hvordan de underviser. Tanken var å se på hvordan de tar i bruk det de har lært på Høgskolestudiet. Jeg var også interessert i å finne ut hvordan deres videre læring i jobben var, og mitt teoretiske utgangspunkt var Schöns teori om reflekterte praktikere (1995). I tillegg ønsket jeg å se på hvordan bedriften (organisasjonsnivået) støttet, eller ikke, trafikklærernes videre læring. Min tilnærming til dataproduksjonen har vært hermeneutisk fortolkningsmetode. Jeg har bevisst har latt min problemstilling bli påvirket av hva mine informanter har vært opptatt av, i samspill med teori som har gitt deres uttalelser mening. Jeg oppdaget da jeg begynte å intervju, at de nyutdannedes refleksjoner over sin undervisning var mer enn nok å studere for én masteroppgave. Dermed kuttet jeg ut å se på organisasjonsnivået. Den endelige problemstillingen ble derfor avgrenset til *Hva er muligheter og begrensninger ved veiledning som undervisningsform?*

Trafikkskoleelever skal utvikle trafikal kompetanse som innebærer både teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter, samt holdninger og den motivasjon føreren trenger for å håndtere trafikkmiljøet på en sikker måte. For å oppnå de ulike læringsmålene kan lærerne, ifølge læreplanen, anvende et stort repertoar av undervisningsmetoder. Veiledning er bare en av flere undervisningsformer som trafikklærerne benytter for å oppnå læringsmålene. Instruksjon og demonstrasjon er de andre undervisningsformene som brukes mye. Kjørelererne har en snever definisjon av hva veiledning er; å stille spørsmål slik at elevene reflekterer og selv finner svarene. Trafikklærerne rangerer denne type veiledning høyest som undervisningsform. Dermed oppstår et dilemma når de erfarer at demonstrasjon og instruksjon leder elevene raskere fram til læringsmålene enn veiledning, særlig når det gjelder læring av praktiske

ferdigheter. Kjørelærerne ønsker å veilede mest mulig, men opplever at noen elever ikke er klare for veiledning. De må gjøres veiledbare gjennom andre undervisningsmetoder, før lærerne begynner med veiledningsspørsmål.

Trafikklærernes intervjuuttalelser ble mer meningsfull gjennom å koble dem opp mot de to veiledningstradisjoner håndverkertradisjonen (mesterlære) og Lauvås og Handals (1999) handlings- og refleksjonsmodell (refleksjonsveiledning) enn Schöns teorier. Føreropplæring har en del likhetstrekk med mesterlære, bl.a. at opplæringen foregår der utøvingen av det lærte skal foregå, og det er mye vekt på å utvikle praktiske ferdigheter. *Mesterlære* er læring gjennom handling, hvor man observerer og imiterer hva mesteren demonstrerer og forklarer. Den som skal lære instrueres, øver og får korreksjon av en mester som er fagekspert og har monopol på vurderingskriteriene. I *handlings- og refleksjonsmodellen* lærer man gjennom å reflektere over sin handlinger, begrunnelsene for handlingene samt den etiske rettferdiggjørelsen av disse. Formålet med veiledningen er å bli bevisst over grunnlaget for sin yrkesutøvelse. Man forutsetter at den som veiledes selv kan finne sin optimale yrkesutøvelse gjennom refleksjonsprosessen som veileder tilrettelegger for. Refleksjonsveilederen trenger ikke å være ekspert på fagområdet som det veiledes på, men må ha veiledningskompetanse. Trafikklærerne må både være fagekspert og ha veiledningskompetanse. Det er begrensede måter å utøve sikker bilkjøring på, og kjørelærerne må dermed veilede elevene frem til bestemte svar.

Min analyse er at trafikklærernes *kunnskaper og ferdigheter* bygger på begge veiledningstradisjonene. Lærernes *holdninger*; 'spørreveiledning er bedre enn instruksjon og demonstrasjon', baseres på refleksjonsveiledning. Denne holdningen begrenser kjørelærerne i deres arbeid. Begrensningen ligger i at veiledning oppleves som en vanskeligere og mindre intuitiv undervisningsform enn de to andre. Det blir dermed demotiverende å benytte veiledning når andre metoder virker som de fungerer bedre. Samtidig er det samme holdning som muliggjør utvikling av slik veiledningskompetanse; 'det er spørreveiledning som er best og derfor vil jeg bli god på det'.

Jeg har videre funnet ut at kjørelærernes undervisning er en blanding av mesterlære og refleksjonsveiledning. Mesterlære og refleksjonsveiledning er to veiledningstradisjoner som av noen blir sett på som opposisjoner til hverandre (bl.a. av Skagen 2011), mens andre tenker at de er komplementerende, (bl.a. Lauvås og Handal 2014). Kjørelærerne selv tenker på

mesterlære som noe de ikke ønsker å assosiere seg med. Men jeg mener å finne at veiledning basert på konfluent pedagogiske prinsipper vektlegger både læring gjennom praktiske øvelser og refleksjon som knytter handlingen til tenkning. Trafikklærernes måte å instruere og demonstrere på involverer både tanker, sanser og følelser, og er et eksempel på kognitiv mesterlære. Refleksjonsveiledningen retter seg i hovedsak mot handlingsnivået selv om jeg også finner eksempel på refleksjon over begrunnelsene for og etisk rettferdiggjørelse av handlinger.

Med et utvidet veiledningsbegrep vil jeg si at trafikklærerne veileder på samme måte som i mesterlære; gjennom demonstrasjon, instruksjon, forklaring og ad hoc veiledning. Men trafikklærerne bruker mye dialog, spørsmål og dermed involverer de elevene i både evaluering og å finne svarene selv. De anvender altså enda flere verktøy i veiledningen enn man tradisjonelt forbinder med mesterlære. Ut fra dette tenker jeg at trafikklærernes veiledningspraksis anvender aspekter både fra mesterlære og refleksjonsveiledning på en komplementerende måte. En slik komplementerende pedagogiske virksomhet har Handal og Lauvås etterlyst. Mitt mastergradsarbeid er dermed en illustrasjon og nyansering av hvordan pedagogisk veiledning kan foregå. Med dette tenker jeg at masteroppgaven kan være et bidrag til teoriutvikling på fagfeltet.

Forord

I skrivende stund føler jeg meg klar for å levere masteroppgaven, samtidig som jeg har lyst til å fortsette. Fortsette med å lære mer om temaet, utforske videre noen av de nye tankene og spørsmålene jeg har fått gjennom arbeidet med oppgaven. Det har vært både fint og slitsomt å være student og i jobb samtidig. Jeg har følt meg privilegert som har kunnet lukke døren til omverdenen i korte perioder, og kunne konsentrere meg om å tenke, lese og skrive.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter på Trafikkskolen for deres mange og interessante refleksjoner. Det har vært inspirerende og lærerikt å intervjuere dere.

Stor takk til faglærer Ulf Melvold på Trafikklærerutdanningen for å sette meg i kontakt med trafikkskolen, og gi meg muligheten til å forske på hans interessante fagområde.

Jeg vil takke min veileder Tone Kvernbekk for gode, konkrete, konsise, strukturerende og oppmuntrende råd.

Takk også til veileder Pål Tangaard som fikk meg i gang.

Oslo, mai 2015

Grethe Moen Johansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iv
1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av oppgavens tema og problemstilling	1
1.2. Avgrensninger og oppgavens oppbygning	2
2. Føreropplæringen	3
3. Trafikklærernes utdanning.....	10
4. Teorigrunnlag: Hva er veiledning?.....	14
4.1. Håndverkertradisjonen	19
4.2. Veiledning gjennom handling og refleksjon	23
4.2.1. Litt om refleksjon	25
4.3. Konfluent pedagogikk	28
4.3.1. Oppdagelsesmetoden.....	30
4.4. Oppsummering	32
5. Metode.....	33
5.1. Informantene	34
5.2. Intervju og observasjon	36
5.3. Forskeren og hennes forforståelse	38
5.4. Analyse av intervjuene og konstruksjon av data	39
6. Hvordan brukes veiledning i trafikkopplæringen?	41
6.1. Trafikklærernes refleksjon over læring fra egen utdanning	41
6.2. Hvordan underviser trafikklærerne?.....	44
6.2.1. Undervisning av faktakunnskaper om lov-og regelverk.....	45
6.2.2. Undervisning av praktiske ferdigheter i å håndtere bilen.....	46
6.2.3. Undervisning av trafikal forståelse.....	48
6.2.4. Undervisning av psykologiske ferdigheter	50
6.3. Veiledning kontra andre undervisningsformer	55
6.4. Hva slags veiledning bedriver kjørelærerne?	58
6.4.1. Trafikklærernes oppfatning av veiledning.....	59
6.4.2. Teoretiske perspektiver på trafikklærernes veiledning.....	60
7. Veiledningens muligheter og begrensninger	64
7.1. Veiledning og læring	64
7.2. Veiledning og eleven.....	67

7.2.1. Å bli veiledbar	68
7.3. Veiledning og tid	70
7.4. Veilederen selv	70
7.5. Avsluttende refleksjoner.....	73
8. Avslutning	74
Litteraturliste	77
Vedlegg 1 Intervjuguide, trafikklærer – 1. intervju.....	80
Vedlegg 2: Intervjuguide, trafikklærer – 2. intervju.....	81
Vedlegg 3: Intervjuguide, faglig leder.....	82
Vedlegg 4: Intervjuguide, daglig leder	83
Vedlegg 5: Informasjonsbrev til informanter – nyutdannede trafikklærere	84
Vedlegg 6: Informasjonsbrev til informanter – ledelsen på øvingskolene	85
Vedlegg 7: Kvittering fra NSD.....	86
Figur 1: Trinnvis føreropplæring	4
Figur 2: Veiledningsbegrepet som samlebetegnelse og sideordnet begrep	16
Figur 3: Praksistrekanten	24

1. Innledning

(...) vi synes for eksempel det er merkelig å måtte kalle noe for «pedagogisk» veiledning, ut fra den tanken at veiledning *er* en form for pedagogisk virksomhet. Dersom veiledningen ikke skal være «pedagogisk», sier vi, hva skal den da være? (Lauvås og Handal 2014, s. 50).

Veiledning blir brukt av mange yrkesgrupper, til ulike formål, og med ditto forskjellig oppfatning av hva det er og hvordan man utfører det. Siden 1960 årene har veiledningsvirksomhet blitt svært utbredt i samfunnet vårt, også innen utdanningssektoren (Skagen 2007). For pedagoger blir det dermed en selvfølge, som sitatet ovenfor viser, å se på veiledning som en måte å tilrettelegge for læring på. Da Bue skrev den første fagboken med *pedagogisk veiledning* i tittelen, definerte han det slik: «Læren om den virksomhet som har til formål å innføre og kvalifisere en nybegynner i en yrkesvirksomhet som krever teoretisk og praktisk utdanning» (1973, s. 15). Selv om trafikkskoleelever ikke skal lære et yrke, skal de gjennom en teoretisk og praktisk opplæring, og således er pedagogisk veiledning også relevant for dem. Bue bruker ‘pedagogisk veiledning’ som betegnelse for *hele* opplæringsprosessen. Trafikklærerne, som jeg har intervjuet, betrakter derimot ‘veiledning’ på linje med undervisningsformer som instruksjon og demonstrasjon. Jeg har derfor valgt å kalle veiledning en ‘undervisningsform’, altså som én av *måtene* å undervise på.

Forskning på pedagogisk veiledning har vanligvis fokusert på kvalifisering av yrkesutøvere (se bl.a. Handal og Lauvås 1999, Lauvås og Handal 2014, Kroksmark og Åberg 2007, Lingås og Olsen 2013, Løw 2009, Sundli 2002). Formålet med oppgaven har vært å belyse pedagogisk veiledning med praksiseksempler fra et annet felt enn yrkesutdannelse, og således bidra til å nyansere veiledningsteori.

1.1. Bakgrunn for valg av oppgavens tema og problemstilling

I det jeg skulle starte på masteroppgaven fikk jeg jobb som veileder¹ på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Dermed ønsket jeg å finne et tema for oppgaven som var interessant både for HiOA og meg selv. Jeg er tidligere utdannet sosialantropolog og gestaltorientert coach. Under coachutdanningen benyttet Norsk Gestalt Institutt Høgskole konfluent pedagogikk som

¹ Stillingen er knyttet til «Studieverkstedet» som er en sentral studiestøtteenhet hvor jeg veileder studenter i oppgaveskriving, studieteknikk m.m., men hvor jeg også rekrutterer, lærer opp og har oppfølging av «skrivementorer» som veileder medstudenter.

jeg fikk godt utbytte av. Jeg har senere skrevet en artikkel om denne type pedagogisk syn brukt inn mot veiledning (Johansen 2015), og refererte i den forbindelse til en bok skrevet av Tron Inglar: *Lærer og veileder: om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker* (1997). Inglar jobber på Yrkesfaglærerutdanningen ved HiOA, og gjennom han fikk jeg vite at Trafikklærerutdanningen benytter konfluent pedagogikk inn mot sine studenter. Dermed tok jeg kontakt med faglærer Ulf Melvold på Trafikklærerutdanningen, og fikk ideen om å utforske hvordan de nyutdannede trafikklærerne tar i bruk utdannelsen sin når de starter som kjørelærere.

Da jeg først tok kontakt med trafikklærerne og kjøreskolene, presenterte jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvordan former nyutdannede kjørelærere sin jobbrolle og hva påvirker denne prosessen?* Jeg konkretiserte det videre til: *Hvordan tar nyutdannede kjørelærere i bruk det de har lært på Høgskolestudiet, og hvordan er den videre læringen gjennom jobben?* Min opprinnelige tanke var å se trafikklærernes arbeid og læring i lys av Schöns (1995) teori om *reflekterte praktikere*. Planen var å se på både individnivå og hvordan bedriften (organisasjonsnivå) støttet, eller ikke, denne type læring gjennom å jobbe. Jeg fant ut etter hvert som jeg kom i gang med intervjuene at det ble for mye å se på begge nivåene. Den enkelte trafikklærers refleksjoner over sin undervisning var mer enn nok å studere for én masteroppgave. Jeg har bevisst latt min problemstilling bli påvirket av hva mine informantene har vært opptatt av, i samspill med teori som har gitt deres uttalelser mening. Således har jeg fulgt en hermeneutisk fortolkningsmetode fra start til slutt i arbeidet med denne oppgaven. Det vil si at det har vært en pendling mellom min forforståelse, intervjudata, læreplaner og ulike teoretiske perspektiv. Oppgaven har dermed blitt en refleksjon over følgende problemstilling: *Hva er muligheter og begrensninger ved veiledning som undervisningsform?*

1.2. Avgrensninger og oppgavens oppbygning

Dette er ingen evaluering av trafikklærerutdanningen, men en utforsking av *om* og *hvordan* trafikklærerne tar i bruk den type veiledning som de har lært på HiOA. Jeg har intervjuet 2 nyutdannede lærere (informant 1 og 2), og fått de til å reflektere både over sin egen læring og hvordan de underviser egne elever. Masteroppgaven er heller ingen evaluering av

kjørelærernes undervisning av kjøreelever, men en refleksjon over hvordan veiledning kan brukes i undervisning.

Oppgaven er således inndelt: De to første kapitlene utgjør bakteppet for oppgaven; hva skal trafikkskoleelevene lære (kapittel 2) og hva lærer trafikklærerne på HiOA for å kunne undervise elevene i dette (kapittel 3). Disse to kapitlene tar dermed opp hva slags undervisning trafikklærerne kan og bør bedrive. Kapittel 4 angir teorigrunnlaget og jeg går her inn på to ulike veiledningstradisjoner: mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen. Jeg redegjør også for det pedagogiske grunnlaget som HiOAs undervisning bygger på; konfluent pedagogikk. For at leseren skal kunne vurdere legitimiteten til dataene i kapittel 6, omhandler kapittel 5 metodene som jeg har benyttet. I kapittel 6 ser jeg på hvordan kjørelærerne underviser og hva slags veiledning de praktiserer. I kapittel 7 knyttes kapittel 4 og 6 sammen i en refleksjon over muligheter og begrensninger veiledning har som undervisningsform. Kapittel 8 er et oppsummerende avslutningskapittel.

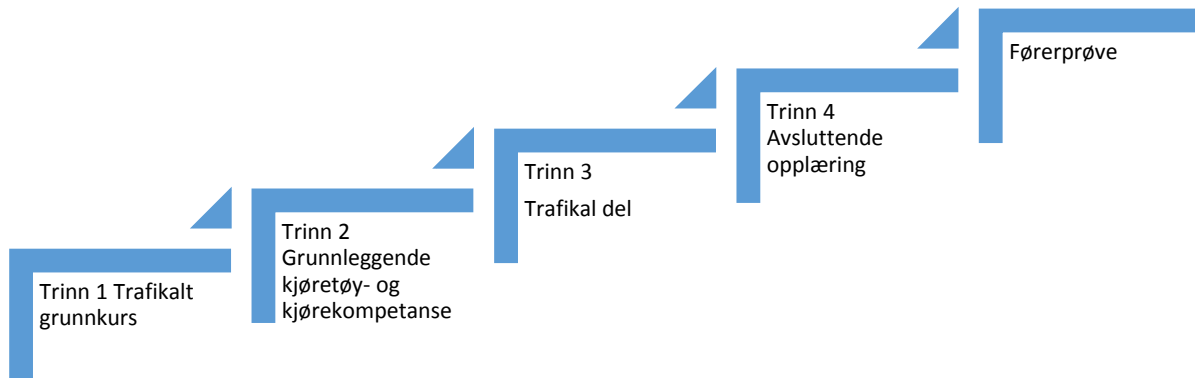
Til slutt i denne innledningen vil jeg informere om at forskningsprosjektet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste som har godkjent prosjektet (vedlegg 7). På grunn av krav om anonymisering oppgir jeg ingen informasjon om trafikkskolen.

2. Føreropplæringen

Læreplanen (Håndbok 252) for kjøreelever legger premissene for trafikklærernes arbeid. Jeg vil derfor gi et innblikk i hvordan føreropplæring foregår og hva man skal kunne for å oppnå førerkort. Statens vegvesen Vegdirektoratet² har gjennom lover og forskrifter det offentlige ansvaret for styring, utvikling og kontroll av opplæringen for førere av motorkjøretøyer. Opplæringen foregår på trafikkskoler, en rekke videregående skoler og i privat regi. Statens vegvesen har ansvar for førerprøven og utstedelse av førerkort. Etaten har også ansvar for utvikling av læreplaner i alle førerkortklasser (Håndbok V858).

² Statens vegvesen og Vegdirektoratet er to navn på sammen offentlige instans og i oppgaven vil jeg veksle mellom de to navnene for variasjonens skyld.

Vegdirektoratet satte i 2005 nye krav til trafikkopplæring og modulbasert trinnvis opplæring ble innført:



Figur 1: Trinnvis føreropplæring (Håndbok 252, s. 10)

Bakgrunnen for disse nye kravene var behovet for styrking av opplæringen med tanke på å redusere ulykker (s. 6). Teorikurset på trinn 1 utgjør minimum 17 timer (obligatoriske). De obligatoriske kjøretimene ble økt fra 7,5 timer til 13 timer.

Hva skal kjøreelevne lære? Kjøreelevne skal utvikle *trafikal kompetanse* som i Læreplanen omtales som: «(...) de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon føreren trenger for å mestre trafikkmiljøet på en sikker måte» (s. 7). I Læreplanens *generelle del* nevnes følgende temaer i føreropplæringen:

- *Lover, regler i trafikken og trafikken som system*
Forståelse for førerens rolle i dette systemet skal brukes for å ordne og tolke inntrykkene som tilegnes under den trafikale delen.
- *Kjøreteknisk ferdighet*
Kjøretekniske ferdigheter som for eksempel giring, bremsing og styring må trenes så mye at handlingene blir tilstrekkelig automatisert før den trafikale delen begynner.
- *Trafikal ferdighet*
Samhandling med andre trafikanter og håndtering av ulike trafikk- og kjøreforhold utgjør vanligvis den mest omfattende delen av opplæringen.

- *Økonomisk og miljøvennlig kjøring*
Elevene skal få kunnskap om hva som kjennetegner slik kjøring og utvikle ferdigheter og vilje til å praktisere slik kjøring. I opplæringen må elevene få anledning til å utvikle gode holdninger til miljø og miljøvennlig kjøring.
- *Handlings- og vurderingstendenser*
Kunnskap om hvordan handlings- og vurderingstendenser hos fører kan virke inn på kjøreatferden hører med til kjøreopplæringen. Elevene må få øving i å reflektere over egne handlings- og vurderingstendenser og derved få en dypere forståelse av det å ferdes i trafikken.
- *Selvinnsikt*
Mot slutten av opplæringen, når elevene har en variert kjøreerfaring og bedre forståelse for betydning av egne handlings- og vurderingstendenser, må elevene konfronteres med og reflektere over egne atferdstendenser. Denne innsikten er viktig ballast når kjøringen på egen hånd starter.
- *Planlegging og forberedelse før kjøring*
Føreren må ha gode rutiner med hensyn til ernæring, søvn, alkohol, valg av reiseruter og planlegging av reisetidspunkt.

(Håndbok 252, s. 8, 9)

Trafikal kompetanse er tydeligvis en omfattende kompetanse som innebærer *faktakunnskap* om lov- og regelverk, samt *praktisk/tekniske ferdigheter* i å håndtere bilen. Utover å beherske kjøretøyet rent teknisk, må føreren også kunne samhandle med andre trafikanter; kunne forstå hvordan disse vil handle og forutse hvordan trafikksituasjoner kan utvikle seg. Dette er med tanke på sikkerhet, og eleven skal også lære hvordan egen atferd påvirker sikkerheten. Hun/han skal ha «vilje» til å handle trafikk sikkert (Håndbok 252, s. 7). Trafikkopplæringen skal altså bidra til at elevene får en viss type vilje? Læringsmål som vilje, holdninger og motivasjon (i forhold til risiko, miljøvennlig og økonomisk kjøring) samt selvinnsikt, vil jeg kalle *psykologiske ferdigheter*. Det er flere psykologiske ferdigheter som skal utvikles, som for eksempel «Det kreves også at føreren kan leve seg inn i andres situasjon, føreren må ha empati. Samtidig må føreren ha tilstrekkelig *selvkontroll* til å handle i tråd med egne vurderinger basert på hensiktsmessighet og sikkerhet» (s. 7, min utheving). En annen

psykologisk ferdighet som skal oppøves, og som har blitt nevnt flere ganger, er *refleksjon* og denne virker som er tenkt å bidra til å utvikle de andre psykologiske ferdighetene. Elevene skal kunne reflektere, også over seg selv, og dermed ha selvinnsikt i egne vurderinger og handlingstendenser.

Hva er læringsmålene for de ulike trinnene? De overordnede målene for *trinn 1* (trafikal grunnkurs) er at elevene utvikler en grunnleggende forståelse for hva bilkjøring innebærer. Her skal elevene få en så god forståelse for trafikksystemet og trafikkopplæring at hun/han kan begynne å øvelseskjøre. Førstehjelpskurs og demonstrasjon av mørkekjøring skal være gjennomført. Kjørelevne skal også ha fått det grunnlaget som er nødvendig for å ha godt utbytte av videre opplæring (Håndbok 252, s. 15). Målene på trinn 1 er rettet mot risikoforståelse og selvinnsikt, selv om disse temaene utdypes gjennom hele opplæringen.

Mål for *trinn 2* (grunnleggende kjøretøy- og kjørekompetanse) er at eleven skal ha så god kjøreteknisk ferdighet at oppmerksomheten kan flyttes fra eget kjøretøy til trafikkbildet og samhandling med andre trafikanter. I tillegg skal eleven kunne vurdere sine egne kjøreferdigheter og oppdage mangler ved bilen. Også her gjelder det å oppnå grunnlaget som er nødvendig for å få godt utbytte av videre opplæring (s. 22).

Mål for *trinn 3* (trafikal forståelse) er å beherske kjøring i variert trafikk slik at man kan kjøre økonomisk og miljøriktig, og tilnærmet selvstendig. Man skal kunne de aktuelle bestemmelsene i vegtrafikklovgivningen og ha gjennomført sikkerhetskurs på bane. I tillegg skal eleven kunne vurdere sin egen kompetanse til å kjøre bil i trafikk (s. 27).

Mål for *trinn 4* (avsluttende opplæring) er at eleven har oppnådd den kompetansen som skal til for å kjøre bil på en ansvarlig måte. Det vil si:

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

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

(s. 13)

Videre skal eleven «ha utviklet vilje til å ta ansvar, til å ta forholdsregler og til å samarbeide i trafikken» (s. 34). Hva i opplæringen kan være med å utvikle slik vilje? Vi skal se mer på det senere i oppgaven. Slik som på trinn 1, er målene rettet mot risikoforståelse og selvinnsikt, deriblant å ha gjennomført sikkerhetskurs på vei.

Læreplanen legger under hele opplæringen opp til at elevene skal vurdere sin egen kompetanse. Som del av dette gjennomføres det på slutten av trinn 2 og 3 en *obligatorisk veiledningstime*, hvor elev og lærer sammen vurderer om eleven er klar for å gå videre til neste trinn. Det vil si om målene for trinnet er nådd, og om eleven vil være i stand til å få utbytte av opplæringen i neste trinn. Læreren kan gi eleven en tilråkning om å øve mer på målene på inneværende trinn, og eleven kan velge å følge denne tilråkningen eller ikke. På trinn 4 har kjøreskolen mulighet til å avvise en elev hvis det oppstår tvil om eleven har gode nok kjøreferdigheter til å gjennomføre den praktiske obligatoriske opplæringen. Trafikklærer vurderer på trinn 4 om eleven er på førerkortnivå og kommer med anbefaling om eleven skal ta førerprøven eller ikke. Dersom eleven mener seg klar for å gå opp til førerprøven mens kjørelærer ikke anbefaler det, kan trafikkskolen nekte å stille bil til disposisjon for oppkjøringen. Det er påkrevd at eleven må ta førerprøven i en godkjent trafikkskoles bil, og eleven må da forsøke å få disponert en bil fra en annen kjøreskole.

De obligatoriske veiledningstimene handler ikke bare om vurdering, men også om veiledning. Veiledningstimen inneholder både praktisk kjøring og veiledningssamtale inkludert vurdering. Læreplanen omtaler hensikten med samtalen slik: «å veilede eleven i forhold til faglig ståsted og videre læringsprosess. Samtidig skal vurderingen bidra til å utvikle elevens selvinnsikt og evne til å vurdere egne sterke og svake sider» (Håndbok 252, s. 11).

Hva skal lærerne kunne for at elevene skal oppnå denne omfattende trafikale kompetansen? Jeg vil se på dette under utdanningen til trafikklærerne, men først litt om hvilke *arbeidsmåter* Læreplanen trekker frem for å oppnå de ulike læringsmålene. Det hevdes i læreplanen at trafikalt kompetanse «læres gjennom imitasjon, forståelse, praktisering og forsterkning» (s. 7). Her åpnes det for en rekke ulike måter å undervise på, hvilket er forståelig tatt i betraktning at faktakunnskap, praktiske og psykologiske ferdigheter sikkert må læres på litt forskjellige måter, og at elevene kan ha ulike preferanser for hvordan de best lærer.

I Læreplanens generelle del omtales arbeidsmåter slik:

Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken. Den skal påvirke elevenes bevissthet, oppfatning og holdning til risiko, vilje til å ta ansvar og til å ta forholdsregler og velge kjøremåter som reduserer risiko for ulykke eller uhell (s. 11).

Jeg får inntrykk av at man skal legge stor vekt på de psykologiske ferdighetene i opplæringen (refleksjon, empati, holdning og vilje). Mer konkret foreskriver læreplanen at undervisningen skal være elevorientert; det er av mindre betydning hvor langt læreren har kommet i sitt undervisningsopplegg, hvis ikke eleven har kommet like langt. Arbeidsmåter som gjør elevene til aktive deltakere vektlegges. Toveiskommunikasjon, hvor diskusjon, erfaringsutveksling og elevens spørsmål skal få stor plass. I den praktiske opplæringen kan læreren demonstrere først hva god og effektiv kjøring vil si. Andre tema kan introduseres ved hjelp av problemorientert undervisning hvor elevene får en problemstilling de skal undersøke og skaffe seg erfaringer med. Ut fra dette kan elevene trekke konklusjoner og lage regler. Elevene varierer i erfaringsbakgrunn og i måte å tilegne seg lærestoffet på. De vil også ha ulike muligheter for å øvingskjøre, og disse individuelle forskjellene må lærerne tilpasse undervisningen i forhold til.

Under trinn 1 (trafikk grunnkurs) nevnes det at problemorientert undervisning «kan for noen framstå som mindre «effektiv» enn formidlingsmetoden. Metoden kan også være mer krevende, i det læreren må sette seg selv mer i bakgrunnen, samtidig som han må være mer åpen for alle innspill» (s. 21). Er det mer krevende å sette seg selv mer i bakgrunnen, og er det formidlingsmetoden man sammenligner med? Det er «kateterundervisningen» man ønsker å unngå, og gruppearbeid og dialog nevnes som arbeidsmåter ved problemorientert undervisning (s. 21). Teknikker som oppmuntrer til deltagelse, for eksempel gjennom å stille åpne spørsmål og la elevene samarbeide om å finne svarene, trekkes fram. Læreplanen nevner at slik dialogorientert undervisning lett kan spore av fordi elevene får assosiasjoner til andre temaer, og da kan læreren bryte «med prinsippet om å ta utgangspunktet i elevenes interesser». Den etterfølgende kommentar er at «Læreren må hele tiden ha klart for seg hovedmålet med leksjonen, emnet, oppgaven og hva som skal sies i oppsummeringen» (s. 22). Slik sett vil jeg tro at å være 'åpen for alle innspill' er begrenset når det i trafikkopplæringen er en del fastlagte svar, særlig i forhold til lover og regler.

Læreplanen hevder at den problemorienterte undervisningsmetoden har god støtte i pedagogisk forskning (dog oppgir den ingen referanser), særlig i «undervisning hvor arbeidet med holdninger og motivasjon inngår» (s. 21). Er det å bli aktivisert gjennom spørsmål og diskusjon, med hensyn til hvor langt eleven har kommet, mer motiverende og utviklende for holdninger?

Når det gjelder å skape en vilje til å kjøre sikkert, tenker man at dette kan gjøres «gjennom å gi føreren kunnskap om konsekvenser av å velge en sikker kjøreatferd og en risikofylt kjøreatferd» (s.7). Utvikles nødvendigvis vilje til å kjøre trafiksikkert gjennom forståelse av konsekvenser? Er vilje et resultat av bare intellektuell virksomhet? I kapittel 6 skal vi se på hvordan trafikklærerne jobber med dette.

Læreplanen knytter innhenting og bearbeiding av informasjon til kunnskap, som igjen påvirker handlinger. Bevisst bearbeiding av informasjon er ressurskrevende, og førerens kapasitet er begrenset. Lærerplanen påpeker at handlinger som blir foretatt ofte automatiseres, og dermed vil handlingen utløses uten bevisst bearbeiding av informasjon i forkant. Målet er å automatisere handlinger for å løse enkle oppgaver (girskifte, bruk av blinklys, holde avstand til bilen foran og lignende), slik at man kan frigjøre kapasitet til bevisst bearbeiding av informasjon når det gjelder mer komplekse problemer (vurdere hvordan andre trafikanter vil bevege seg, hvor glatt veien er, hvilken vei å velge, osv.) (s. 8). Jeg vil tro at å øve gjentatte ganger på en praktisk handling av enklere art, krever en annen type undervisning enn å løse mer komplekse oppgaver.

I beskrivelsen av bakgrunnen for det trafikale grunnkurset trekker man fram at læring av sosial kompetanse krever å jobbe med tiltak som har som mål å utvikle hele mennesket ved å trekke inn intellekt, følelser og handlinger. Heller enn å ha kursinnhold om faktakunnskap som skal pugges, er det viktigere å fremme *forståelse* for hvorfor for eksempel et skilt er plassert et bestemt sted (s. 20, min utheving). I kapittel 4 vil vi se at HiOA baserer sin utdanning av trafikklærere på konfluent pedagogikk, en pedagogikk som eksplisitt søker å sammenføre intellekt, følelser og psykomotoriske aspekter ved mennesket til et felles mål om læring i betydning forståelse.

Læreplanen er preskriptiv og gir føringer til trafikklærerne. Før vi ser på hvordan kjørelærerne underviser for å oppnå de omfattende læringsmålene, er det relevant å få et innblikk i hvordan HiOA har forberedt lærerne til å ta fatt på oppgavene.

3. Trafikklærernes utdanning

I forrige kapittel så vi på hva bilførere skal lære, her skal vi se på hva kjørelærere skal lære. De nyutdannede kjørelærerne i dette materialet er fra det første kullet som har gått det 2-årige Høgskolekandidatstudiet på HiOA. Tidligere besto utdanningsmuligheter av 1 år på Høgskolen i Nord Trøndelag (HiNT) eller 1 år på skoler i Danmark og Sverige. De som har tatt utdanning utenlands må bestå 4 arbeidskrav (i regi av Statens Vegvesen) før de blir godkjente som trafikklærere i Norge.

Læreplanen for *Høgskolekandidatstudium – trafikklærer* kalles *Programplanen* og er fastsatt av Vegdirektoratet (Vedlegg 2). Også her er det fokus på sikkerhet og planen innledes med:

Utdanningen er en del av det utvidede trafikksikkerhetsarbeidet ved å utdanne trafikklærere som bidrar til en nasjonal standard for bilføreropplæringen og til videreutvikling av en sikkerhetskultur i samsvar med myndighetenes visjon om null varig skadde og drepte i trafikken ("Nullvisjonen") (Programplan, s.2).

Læringsmålene kalles *Læringsutbytte* og er delt opp etter kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Jeg har nummerert kulepunktene i Programplanens læringsutbytte (s. 3), for lettere å koble mine kommentarer til listen. Etter endt utdanning skal kjørelærerne:

1. Ha grunnleggende kunnskap om metoder, teknikker, og verktøy innen trafikkpedagogikk, trafikkdidaktikk og kunnskap om trafikkfaglige spørsmål
2. Ha perspektiv på forholdet mellom moderne vegtrafikk, bilteknologi og menneske, samfunn og miljø
3. Kjenne inngående til aktuelle lover og forskrifter for vegtrafikk og rammene for trafikkopplæring
4. Kjenne trafikklærerens rolle og oppgaver

Disse punktene handler om at kandidatene skal ha både trafikkfaglig og pedagogisk kunnskap. Punkt 1 knytter an til *punkt 5* under; kandidatene skal ikke bare ha kunnskap om trafikkfaglig undervisning, men også erverve ditto *ferdigheter*; de skal kunne:

5. Anvende trafikkpedagogiske, trafikkdidaktiske og trafikkfaglige kunnskaper, teknikker og verktøy i planlegging, begrunnelse, gjennomføring og vurdering av variert og tilpasset undervisning og veiledning av trafikkskoleelev
6. Vise kjøretekniske egenferdigheter på høyt nivå og gjennomføre kjøreteknisk instruksjon og veiledning på alle områder i læreplanen³
7. Finne fram til og anvende oppdatert informasjon om undervisning og til å belyse problemstillinger
8. Reflektere over egen faglig og sosial praksis i lys av faglige krav og etisk standard og justere sin praksis under veiledning

I *punkt 5* skilles det mellom undervisning og veiledning. *Tilpasset* undervisning og veiledning er i tråd med det som står i *Læreplanen for kjøreelever* om individuelle forskjeller som lærerne må ta hensyn til i sin undervisning. I *punkt 6* fremgår det at kjørelærerne selv må være gode bilførere, og mestre både instruksjon og veiledning. Vi skal senere se at kjørelærerne er opptatt av balansen mellom disse 2 undervisningsformene. Helst vil de veilede fremfor å instruere, og veiledning blir ansett som en mer 'høyverdig' form for undervisning. I *punkt 7* skal kandidatene mestre å være oppdatert og anvende informasjon i sin undervisning. Selv om ikke Læreplanen har dette som krav, regner jeg med at det også i denne bransjen skjer stadige endringer, som lærerne må lære seg å følge med på. *Punkt 8* kjenner vi igjen fra Læreplanen, og det er logisk at den som skal lære andre å reflektere, selv har utviklet den ferdigheten. Også etter endt utdanning skal lærerne fortsatt veiledes, samtidig som de veileder egne elever. Faglig leder plikter å veilede og kontrollere lærerne (Forskrift 2004-10-01-1339 § 6-15 c). Slik vurderende veiledning er et eget tema (se Lauvås og Handal 2014), som jeg ikke vil gå inn på da det er litt på siden av min problemstilling, men som jeg tenker påvirker hvordan lærerne eventuelt endrer sin praksis i forhold til hva faglig leder tenker er god undervisning. Informantene mente at det var mer fokus på instruksjon enn veiledning i utdanningene i Sverige og Danmark, og siden det ennå er mange faglige ledere som har sin utdanning derfra, vil de kanskje vektlegge og utføre veiledning annerledes enn de nyutdannede fra HiOA. Man kan dermed undre seg over hvordan faglig leders veiledningen og kontroll påvirker trafikklærerne og deres veiledning av egne elever.

³ Dette er læreplanen for trafikkskoleelevene.

Kandidatenes læringsutbytte i forhold til *generell kompetanse* er:

9. kan utveksle synspunkter med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og delta i diskusjoner om utvikling av god praksis
10. har utviklet evne til aktiv kommunikasjon og oppmerksomhet i sosiale relasjoner, i undervisning og veiledning og i kjøreprosessen
11. kan planlegge og gjennomføre arbeidsoppgaver og prosjekter selvstendig, som deltaker i gruppe og ved hjelp av IKT
12. kan presentere fagstoff skriftlig og muntlig og ved bruk av IKT

Disse punktene utgjør i mine øyne generiske ferdigheter som man trenger for å være del av et arbeidsfellesskap, og bidra til faglig utvikling. *Punkt 10* er i tråd med Læreplanen som legger stor vekt på utvikling av psykologiske ferdigheter, og dette vil jeg tro skjer mye gjennom kommunikativ samhandling.

Studiet har fire sentrale temaer:

- 1) Trafikkfaglig kunnskap (kjøreprosessen, kjøreteknikk, lover og forskrifter, teknologi, miljø og samfunn, trafikkskolens drift og økonomi)
- 2) Trafikkpedagogisk og trafikkdidaktisk kunnskap og ferdighet (bl.a. planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning, veiledning/coaching, trafikkpsykologi)
- 3) Personlig og sosial kompetanse (bl.a. selvinnsikt og kommunikasjon med elever og kolleger, refleksjon og oppmerksomhet på seg selv og andre)
- 4) Endrings- og utviklingskompetanse (bl.a. endringsbehov i egen og andres undervisning)

(Programplan, s.4)

Ad punkt 2 og 3: Vi vil se at trafikklærerne er kritiske og reflekterte i forhold til egen undervisning og økende kritisk til veiledning. Men hva slags veiledning er det snakk om? Sidestiller utdanningen coaching med veiledning, eller er det noe annet? Dette vil jeg komme tilbake til i teorikapitlet. Punkt 3 tenker jeg handler om psykologiske ferdigheter, og jeg minner om at både selvinnsikt, refleksjon og oppmerksomhet på seg selv og andre også ble nevnt i Lærerplanen for trafikkskoleelevene. Det virker dermed som trafikklærerne skal ha utviklet de samme ferdighetene som de skal bidra til at egne elever oppnår. I tillegg skal de lære pedagogiske og generiske ferdigheter for et arbeidsfellesskap.

Utdanningens arbeids- og undervisningsformer er vekslings mellom teoriundervisning på HiOA og praksisstudier med praksis ved øvingsskoler (faktiske kjøreskoler) i snitt 2 dager i uka. Praksisen kan tas mer sammenhengende; 20 dager i 1. semester, 40 dager i 2. semester, 30 dager i 3. semester og 40 dager i 4. semester (Programplan, s. 9,13,16,20). I begynnelsen sitter man på som observatør når øvingslæreren har elever⁴. Etter hvert lærer man opp egne elever og øvingslærer sitter på som observatør. Øvingslærer gir tilbakemelding på det han/hun har observert etter kjøretimen. Tilbakemeldingen skjer i en veiledningssamtale og i tillegg får man veiledning fra lærere på HiOA. Kandidatene må skrive refleksjonsnotater om det som skjer i praksisperiodene.

I Programplanen vises det til 4 «prinsipper» som ligger til grunn for valg av arbeidsformer og organisering av innhold:

1) *Praksis- og problemorientering*

Utgangspunktet i studiet er utfordringer og oppgaver i trafikklæreryrket. Det vil si at praktisk lærerarbeid og refleksjon har en sentral plass i studiet. Studentene skal lære gjennom å arbeide med virkelighetsnære problemer og situasjoner. Problemorienteringen kan gjennomføres ved for eksempel observasjons-/feltstudier, oppgaveløsning, prosjektarbeid og utviklingsarbeid, både individuelt og i gruppe.

2) *Oppløvelsesorientering*

Studentene skal gjennom øvelser og erfaringer gi uttrykk for sine følelser og refleksjoner i ulike situasjoner. De skal også tilrettelegge for slike læringsprosesser hos sine elever.

3) *Erfaringslæring*

Gjennom å planlegge, prøve ut og reflektere over egen praksis, vil studentene øke bevissthet og handlingsregister i ulike opplæringssituasjoner. Bruk av videopptak av undervisning i bil og klasserom er et sentralt verktøy. Øvelser i klasserom/gruppe/bil tas opp på video og drøftes.

4) *Studentmedvirkning*

Det benyttes variert studentaktivitet. Studentene utarbeider mål og planer for egen læring. Planlegging, gjennomføring og vurdering av egen undervisning i bil og klasserom/gruppe er sentralt, både ved trafikkskole og som øvelser sammen med medstudenter. Studentene trekkes også med i en fortløpende vurdering av studieopplegg, undervisnings- og læringsprosesser.

(Programplan, s.5)

Jeg er usikker på hva som menes med «prinsipper», da disse virker som å være beskrivelser av ulike måter å arbeide på. Prinsippene 1, 2 og 4 er i mine øyne deskriptive, og beskriver hva studentene skal gjøre. Første del av prinsipp 3 derimot oppfatter jeg er hva man mener vil skje

⁴ Dette kullet startet med å undervise egne elever i 3. semester. For det neste kullet ble det endret til 2. semester.

med studentene når de ‘planlegger, prøver ut og reflekterer over egen praksis’. Økt bevissthet og handlingsregister er vel mer et ønske enn en beskrivelse av hva studentene vil gjøre. *Refleksjon* nevnes i 3 av prinsippene og jeg oppfatter derfor utvikling av denne psykologiske ferdigheten som meget viktig.

Trafikklærerstudentene er gjennom mye av de samme pedagogiske metodene som lærerplanen til kjørelevne foreskriver at de skal arbeide med i forhold til egne elever; studentaktivisering gjennom problemorientert undervisning, erfaringslæring, refleksjon, coaching for å oppnå selvinnsikt. Punkt 2 knytter sammen følelser og tanker i læringsprosesser og selv om det ikke navnet nevnes i Programplanen er det et visst pedagogisk syn som ligger til grunn her; konfluent pedagogikk⁵. Dette vil jeg komme tilbake til i punkt 4.5. Jeg tolker Programplanen dithen at studentene selv skal erfare arbeidsformene som de skal bruke overfor egne elever med tanke om at dette skal gi bedre trafikkopplæring. Ved å ha lært arbeidsformene gjennom egenerfaring og ikke bare lest om dem vil undervisningskompetansen mest sannsynlig være større. Dessuten forstår man kanskje mer hvordan andre opplever undervisningen fordi man har opplevd det selv. Men eleven er ikke nødvendigvis lik læreren og kan reagere annerledes på undervisningsopplegget enn det læreren selv gjorde. Jeg skal nå se mer på det teoretiske bakteppet til veiledning som ‘arbeidsform’.

4. Teorigrunnlag: Hva er veiledning?

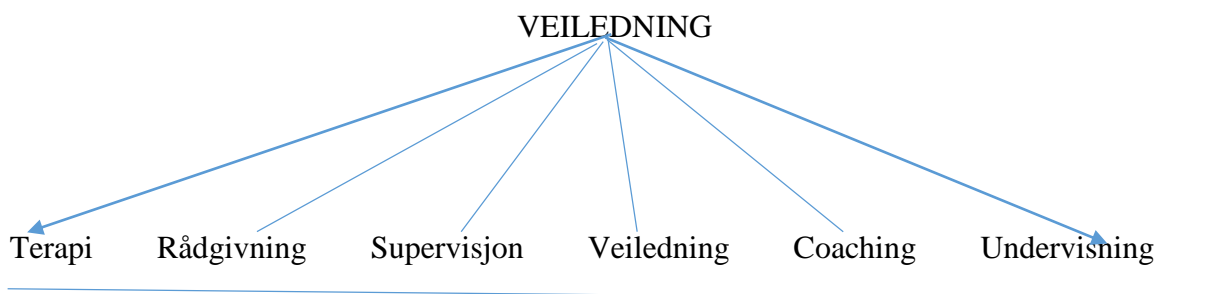
I dette kapitlet vil jeg først ta for meg ulike teoretiske tilnærminger til veiledning, og til slutt gjøre rede for konfluent pedagogikk. Dette vil danne bakteppet til både analysen av trafikklærernes arbeid (kapittel 6), og til drøfting av problemstillingen: *Veiledning som undervisningsform – muligheter og begrensninger* (kapittel 7). Jeg stiller en del spørsmål underveis i kapitlet, og disse vil jeg komme tilbake til enten i kapittel 6 eller 7.

Det er skrevet mye om veiledningsbegrepet og ulike former for veiledning (Lauvås og Handal 2014, Kroksmark og Åberg 2007, Skagen 2011, Johannesen, Kokkersvold og Vedeler 2010).

⁵ Faglærer understreket også at studiet baserte seg på konfluent pedagogikk.

Det vises til et mangfold av oppfattelser av begrepet, og at det ikke råder noen konsensusdefinisjon av ‘veiledning’. Forskjellige forståelser av veiledning og begreper som ligger nært opp til veiledning (for eksempel rådgivning, konsultasjon, terapi, supervisjon, coaching, mentoring) har utviklet seg innenfor ulike yrkesgrupper, og man har prøvd å avklare og skille mellom disse begrepene (Lauvås og Handal 2014, s. 50). Ikke bare har stadig flere profesjoner tatt i bruk veiledning, men siden 1960 årene har veiledning hatt en kraftig ekspansjon innen utdanning, bedrifts- og lederutvikling og personlige selvrealiseringsprosjekter (Skagen 2007).

Å forstå hva veiledning er, kan være lettere gjennom å se på hvilke *områder* veiledning brukes, til hvilket *formål* og hva *innholdet* i veiledningen er. For eksempel brukes ‘veiledning’ både i forbindelse med yrkesfaglig veiledning, skriving av akademiske oppgaver, studie- og yrkesvalg, personlig veiledning, undervisning (Lauvås og Handal 2014, s. 47). Slik sett brukes ‘veiledning’ som en betegnelse på en *prosess* hvor noen hjelpes til utvikling og læring (personlig og/eller faglig), eller til å ta valg. I tillegg brukes ‘veiledning’ om *måten* som man hjelper på, på linje med andre måter som terapi, rådgivning, supervisjon, coaching, mentoring. Veiledningsbegrepet brukes da på 2 nivåer; som *paraplybegrep* som innehar ulike måter å utøve veiledning på, og som et begrep *sideordnet* med terapi, rådgivning, veiledning, supervisjon, coaching, undervisning, m.m. Illustrasjonen av denne tolags forståelsen av veiledning (se Figur 2 på neste side) er basert på Johannesen, Kokkersvold og Vedelers tanker om rådgivningsbegrepet, som de valgte som paraplybegrep. I tilfellet med trafikklærerne er det mer relevant å velge veiledning som et overordnet begrep, da vi i kapittel 6 skal se at kjørelærerne bruker ‘veiledning’ både som en betegnelse på *hjelpeprosessen*, og som én *måte* å arbeide på. Jeg er klar over at det er problematisk å bruke veiledningsbegrepet som samlebegrep, men tenker som Johannesen, Kokkersvold og Vedelers at «det ville ha vært tilfellet uansett hvilket begrep vi hadde valgt som fellesbetegnelse» (2010, s. 19).



Figur 2: Veiledningsbegrepet som samlebetegnelse og sideordnet begrep

Hvert og et av de sideordnede begrepene har i likhet med veiledning ingen enhetlig definisjon, og er store temaer hver for seg. Jeg vil her kun gi en kort presentasjon av det som forhåpentligvis er et minimum av felles forståelse av disse. Veiledningsbegrepet blir tatt opp senere i kapitlet.

I *terapi* er det mest fokus på personlige og private forhold. Terapi assosieres som oftest med behandling av diagnoser/patologi, og følelser har en sentral rolle (Gjerde 2010). Det er mange retninger innen terapi, men noen generelle kjennetegn er vektlegging av kommunikasjonsferdigheter (dialog, empati), prosessorientering hvor hjelper er ekspert på psykologi og veiledningsprosessen (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler 2010). Klient/pasient har som oftest frivillig oppsøkt hjelp hos terapeuten. Målet er helbredelse eller selvutvikling.

Rådgivning retter seg mot både personlige og saklige forhold. Som oftest omhandler rådgivning et rådgiver-klient forhold hvor rådgiver har ekspertkunnskap på det som klienten spør om, og kan gi direkte svar/råd. Klient er som oftest den som har oppsøkt rådgiveren. Målet er å få svar for så å kunne ta valg og løse sine utfordringer.

Supervisjon brukes inn mot yrkesutøvelse og Nielsen og Kvale definerer supervisjon slik: «En kontraktstyrt tidsbestemt, støttende, igangsettende og faglig kontrollerende prosess hvor en mer erfaren person hjelper en mindre erfaren person på samme fagområde med å integrere faglige kunnskaper og holdninger, slik at denne får styrket sin kompetanse» (1999, s. 244). I enkelte fagmiljøer blir 'supervisjon' brukt som synonym for 'veiledning' (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler 2010, s. 22). Supervisjon er del av et opplæringsløp, og man er dermed pålagt hjelpen. Målet er å lære seg et yrke/bli en bedre yrkesutøver.

Coaching har sin opprinnelse i utvikling av idrettsutøvere, men forbindes nå mer med forbedring av jobbrelevante prestasjoner eller selvutvikling. Fokus er læring, refleksjon, endring, forbedring, viktighet av relasjonen, støtte og utfordring, samt at den lærende skal stå i fokus. Coachen er ekspert på å tilrettelegge for utviklingsprosessen, men har ikke nødvendigvis kunnskap om det fagfeltet som coacheen vil utvikle seg i (Gjerde 2010). Coacheen eller dens leder har tatt initiativ til coachingen.

I *undervisning* er det en som mestrer faget og en som ikke gjør det. Tradisjonelt har undervisning blitt assosiert med formidlingsbasert lærer-elev forhold. Selv om lærerrollen i Læreplanverket har endret seg til også å være «igangsetter, inspirator, organisator, veileder, tilrettelegger og hjelper» (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2001, s. 12), forbindes nok fortsatt undervisning med forelesninger fra lærer til elev. I utdannessammenheng er undervisning noe som eleven som oftest er pålagt å møte til.

Ut fra det ovenstående vil jeg trekke følgende *hovedskiller* mellom de sideordnede begrepene:

- Direkte versus indirekte hjelp (produkt versus prosess orientert)
Direkte hjelp er å få svar/råd, mens indirekte hjelp er å få hjelp til å finne svarene selv.
- Hjelper er ekspert på temaet som tas opp versus en som ikke kan noe særlig om temaet, men som er ekspert på hjelpeprosessen.
- Den som søker hjelp gjør dette frivillig versus å være pålagt å motta hjelp (og blir kontrollert/vurdert)
- Målfokus på personlige forhold/selvutvikling versus saklige forhold/faglig utvikling

Johannesen, Kokkersvold og Vedeler tenker seg at det er glidende overganger mellom de sideordnede begrepene, samtidig som hver av dem kan inneholde elementer fra de andre (2010, s. 19).

Noen fremhever 'veiledningssamtalen' som det sentrale i hjelpeprosessen (bl.a. Lassen og Breilid 2007, Tveiten 2008, Høigård m.fl. 2001), og Sundli påpeker at det er den formaliserte, timeplanfestede veiledningssamtalen (hvor en er definert som veileder og en blir veiledet), som av studenter oppfattes som veiledning (2002, s. 81). I veiledningssamtalene kan veileder både å gi svar og råd, demonstrere og instruere, utfordre og stille spørsmål til refleksjon, lede øvelser og vurdere studentens prestasjoner. Jeg synes jeg her ser en parallell til tolagsforståelsen av veiledning; *veiledningssamtalen* som det overordnede begrep på prosessen, og innenfor samtalen kan man bruke mange ulike metoder for å oppnå læring.

Ideelt sett er det vektlegging av dialog som skal dominere i veiledningssamtalen, og Skagen mener at den har blitt en egen talesjanger, preget av mer indirekte samtaleformer i stedet for

råd og kritikk (2011, s. 239). Han er kritisk til denne innsnevringen av veiledningsbegrepet til en ren 'snakkeveiledning' på bekostning av et mer variert repertoar av aktiviteter. Jeg skal komme tilbake til denne kritikken mer inngående i senere.

Denne masteroppgaven handler om muligheter og begrensninger veiledning har som *undervisningsform*. Veiledning er en pedagogisk arbeidsform, en måte å tilrettelegge for læring på (Løw 2009, s. 20, Lingås og Olsen 2013, s. 14). Mye pedagogisk veiledningslitteratur handler om *yrkesfaglig* veiledning, men kjøreskoleelever skal ikke lære et yrke. Allikevel er det etter min oppfattelse en del likhetspunkter mellom yrkesutdanning og trafikal kompetanse. De handler begge om å lære en praktisk kompetanse som skal utøves i samfunnet. Hovedforskjellen er at omfanget av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal læres er mer begrenset for kjøreelever enn yrkeselever/studenter. Dermed er tid brukt i trafikkopplæring vesentlig kortere enn i en yrkesutdanning. Dette vil mest sannsynlig få konsekvenser for utvikling av det jeg har kalt psykologiske ferdigheter (knyttet til risikoatferd, miljøvennlig og økonomisk bilkjøring), da jeg vil tro at utvikling av selvinnsikt, holdninger, motivasjon, selvkontroll, empati, vilje og refleksjonsevne tar tid.

Veiledning – mer enn ord av Sidsel Tveiten (2008) er på pensum i Trafikkklærerutdanningen, og jeg finner det dermed relevant å ta tak i hvordan hun definerer veiledning. Tveiten viser til ulike definisjoner av veiledning: kvalifisering, en form for undervisning, opplæringsvirksomhet, en profesjonell læreprosess med profesjonell støtte, og kommer også inn på begreper som *enabling process* (istandsettingsprosess) og *empowering process* (hvorved man tar økt kontroll over faktorer som påvirker eget liv eller faglig virksomhet). Tveiten kaller også veiledning et paraplybegrep (2008, s. 24), og gir det følgende definisjon: «*en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier*» (s. 19, original utheving). Den som blir veiledet kaller Tveiten *fokuspersion*. Veileder har ansvar for å tilrettelegge for istandsettingen, og fokuspersonen har ansvar for å gå videre på det vedkommende er i stand til, for eksempel endring av tanker eller handling. Veiledningen er del av *formell* virksomhet; veileder er ansatt for å veilede, og det finnes en kontrakt mellom veileder og den veiledede av en eller annen art. I tilfellet med kjøreskolen er trafikkklærerne ansatt for å veilede, men vet eventuelt kjøreelevne at lærerne deres også er veiledere? Hva slags forventninger til undervisningen har elevene? Dette kommer jeg tilbake til i punkt 7.2.

Videre forklaring av definisjonen: veileder og fokusperson relaterer til hverandre og kvaliteten på denne relasjonen påvirker veiledningen. Istandsettingsprosessen er *pedagogisk* i det den har læring, utvikling og mestring i fokus. Hensikten med veiledning er at *mestringskompetanse* styrkes, og mestring kan innebære å være bevisst på, ha tilgang til og evne å bruke sine ressurser på en hensiktsmessig måte. Slik kompetanse har ulike aspekter som kognitive, affektive (bl.a. følelser, holdninger) og psykomotoriske ferdigheter (s. 20).

Tveiten vektlegger *dialogen* som hovedformen i veiledningen. Den kan kombineres med andre metoder for å gjøre oppdagelse og læring lettere. Overordnet alle disse metodene er at den som veiledes selv skal oppdage eller finne veien for seg selv. Veilederen skal primært ikke gi svar, men legge til rette slik at fokuspersonen, selv finner svarene (2008, s.20-22). Dette står helt klart fram som kjernen i veiledning for trafikklærerne, og en av informantene uttrykker det slik: «veiledning er å ikke gi svarene til elevene, men å stille spørsmål slik at de selv finner fram til svaret». Inspirasjonen fra de sokratiske dialogene og humanistiske verdier kommer inn her idet man mener at elevene har mange ressurser, og klarer å finne svaret selv. Veileders rolle er å bidra til å bevisstgjøre fokuspersonen på disse ressursene. Er det alltid mulig for eleven å finne svaret selv og kan det hende at hun/han finner fram til et annet svar enn det som kjørelæreren mener er riktig?

Før jeg går mer inn på hva slags veiledning trafikklærerne utdannes i, vil jeg redegjøre for to tradisjoner som har påvirket veiledning, og som denne undervisningsformen må ses i lys av.

4.1. Håndverkertradisjonen

En hevdvunnen måte å lære på er svennenes læring av mestere innen håndverksyrker. Nielsen and Kvale (1999) tar utgangspunkt i den tradisjonelle mesterlæren, og drøfter dens relevans for pedagogikk i dagens samfunn. De trekker frem følgende definisjon av mesterlære: «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser» (s. 18). Mesterlære er en læreform som knytter arbeid og læring sammen; læringen foregår der utøving av det lærte skal skje. Både trafikklærernes praksis på kjøreskoler, og elevens opplæring i trafikken følger slik sett denne læreformen. Hvordan føreropplæringen forholder seg ellers til mesterlære vil vi se i kapittel 6.

Mesterlære settes opp som kontrast til formell undervisning som forbindes med teori. Teoriundervisning skjer ofte et annet sted enn der det lærte skal praktiseres. Mesterlære er *læring gjennom handling*, hvor man observerer og imiterer hva mesteren og relevante andre⁶ demonstrerer og forklarer. Den som skal lære må prøve, øve og få korreksjon. Evaluering foretas gjennom at man prøver ut ferdigheter, og mottar tilbakemeldinger. Tradisjonelt avsluttes opplæringen med en formell prøve for å få svennebrev (s. 19). Her mener jeg å se en rekke paralleller til hvordan trafikklærerne utdannes, og til opplæringen av trafikkskoleelever (utprøving av praktiske ferdigheter, tilbakemeldinger og formelle prøver). I kapittel 2 om føreropplæringen så vi at Læreplanen eksplisitt nevner imitasjon, praktisering og forsterkning som måter å lære trafikal kompetanse på. Jeg vil derfor tro at mange av måtene å undervise i mesterlære er relevant for kjøreskoleelever. Dette vil bli belyst i kapittel 6.

Mesterlære forutsetter at det finnes en (eller noen) bestemt(e) måte(r) å utføre arbeidet på som er riktig(e). Kritikere vil dermed hevde at mesterlære er et autoritært system som kun gir imitativ og reproduserende læring uten selvstendig kritisk refleksjon. Denne kritikken imøtekommer Nielsen og Kvale gjennom å vise til empiriske studier av hvordan mesterlære fungerer på forskjellige områder. Når det gjelder den imitative og reproduserende læringen, mener de at baserer kritikken seg på at læreformene er observasjon og imitasjon. Men det er sjeldent at lærlingene lærer bare av en mester, og tradisjonelt var det i håndverksfagene innbakt at man skulle dra ut, helst til andre land for å gå i lære. Dermed fikk man flere impulser. I forhold til kritikken om manglende selvstendig kritisk refleksjon mener Nielsen og Kvale at dette til i noen tilfeller kan stemme, særlig i håndverksmiljøer som har opplevd store og raske endringer (for eksempel ved overgang til masseindustrialisering). Likevel rammer kritikken ikke alle typer mesterlære, som for eksempel musikere og forskere som verken lærer mekanisk reproduktivt, eller uten kritisk refleksjon (s. 25). Nielsen og Kvale reflekterer over om grunnen til at mesterlære karakteriseres som en ukritisk læreform, er fordi man mener at en kritisk holdning må læres gjennom direkte verbal formidling og diskusjon. De refererer til studier av nobelprisvinneres (innen forskning) læring, som viser at kritisk refleksjon i liten grad tilegnes gjennom bøker og direkte formidling. Den tilegnes mer indirekte og langsomt i den daglige forskningspraksisen, og i interaksjon med erfarne forskere – gjennom eksempelets makt (s. 26).

⁶ Jeg er klar over at mesterlære handler mye om læring i praksisfelleskapet (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998) og ikke bare mester-svenn relasjonen, men har valgt å ikke trekke det inn her siden kjøreopplæringen hovedsakelig foregår mellom én trafikklærer og én elev.

Jeg har over sagt at kjøreopplæring har en del likhetstrekk med mesterlære, kan da kritikken om imitativ og reproduserende læring, uten selvstendig kritisk refleksjon, også ramme føreropplæringen? Innen bilkjøring er det noen bestemte måter som er riktig å utføre 'arbeidet' på. Lovverket, kjøreteknisk og trafikal forståelse innebærer begrensede muligheter for måter å opptre på. I kapittel 6 vil vi se at demonstrasjon og observasjon brukes i undervisningen til trafikklærerne. Hvordan påvirker det læringen? Vi så i kapitlet om føreropplæringen at elevene skal lære å reflektere, særlig i forhold til egne atferds- og vurderingstendenser.

Hvor og hvordan kommer så veiledning inn i mesterlære? Nielsen og Kvale skriver lite om veiledning, og gir ingen definisjon av begrepet. De mener at «mesterlære nærmer seg i visse henseende læringsformer som supervisjon og veiledning⁷» (1999, s. 24). Veiledningen foregår på atferdsplanet, eller handlingsnivået som Lauvås og Handal kaller det, og de viser til litteratur om mesterlære som omtaler veiledning mer enn hva Nielsen og Kvale gjør. Kunnskap om praktiske fag kan ofte ikke verbaliseres, og det gjør veiledningsoppgaven komplisert. Handal og Lauvås mener at mesterens veiledning først og fremst handler om stillasbygging/'scaffolding' (med instruksjon og supervisjon) og modellering (2014, s. 124). I stillasbygging griper mesteren inn selektivt, og gir den lærende hjelperedskap som utvider dennes mulighet til å løse oppgaver som vedkommende ikke kunne ha klart alene (Greenfield, 1984, referert i Nielsen og Kvale 1999, s. 21). Dette kan være gjennom å intervensere og støtte de første gangene den lærende skal prøve seg på noe nytt, for deretter å trekke seg mer og mer tilbake, og overlate nybegynneren til selv å løse oppgavene (s. 22). Olsen beskriver det slik

Veiledningssamtalene vil ofte utløses spontant i tilknytning til arbeidet som utføres. Når det gjelder varighet og samtalesjanger, kan det være et vidt spenn fra korte instruksjoner rettet mot deler av en arbeidsoppgave til mer krevende samtaler om grunnleggende prinsipper ved yrkesutøvelsen (2013, s. 33)

Det virker som det i mesterlære ikke er formell og uttalt veiledning, men at det skjer mer ad hoc.

Forholdet er asymmetrisk i det mesteren er dominerende i opplæringsprosessen - det er mesterens ansvar å lede novisen gjennom læringsprosessen ved å lage progresjon i novisens øving, og ved å avpasse denne progresjonen til novisens utvikling (Lauvås og Handal 2014, s.

⁷ Lauvås og Handal kommenterer dette sitatet og mener at supervisjon og veiledning ikke kan kalles læringsformer, men er måter å tilrettelegge for læring på (2014, s. 123). Jeg deler deres syn og ser veiledning som en undervisningsform.

124). Mesteren vet altså bedre enn novisen hva dennes utvikling er. Dette kan stå i kontrast til studentmedvirkning. Vi skal se i kapittel 6 at trafikklærerne har mye til felles med mesteren, men også hvordan de arbeider annerledes med de samme oppgavene, bl.a. i forhold til å involvere elevene.

Veilederen i håndverkstradisjonen er en som er god på fagfeltet, en ekspert som fungerer som en rådgiver og rollemodell for eleven som prøver å lære seg veilederens kunnskap. I modellering blir det novisens oppgave å utføre oppgavene så likt mesterens måte som mulig. Mesteren har vurderingskriteriene, og en viktig faktor blir da at mesteren har utviklet uhyre nyanserte, subtile og komplekse kriterier for vurdering av utførelsen og det ferdige produktet. Lærlingen blir hele tiden vurdert mot slike interne vurderingskriterier – som ofte også har karakter av taus kunnskap (Lauvås og Handal 2014, s. 123). Det er bevissthet om kunnskapen bak handlingene, og en forskyvning av hvem som skal være i fokus under opplæringen, som er hovedkontrasten til den andre tradisjonen som har påvirket hvordan man tenker om veiledning i dag (se neste punkt). Handal og Lauvås mener at mange uten veiledningskompetanse tenker på mester-svenn som typisk for veiledning, og tenker at det er lett for elever og også lærere å tenke slik (referert i Gjerde 2010, s. 81).

Så hva slags veiledning er det i mesterlære? Er det å vise og forklare den riktige måten å gjøre tingene på, og korrigere når eleven forsøker seg? Dette høres ut som andre undervisningsformer som demonstrasjon, instruksjon, vurderinger og tilbakemeldinger. Tveiten ville ikke kalt dette veiledning i og med at det er veilederen som gir svarene, og fokuspersonen ikke oppfordres til å oppdage veien for seg selv. Nå er det sikkert mange delmål underveis som mesteren kan tilrettelegge for at eleven finner ut av selv, men det overordnede i mesterlære virker å være at eleven lærer seg det mesteren mener er rett. Men er det ikke slik også i kjøreopplæringen? For å få til et sikkert trafikksystem, er det begrenset hvor mange måter man kan kjøre forbi en annen bil, eller samarbeide med andre trafikanter på når man skal gjennom en rundkjøring. Å lære seg hva man skal se etter, hvilke signaler man selv skal gi og vurdere sikkerheten, er delmål i en kompleks kompetanse som er underordnet felles regler.

Det må nevnes at det er mulig å finne svar og egne veier i mesterlære, enn at mesteren gir svennen dette. I Nielsen og Kvaales bok er det vidt forskjellige eksempler på mesterlære; metallfag, medisin, musikk, salg, idrett og forskning. Læring gjennom handling og evaluering

(egen eller andres), prøving og feiling, observasjon og samhandling med andre, er måter å lære faget på. Det er læring uten formell undervisning, eller formell veiledning som kan være annerledes enn mesterens standarder (1999).

Selv om mesterlære har blitt satt i opposisjon til skolelæring hvor elevene undervises av lærer adskilt fra der det lærte skal anvendes, har dens institusjonelle struktur for læring i noen tilfeller blitt tatt inn i skolen. Nielsen og Kvale nevner *kognitiv* mesterlære hvor læreteknikker som modellering, stillasbygging og refleksjon basert på observasjon anvendes i klasserommet (1999, s. 30). I modellering kan for eksempel læreren tenke høyt mens hun løser et matematisk problem, og fungere som mester og trener, samt støtte elevene i utvikling av strategier for tekning og problemløsning (s. 30). Rogoff kaller dette *ledet deltakelse* (guided participation) i sin bok *Apprenticeship in thinking* (1990). Både ledelse (guidance) og deltakelse (participation) må til for å utvikle intellektuelle ferdigheter. Intersubjektivitet; mester og lærling deler fokus og hensikt, må ligge til grunn for ledet deltakelse. Gjennom felles forståelse og sammen løse problemene blir lærlingen gradvis mer avansert i sin tekning (s. 8).

4.2. Veiledning gjennom handling og refleksjon

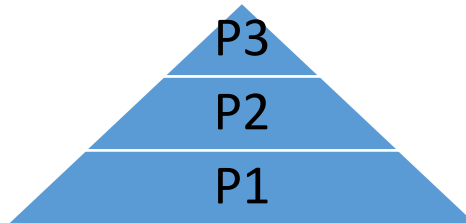
Lauvås og Handal utviklet denne veiledningsformen for å supplere og utdype den tradisjonelle håndverksmodellen. Formålet med slik veiledning er å gjøre personen bevisst på grunnlaget hans yrkesvirksomhet hviler på, og slik gi utøveren innsikt i egen praksis. I denne veiledningstradisjonen forutsetter man at personen selv kan finne sin optimale yrkesutøvelse. Det er ikke snakk om å formidle en 'riktig' utøvelse, men heller tilrettelegge for at vedkommende selv kan endre og utvikle sin kunnskapsbase (2014, s. 87). Denne veiledningsformen er mer prosessorientert enn produktorientert. Veileder må tre mer i bakgrunnen, da det er fokuspersonen som bringer inn tema for veiledning, og dennes refleksjon er viktigere enn at veileder doserer sitt syn. I motsetning til mesteren, trenger ikke refleksjonsveileder nødvendigvis å være ekspert på det området som fokuspersonen skal utvikle seg på. Veiledningen er her, i kontrast til mesterlære:

- 1) adskilt i tid og rom fra det arbeidet som fokuspersonen ønsker å lære
- 2) avtalt og forberedt av både veileder og den som blir veiledet

- 3) strukturert i ulike faser, samtalen drives fram etter visse prinsipper, og veileder støtter seg til visse metoder og strategier som krever innsikt i teorier og grunnbegreper som regulerer samtalen

(Olsen 2013)

I kontrast til mesterlære opererer handlings- og refleksjonsveiledning på flere nivåer:



Figur 3: Praksistrekanten

Dette er Handal og Lauvås (1999) versjon av Løvliens praksistrekant, og var opprinnelig ment som hjelp til å analysere læreres pedagogiske praksis. P1 nivået dreier seg om handlingsnivået; hva vi gjorde og hva vi planlegger å gjøre. P2 nivået handler om *begrunnelsene* for handlingene. P3 nivået er illustrerer den *etiske rettfærdiggjørelsen* av handlingene (s. 40). Å bevege seg opp og ned i praksistrekanten, også kalt ‘trampolineveiledning’ av Skagen, er for noen den høyeste form for veiledning (2009, referert i Lauvås og Handal 2014, s. 138).

Skagen er kritisk til «refleksjonsveiledningen», og mener å se en overgang fra råd til mer indirekte samtaleformer. Han uttrykker det slik:

... den myndige fageksperten har trådt til side som veileder, og blitt erstattet av en myk kommunikasjonseksperter. Mens fagmannen bygde på sin kunnskap og kompetanse i faget og undervisningen av det, fremhever kommunikasjonseksperter at god samtaleteknikk skal forløse innsikt i lærerstudenten. I det hele tatt er veilederne blitt mer tilbakeholdne med å gi råd og komme med forslag (2011, s. 239).

Videre på samme side:

Overgangen til en såkalt myk kommunikasjonsstil åpner som kjent nye og kanskje enda mer effektive muligheter for påvirkning enn den direkte stilen. Fordelene ved å stille spørsmål i stedet for å gi råd er at studentene nå muligens tror at det er de selv som tenker, og ikke veilederen.

Lauvås og Handal svarer på kritikken ved å distansere seg fra det de kaller «en pappfigur av en veileder». De presiserer: «I veiledning er det ikke, slik mange synes å tro, et spørsmål om

man som veileder skal gi råd eller ei. Spørsmålet er *når* det er fornuftig å komme med råd, og *hvordan* man gjør det» (2014, s. 281-282).

Skagen mener at refleksjonsveilederens angst for å forbli på handlingsplanet gir en tendens til å vike unna når det gjelder å gi forslag, anvisninger og erfaringer med god yrkesutøvelse. Dette forringer læring av de praktiske ferdighetene ved kompetanseutvikling hevder Skagen (2009, referert i Lauvås og Handal 2014, s. 138). Han setter refleksjonsveiledning opp mot mesterlære, men Lauvås og Handal mener at disse ikke er konkurrerende former for pedagogiske virksomheter; de er heller komplementerende (s. 138). I Lauvås og Handals øyne trenger man både mesterlærens fokus på trening, øvelse og gjentakelse samt refleksjonen over handlingen. Man må fokusere på *sammenhengen* mellom tanke og handling for å best utvikle avansert handlingskompetanse (s. 139, original utheving). De hevder

at det kun på noen få områder at det har noe for seg å trene – under veiledning – på utførelse. Og når behovet for trening på handlingsnivået er til stedet, har vi trolig, uten å måtte lese bøker først, forutsetningene for å mestre denne relativt enkle formen for veiledning. «Trampolineveiledningen» krever litt mer (s. 139).

Ut fra det jeg har forstått sikter Lauvås og Handal til instruksjon, demonstrasjon, korreksjon når de skriver om ‘den relativt enkle formen for veiledning’. Dette er læringsformer som vi har sett at mesterlære benytter seg av. Lauvås og Handal bruker dermed ‘veiledning’ både som overordnet begrep og en av flere måter å støtte i læringsprosessen. Men er veiledning på handlingsnivå så enkel som Lauvås og Handal mener?

4.2.1. Litt om refleksjon

Siden ‘refleksjon’ er sentralt i Lauvås og Handals modell, er det relevant å se litt nærmere på hvordan de mener at refleksjon i veiledningen foregår. De trekker frem Boud, Keogh og Walkers bok fra 1985, *Reflection: Turning experience into learning*, hvor refleksjon omtales som «en menneskelig aktivitet der vi gjenerobrer (recapture) våre opplevelser, grunner over dem og vurderer dem» (referert i Lauvås og Handal 2014, s. 132). Refleksjonsprosessen deler Boud, Keogh og Walkers analytisk inn i 3 faser:

- Vi henter opp og undersøker det som skjedde
 - Dette er med tanke på å utvikle erfaringer fra hva som hendte
- Vi gjenoppvekker de følelsene dette skapte i oss

- Dette er for å bli bevisst på følelsene slik at de ikke hindrer oss fra å være oppmerksomme på viktige forhold.
- Vi revurderer opplevelsen eller erfaringen
 - Gjennom fase 1 og 2 kobler man seg både kognitivt og emosjonelt opp igjen til det som hendte. Deretter assosierer man rundt opplevelsene for å knytte de nye erfaringene til begreper, modeller, teori, andre erfaringer og følelser slik at de kan integreres i kognitive (og emosjonelle) strukturer vi allerede har. De nye erfaringene vurderes og gis mening, slik at de kan brukes som bidrag til mer innsiktsfull handling

(s. 132-133)

Ut fra den ovenstående skisseringen er det lett å se at refleksjonsprosesser kan være krevende, og ikke alltid enkelt å håndtere på egen hånd. Det er her veilederen kan støtte, og Lauvås og Handal skriver at «reflekterende veiledning skal nettopp fungere som hjelp til refleksjon gjennom at veileder bidrar til den perspektivering som kan få opplevde erfaringer til å bli omdannet til ny læring» (s. 134).

Handal og Lauvås' refleksjonsveiledningen er hjelp til hva Schön ville ha kalt *reflection on action*, i kontrast til *reflection in action* (1995). Å reflektere *over* handling når den er avsluttet (og man ikke kan gjøre noen endringer i forhold til det som skjedde), er det som refleksjonsveilederen støtter fokuspersonen systematisk til å gjøre. Den eventuelle nye innsikten skal gjøre personen bedre i stand til å handle mer hensiktsmessig i fremtiden. Hva med hjelp til refleksjon *underveis* i handling (når man ennå har mulighet til å påvirke det som skjer)? Slik refleksjon oppstår som oftest spontant, gjerne ved at noe skjer utenom det vanlige, og veilederen er som oftest ikke til stede. Mesterlære med sitt arbeidsfellesskap mellom den som veileder og den som skal lære, øker sannsynligheten for at veileder er tilstede når lærlingen handler og noe uventet setter i gang refleksjon. Vi skal i kapittel 6 se hvordan trafikkklærerne jobber med å veilede både underveis og etter en handling.

Kompetente profesjonsutøvere, eller reflekterte praktikere som Schön ville kalt dem, kan kunsten å vurdere og justere sine handlinger hvis det de er vant til å gjøre av en eller annen grunn ikke lenger fungerer, mens det ennå er mulig å påvirke det som skjer. De reflekterer over sine kunnskaper samtidig som de reflekterer over tilbakemeldingen som skjer i handlingen, og prøver ut nye handlemåter (1995, s. 54-56). I *reflection in action* hopper man over Boud, Keogh og Walkers 2 første faser, da disse handler om å gjenoppleve hendelsen, og går rett inn i å vurdere det som skjer i forhold til kunnskap og erfaringer man har. Kanskje

man lykkes i å få en ny forståelse, og dermed handler mer hensiktsmessig før man avslutter handlingen. I slike tilfeller er det kort tidsspenn fra erfaring til læring.

I sin analyse av hvordan personer som er gode på sine fagfelt tenker, varierer det hvor tydelig Schön er på om personene er *bevisste* på at de reflekterer. Han nevner at mye av deres kunnskap er taus, og at læring gjennom refleksjon mens man handler ikke blir verbalisert: «Of course, we need not suppose that they reflect-in-action in the medium of words. More likely, they reflect through a «feel for the music» which is not unlike the pitcher's 'feel for the ball' (s. 56). Det bør nevnes at Schöns tidsspenn for *reflection in action* kan variere fra noen minutter til måneder, avhengig av aktiviteten som foregår. Så samme person kan alternere mellom *reflection in action* og *reflection on action* (s. 55, 62). Heller enn et strikt analytisk skille, ser jeg disse refleksjonsformene som et kontinuum fra

- 1) I løpet av meget kort tid reflektere over sine handlinger og justere dem underveis, uten å være så klar over at det er slik man jobber. I etterkant, og særlig når man blir spurt om hvordan man arbeider, blir man bevisst over at man klarte å tenke mens man handlet. På en måte kan man si at refleksjonsprosessen har blitt automatisert i den profesjonelle yrkesutøveren. Dette tenker jeg er i tråd med hva Læreplanen i føreropplæringen har som mål for kjøreskoleelevene; å raskt kunne vurdere og justere handlinger i forhold til overraskende hendelser på en trafikk sikker måte.
- 2) I situasjoner hvor aktiviteten varer lenger, som for eksempel en dobbel kjøretime (90 minutter), kan trafikklærer bevisst sitte og tenke gjennom hva å gjøre, prøve det ut, få tilbakemeldinger og justere øvelser og handlinger underveis.
- 3) Arbeid som strekker seg over flere måneder, men som har mellomrom hvor man ikke jobber med det, som for eksempel hele opplæringsløpet med en trafikkskoleelev. Eleven har kjøretime en gang i uken, men trafikklæreren reflekterer kanskje over arbeidet med eleven etter timen. Her er det vel en vekslings mellom refleksjon underveis i kjøretimen og å reflektere i etterkant selv om man kan si at opplæringen (handlingen) ikke ferdig før eleven har sluttet på trafikkskolen.
- 4) Arbeidet er slutført og man reflekterer i etterkant, uten å ha mulighet til å prøve ut handlinger basert på ny innsikt i forhold til den hendelsen man har reflektert over.

Refleksjonen er ment å føre til læring som gir mer hensiktsmessige handlinger, både mens aktiviteten pågår og i fremtiden. Å oppdage noe mens man holder på, og ikke bare i etterkant, er den idealiserte læringen innen den type pedagogikk som jeg skal nå skal presentere.

4.3. Konfluent pedagogikk

Til grunn for Tveitens veiledningsbegrep ligger et læringssyn som er helhetlig, sosiokulturelt og konstruktivistisk. Det er helhetlig ved at læring involverer kognitive, affektive og psykomotoriske prosesser. Sosiokulturelt syn på læring innebærer at personen, situasjonen og konteksten som læringen skjer i, inngår i læringen. Det konstruktivistiske aspektet refererer til et syn på at kunnskap blir til gjennom samhandling (2008, s.55).

Tveitens syn på veiledning bygger blant annet på konfluent pedagogikk, og den som forbindes sterkest med denne pedagogiske retningen i Norge er Grendstad. Hans bok: *Å lære er å oppdage* (1986) er også på pensum på Trafikkklærerstudiet, og for å forstå mer av grunnlaget til Tveitens veiledningssyn vil jeg redegjøre litt for konfluent pedagogikk, også kalt erfaringsbasert læring.

Grunntanken i konfluent pedagogikk er at å oppdage er helt ut subjektivt (Grendstad, 1986, s. 17). Gjennom personlig erfaring oppdager og forstår eleven stoffet slik at det blir meningsfylt for henne/ham på en annen måte enn når man blir fortalt, vist eller bedt om å tenke over noe. Man lærer innenfra; fra det man selv erfarer, i motsetning til når man for eksempel observerer andre og lærestoffet ligger utenfor en selv. Kvernbekk kaller disse to måtene å lære på *deltager* (participator) og *tilskuer* (spectator) *syn på kunnskap* (1996). Deltager er en aktiv aktør som interagerer med lærestoffet, i motsetning til tilskueren som er passiv observatør i forhold til det som skal læres. Kvernbekk diskuterer hva slags kunnskap som kommer av erfaring, i kontrast til tenkning ut fra det man har sett, og kommer frem til at i konfluent utdanning er erfaringsbegrepet knyttet til tenkning og kunnskap, og ikke bare til sansning og følelser. Dewey (1946) hevder at kun aktivitet ikke utgjør erfaring, det er først når handling blir bevisst koblet til konsekvens at aktiviteten blir til meningsfull erfaring, og dermed kunnskap (referert i Kvernbekk, 1996, s. 9).

Lærer eller veileder kan lede eleven, på ulike måter, til kunnskapen, men det er bare eleven som kan oppdage (og dermed lære) for seg selv. Konfluent pedagogikk har en rekke ulike måter å lede eleven til oppdagelse og læring. Elevene kan få erfaringer med lærestoffet gjennom direkte møte med det det gjelder. Dette kan for eksempel være at man selv trykker på clutchen, og slipper den ut når man skal lære å clutche. Der hvor det ikke er mulig å få en direkte erfaring med lærestoffet, kan man sette opp situasjoner som gir mulighet for symbolske møter med lærestoffet, som for eksempel fantasireiser og rollespill.

I både direkte og symbolske møter får man en opplevelse, og kroppsreaksjoner og følelser blir vekket. Disse ville kanskje ikke ha blitt utløst, hvis man bare betrakter stoffet på avstand. Gjennom å tilrettelegge for erfaringer som involverer kropp, tanke og følelser involveres elevene mer helhetlig (Grendstad, 1986, s. 136). Det er her 'konfluent', som betyr 'sammenflytende', kommer inn. Konfluent pedagogikk er en arbeidsmåte hvor man tar sikte på at alle prosesser i undervisning, læring og veiledning skal flyte sammen mot samme mål. Først og fremst de intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske aspekter (s. 233).

George Isaac Brown, kjent for sin bok *Human Teaching for Human Learning – an introduction to confluent education* (1971) bruker termene affektive og kognitive om elementene som må integreres i konfluent utdanning. Det affektive refererer til det følelsesmessige aspekt ved læring; hvordan man føler omkring det å ønske å lære, hvordan man føler seg mens man lærer og hva man føler etter at man har lært. Det kognitive refererer til intellektuelle aspekter ved læringsprosessen, og Brown skriver at hva man lærer og de tilhørende intellektuelle prosesser faller inn under det kognitive, «unless what is learned is an attitude or value, which would be affective learning» (1971, s. 4). Ikke bare blir følelser berørt i kognitiv læring og det kognitive involveres når man føler, men man lærer også følelsesmessig.

Det vil si at når man endrer holdninger og vilje, som bl.a. nevnes som mål i Læreplanen til kjøreskoleelevene i forhold til risiko, vil ifølge Brown dette være affektiv læring. Hvis jeg følger denne tankegangen, forstår jeg valg av konfluent pedagogikk som relevant for både kjøreelever og deres lærere. I denne pedagogikken involverer man hele personen, og Brown ser på den lærende som et føle-tenke vesen (s. 5). Læring gjennom å involvere følelser sitter dypere, enn når man kun lærer kognitivt. Jeg vil tro at psykologiske ferdigheter som selvinnsikt, selvkontroll og empati innebærer mye følelsesmessig læring. Brown illustrerer

dette godt gjennom å se på språket; «... we do not say ‘I think responsible’, but, in stead, ‘I feel responsible’» (s. 229). Selv om vi på norsk kan tenke ansvarlig, *føler* vi oss kanskje mer ansvarlig? Uansett er det sammenknytningen av følelser og tanker som er essensielt innenfor denne pedagogiske retningen.

4.3.1. Oppdagelsesmetoden

Sentralt i konfluent pedagogikk står *oppdagelsesmetoden*; lærestoffet presenteres i en uferdig form slik at eleven må organisere, eller transformere det på en eller annen måte, før hun/han kan inkorporere det i sin kognitive struktur. Eleven introduseres til stoffet på en slik måte at vedkommende føler seg utfordret og blir motivert til selv å arbeide for å finne løsningen (problemløsning). Man lærer eleven å lære (Grendstad 1986, s. 25).

Å oppdage er å legge merke til noe, bli klar over noe som har vært der hele tiden. Oppdagelse innebærer også å forstå, finne mening i det det dreier seg om (s. 17). Skal man finne mening i noe må man komme i et *personlig* forhold til det det gjelder. Det er ikke nok at andre forteller deg hva *de* har sett (s. 19). Det underliggende menneskesynet for konfluent pedagogikk er at hvert menneske er særegent, det er i stand til å ta ansvar for seg selv og sine handlinger. Gjennom undervisning og veiledning kan hvert menneske få hjelp til å frigjøre de ressursene det besitter, til beste for seg selv og samfunnet. Ethvert menneske skal møtes med respekt, gis mulighet til å utvikle seg og sin særegenhet (s. 234). Innenfor kjøreopplæring vil jeg tro at det er begrenset hvor særegent man kan velge å kjøre på.

En svakhet ved oppdagelsesmetoden er at man ikke helt har kontroll på hva eleven oppdager. Man kan komme frem til andre svar enn det læreren mener er riktig og viktig. I kjøreopplæring er det en del fakta som ikke har fortolkningsrom, og det er også standarder på kjøreferdigheter. Men å selv erfare, og slik få et personlig forhold til og egenskapt forståelse for de ulike elementene i trafikal kompetanse, vil jeg tro er noe som oppdagelsesmetoden er tenkt å bidra til. Utfordringen for læreren blir da å tilrettelegge for erfaringer slik at eleven selv kommer frem til ‘fasiten’.

En annen svakhet, som jeg selv har erfart med oppdagelsesmetoden, er at den innsikten man integrerer i sin personlige kunnskapsstruktur, lett blir så integrert at den blir taus. Da blir det

desto viktigere å sette ord på hva man har oppdaget og reflektere over hva man har lært, for å bli bevisst kunnskapen. Å gå fra forståelse til å faktisk klare å utføre det man har fått en forståelse for, er en annen utfordring. Kan man da si at man har lært noe om man ikke klarer å vise det?

Et eksempel på oppdagelsesmetoden er en student jeg veiledet i forhold til å forstå hva drøfting er. Jeg fikk først studenten til å fortelle om hva hun ville ha fram i oppgaven. Etter hvert kommenterte jeg noe studenten hadde sagt på denne måten: «Men det er jo ikke sikkert. Jeg tror ikke det du sier, stemmer». Jeg satte opp en annerledes ansiktsmine for få fram at jeg spilte en rolle, og spurte «Hva svarer du på det?». Studenten svarte tydelig engasjert: «Jo, for det første ... For det andre ...». Min respons var deretter: «Hva bygger du dette på?». Studenten svarte, og etter en kort stund avbrøt jeg henne og spurte: «Hva gjør vi nå?». Studenten stoppet opp, tenkte seg litt om og utbrøt: «Ah, drøfter!». Det er spesielt denne 'aha' opplevelsen; at studenten blir klar over hva drøfting er der og da som er sentral i konfluent pedagogikk. Jeg fikk studenten til å *gjøre* det hun lurte på (drøfting), slik at vi ikke bare snakket om temaet. Studenten både oppdaget noe om hva drøfting er, og erfarte selv hvordan man kan drøfte. I tillegg oppdaget og opplevde studenten at hun klarte å drøfte, hvilket forhåpentligvis ga henne mer tro på egne ressurser. Veiledningseksempelet er beskrevet mer inngående i min artikkel: *Jeg vil gjøre, ikke bare snakke om* (Johansen 2015).

Samme student kan brukes for å eksemplifisere svakhetene som jeg har nevnt ved oppdagelsesmetoden. Da hun kom tilbake til ny veiledning, hadde hun kun skrevet sin del av samtalen vår slik at drøftingen i mine øyne fremsto som mye mer implisitt enn det jeg foretrekker å skrive når jeg drøfter. Hadde hun forstått drøfting noe annerledes enn hva jeg legger i det, eller hadde hun begrepet det uten å helt klare og overføre det til skriftlig uttrykksform? Var innsikten blitt til taus kunnskap som var vanskelig å uttrykke? Eller handler det om at det tross alt er et stort skritt fra å *forstå* hva drøfting er, til å *utføre* det skriftlig? Kanskje er dette et eksempel på at intellektuell kunnskap og praktiske ferdigheter krever ulik undervisningsform?

Veiledningseksempelet overfor er et eksempel på gestaltorientert coaching, som er en veiledningsform bygget på konfluent pedagogikk. Denne coachingen har en rekke teknikker og aktiviteter hvor fokuspersonen blir instruert for å komme i gang og blir stilt spørsmål for å bli bevisst hva man opplever underveis (awareness). Fremfor å snakke *om* læringsstoffet,

søker man å få til at fokuspersonen gjøre noe relevant, og slik få egen erfaring med det som skal læres (Johansen 2015). For at opplevelsen skal bli til erfaring og læring, er bevisstgjørende spørsmål essensielt, og særlig i avslutningen av aktiviteten blir fokuspersonen ledet inn i en refleksjon gjennom spørsmål fra veileder.

Eksempelet over viser at konfluent pedagogikk, og den type veiledning som springer ut av den, gir mulighet til bevissthet rundt intellektuell kunnskap. Men muliggjør denne undervisningsformen også utvikling av praktiske og psykologiske ferdigheter? Som vi har sett så over mente Brown at konfluent pedagogikk søker å integrere både kognitive og affektive aspekter i læringen, og nettopp derfor kan denne undervisningsformen støtte læring av det jeg har kalt de psykologiske ferdighetene. Hva så med utvikling av de praktiske kjøreferdighetene, spesielt på trinn 2 i føreropplæringen - er det nok å 'gjøre en kjørehandling' for deretter å bli spurt spørsmål som bevisstgjør deg på hvilken erfaring du kan trekke ut av opplevelsen?

4.4. Oppsummering

Jeg har nå sett på teorigrunnet for trafikklærernes undervisning og veiledning. Trafikklærerstudiet bygger på konfluent pedagogikk hvor man vektlegger aktiv deltagelse, slik at den lærende får personlig erfaring med lærestoffet. Både intellekt, følelser og det motoriske involveres i læringen. Man forutsetter at de som skal lære har mange ressurser, og gjennom dialogdominert veiledning kan komme frem til svarene selv. Refleksjon er sentralt, da det ideelt sett gir det opplevde mening og trekker læring ut av erfaringen. De to tradisjonene som jeg har sett på for å bedre forstå veiledningsformen som trafikklærerne utdannes i, jobber ulikt i forhold til refleksjon. Mesterlære gir mulighet for refleksjon underveis i handlingen, og en eventuell støtte til refleksjon skjer ad hoc og man er kanskje ikke bevisst på at veiledning skjer. I Lauvås og Handals modell er veiledning avtalt på forhånd, og refleksjon skjer i etterkant av aktiviteten. Hva man fokuserer på i veiledningen er også forskjellig i de to tradisjonene, og her ble det tydelig at 'veiledning' brukes både som overordnet begrep for hjelpeprosessen og som betegnelse for én måte å hjelpe på. Å veiledes på utføring av arbeidet i mesterlære kan inkludere både demonstrasjon og instruksjon. Mens å veiledes i forhold til å bli bevisst hva grunnlaget for ens praksis er, innebærer 'refleksjonsveiledning' hvor man reflekterer over handling, begrunnelsene for handlingene og

den etiske rettferdiggjøringen av handlingene. Skagen er kritisk til slik ‘snakkeveiledning’ hvor veileder blir en *kommunikasjonseksper*t som unngår å gi råd, vurderinger og tilbakemeldinger. Refleksjonsveiledning skygger for *fageksperten* som i mesterlære er en tydelig fagperson som bruker både demonstrasjon og instruksjon i sin veiledningsprosess. Skagen er kritisk til en innsnevring av veiledning til å dreie seg om å stille spørsmål slik at fokuspersonen skal reflektere seg fram til svar.

Før jeg går fra teorigrunnlaget til å se på hvordan trafikklærerne underviser, skal jeg redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til de dataene som jeg presenterer i kapittel 6 og 7.

5. Metode

Da denne masteroppgaven har vært av eksplorerende art, med fokus på *forståelse* for hvordan trafikklærerne jobber, hvordan de tar i bruk sin utdanning og hva de selv tenker om de ulike undervisningsformene, har det vært naturlig å velge kvalitative forskningsmetoder (Thagaard 1998, Dalland 2000). Jeg har anvendt meg av intervju og observasjon. *Intervju* som metode har sin styrke i at man får fram intervjupersonenes opplevelser og synspunkter på det som undersøkes (Thagaard 1998, s. 13). De får utdypet sine svar, som i samspill med forskeren, blir til data. Jeg har ikke samlet inn *gitte* data, men konstruert dem utfra intervjuene og gjennom analyser av intervjutranskripsjonene og lesing av teori. Min forståelse av dataproduksjon er altså sosialkonstruktivistisk, og jeg følger her Kvale og Brinkmanns syn på produsert kunnskap: «Intervjukunnskap samles ikke inn, men produseres i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson, og de betydninger som konstrueres blir igjen rekonstruert i senere faser av intervjuundersøkelsen» (2009, s. 303). Det store spørsmålet blir da hvor gyldig denne kunnskapen blir. Kunnskap fremkommet gjennom intervju og observasjon er sterkt påvirket av hvem forskeren er, bl.a. personlighet, forforståelse og ferdigheter. For at leseren skal kunne vurdere hvordan jeg kan ha påvirket datakonstruksjonen og dermed studiens troverdighet har jeg valgt å være transparent på følgende:

- 1) Informantene
- 2) Intervju og observasjon
- 3) Forskeren og hennes forforståelse

4) Analyse av intervjuene og konstruksjon av data

Metodiske refleksjoner blir tatt opp fortløpende under hvert punkt.

5.1. Informantene

Adgang til feltet fikk jeg gjennom faglærer ved Trafikklærerstudiet, Ulf Melvold, som på mine vegne sendt ut en e-post til alle studentene (vedlegg 5), hvor jeg kort presenterte mitt prosjekt og ønske om å intervju både de nyutdannede trafikklærerne og noen som kunne uttale seg om bedriften som en 'lærende organisasjon'. Planen var å henvende seg først til de nyutdannede, og deretter ville jeg ta kontakt med ledelsen på trafikkskolen til de som meldte sin interesse. Dette var for å sikre frivillig deltakelse og positiv innstilling til forskningsprosjektet fra de jeg anså som de viktigste intervjuobjektene.

På den første henvendelse fikk jeg ingen respons⁸. Mangel på respons kan ha skyldtes at de nyutdannede var opptatt med å etablere seg på nye arbeidsplasser, og deretter hadde tatt ferie. Andre grunner kan ha vært at de ikke ville gjøre dette i arbeidstiden (kjørelærerne får kun betalt for den tiden de har elever), var usikre om hva arbeidsgiver ville synes om dette, eller rett og slett ikke var interessert. Dermed tenkte jeg at det var best å få tillatelse fra ledelsen på trafikkskolene, slik at de nyansatte selv ikke trengte å avklare sin deltakelse i undersøkelsen med ledelsen. Faglærer sendte deretter ut en tilsvarende e-post til lederne av kjøreskolene som var øvingsskoler for HiOAs trafikklærerstudium (vedlegg 6). En trafikkskole tok kontakt på telefon samme dag⁹, og jeg hadde kort tid etter et møte med daglig leder hvor jeg presenterte prosjektet mer inngående. Vi avtalte hvor mange jeg skulle intervju: 2 nyutdannede lærere (informant 1 og 2), 2 erfarne¹⁰ lærere som også var faglige ledere (informant 3 og 4) og daglig leder (informant 5). Tanken med å intervju alle 4 kjørelærerne var å kontrastere uttalelser fra de nyutdannede med de erfarnes uttalelser. I tillegg var jeg som tidligere nevnt også i utgangspunktet interessert i å se hvordan bedriften fulgte opp de nyutdannedes læringsprosess i jobben og der spiller faglige ledere en sentral rolle. Intervjuet med daglig leder var også

⁸ Det var en som tok kontakt 3 måneder senere, men da hadde jeg omsider lyktes med å etablere kontakt med en annen trafikkskole. Jeg valgte å ikke intervju denne personen grunnet ønske om å begrense tidsbruk.

⁹ En annen skole svarte kort tid senere per e-post at de ikke ønsket prioritere å bruke tid til å delta i undersøkelsen.

¹⁰ Hver med ca. 5 års erfaring som kjørelærer.

ment å belyse læringen på organisasjonsnivået. Under første møtet ble vi enig om tidsbruken; intervjuene skulle ha en varighet på 1 time, og jeg skulle intervjuer de nyutdannede 2 ganger – en gang i september og en gang i januar. Re-intervjuingen var grunnet mitt ønske om å høre hvordan de tenkte om sitt arbeid etter å ha jobbet først 3 måneder og deretter 3 måneder til. De nyutdannede trafikklærerne hadde to informantroller; 1) tidligere student som reflekterer over egen læring og 2) kjørelærer som reflekterer over egen undervisning.

Lederen hadde avklart med lærerne, og de var positive til å bli intervjuet og observert. Graden av frivillighet kan jeg ikke vite sikkert, men jeg oppfattet ingen muntlig eller kroppsspråklig tilbakemelding på at de var forbeholdne til å være med i undersøkelsen. Om jeg ble sett på som *lederens utsending* (Thagaard 1998, s. 67), og hvordan dette virket inn på informantenes svar, er uvisst. Da jeg tidlig i prosessen la mindre vekt spørsmålene om de organisatoriske rammene for videre læring i jobben, tenker jeg at det var lite potensielt konfliktfylte temaer vi var innom, og at det dermed var lettere for informantene å være åpne i sine svar.

I min første henvendelse til trafikkskolen hadde jeg skrevet at jeg ønsket å observere hver av lærerne 1-2 dager. Tanken bak dette var at jeg slik kunne bli litt mer kjent med lærerne før intervjuet, og også få et innblikk i arbeidsdagen og oppgavene deres. Før møtet med daglig leder hadde jeg imidlertid innsett at den mengde observasjon ville bli for tidkrevende, og kanskje også bare gi meg samme type informasjon i flere runder. Vi avtalte derfor at jeg ble med på en kjøretime med en av lærerne, og etter å ha hørt at begge de nyutdannede skulle observere på et trafikalt grunnkurs, valgte jeg å bli med på det slik at jeg fikk et inntrykk av den type undervisning, samt fikk møte tre av lærerne før intervjuene. Dermed fikk jeg innblikk i to av de arbeidsoppgavene som kjørelærerne bruker mye tid på, i tillegg til å bli litt kjent med 3 av lærerne.

Som nevnt innledningen gikk jeg etterhvert bort fra å se på læring på organisasjonsnivået, og konsentrerte meg om de nyutdannedes refleksjoner over måten de underviste på. De to intervjuene med hver av de nyutdannede trafikklærerne danner dermed hovedgrunnlaget for datakonstruksjonen. De andre informantenes uttalelser er i liten grad (informant 3 og 4), eller i ingen grad (informant 5) tatt med, da deres svar ble mindre relevant for den problemstillingen som vokste fram i løpet av forskningsprosessen. Man kan dermed si at mitt utvalg er særs lite, men re-intervjuing og observasjon av undervisning har gitt meg data som illustrerer og nyanserer teori. Min ambisjon har ikke vært å utvikle generaliserbar kunnskap.

5.2. Intervju og observasjon

Utarbeidelse av intervjuguide til første intervjurunde (vedlegg 1, 3 og 4) ble gjort på grunnlag av lesing av læreplan både for føreropplæring og trafikk lærerne, samt diverse dokumenter og informasjon på www.vegvesen.no. Både telefonsamtalen og det første møtet med daglig leder, hvor jeg også fikk mulighet til å snakke kort med faglig leder (informant 4) og informant 1, ga meg mye informasjon som var nyttig for å utarbeide intervjuguiden. Jeg valgte å foreta *semistrukturerte intervjuer* hvor jeg hadde bestemt meg for å ta opp visse temaer, men hvor intervjuguiden inneholdt *forslag* til spørsmål (Kvale og Brinkman 2009, s. 47). Rekkefølgen på spørsmålene varierte avhengig av hvordan samtalen forløp. Ikke alle spørsmål i guiden ble stilt til informantene, men jeg brukte intervjuguiden som en huskeliste til hjelp for å holde fokus på tema. Mine oppfølgingsspørsmål varierte, og det ble mye spørsmål om de kunne utdype og gi konkrete eksempler på det de hadde snakket om. Det hendte også at jeg oppsummerte min forståelse av det som var blitt sagt for deretter å spørre om min oppfatning var riktig. Dette er hva Thagaard ville kalt *fortolkende* spørsmål (1998, s.92). Under intervjuene ble det tydelig hvilke intervju spørsmål som ledet til interessante og relevante svar, og dette kunne påvirke hva jeg spurte om i de etterfølgende intervjuene. Med bruk av semistrukturerte intervjuer ønsket jeg å være åpen for å at samtalen kunne lede til andre temaer som opplevdes interessante enn det jeg hadde som utgangspunkt.

Intervjuene ble foretatt i klasserommet til trafikkskolen, med unntak av daglig leder som ble intervjuet på sitt kontor. Dette var informantenes 'hjemmebane' og jeg antar at det dermed bidro til å føle seg mer komfortabel i intervjusituasjonen. Vi satt for det meste uforstyrret, men det hendte at informantene noen kom innom for å gi en beskjed i løpet av intervjuet. Disse avbrytelsene oppfattet jeg ikke hadde noen påvirkning på intervjuet. Jeg innledet intervjuene med å si litt om hva jeg ville spørre dem om, spurte om jeg kunne ta opp intervjuet på lydopptaker (mobiltelefon) og informerte om anonymisering. Når det gjaldt lydopptak forklarte jeg at jeg bedre kunne konsentrere meg om samtalen hvis jeg slapp å notere samtidig. Alle var positive til bruk av lydopptaker og jeg noterte stikkord fra det jeg anså som særdeles relevant. I tillegg noterte jeg utsagn som jeg ønsket å følge opp med videre spørsmål, men hvor det ikke passet å avbryte informanten. Lydopptakenes kvalitet varierte da det ikke var vegger helt opp til taket i klasserommet, og lyd utenfor kunne noen ganger komme inn som bakgrunnsstøy. Men dette påvirket i liten grad, og jeg fikk transkribert omtrent 100% av opptakene. Jeg har transkribert ordrett fra intervjuene, med unntak av der

hvor det var mye gjentakelser. Hvert intervju tok ca. 1 time. Jeg avsluttet intervjuene med å si litt om tidsplanen for prosjektet (bl.a. at jeg ville intervju de nyutdannede en gang til i januar), og at de ville få mulighet til å lese gjennom det jeg brukte av deres uttalelser i oppgaven. Dette med tanke på at de kunne gi meg tilbakemelding på om jeg hadde forstått dem riktig.

Re-intervjuing av de nyutdannede trafikklærerne ble gjennomført som planlagt i januar. Da hadde lærerne jobbet dobbelt (6 måneder) så lenge som ved første intervju (da hadde de jobbet i 3 måneder). Den opprinnelige motivasjonen for re-intervju var å finne ut om de hadde gjort seg noen nye tanker i forhold til sitt arbeid og, sagt med Schöns ord, hvordan de var blitt mer profesjonelle praktikere. En annen intensjon var å kunne snevre inn temaene og stille mer relevante spørsmål etter å ha analysert intervjuene fra første runde. Slik kunne jeg bruke det andre intervjuet til å prøve ut eventuelle nye tanker, få de avkreftet eller bekreftet. I praksis ble re-intervjuingen også nyttig for å kunne utdype og oppklare uttalelser fra første intervju. Jeg skriver mer om dette i punkt 5.4.

Når det gjelder *observasjon* har jeg bevisst valgt å ikke omtale det som *deltakende* observasjon. Om vi ser på deltakelse og observasjon som en kontinuum fra «fullstendig observasjon, hvor forskeren ikke deltar blant dem som observeres, og den andre [ytterligheten] ved fullstendig deltakelse hvor forskeren deltar i miljøet på lik linje med informantene» (Thagaard 1998, s. 70, min tilføyning i parentes), var jeg nærmest den observerende polen i observasjon av *undervisningen* til lærerne. Jeg gjorde meg så lite bemerket som mulig da jeg satt i baksetet og observerte en av informant 1s kjøretimer. I tillegg satt jeg bakerst i klasserommet og observerte første kurskveld av et trafikalt grunnkurs. En av grunnene til å være tilstede under kurset var for å bli litt kjent med informantene før intervjuet. Min tanke med dette var at intervju er en noe unaturlig samtaleform, som ville føles mer naturlig hvis man har snakket litt sammen tidligere. Jeg brukte dermed kurskvelden til å snakke med informantene i pausene, og andre tilfeldige møter på skolens område når de ikke underviste, til å bygge en best mulig relasjon slik at de ville få tillitt til meg og føle trygghet intervjusituasjonen. I samtalene før intervjuene fikk jeg presentert prosjektet mitt og også gitt dem en liten oppgave å tenke på før intervjuet. Etter å ha lest Schön som skriver at refleksjon og læring ofte utgår fra at praktikerne har blitt overrasket i utføring av arbeidsoppgaver (1995), ba jeg de nyutdannede å tenke på en jobbsituasjon hvor de hadde blitt overrasket. Informant 2 kommenterte at hun likte å få slik en 'hjemmelekse'. En annen

grunn til å velge å observere var å få et inntrykk av om det er overenstemmelse mellom det de sier i intervjuene at de gjør, og det de faktisk gjør. Mine få observasjoner bekreftet det. I tillegg ble det også lettere for meg å forstå hva de snakket om i intervjuene etter å ha sett litt av hvordan de arbeidet.

5.3. Forskeren og hennes forforståelse

I kvalitative studier påvirker forskeren som person og hennes forforståelse forskningsprosessen og resultatene¹¹ (Thagaard 1998, Dalland 2000, Kvale og Brinkmann 2009). Jeg vil derfor trekke inn sider ved meg som kan ha påvirket 'innsamling' og bearbeiding av data. Ved første kontakt fikk informantene vite at jeg er ansatt på HiOA. Jeg la overfor de nyutdannede mer vekt på at jeg var student, som de nettopp selv hadde vært, enn at jeg er ansatt på HiOA. Dette var for å unngå at de skulle legge lokk på eventuelle kritiske betraktninger om sin utdanning, eller at de følte seg sett i kortene fra en de assosierte med lærerne sine. Om jeg lyktes i dette, kan jeg ikke med sikkerhet si, men informant 1 og 2 ga sin utdanning både ros og kritikk.

Informantene ble også informert om at jeg er utdannet coach og det ga meg kanskje troverdighet i forhold til å være genuint interessert i deres arbeid, samt at vi ble mer likeverdige samtalepartnere. Det kan også ha påvirket negativt ved at jeg ble for innforstått i det vi snakket om, og dermed ikke fanget opp aspekter som kunne vært problematisert. Noe annet som kan ha påvirket meg er at min coachingutdanning baserte seg på konfluent pedagogikk, som også trafikklærerstudiet benytter. Jeg kan ha tolket konfluent pedagogikk 'inn i' aktiviteter som ikke benytter den type pedagogikk. Men sett fra en annen vinkel, kan min konfluent pedagogiske utdanning ha gjort meg i stand til å se mer nyanser i kjørelærernes undervisning enn jeg hadde klart uten min coachingbakgrunn.

Mitt opprinnelige teoretiske utgangspunkt, som jeg også eksplisitt nevnte for informantene før intervjuet, var Schöns reflekterte praktiker. Jeg fant det vanskelig å intervjuer om refleksjon, særlig den som skjer mens man handler (reflection in action). Spørsmålet om de kunne tenke

¹¹ Jeg velger å ikke gå inn i positivisme-debatten om kvalitativ forskning og kvalitative metoder kan lede til legitim vitenskapelig kunnskap. Denne debatten er interessant og viktig, men også for stor til å yte den rettferdighet innenfor de sidetall jeg har til rådighet her.

på en situasjon hvor de ble overrasket (i følge Schön er overraskelse et viktig moment som kan utløse refleksjon) ledet ikke frem til noe særlig svar, bl.a. fordi flere hadde problemer med å komme på konkrete situasjoner, og det ble dermed vanskelig å reflektere over hvordan de hadde reflektert under hendelsen. Imidlertid førte andre spørsmål til refleksjon over ulike handlinger, og min analyse i etterkant av intervjuene ble preget av Schöns tanker.

Med et hovedfag i sosialantropologi hvor jeg intervjuet 34 personer, i tillegg til arbeidserfaringer som også har inkludert å forskningsintervjue, har jeg ervervet meg erfaring og trygghet i bruk av denne metoden. I tillegg er jeg en 'voksen' student. Hvordan det eventuelt påvirker informantene kan jeg bare undre meg over, men for min egen del vil jeg si at jeg nok er roligere og tryggere enn da jeg var i begynnelsen av 20 årene. Denne roen og tryggheten sammen med erfaringen med intervju, vil jeg tro styrker meg som forskningsintervjuer.

5.4. Analyse av intervjuene og konstruksjon av data

Ut fra beskrivelsen om hvordan jeg intervjuet, ville nok Kvale og Brinkmann kategorisert meg som en som bruker intervjuprosessen til kunnskaps*konstruksjon*, fremfor en som *innhenter* kunnskap (2009, s.67). Den kunnskapen som konstrueres oppfatter jeg som et resultat av interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen, og forskerens tolkning av intervjuene (som igjen er et samspill med lesing av teori). Kvale og Brinkmann tar for seg forskningsintervjuet som et *håndverk* hvor personlig intuisjon og skjønn blir verdsatt. Beherskelse av relevante metoder og verktøy er viktig, men man må unngå å følge disse slavisk (s. 101, 102). Thagaard er inne på det samme når hun skriver om at kvalitativ forskning må balansere mellom *systematikk* og *innlevelse*. *Systematikk* handler om at forskeren må foreta «grundige og omfattende vurderinger i tilknytning til avgjørelser om hvordan materialet skal samles inn, analyseres og tolkes» (1998, s. 15). *Innlevelse* kaller Thagaard intuitiv og bidrar til forståelse og kan «gi ideer til refleksjon omkring dataenes meningsinnhold» (s.15). I kapittel 4 ble det nevnt at kunnskapen innen håndverksfagene ofte kan være taus. Fra Kvale og Brikmanns syn på forskningsintervju som et håndverk kan man dermed trekke en slutning om at den kvalitative forskningsprosessen ikke alltid er enkel å artikulere hvordan foregår. Thagaard kaller utviklingen av teoretisk forståelse for et «svart-boks-fenomen» hvor «Vi kan identifisere hva som kommer inn og hva som kommer ut, men

vi kan ikke fullt ut gjøre rede for hva som skjer mellom disse punktene» (s. 15). Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har balansert mellom skjønn og systematikk i konstruksjonen av dataene mine.

I løpet av intervjuene fikk jeg, som tidligere nevnt, et inntrykk av hvilke spørsmål som ledet til interessante svar eller ikke. På hvilket grunnlag vurderte jeg det som ble sagt var interessant og relevant? Forberedelsene til intervjuene; lesing av relevante dokumenter og teori og utarbeidelse av intervjuguiden, men også gjennom å lytte til hva informanten var opptatt av påvirket meg. I første intervjurunde ble det tydelig at de nyutdannede lærerne var opptatt av hvordan veiledning fungerte eller ikke fungerte i undervisningen. Det var dette de stadig vendte tilbake til under ulike spørsmål fra min side. Jeg åpnet opp for dette temaet da det var relevant i forhold til et av mine opprinnelige forskningsspørsmål: «Hvordan tar nyutdannede kjørelærere i bruk det de har lært på Høgskolestudiet?» (se vedlegg 5). Dette er et eksempel hvordan informantene hjalp meg til å bli klarere på hva jeg ønsket å vite.

Etter hvert intervju noterte jeg tanker jeg hadde fått, og sjekket deretter disse intuitive tankene opp mot transkriberingen av intervjuene. I transkripsjonen av de første intervjuene dukker ordene «veiledning», «instruksjon» og «demonstrasjon» opp mange ganger. Dette fungerte som bekreftelse på mine første tanker om datamaterialet. Videre forståelse og tolkning av mine informanternes uttalelser måtte jeg gå til faglitteratur for å finne. Mer eller mindre bevisst stilte jeg meg spørsmålet som Kvale og Brinkmann formulerer som et svar på hvordan man går i gang med intervjuanalyse: «Hvordan analyserer jeg det intervjupersonene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?» (2009, s. 200). Det ble således en pendling mellom lesing av teori, reanalyse av intervjuene gjennom ulike teoretiske 'filtre', og dermed utsjekking av teoriens relevans for å forstå intervjuuttalelsene. I tillegg endret jeg en del på intervjuguiden til andre intervjurunde (vedlegg 2), og fikk testet ut mine tolkninger og forståelse overfor informantene. Det jeg nå har beskrevet er min versjon av hermeneutisk meningsfortolkning (Gadamer 1975) hvor jeg har pendlet mellom forståelse av teksten, som i dette tilfellet er intervjuene, og teori som ga meningsutdypning til uttalelsene.

Jeg har hatt monopol på å tolke det informantene har sagt og sette det inn i teoretiske sammenhenger. Selv om informant 1 anser mesterlære som omtrent det motsatte av hva han selv tenker om veiledning, tenker jeg at nettopp denne veiledningstradisjonen gir utdypende perspektiv på undervisningen hans. Handlings- og refleksjonsmodellen benyttes ikke på

trafikklærerstudiet, men det er kontrasten mellom disse to veiledningstradisjonene som ble fruktbar i forhold til å gi intervjuuttalelsene 'tykke' nok beskrivelser til å bli satt i en meningsfull sammenheng. Med 'tykke beskrivelser' følger jeg Geertz' hermeneutiske tilnærming; å ikke bare gjengi det som har blitt sagt (tynn beskrivelse), men legge lag på lag med meningsfortolkning som jeg sannsynliggjør gjennom teori (1993). Jeg mener å få tydelig frem skillet mellom informantenes uttalelser og mine fortolkninger gjennom å skille ut deres 'stemmer' i sitater. Kun for leservennlighet har jeg utelatt enkelte småord, halvt uttalte ord og gjentakelse fra transkriberingen, og mener at dette ikke har påvirket meningsinnholdet i sitatene.

Ikke bare har jeg søkt å forstå intervjuuttalelser ved hjelp av teori, men jeg belyser og problematiserer også teoriene med 'stemmene' fra yrkespraksis. Dette er mitt bidrag til kunnskapsutvikling på feltet. Så er det opp til leseren å bedømme om mine tolkninger i de de to neste kapitlene treffer.

6. Hvordan brukes veiledning i trafikkopplæringen?

I dette kapitlet skal vi se på hvordan trafikklærerne underviser, og hvordan de bruker og omtaler veiledning som undervisningsform. Jeg vil trekke tråder tilbake til kapittel 4 som omhandlet teoretiske perspektiver på veiledning, og ta opp igjen spørsmålene som ble stilt der. Men først litt om hvordan trafikklærerne reflekterer over sin egen læring og hvordan det påvirker deres egen undervisning.

6.1. Trafikklærernes refleksjon over læring fra egen utdanning

Begge de nyutdannede kjørelærerne trakk frem *praksis* på spørsmål om hva de hadde hatt mest nytte av da de selv var studenter; å kjøre med elevene og å kunne prøve og feile i opplæringen av disse. Først da forsto informant 2 «mer av dette med å observere og ble i stand til å stille spørsmål. Jeg må oppleve før jeg kan begynne å spørre og lure. ... Da var det lettere å bli aktiv og putte alt vi hadde lært steder». Informant sier 1 at han har hatt utbytte av å skrive refleksjonsnotat om hvordan det gikk i kjøretimen. De har lært å reflektere i 2 lag;

over 1) hva de har gjort og 2) hva som har skjedd, «men det jeg kanskje reflekterte mest over var veiledningssamtalen etter timen. Da gikk det opp noen lys for meg. ‘Å ja, det var derfor det skjedde’».

Her ser vi at trafikklærerne syntes de lærte mest gjennom direkte erfaring med opplæring av egne elever, og at praksisen gjorde det lettere for dem å være aktive deltagere i læreprosessen og koble teori og praksis. Viktigheten av refleksjon ble også trukket fram. Som nevnt i kapitlet om konfluent pedagogikk skjer erfaringslæring når handling blir bevisst koblet til konsekvens at aktiviteten. Først da blir det som skjedde til meningsfull erfaring og dermed til kunnskap. Veiledningssamtaler og refleksjonsnotater bidrar tydeligvis til læring gjennom erfaring. Informant 1 refererte også til aha opplevelser fra å reflektere over veiledningen han selv fikk i etterkant av kjøretimen. Det er dermed refleksjon i flere ledd:

- 1) refleksjon over kjøretimen med eleven (både i veiledningssamtalen og i et refleksjonsnotat)
- 2) refleksjon over veiledningen han selv fikk

Det siste punktet knyttet informant 1 til hvordan han selv foretrakk å få tilbakemelding og veiledning. Både i uformelle samtaler og i det første intervjuet fortalte informanten om den gangen han under utdanningen fikk en liste på 4 A4 sider med kritikk fra en veileder som hadde observert en av hans kjøretimer. Det fikk han til å reflektere over hvordan det var å få de tilbakemeldingene

Der har du igjen en stor forskjell mellom en god veileder og en instruktør for å si det sånn. Jeg kjente stor forskjell på en veileder som fikk meg til å innse, når jeg ble tvunget til å vurdere selv: ‘Hva var det som gikk bra, hva var det som gikk dårlig, hvorfor gikk det sånn og sånn’. Da blir man jo tvunget til å tenke litt, men det sitter jo mye bedre enn: ‘ja, dette gikk jo ikke bra, det er feil, det er feil, det er feil ...’.

Å reflektere over egen læreprosess gir tydeligvis selvinnsett, og gjorde informanten bevisst på hvordan han selv foretrekker å lære og få tilbakemeldinger. Informant 1 mente denne erfaringen påvirker hvordan han vil være mot egne elever. Jeg synes det er interessant at informanten bruker ordet ‘tvunget’ når det gjelder å tenke og vurdere selv. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.2.1. om å bli ‘veiledbar’.

Å få tilbakemeldinger er sårbart også for informant 2. Hun kaller seg selv sin strengeste dommer, og ønsker ikke å benytte muligheten for å bli observert mens hun holder teorikursene som hun er usikker på. Som nevnt i kapitlet om trafikklærernes utdanning har faglig leder ansvar for å veilede og kontrollere lærerne. Dette gjøres ofte ved at faglig leder sitter på som observatør under en kjøretime, eller under det trafikale grunnkurset. Både kjørelærerne og faglig leder kan ta initiativ til slik oppfølging. Men tilbakemelding fra observatør, tenker informant 2, vil bare være en gjentakelse av kritikken som hun allerede gir seg selv. Det virker som om hun assosierer tilbakemeldinger på linje med den kriteriserende 'instruktøren', som informant 1 kommenterte over. På samme måte som informant 1 har også informant 2 varierende erfaringer med øvingslæreres tilbakemeldinger under utdanningen, og sier at selv konstruktiv kritikk ødelegger henne litt

... det er så dumt, alle har godt av det [veiledning], men jeg tror at hvis jeg kommer til et punkt 'nå synes jeg bare at det går kjempebra, jeg vet ikke hvordan jeg skulle ha gjort det annerledes', da tror jeg da jeg har godt av å få veiledning. Men jeg tror jeg aldri vil være der, for jeg er så streng mot meg selv at jeg er ikke der at jeg tror det går kjempebra uansett. For jeg har så mye innsikt at først må jeg bare finne min måte å gjøre ting på. Bli enda mer trygg på den rollen jeg har og hvem jeg er som lærer og så få kanskje mer veiledning når, ja, etter hvert kanskje. Jeg synes det er vanskelig, jeg har veldig lett for å ta meg så nær av ting. Og så å fortelle meg noe jeg ikke vet selv, (...). Jeg er jo veldig klar over ofte selv, hvordan jeg ville ha gjort det annerledes, men selvfølgelig man har sikkert kjempegodt av veiledning, men det er bare ... man må være åpen for det og tenker jeg.

Her oppfatter jeg at informant 2 er ambivalent til selv å bli veiledet. Hun har opplevd veiledning som tilbakemelding bestående av kritikk, og at noen forteller henne noe som hun selv har tenkt. Men informant 2 trekker også fram at hun fikk god hjelp av veiledning fra lærer på HiOA på slutten av studiet, da hun strevde med å få elevene til å utføre en konkret øvelse. Jeg får av dette tanker om at informant 2 assosierer veiledning fra en som har et kontrollansvar (øvingslærer og faglig leder) med kritisk tilbakemelding og vurdering. Mens faglærer som ikke har observert henne i bilen (og heller ikke skal evaluere hennes undervisning), knyttes til veiledning som hun kan lære av. Jeg trekker ut av uttalelsene til informant 2 at det å bli veiledet kan oppleves som en svingning mellom å føle seg kritisert og å føle at man blir hjulpet til å forstå noe. Kan det være at kjøreskoleelevene også opplever denne tosidigheten i veiledning?

Veiledning som man lærer av er tydeligvis knyttet til det å bli stilt spørsmål, og informant 1 uttrykker det slik

På HiOA var det første gang jeg hadde så åpenbart fokus på veiledning, ... jeg opplevde jo mye frustrasjon selv også (...) 'Kan dere ikke bare si hva vi skal da', samtidig som, hvor gøy det var når man ble veileda selv. Jeg hadde et spørsmål som, jeg ante ikke hva som var riktig, og så ble jeg stilt noen spørsmål og så visste jeg svaret uten å få svar på det egentlig. ... Hvis det var noe jeg lurte på som jeg egentlig ikke følte at jeg kunne i det hele tatt, 'hva, hvordan skal du gjøre det her?' ... og så var det en god veileder som stilte meg 4,5,6 spørsmål og så hadde jeg svart på det selv, og så sitter du bare der og gliser egentlig, det var rart.

Etter slik erfaring med å bli veiledet, ønsker han å bruke veiledning i undervisning av egne elever. Neste kapittel tar for seg hvordan lærerne underviser.

6.2. Hvordan underviser trafikklærerne?

Vi skal nå se på hvordan kjørelærerne jobber for å oppnå de omfattende læringsmålene i Læreplanen for kjøreskoleelever. Som vi så i kapittel 2 er hovedmålet *trafikal kompetanse* som består av:

- faktakunnskaper om lov- og regelverk
- praktiske ferdigheter i å håndtere bilen
- trafikal ferdighet (samhandling med andre trafikanter under ulike trafikk- og kjøreforhold)
- psykologiske ferdigheter (holdninger, vilje og motivasjon til å kjøre sikkert, økonomisk og miljøvennlig. Selvinnsikt, empati, evne til å reflektere, utøve selvkontroll)

Læreplanen åpner som nevnt tidligere opp for en rekke ulike måter å undervise på, og hevder at trafikal kompetanse læres gjennom imitasjon, forståelse, praktisering og forsterkning.

Undervisningen skal ta utgangspunkt i elevens ståsted, og arbeidsmåter som aktiviserer elevene ble vektlagt (for eksempel dialog og problemorientert undervisning). Jeg tar for meg trafikklærernes undervisning i forhold til hver av de ulike kunnskapene og ferdighetene som utgjør trafikal kompetanse.

6.2.1. Undervisning av faktakunnskaper om lov-og regelverk

Undervisning av faktakunnskaper om lov- og regelverk skjer i hovedsak på *Trafikalt grunnkurs*. Ved første intervjurunde hadde de nyutdannede bare holdt et slikt kurs hver, og begge valgte å observere en av de erfarne kjørelærerne (informant 3), for å lære mer om hvordan man kunne undervise denne delen av opplæringen. Jeg var med på observasjonen den første kvelden av kurset. Det var til sammen 3 kvelder.

På trafikalt grunnkurs har man en større gruppe (10 elever), og undervisningen foregår i klasserom eller utenfor kjøreskolen, men ikke i bil. Det var særlig hvordan man aktiviserer elevene, «drar temaene ut og får de til å prate», som informantene sa de ønsket å lære mer om. Å stille spørsmål på en slik måte at elevene kunne og ville svare, var noe av det informant 1 hadde strevd med i sitt første kurs.

Den erfarne kjørelæreren ga elevene en rekke oppgaver som aktiviserte dem helt fra starten av. For å bli kjent måtte to og to intervjuer hverandre, for så å presentere den andre for resten av gruppen. Læreren benyttet gruppearbeid med presentasjon og plenumsdiskusjon for å finne ut av hva man måtte kunne for å dra på bilferie i Europa. Det gruppene kom frem til, brukte læreren senere til å innlede om alt de skulle lære om i løpet av hele kjøreopplæringen. Elevene fikk også i oppgave å gå ut til en rundkjøring og se etter kommunikasjonstegn for bilister. De skulle tegne rundkjøringen og sette inn kommunikasjonstegn. Tilbake i klasserommet ble rundkjøringen tegnet på en tavle og læreren spurte hva elevene hadde sett, tegnet dette inn og satte små magnetbiler i forskjellige posisjoner i rundkjøringen. Deretter spurte hun elevene om hvem som hadde rett til å kjøre først osv. På denne måten fikk læreren elevene til å ta aktiv del i undervisning av vikepliktsreglene. Gjennom alle disse oppgavene fikk jeg inntrykk av at problembasert læring og dialog preget undervisningen på Trafikalt grunnkurs. Jeg tenker at spesielt oppgaven med rundkjøringen, og å se magnetbilene på tavla, oppfyller Læreplanens ønske om at «undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv» (Håndbok 252, s. 11). Å vende tilbake til det de hadde sett i rundkjøringen innebærer refleksjon, og å 'se' rundkjøringen fra de ulike bilenes ståsted innebærer å skifte perspektiv.

Informant 3 spurte om, og bygget mye på, de erfaringene som elevene allerede hadde med trafikk, som fotgjenger, syklist og passasjer. Hun spurte også om hva de hadde hørt om

grunnkurset i forkant, og da noen svarte «kjedelig» fulgte hun opp med spørsmål om hvordan de skulle unngå at det ble kjedelig. Jeg oppfatter dette som å være elevorientert i undervisningen; å undersøke elevenes nåværende kunnskaper for så å tilpasse, men også invitere til å ta medansvar for opplegget videre.

For informant 2 er det å stille spørsmål og få til dialog i klasserommet som å være veileder, mens det å forelese er å være lærer. Hennes ideal er en *veiledende undervisning*; «komme frem til målet ved hjelp av det de sier, så de nesten ikke vet at de sier det». Ved det andre intervjuet følte hun seg fortsatt mest som en lærer når hun underviser på grunnkurset. Dette mente hun var hovedsakelig grunnet hennes egen usikkerhet med å stå foran en klasse, og at det var mer utfordrende å være avhengig av responsen til elevene for å få fram budskapet enn å forelese om temaet. Her ser jeg en bekreftelse av det Læreplanen til føreropplæringen nevnte om at den problemorienterte undervisningen kan være utfordrende, da læreren må kunne være åpen for alle innspill. Veiledende undervisning krever at læreren mestrer å få fram kunnskap gjennom dialogisk prosess, fremfor å levere kunnskap som enveis formidling av fagstoffet.

6.2.2. Undervisning av praktiske ferdigheter i å håndtere bilen

Undervisningen av de praktiske ferdighetene preges mye av instruksjon og demonstrasjon.

Informant 1 forteller hvordan han instruerer

‘Hvis du ser litt på den clutchen og tar den sakte utover millimeter for millimeter posisjon. Se om du hører noe endringer i motorlyden, eller kjenner at det skjer noe i bilen eller noe sånt noe, og så stopper du når du kommer dit’. Så kan vi begynne å snakke om hva som skjer der. Det blir jo veldig leding. For de som aldri har tatt i en clutch før.

Her gir læreren eleven en øvelse, og instruerer i hva hun skal lytte og kjenne etter. Deretter kan han stille bevisstgjørende spørsmål for å få mening inn i opplevelsen slik at det blir erfaringslæring

Nå prøver jeg ganske tidlig å trene inn en enkel basisøvelse, og så hvis det er, det å sette i gang bilen for eksempel ... ‘da kan du prøve det og så kan vi stoppe igjen og så kan du prøve igjen’. Så spør jeg ‘hva synes du om den igangsettinga?’ ‘Nei, det var litt, synes det rykka litt’. Ja, så kan jeg begynne å spørre hva var årsaken til at det rykka der? For da har vi akkurat vært innom det.

Informant 1 ønsker å raskt kunne gå over til å veilede eleven og ikke bare instruere

Det jeg gjør er at elever som ikke har noe grunnlag, gir jeg et grunnlag og så kan jeg kanskje veilede etterpå når de vet egentlig hva de skal gjøre, eller så blir det stress. 'Hvorfor skjedde det som skjedde nå?' Ofte får jeg en reaksjon, det er jo gull å bygge på. 'Hvorfor ble usj! nå?' 'Nei, jeg syntes det gikk litt fort'. 'Ja, vel, hvorfor ble farten så høy der?' Da har jeg kanskje et par timer tidligere instruert litt om det og så har de blitt kjent med det. Så da kan man senere gå over til veiledning.

Denne undervisningen tenker jeg er i tråd med konfluent pedagogikk hvor man får eleven til å gjøre noe, slik at de får personlig erfaring med det som skal læres, og også involverer de følelsesmessige reaksjonene i læringen. I mine øyne fungerer informant 1 som et støttende stillas gjennom å gi en enkel øvelse, med mye instruksjon og 'leding', slik at eleven får det han kaller et 'grunnlag'. Læreren klargjør på denne måten eleven for videre veiledning. Dette skal jeg komme tilbake til i punkt 7.2.1 om å bli veiledbar.

Å instruere, sammen med å stille spørsmål for å få eleven til å tenke over og vurdere sine handlinger, synes jeg minner om *ledet deltakelse* (se Rogoff i punkt 4.1.) i mesterlære. Ledet deltagelse gjennom observasjon mener jeg også å høre hos informant 2 når hun sier at hun har god nytte av demonstrasjon, særlig når eleven ikke får til det hun har instruert dem i, for eksempel bremseteknikk

for det er ikke alltid lett å si du bør bremse nå eller nå eller nå. Det er ikke alltid lett å forklare hva som skal skje når i forhold til hva. Så det hender ... at jeg kjører en liten runde selv og kommenterer alt jeg gjør. ... Hvor jeg da kanskje viser, det er det her jeg kaller myk brems [og eleven sier] 'Å ja, det visste jeg ikke gikk an'.

Slik demonstrasjon, sammen med at læreren snakker høyt om hva hun gjør, er hva jeg oppfatter som mesterlærens modellæring. Informant 2 stiller også spørsmål

Det blir jo mye instruksjoner eller demonstrering på trinn 2, men det hender at jeg spør for det. 'Hvorfor kvælte du motoren der?' Og så er det ikke alltid de vet det. Jeg bare spør for å dobbeltsjekke ... så vet de faktisk ikke, og det er da jeg kommer på at jeg må ikke glemme å spørre selv om vi har snakket om det så mange ganger at nå regner jeg med at du vet det. ... man må altså veilede litt, ikke glemme det selv om man demonstrerer eller instruerer kanskje, for det er da man finner ut av problemet. ... spør eller så vet du ikke om de har skjønt det eller ikke.

Her virker det som om læreren spør for å få vite hva eleven har forstått, og kaller dette veiledning. Begge de nyutdannede refererte til Kierkegaards velkjente sitat «At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der hvor *han* er, og begynde der» (1859, referert i Handal og Lauvås 1999, s.9), og mente at det var utgangspunktet for god veiledning. Det er dermed rimelig av informant 2 å kalle spørsmål for finne ut av hva elevene kan, for veiledning. Gjennom å stille

spørsmål forsto hun mer av hva elevene strevde med, og hvorfor de ikke fikk til det de skulle gjøre. Læreren skjønnte hvorfor de ikke skjønnte, og at øvelsen måtte brytes ned i enda mindre konkrete detaljer å trene på. Lærerens spørsmål brukes til å analysere læringssituasjonen og finne *årsaken* til at eleven strever. Informant 1 forteller

Hva er det som gjør at det ble et vikepliktsbrudd for eksempel. 'Okay du kan ikke høyreregelen?' Det kan godt hende at han kan, men 'så du ikke etter eller'? Men jo det gjorde han, men 'hvordan ser du da'? Å finne ut av hva er nøkkelen til at, hva er liksom tråden tilbake for å finne ut av hva som egentlig er årsaken.

Her analyserer informanten (og eleven?) seg fram til at eleven må øve mer på se-teknikk. For å bli god på de praktiske ferdighetene er mengdetrening viktig. Som nevnt i Læreplanen må disse kjøretekniske handlingene mestres på nivå med at de er automatisert, før man kan begynne på neste trinn: trafikal forståelse.

6.2.3. Undervisning av trafikal forståelse

Trafikal forståelse synes de nyutdannede trafikklærerne er noe av det mest utfordrende å undervise i «fordi det er så sammensatt og ingen situasjoner er like». Informant 1 omtaler det slik

Det tekniske handler bare om hva jeg gjør, mens å forstå trafikken handler også om de andre. Hvordan veilede på det? Der er jo enhver situasjon annerledes. Jeg kan si, nå den luka kan du ta, men neste situasjon blir litt annerledes. ... Det er ikke så mye jeg kan instruere på. Vi blir enig om hva vi kan se etter av tegn, for eksempel om den bilen skal svinge og at vi ikke blir i veien for den. ... Komme frem til at det er lurt å ha lav fart. Men det å faktisk kunne vurdere den situasjonen ... hjelper ikke at jeg instruerer. Det har vært noen elever og situasjoner hvor jeg da har instruert, den her luka tar vi, den tar vi ikke, og så litt mengde trening på det. Ja, og så skjønner eleven det og synes det er greit. Og når de prøver selv så skjærer det seg, så er den vurderinga helt borte. Det kan være helt tilfeldig når han bestemmer seg for å kjøre eller å stoppe.

Her har læreren brutt ned den komplekse handlingen (kjøring på to felts motorvei) til flere deler som man kan øve seg på (hvilke tegn å se etter, senke farten), og også instruert hvordan man kan ta en luke. Men å bedømme selv hvilken luke å ta, og innta den på en trafiksikker måte, krever tydeligvis en annen forståelse enn det man oppnår gjennom instruksjon og mengdetrening. Nå er det vel slik at forståelse ikke nødvendigvis er det samme som å klare å utføre handlingen, og på den andre siden kan man spørre om eleven virkelig har forstått når hun ikke mestrer den praktiske ferdigheten. Så hvordan lærer man trafikal forståelse?

Å bli instruert og øve på de enkeltstående delene er tydeligvis ikke nok, og koblingen av disse enkeltstående ferdighetene må eleven selv gjøre, for så å kunne overføre forståelsen til lignende situasjoner. Hvordan støtter trafikklærerne elevene sine i denne læringsprosessen? Her er det veiledning som kommer inn. Etter en handling (for eksempel kjøring gjennom en rundkjøring) kan kjørelæreren be eleven kjøre inn til siden av veien og ta det de kaller en 'pit stop'¹² og spørre: «Hvordan synes du at det gikk?». Hvis eleven svarer: «jeg syntes det gikk bra» følger læreren opp med: «hva var det som gikk bra?» og eventuelt med «hva kunne vært gjort bedre?». Hvis eleven svarer: «Nei, det gikk ikke så bra» spør læreren: «Hva var det som ikke gikk så bra?». Dette er spørsmål som er ment å lede til refleksjon over handlingen.

Lærerne bruker pit stops til å stille spørsmål rett etter en hendelse, mens opplevelsen er 'fersk', og dette gir mulighet til oppdagelse og læring for eleven. I disse pausene kan lærerne også sjekke ut egne tanker underveis i kjøretimen. Da jeg spør mer om hvordan disse pit stop'ene fungerer, svarer informant 1

I slike pit stops har jeg fått avdekket mye som jeg ellers ikke fått tak i. Det kan være at eleven har opplevd noe som jeg ikke har fått plukket opp. ... Sitte og prate, 'hvordan ville du kjørt gjennom en slik situasjon?' Så får de sitte og tenke gjennom og snakke om det. For med bilkjøring er det å snakke samtidig litt for ferskt for dem, så det å snakke samtidig som de kjører kan bli litt for mye for de. Men jeg kan også bruke det når jeg reflekterer, eller det blir vel mer når jeg vurderer - 'når er det lurt å ta inn et nytt moment?' Kan være bra å få det bekreftet eller avkreftet det fra eleven.

For meg virker det som at pit stop'ene fungerer i flere lag. Læreren får satt ord på sine refleksjoner, og prøvd ut sine vurderinger (som fungerer som arbeidshypoteser), som enten blir bekreftet eller avkreftet. Dermed kan han endre sine planer eller ikke. Samtidig skjer veiledning som får eleven til å reflektere og vurdere. Jeg vil her koble tilbake til Schöns *reflection in action* og *reflection on action*, og det kontinuum jeg trakk mellom disse (se pkt. 4.2.1.). En kjøretime kan ses på som én aktivitet hvor kjørelæreren reflekterer underveis. Lærerne kan prøve ut og endre handlinger innen aktiviteten er over. Elevene derimot reflekterer i etterkant, men trafikklærernes gjentatte veiledningsspørsmål får kanskje elevene til etterhvert å reflektere underveis? Informant 1 mener at forståelsen er bedre når den har fremkommet gjennom refleksjon

I stedet for at jeg kommer med svarene, hele tiden spørre hva var det som skjedde da? 'Nei, jeg regnet ikke med at den skulle kjøre'. (...) Kanskje det var noe med vikeplikt (...) 'Så du oppdaga den kanskje litt sent?' 'Ja'. 'Hva var årsaken til det?' Og så kommer de selv med svaret at neste gang skal jeg begynne å lete, bevege blikket

¹² Små pauser på 2-10 minutter

tidligere. Jeg merker stor forskjell når de kommer med svarene selv, det går opp et lys for de, de får mestringfølelse siden de knakk koden selv. Så er det deres egne ord så det sitter på en måte bedre.

Når det 'går opp et lys for' for eleven, eller hun/han får 'aha' opplevelsen som man kaller det innenfor konfluent pedagogikk, er tanken at det skjer en forståelse *innenfra*. Det er eleven selv som kobler delene i hendelsen sammen til en meningsfull erfaring. Læreren leder og støtter eleven gjennom å få denne til å gjøre noe aktivt, samt spørre bevisstgjørende spørsmål underveis og i avslutningen av aktiviteten.

Et annet eksempel på refleksjon i etterkant synes jeg å se i rutinen med å notere etter hver kjøretime. Da skriver trafikklærerne kommentarer om eleven har oppnådd målene de hadde satt seg for timen. Denne evalueringen foretar informant 1 sammen med eleven

Ja, det har jo jeg en formening om hva som skal stå der, og så spør jeg jo de. Veldig ofte får jeg fremdeles, 'yes, hvordan synes du det gikk i forhold til målet?' 'Jeg synes det gikk bra jeg'. (...) Jeg prøver å få de til å gi seg selv den tilbakemeldinga da med at jeg spør, 'vel, hva var det som var bra?' Også eventuelt hva kunne vært bedre. Og så kan jeg da lede dem litt med videre spørsmål. Og så blir det gjerne at 'jammen det er jeg helt enig i, jeg'. Det der gikk helt, synes det gikk bra jeg. For å få det til å bli noe flyt i dette her så det går automatisk så tren litt på dette hjemme. Så tar vi bare en kort sjekk neste gang,

Gjennom slik evaluering får trafikklærerne elevene til å reflektere over og vurdere sin kjøring. Hvis eleven ikke har nådd sine mål i løpet av kjøretimen, kan evalueringen fungerer som et samarbeid om å finne ut av hva eleven skal trene på til neste gang, eller hva de skal ha som mål i neste kjøretime. Slik kan samtalen på slutten av kjøretimen bidra til både egenvurdering, forståelse for og involvering i planen for kjøreopplæringen. Selv om informant 1 blir enig med sine elever om hva de skal trene på konkret til neste time, opplever han at kanskje bare halvparten av elevene følger dette opp. Forståelse og involvering er tydeligvis ingen garanti for at elevene handler deretter. Her kommer nok utvikling av psykologiske ferdigheter som motivasjon, vilje og holdninger inn. Det er dermed relevant å se på hvordan trafikklærerne underviser i forhold til slike ferdigheter.

6.2.4. Undervisning av psykologiske ferdigheter

Som nevnt i kapittel 2, skal trafikkopplæringen bidra til at elevene utvikler *vilje, holdninger og motivasjon* for å kjøre trafikksikkert, økonomisk og miljøvennlig. Læreplanens mål

omfatter utvikling av selvinnsikt; kjennskap til egne handlings- og vurderingstendenser, evne til refleksjon, selvkontroll og empati. Eleven skal også konfronteres med sine atferdstendenser.

Vi har tidligere sett at de små pausene i løpet av kjøretimen, pit stops, blir brukt til å reflektere over det som har skjedd under kjøringen. Informant 1 sa han brukte disse pausene til å trene selvinnsikt hos elevene. Ved å følge opp elevenes 'jeg synes det gikk bra' med 'hva var det som gikk bra?', tenker informant 1 at han trener både elevenes selvinnsikt og evne til refleksjon. Her synes jeg å se den samme 2 lags refleksjonen som han selv lærte under utdanningen; han stiller spørsmål til elevene for at de skal koble sammen bevissthet om hva de har gjort og bevissthet om hva som har skjedd. Informant 1 får nok elevene til å reflektere over sine handlinger og effekten av disse, men får de dermed mer selvinnsikt? Som vi så i undervisning av praktiske ferdigheter, spør informant 1 også ut fra følelsesmessige reaksjoner ('Hvorfor ble det usj nå?'). Således følger læreren Boud, Keogh og Walkers to første faser i refleksjonsprosessen (henter opp det som har skjedd både kognitivt og emosjonelt, se pkt. 4.2.1.). Spørsmålet er om man i pit stops har nok tid til å revurdere opplevelsen (3. fase) slik at eleven kan trekke læring ut av erfaringen. Det blir kanskje kun læring på det Lauvås og Handal kaller handlingsnivået, og de ville vel ha sagt at refleksjonen forblir på handlingsnivået i det man er opptatt av hva som skjedde. Refleksjon som oppøver selvinnsikt krever at man beveger seg opp på neste nivå; å stille spørsmål om *begrunnelsene* for handlingene. Da kan man bli kjent med sine handlings- og vurderingstendenser.

Elever med lite eller ingen selvinnsikt, er i kjørelærernes øyne de som svarer det motsatte av det læreren selv tenker, for eksempel om hvordan de synes det har gått å kjøre gjennom rundkjøringen. Informant 2 forteller under første intervju at hun blir «helt satt ut» av slik mangel på selvinnsikt, men i andre intervju har hun begynt å konfrontere disse vurderingene på følgende måte

Hvis de kommer med 'jeg synes det går kjempebra [mens jeg selv vurderer det motsatt], kanskje jeg da prøver å gå mer konkret inn i situasjonen. 'Hva med der jeg måtte bråbremse da? Hvorfor måtte jeg bråbremse?' At jeg da kanskje går inn i de situasjonene, finner eksempel [og eleven svarer] 'ja, du hadde kanskje rett ja. Det hadde jeg glemt'.

Informant 2 oppnår gjennom slik konfrontasjon at elevene revurderer sin bedømming av egen kjøring, og kanskje det leder til innsikt i ens tendens til å overvurdere sine ferdigheter?

Tilbakemeldinger i form av konfrontasjoner er noe også informant 1 bruker

[jeg] leste opp noe av det som hadde skjedd for å få henne til å sette ord på det, for hun kan jo egentlig dette her sånn. 'Nei, jeg følger ikke med da, ti hi', tar det ikke alvorlig i det hele tatt. 'Dette er bare, jeg har vært litt sliten'. 'Okay, så du har vært litt sliten de siste 20 gangene vi har kjørt, og så skal du begynne å kjøre på egenhånd. Hva skjer den gangen du virkelig er sliten?' 'Ja, nei, jeg må jo bare skjerpe meg da'. 'Men når det, når skal du begynne, når tenker du at du skal skjerpe deg?'

Dette er fortsatt en indirekte måte å gi tilbakemeldingen på, men informant 2 sier at jo nærmere man kommer oppkjøring til førerprøven, jo mer direkte sier hun fra hva hun mener

Hvis det er veldig nærme oppkjøringa og synes det gikk kjempebra, og vi bare ikke kommer frem til noen enighet, uansett hvordan jeg vinkler det, så hender det at jeg: 'dette er dessverre ikke på førerkortnivå'. Men så forklarer jeg selvfølgelig hvorfor og hva situasjoner. Og det er det jo fint å bruke veiledningstimen til også.

De obligatoriske veiledningstimen på slutten av trinn 2 og trinn 3 (hvor lærer og elev sammen vurderer om eleven er klar til å gå videre til neste trinn) så vi i kapittel 2 er ment til å oppøve selvinnsikt og evne til å vurdere egne sterke og svake sider. Den obligatoriske veiledningstimen består av hovedsakelig kjøring (ca. 30 minutter), hvor lærer noterer hendelser underveis, og en evalueringssamtale (ca. 15 minutter). Man kan spørre seg hvor mye 15 minutters veiledningssamtale bidrar til selvinnsikt, men eleven mottar i hvert fall en konkret vurdering fra trafikklæreren. Vi så overfor at trafikklærerne omtaler elevene med dårlig selvinnsikt som de som bedømmer sine ferdigheter fjernt fra lærernes oppfatning. Her får jeg assosiasjoner til mesterens monopol på vurderingskriteriene. Er det slik at den (selv)innsikten man veileder elevene frem til er en forståelse av kjørelærers og Vegvesenets vurderingskriterier?

Flere av lærerne trekker frem veiledning som del av vurdering i veiledningstimen fungerer bra; å spørre eleven hva hun/han selv synes og følge opp med spørsmål, trekke inn spesifikke hendelser og få de til å sette ord på det som skjedde. Informant 4 poengterer det på denne måten

Hvis jeg via veiledning, får eleven til sjøl å innse at han ikke er der han trodde han var. (...) Hvis jeg får eleven til å vurdere seg sjøl. Du får en mer fornøyd elev da, enn hvis jeg skulle ha sagt at 'du er ikke klar for å kjøre opp'. (...). Hvis jeg sier det direkte tenker eleven 'rasshøl'. Men hvis vi kommer frem til det samme via veiledning blir det en vinn – vinn situasjon.

Jeg tenker at den veiledende formen åpner opp for muligheter til manipulering av eleven fra lærerens side, men ideelt sett vil den obligatoriske veiledningstimen lede til bevissthet om

styrker og svakheter i elevens kjøring. Læreren kan gi eleven en tilråding om å øve mer på målene på inneværende trinn, og eleven kan velge å følge denne tilrådingen eller ikke. I og med at det er eleven som i siste instans bestemmer om hun/han vil følge trafikklærers råd, kan det oppstå en interessekonflikt som en av informant 4 uttrykte slik: «noe av det mest utfordrende ved jobben er å lære bort trafikksikkerhet, og at eleven skal få nok kunnskap, men ønsker også minst mulig timer». Elever kan velge å bytte kjøreskole hvis de ikke er enig med lærers vurdering, og dermed mister kjøreskolen 'kunder'. Flere av lærerne nevnte at elever og deres foreldre kan tenke at lærer har økonomiske interesser i å holde eleven 'igjen' på et trinn. Trafikklærerne får betalt lønn ut fra hvor mange timer de har med elever, men som informant 1 sa: «Jeg holder ikke igjen eleven for min egen del». Informant 4 uttrykte det slik: «Mange tenker at en lærer som bruker minst mulig timer (på å lære opp en elev) er en flink lærer. Men det må være en balanse. Det må ikke gå på bekostning av sikkerhet». Å balansere kjorefaglig dyktighet/trygg sjåfør kontra økonomi, kan tydeligvis være et dilemma både for elev og kjøreskole.

Når det gjelder risiko og holdninger sier informant 1 at han tar opp dette underveis, men som oftest ikke direkte. Men på trinn 4 (avsluttende opplæring) er han tydeligere

... siste delen på trinn 4, hvor det er sikkerhetskurs på vei, pleier jeg ikke legge skjul på at det dreier seg mye om risiko, spesielle risikofaktorer og hvordan man kan kjøre, hva man kan gjøre for å på en måte være så trygg som mulig. Og det er veldig spesifisert i lærerplanen også, da er det en bestemt måte man skal stille spørsmål. Det er 2 lengre kjøreturer og til den første skal man stille spørsmål i forkant (...) og da sier jeg at det jeg lurer på er kanskje spesielt i forbindelse med risiko. Så ikke de svarer 'nei, der borte seg jeg at de har klipt gresset, der borte er det et gjerde'. Så vi får penset inn på det vi egentlig skal drive med. Og da er det: 'hva forventer du framover?' 'Hva slags plan legger du i forhold til det du ser?' Kanskje jeg ser en skole der, kanskje det er noen skolebarn rundt her, så det blir over på risiko da.

For meg virker det som spørsmålene kun er rettet mot intellektet. Spørsmålene blir stilt i forkant til kjøringen, og ikke mens man kjører. Informant 1 trekker frem et annet eksempel som i mine øyne er mer i tråd med konfluent pedagogikk. Dette er et eksempel på hvordan har tar opp holdninger og risiko underveis i en kjøretime:

Det var spesielt en [elev], vi lå i 100 sone og han lå i 80. 'Hva tror du fartsgrensen er her?' '80'. 'Hvis jeg ikke hadde sittet her, hvor fort hadde du kjørt da?' '100'. 'Så kjør i 100 da' og så kjørte han i 100, men [eleven:] 'Uæh, kan ikke kjøre så fort'. Det var litt morsomt å se på. [Jeg] sa at det er 100 her så det går fint å kjøre i 100. 'Hvor fort ville du kjørt hvis jeg ikke satt her?' Da ville han kjørt i 140. Det hadde ingenting å si [hva] fartsgrensa, hvordan veien var. Han måtte kjøre fortere enn fartsgrensa. Det var viktig for ham. Så lenge han trodde det var 80 så var 100 kult, men når det var 100 på samme

veien, nei, da måtte han kjøre i 140. Så fikk vi snakke litt om det etterpå, hva som gjorde at, hvorfor var 100 kult når det var 80, men ikke når det var 100. Nei, han var ikke helt sikker på det da. Så fikk vi snakke litt rundt det. Det endte med at jeg viste et par videoer ... til neste gang da sa han sjøl at ... han så det på en annen måte. Fram til da hadde han ikke vært typen til å svare det han trodde jeg ville høre. Så jeg håper at det ga et inntrykk.

Her tar trafikklæreren med eleven på en opplevelse som handler om holdninger og handlinger i forhold til fart og risiko. Eleven blir følelsesmessig engasjert og informant 1 kan stille spørsmål, og de kan reflektere både i løpet av og rett etter opplevelsen. Bevisstgjøring av elevens egne atferdstendenser (kult å kjøre over fartsgrensen) ble fulgt opp med visning av videoer. Slike 'holdningsvideoer' kombinerer de ofte med loggskrivning og felles diskusjoner¹³ etter langkjøringen

Akkurat på trinn 4 snakker vi mye ut fra kjøretimen, hva skjedde, de skriver en logg (...) de får litt tid til å skrive ned fra kjøreturen, hva var bra, hva kunne blitt bedre. Så er det uunngåelig at det blir alltid noen situasjoner som kunne vært bedre. Og det kan jo være at 'når vi begynte å skravle litt så mista jeg fokus', eller 'når vi kjørte der glemte jeg å følge med litt' og sånne ting. Spesielt en av videoene har masse sånne småting som fører til at alle de førerne de filmer havner i ganske alvorlige situasjoner. 'Ja, for du snakka om at da du skravla litt med han baki der, så mista du fokus' og så ser vi en video hvor det skjedde akkurat det. Nå er det ikke nødvendigvis sånn at om du skravler litt og mister fokus så dør du, men viser at en sånn liten feil som kan føre til en stor feil. Litt utafor veien og så mister man kontrollen.

Jeg ser bruk av videoer som eksempel på *symbolske møter* som ble omtalt i kapitlet om konfluent pedagogikk. Å lære om risiko kan ikke gjøres ved å gi direkte erfaringer med ulykker, og dermed kan film være et relevant verktøy. Om man velger å handle i tråd med sin forståelse for hva som leder til ulykker, og får mer selvkontroll er usikkert. Informant 1 uttrykker det slik: «hvordan de velger å kjøre når de får førerkort vet jeg ikke. Men det virker som de er med på det». Det hender han sier sin mening ganske direkte

Det er jo et par elever som har fått førerkort som jeg er bekymra for. ... jeg veileder mye, men da har vi tatt det på slutten, snakket om at 'jeg tror nok du kan få førerkort på førerprøven din, det kan hende, men jeg er litt bekymra for hvor lenge det tar før jeg ser deg igjen'.

Mellom linjene leser jeg at informant 1 ikke ønsker å skremme elevene, men ønsker å få fram alvoret i konsekvensene som bilkjøring kan lede til.

¹³ På trinn 4 kan 2 lærere samle 4 elever samtidig fordi man kjører med 2 biler for å øve forbikjøring

Vi har nå sett at trafikklærerne underviser på en rekke ulike måter. Den erfaringsbaserte læringen de selv har vært gjennom er altså det de trekker frem som mest nyttig. Samtidig står refleksjon sentralt. Erfaringsbasert læring og refleksjon viderefører de i arbeidet med egne elever. De gir elevene øvelser som bidrar til erfaring med kjøring på de ulike trinnene. Selv brukte aldri de nyutdannede trafikklærerne begrepet *konfluent pedagogikk*, men de nevnte flere ganger at de spør for å få elevene til å *oppdage* og at det *går opp et lys*, som jeg tenker kan ha referanser til konfluent pedagogikk. Jeg har ovenfor flere ganger kommentert at lærerne arbeider etter konfluent pedagogiske prinsipper, men denne undervisningsformen har kanskje blitt så integrert at de ikke lenger er klar over at det er det de gjør? Eller er det slik at de forstår konfluent pedagogikk kun som å stille spørsmål slik at eleven oppdager gjennom dialog? Det har vært gjennomgående at lærerne søker å stille spørsmål til elevene så de skal reflektere, men også for at de selv skal forstå hva eleven har skjønt, eller strever med. Det er disse spørsmålene de kaller veiledning. Men kjørelærerne tar også i bruk instruksjon og demonstrering. Dette gir elevene erfaringer og støtte, og disse formene for undervisning har jeg koblet til mesterlære og ledet deltakelse. De ulike undervisningsformene skal vi nå se hvordan trafikklærerne forholder seg til.

6.3. Veiledning kontra andre undervisningsformer

Begge de nyutdannede trafikklærerne hadde, da jeg intervjuet de første gang, gjort endringer i sin undervisning siden de startet å ha elever. Dette handlet spesifikt om veiledning kontra instruksjon og demonstrasjon. De reflekterte og problematiserte veiledning flere ganger under intervjuet. Mitt inntrykk var at det var dette de var mest opptatt av.

Informant 1 problematiserer veiledning slik

Vi hadde mye fokus på veiledning i studiet og det fikk jeg også erfare selv også fra våre forelesere. De fleste av de brukte den måten til å få oss til å oppdage ting på. Og jeg så jo verdien av det. Så i begynnelsen, da jeg kjørte med elever i skoletida og jeg hadde hengt meg opp i veiledning, skulle jeg veilede til alt. Jeg ga ingen svar på noen ting. Og særlig første delen av opplæringa hvor tingene er veldig konkret: hvordan bruke clutchen, hvilket gir passer til den farten vi har nå, hvor mye skal jeg svinge på rattet (...) er det ikke så mye å veilede fram til (...). Det går jo an, jeg prøver jo kanskje nå også og høre hva de tenker. Men hvis jeg ikke får noe svar med en gang så går jeg inn og hjelper litt. Så det at det er lov å instruere litt når eleven ikke har noe svar (...). Jeg føler vel nå at det var litt urettferdig å spørre om hvilke pedal som er hva, når eleven ikke har sittet i en bil før. Det er kanskje ikke der hvor veiledning er det

viktigste. Det jeg kanskje kjenner litt på nå er at det noen ganger er for tidlig med veiledning? Det er en balanse der som jeg må jobbe med.

Fra å være 'hengt opp' i veiledning, har informant 1 gjort seg en del erfaringer med at den undervisningsformen ikke alltid er mest hjelpsomt for eleven. Det er spesielt når han synes at eleven ikke har noen progresjon at informanten undrer seg over balansen mellom veiledning og andre undervisningsformer

Var det bare elevens feil at det gikk trått? Tviler jeg på. Hva kunne jeg har gjort? ... Jeg hadde jo tro på at en god veiledning kunne veilede frem til alt. Men jeg er i hvert fall ikke der ennå. Nei, det må være lov til å fortelle: 'sånn er det'.

Trafikklæreren vurderer at det er noe med undervisningen hans som gjør at eleven ikke har progresjon. Informant 1 erkjenner som nyutdannet at han ikke klarer å leve opp til et ideal om å 'veilede frem til alt'. Det virker som denne læreren opplever at det er utfordrende å både *tro* på veiledning og å bli *god* på det.

Det er interessant at informant 1 bruker ordet 'lov' om å være læreren som formidler og instruerer. Informant 2 bruker også ordet 'lov'

Det var først mot slutten av studiet at det var lov til å kjenne litt på eleven også. Vurdere utfra hver situasjon. Det er ikke alltid veiledning er den riktige veien å gå. Men det synes jeg de har lagt lite vekt på. At vi selv må vurdere eleven, ingen er jo like. Det som passer for en, passer ikke for andre. Jeg tror mange i klassen har følt på: 'Å ja, så det er faktisk greit å vurdere også, det greit å vurdere og instruere, demonstrere hvis veiledning ikke går'. ... Ikke føle deg som svarteper om du demonstrer og instruerer litt. Hadde jeg hatt han fra høgskolen på ryggen, hva ville han ha sagt om undervisningen min?

Som nyutdannede trafikklærere og ferske som veiledere har de tydeligvis HiOAs lærere friskt i minne, og opptatt av å sette det de har lært ut i praksis og å undervise 'riktig'. Informant 2 fortsetter

I det at jeg er så fersk så tenker jeg ofte 'Er dette riktig? Ville de andre gjort det samme? Det går veldig i forhold til den instruktør, veileder, demonstrasjonsbiten. Det er det studiet har gått mye ut på - hvordan å undervise. Det er kanskje en av de største utfordringene, hvordan undervise i forhold til elevene. Det er så individuelt. Kjenne på hva slags tilbakemeldinger man får, hvordan jeg synes timene går, om det er noe framgang og deretter velge litt hvordan jeg gjør det.

Tenker mye på det. Kjenner jeg er jo litt usikker på om jeg har tatt de riktige valgene, om å ta rollen som veileder eller instruktør. Men det går jo bedre etter hvert.

I første intervju er de nyutdannede opptatt av hva som er rett og galt, usikre på hva som er den beste undervisningsformen og hvilken rolle å ta. Lærerne innser at veiledning har sine

begrensninger, og at man må vurdere situasjonen og eleven individuelt. Tilbakemelding i forhold til elevenes (ofte manglende) svar, men også deres kjøpreprestasjoner, peker i retning av å bruke andre undervisningsformer enn veiledning. Informant 2 uttrykker det slik

Noen ganger kommer jeg ingen vei med veiledning, og stemningen blir bare rar i bilen. ...

Akkurat nå, synes jeg at jeg får bedre til de timene der jeg er mer bestemt, legger mer retningslinjer. Jeg synes veiledingsbiten er vanskelig. Jeg synes det er lettere å fortelle hva jeg gjør. Synes det er vanskelig å stille de riktige spørsmålene for å få til refleksjoner hos eleven. Jeg burde veilede, men det er det vanskeligste. Og så synes jeg det går bedre hvis jeg er mer konkret på hvordan det bør løses. Jeg føler meg dratt mellom veiledning og instruksjon. Synes det er større fremgang når jeg instruerer, og det gjør meg forvirra, siden vi i 2 år har fått matet inn at vi skal veilede. Synes det er vanskelig.

Det informant 2 kaller «rar stemning i bilen» når veiledningen ikke leder noen vei, virker som et 'veiskille' i undervisningen. Det er da hun går over til instruksjon eller demonstrering. Når trafikklæreren opplever at eleven gjør mer fremskritt med disse undervisningsformene enn gjennom veiledning, får hun et dilemma. Informant 2 sitter med inntrykk av at hun mestrer jobben bedre når hun ikke veileder. Å få til veiledningen, erfare at den er en god støtte for eleven, er tydeligvis et arbeid som fortsetter etter utdanningen. Mister informant 2 *troen* på veiledning fordi hun synes det er vanskelig å bli *god* på det?

I andre intervjurunde hadde begge de nyutdannede kjørelærerne slått seg til ro med at de instruerte og demonstrerte, i tillegg til å veilede. Informant 2 mente at hun demonstrerte mer nå enn tidligere, siden hun opplevde at det hadde god effekt på elevenes læring. Det denne læreren var opptatt av nå var

Hvor mye skal jeg veilede før jeg bestemmer meg for å fortelle litt mer om hvordan det skal gjøres? (...). Det er ikke alle [veiledning] passer for. Jeg tror noen bare trenger å få det inn med teskje, terpe på det mange ganger, og så vil det etter hvert gå litt bedre.

Hvem er det som trenger det [demonstrasjon og instruksjon]? Hvem er det som kanskje skjønner mye av seg selv da? ... Men det er igjen forskjell på å vite hva man bør gjøre, og vite når man bør gjøre det på en måte.

Jeg synes at veiledning er en av flere gode metoder å bruke. Men det er jo målet mitt å veilede mest mulig, helt til det kanskje går 3 dobbelttimer hvor kanskje jeg ikke føler noe framgang. Hvor jeg kanskje prøver å demonstrere en liten tur.

Informant 2 har tydeligvis ikke mistet troen på veiledning, men er mer opptatt av når hun skal bruke hvilken metode, overfor hvem og i forhold til hva som skal læres.

Informant 1 spør seg selv om det blir mer instruksjon enn det egentlig trenger. Samtidig har han slått seg til ro med at det blir en del instruksjon i begynnelsen til de som ikke har begrep om bilkjøring. Gjennom å hele tiden evaluere sitt arbeid, og se at elevene etter hvert oppnår førerkort, sier informant 1 at han blir tryggere på at hans undervisning fungerer, også med instruksjon. I tillegg har han også kommet til den erkjennelsen av at det ikke alltid kommer an på hva han bidrar med, men at noen elever bare trenger mer tid enn andre til å lære.

Informant 1 omtaler seg selv som en 'enten eller person', som da han fikk tro på veiledning gjennom studiet, bare ville undervise slik. Selv om han også under utdanningen fikk høre at man kunne kombinere undervisningsformer, «gikk det rett ut det ene øret». Informanten reflekterer over en tidligere jobb hvor han hadde hatt ansvar for opplæring. Da hadde han intuitivt instruert og demonstrert, «så det å gå litt tilbake til meg sjøl, men bruke veiledning likevel» virker som er noe av den balansen han må finne ut av.

Mine tanker er at veiledning er uvant for både lærer og elev. Det er et annet tankesett (å stille spørsmål fremfor å formidle svarene) enn det man er vant til. Det handler om å endre holdninger og vaner (både hos seg selv og eleven), og det er utfordrende både å *tro* på veiledning som undervisningsform og bli *god* på det. Alle de fire kjørelærerne snakker om å prøve og feile i undervisningen, og slik få erfaringer og bli tryggere på seg selv i jobben. Det virker som de nyutdannede er godt utrustet til å reflektere over og vurdere sin egen undervisning, og trekke læring ut av sine erfaringer. Sagt med Schöns ord - de er reflekterte praktikere som har lært seg å lære. Samtidig er slike refleksjons og læringsprosesser krevende å gjøre på egen hånd, som Lauvås og Handal påpekte, og jeg tenker at videre støtte i veiledningsarbeidet, for eksempel gjennom *kollegaveiledning* kan være nyttig. Særlig siden instruksjon og demonstrasjon oppleves å være mer intuitive undervisningsformer enn veiledning. Nettopp kollegaveiledning er hva de faglige ledere var opptatt av å få satt i gang med på en systematisk måte.

6.4. Hva slags veiledning bedriver kjørelærerne?

Svaret på dette spørsmålet vil være avhengig av om vi tar trafikklærernes perspektiv, eller om vi ser det utenifra, med utgangspunkt i de to veiledningstradisjonene (håndverkertradisjonen

og handlings- og refleksjonsmodellen) redegjort for tidligere. Jeg vil først se mer inngående på hvordan kjørelærerne selv definerer sin veiledning.

6.4.1. Trafikklærernes oppfatning av veiledning

Vi har allerede sett at trafikklærerne følger Tveitens definisjon av veiledning, og informant 2 oppsummerte det slik: «veiledning er å ikke gi svarene til elevene, men å stille spørsmål slik at de selv finner fram til svaret». Informant 1 presiserer: «En *god* veiledning er hvor eleven får satt ord på alt selv. Jeg har ikke fortalt dem noen ting selv. Bare stilt spørsmål så de kan sette ord på det selv». Å stille spørsmål for å forløse elvenes ressurser er tydeligvis idealet. I dette idealet ligger også visse verdier som *empowerment*. Jeg tolker kjørelærernes ønske om å involvere elevene både i planlegging og evaluering av kjøreopplæringen, ved å lede eleven gjennom spørsmålsstilling, som bidrag til det Tveiten kalte *enabling process* (istandsettingsprosess) og *empowering process*. Informant 2 fremmet veiledende undervisning framfor tavleundervisning på det trafikale grunnkurset med følgende begrunnelser

(...) man får lov til å tenke selv 'hva vil du gjøre nå? Å få bestemme litt selv. (...) At de får være med å fortelle om sine erfaringer og bruke det de kan. Spørre dem om ting og bruke det de sier videre da.

Jeg tror kanskje man oppnår kanskje litt mer motivasjon også, hos eleven. Man får lov til å være seg selv, prate om det man tenker og lurer på, og man kanskje da blir mer motivert, litt mer engasjert. [I kontrast til] du kommer til en time og så blir du fortalt hva å gjøre, og så går du hjem og kanskje og lurer på masse eller. Så tenker jeg at individet blir mer løftet opp når man får lov til å være litt forskjellig og ... ja, her tar vi liksom ditt utgangspunkt og starter derfra.

Her hører jeg gjenklang av hva man i konfluent pedagogikk kalte å ivareta individenes særegenhet, og det Kierkegaardske ideal om å finne ut av utgangspunktet til eleven.

Trafikklærernes veiledning baseres tydelig på humanistiske idealer. Gjennom spørsmål er tanken at elevene blir klar over at de har mye å bidra med og dermed føler mestring. De blir satt i stand til å være mer aktive i sin egen læringsprosess.

Vi har sett at begge de nyutdannede kjørelærerne opphøyer veiledning som undervisningsform, selv om de også bruker demonstrasjon og instruksjon. De ønsker også å bli sett på som veiledere fremfor lærere. Informant 2 formulerer seg slik

Jeg vil jo si at jeg ser på meg selv som veileder. Jeg kan sikkert bli mye bedre veileder, men jeg merker at det kommer av erfaring ... jeg vil jo si at en veileder er en som, sånn som vi snakket om i sta - en som engasjerer eleven, der eleven er, og tar det

derfra. Og en lærer føler jeg er en som bare prater på tavla uten å finne ut av hvor eleven er hen.

Informant 1 uttrykker det på denne måten: «Jeg ser jo på meg selv som lærer, men jeg håper jeg er veileder. Det er kanskje der jeg ligger. Det er i hvert fall der jeg håper å være». Han setter også et klart skille mellom veiledning og mesterlære: «Det jo også noe som blir kalt veiledning, som jeg mener overhodet ikke er veiledning». Informant 1 kobler mesterlære opp mot kulturforskjeller «Hvis du har noen som har vokst opp i andre kulturer enn typisk norsk. Det er ganske klart noe steder der du ikke skal si noen ting. Du skal holde kjeft og høre på hva læreren sier». Dette skillet mellom veiledning og mesterlære er jeg ikke enig i, og vil komme tilbake til det under neste punkt. Informant 1 er ikke like tydelig på dette skillet når han svarer på mitt spørsmål om han anså veiledning som en av flere undervisningsformer

Jeg ser på det på 2 forskjellige måter. Det er en måte å undervise på, men det er også da en prosess hvor du kan innlemme instruksjon i en veiledningsprosess for eksempel. (...) Men i utgangspunktet ser jeg på det som en måte å undervise på, men si en setting vi sitter i, så blir det på en måte det jeg driver med hele tiden, og da blir det at jeg må trekke inn noen verktøy for å komme fram til målet på en måte.

Her er informant 1 på linje med det jeg tidligere har omtalt som 2-nivå forståelsen av veiledningsbegrepet

- 1) Som navnet på den overordnede prosessen hvor man kan trekke inn andre verktøy enn bare å stille spørsmål
- 2) Som navnet på en måte å undervise på; stille spørsmål, og ikke gi svar

Dermed blir ikke mesterlære så kontrastfylt i forhold til veiledning likevel? Trafikklærerne har, i utgangspunktet, det Skagen kaller et snevert syn på 'veiledning' De opprettholder et ideal om 'snakkeveiledning', og begrenser veiledning til å stille spørsmål for å få i gang refleksjon. Men vi har også sett at de i praksis benytter seg av en rekke ulike undervisningsmetoder, og jeg skal nå gå over til å se deres veiledningspraksis i lys av de to teoretiske tradisjonene mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen.

6.4.2. Teoretiske perspektiver på trafikklærernes veiledning

I mine øyne bærer trafikklærernes veiledning preg av både mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen. Jeg vil belyse kjørelærernes veiledning i forhold til de to veiledningstradisjonene hver for seg, og starter med mesterlære.

Å lære å kjøre bil og å lære et håndverk er begge preget av å lære praktiske ferdigheter, gjennom mye øvelse, prøving og feiling. Mesterlære kobles til læring gjennom handling der utøving av det lærte skal skje, og dette er også i stor grad situasjonen i føreropplæringen. Å lære gjennom handling er idealet i konfluent pedagogikk, som trafikklærernes veiledning utgår fra. Vi så i kapittel 4.1. at mesterlære kjennetegnes gjennom følgende undervisning:

1. Modellering gjennom demonstrasjon, imitasjon og praktisering
2. Stillasbygging; mesteren forklarer, leder og instruerer enkle oppgaver
3. Mesteren formidler kunnskap og gir råd
4. Mesteren vurderer, gir tilbakemelding og korrigerer
5. Uformell læring og ad hoc veiledning
6. Mesteren har ansvar for lærlingens progresjon og avpasser progresjonen i forhold til deres utvikling.

Punkt 1 og *2* finner vi også i trafikklærernes undervisning. I mesterlære anses disse formene for undervisning som veiledning. Når det gjelder *punkt 3* søker kjørelærerne å gjøre dette gjennom dialog. De har dermed en mer indirekte formidling, og bruker gjerne spørsmål slik at elevene selv finner fram til svar og råd. I forhold til *punkt 4* skiller trafikklærerne seg fra mesteren i og med at de ikke bruker egne vurderingskriteriene, men får disse fra Statens vegvesen. En annen forskjell er også at trafikklærerne prøver å få eleven til å gi seg selv tilbakemeldinger, og slik være aktivt med å vurderer egne prestasjoner og finne ut av korrigeringer selv. Dog gir de elevene sine direkte tilbakemeldinger når det nærmer seg førerprøven. Vedrørende *punkt 5* er føreropplæringen lagt opp som formell undervisning, men med muligheter til å øvelseskjøre utenom trafikkskolen. Eleven vet når de blir undervist, men er de også klar over at de blir veiledet? Utenom de obligatoriske veiledningstimene er det mye ad hoc veiledning, og jeg vil tro at elevene ofte ikke er klare over at de veiledes. Som Sundli påpeker: «andre mulige betydninger av veiledning som (...) veiledning som undervisning eller tilrettelagt deltakelse i lærings situasjoner blir ikke oppfattet som veiledninger av studentene» (2002, s. 81). Kanskje skiller ikke kjøreelevne mellom undervisning og veiledning i det hele tatt, som informant 2 sa «det spør jo om de vet hva forskjellen er da [mellom en lærer og en veileder]». Ad *punkt 6* har vi sett at lærerne vurderer når å ta inn nye momenter i opplæringen, men at de samtidig involverer elevene i planleggingen, gjennom å benytte seg av spørsmålsveiledningen.

Kjørelærerne har mye til felles med mesteren og deres undervisning har mange likhetstrekk. Med et utvidet veiledningsbegrep vil jeg si at de veileder på samme måte som i mesterlære; gjennom demonstrasjon, instruksjon, forklaring og ad hoc veiledning. Men trafikklærerne bruker mye dialog, spørsmål og dermed involverer de elevene i både evaluering og å finne svarene selv. De anvender altså enda flere verktøy i veiledningen enn man tradisjonelt forbinder med mesterlære. Dermed går jeg over til å se trafikklærernes veiledning i lys av Lauvås og Handals handlings- og refleksjonsmodell.

Selv om føreropplæringen ikke handler om å utvikle yrkesutøvere, er refleksjonsveiledningen relevant som modell for veiledningen. Å stille spørsmål for å få eleven til reflektere har vi sett mange eksempler på i kjørelærernes veiledning. Men som jeg allerede har påpekt, er det *handlingsnivået* som refleksjonen i hovedsak dreier seg om. Lærerne spør 'Hva skjedde, hva kunne du gjort bedre, hva skal til for at du skal få det til neste gang, osv. Riktignok finner de *årsaken* til hvorfor eleven ikke får til en øvelse, men det er ikke det samme som å finne ut av *begrunnelsene* for handlingen (P2 nivået). I læring av de praktiske ferdighetene kan kanskje veiledning på handlingsnivået være nok. Men for å utvikle de psykologiske ferdighetene vil jeg tro at bevissthet om *hvorfor* man handler som man gjør, være viktig. Eksempelet med eleven som ville kjøre over fartsgrensen er, i mine øyne, refleksjon på P2 nivået. Her ble eleven klar over sine atferdstendenser og begrunnelsen for at han ville kjøre ulovlig fort (være kul). Om trafikklæreren var bevisst på at han i denne veiledningen bevegde eleven opp et nivå i praksistrekanten, tror jeg neppe.

Når det gjelder det 3. nivået i praksistrekanten (etisk rettferdiggjørelse) kan dette for eksempel kobles til å utvikle holdninger og vilje til miljøvennlig kjøring. Da jeg spurte om hvordan de jobbet med dette, svarte informant 1

Økonomisk og miljøvennlig er jo mer en teknisk måte å kjøre på, for min del (...). 'Det var jo en mer behagelig måte å kjøre på, det var mye lettere å få oversikt i det krysset eller den rundkjøringa'. At det er flere fordeler enn at det bare er økonomisk da. Men det blir jo et ledd i alt mulig. For eksempel helt på slutten når de skal planlegge en kjørerute, snakker litt om all den feilkjøringa vi har hatt i dag, og såne ting, hvorfor skal jeg finne veien, kan ikke du bare si hvor vi skal kjøre. Så bruker jeg litt sånn med at 'skal du da kjøre til jobben hver dag i et år, og så var det kanskje en vei som gjorde at det gikk 10 minutter fortere'. Jeg sier jo alltid det at det ER ikke miljøvennlig å kjøre bil, men vi har et ansvar for å gjøre det vi kan. Det er jo småting som ikke går ut over noe annet.

Her virker det som informant 1 gir en øvelse som får eleven til å oppleve hvordan det er å kjøre økonomisk og miljøvennlig. Deretter spør han om hvordan det opplevdes, for så å og snakke og argumentere for den type kjøring.

Handlings- og refleksjonsmodellen har som formål å bevisstgjøre den veiledede om grunnlaget til hennes yrkesvirksomhet. Man er, i kontrast til mesterlære, ikke opptatt av å fremme riktig utøvelse, men heller bidra til at utøveren selv skal endre og utvikle sine handlemåter. I føreropplæringen mener jeg å se at lærerne både ønsker å fremme riktig utøvelse og å bidra til at eleven selv finner ut av hvordan å bli en bedre sjåfør. Til dette bruker de mesterlærens undervisningsmetoder, sammen med en tilsynelatende åpen spørsmålsstilling for å få eleven til å reflektere seg frem til 'riktig' svar. Skagen ville muligens ha anklaget kjørelærerne for å ha en myk kommunikasjonsstil som åpner for «kanskje enda mer effektive muligheter for påvirkning enn den direkte stilen. Fordelene ved å stille spørsmål i stedet for å gi råd er at studentene nå muligvis tror at det er de selv som tenker, og ikke veilederen» (2011, s. 239). Om eleven tror at de selv har tenkt seg frem til svaret, gir det vel mestringsfølelse uansett, selv om læreren har ledet dem dit gjennom sine spørsmål? Å få eleven til å komme fram til svarene selv er tenkt å lede til *empowerment*, som er en underliggende verdi i trafikklærernes veiledning.

I lys av de to veiledningstradisjonene bedriver trafikklærerne veiledning i tråd med mesterlære, men med mye refleksjon på handlingsnivået. Veiledning på handlingsnivået slik den utføres av kjørelærerne, vil jeg tro er mer komplisert enn den enkle formen som Lauvås og Handal tenker seg. Instruksjon basert på konfluent pedagogikk involverer både tanker og følelser, og kan minne om kognitiv mesterlære. Men kan hende har Lauvås og Handal rett i at man ikke trenger å lese mange bøker først om denne type veiledning, den læres nok bedre gjennom å praktisere og erfare den. Trafikklærernes veiledning med refleksjon over handlinger utgjør kanskje langt på vei den komplementerende pedagogiske virksomhet som Handal og Lauvås mener at mesterlære og refleksjonsveiledning burde være? Hvilke muligheter og begrensninger gir det veiledning som undervisningsform?

7. Veiledningens muligheter og begrensninger

Trafikklærerne selv definerer veiledning snevert; som ‘snakkeveiledning’ hvor de stiller mange spørsmål. De faller således inn under Skagens tidligere nevnte kritikk om at veiledning er blitt en egen talesjanger. Men vi har sett at kjørelærerne i stadig mindre grad bedriver ‘snakkeveiledning’ på *bekostning* av andre undervisningsmetoder. De har omtalt et variert repertoar av aktiviteter i sin undervisning, hvilket kan ses på som ulike verktøy i veiledningen, og disse komplementerer refleksjonsveiledningen. Jeg vil se på veiledningens muligheter og begrensninger ut fra den snevre definisjon av veiledning fordi det er denne som informantene hovedsakelig forholder seg til. Dette kapitlet er strukturert etter temaer, og jeg ser på muligheter og begrensninger under hvert tema. Jeg reflekterer over veiledning i forhold til læring først.

7.1. Veiledning og læring

Vi har sett at veiledning har begrenset nytte ved læring av praktiske ferdigheter, men i punkt 6.2. så vi hvordan trafikklærerne kombinerer instruksjon og demonstrasjon med veiledende spørsmål. Å lede elevene via spørsmål til å finne svarene selv er idealet, og muliggjør læring via refleksjon. Hvor selvstendig denne tenkningen er, har vi sett at Skagen stiller seg kritisk til. Informant 2 opplever at det kan være vanskelig å få eleven til å si det de faktisk sitter og tenker, men at de svarer det de tror hun vil høre. Spørsmål leder dermed ikke alltid til selvstendig refleksjon og subjektiv oppdagelse, særlig ikke for elevene som er mer som *kameleoner*, som Handal og Lauvås (2010) kalte de som har strategien med å tilpasse seg veilederen.

Begge de nyutdannede er tydelige på at veiledningsspørsmålene og refleksjon er viktig for å lære å vurdere egne handlinger og tenke selvstendig. Informant 2 uttrykker det slik

Det gjelder å få de til å sette ord på det selv, så det ikke er bare jeg som hele tiden sitter og hjelper de. Fordi en dag, jeg prøver å si til dem at de må bli vant til at jeg en dag ikke sitter der, da må du ha funnet ut av hva dine begrensninger er. Hva du må gjøre for at du skal få tid til det du trenger tid på egentlig.

Elevene skal også utvikle selvinnikt, og dette synes informant 2 at veiledning bidrar til

En stor utfordring er at de ofte tror de har kommet lengre enn de har, at de er veldig klare, og da synes jeg ofte det hjelper å veilede dem, få de litt mer ned på jorda. Få de til å svare, plutselig sitter de selv og sier ‘nei det var kanskje ikke så bra i den rundkjøringa der’, og så kommer det ofte ‘ja kanskje vi skal ta et par timer til da’. Og

da merker jeg jo ofte, at på den måten er det jo fordel å veilede. I stedet for at jeg sitter og sier 'det gikk ikke bra, du må ha en time til'.

Veiledning kan tydeligvis også gi mulighet for at eleven blir enig med læreren på en mindre konfronterende måte enn gjennom direkte tilbakemelding. Her er det en balanse mellom å manipulering og realitetsorientering som, i mine øyne, er viktig å holde.

Informant 1 tenker veiledning bidrar til sikrere sjåførere, og muliggjør å lære også etter at man har bestått førerprøven

Når du får førerkort kommer du til å møte masse situasjoner som vi aldri har vært i og da er det ofte, for at de situasjonene skal gå bra, så er det hele tiden den vurderinga, hva tenker du, hva kjente du, hva skjedde der. Og så poengterer jeg ofte det som enkelte sensorer sier når kandidaten har bestått: 'Gratulerer nå kan du øvelseskjøre på egen hånd!' At de også har den refleksjonsbiten. 'Oi! Det der var nesten så det skjedde noe'. Slår du deg til ro med det, eller tenker du hvorfor skjedde det? Hva, la si at du har folk som kjører bil i tjue år og gjør de samme feila i tjue år og havner i masse situasjoner. Eller så har du de som gjør feil og tenker etter, hvorfor, hva de kanskje kan gjøre, endre.

Ut fra disse uttalelsene leser jeg at trafikklærerne mener at ikke bare ved å få mange spørsmål kommer du fram til svarene selv, men elevene lærer seg også å stille spørsmålene til seg selv. Man kan si at de lærer seg å lære. Informant 1 kontrasterer læring gjennom veiledning opp mot instruksjon: «En som alltid er blitt fortalt alt han skal gjøre, kommer aldri til å bli en god fører. Du må tenke selv». Informant 2 er nok ikke like sikker på at de som veiledes blir bedre sjåførere

Men jeg må også innrømme at jeg savner litt det der å kunne sammenligne 2 elever. En som aldri har blitt veileda og en som har blitt veileda gjennom hele opplæringa. Er det noen forskjell på en måte? Jeg har jo ikke sett hvordan en opplæring uten veiledning er.

Den spørrende veiledningsstilen er avhengig av at eleven svarer, og det har vi sett at de ikke alltid gjør. Jeg tror ikke det nødvendigvis alltid har med at eleven ikke forstår, men det er ikke alle som er så gode i 'talesjangeren'. Veiledningen som trafikklærerne legger opp til forutsetter at man mestrer, og er komfortabel med å uttrykke seg verbalt. Men man kan gjøre framskritt også uten å være bevisst på det, eller klare å sette ord på det. Informant 2 forteller at hun har begynt å legge mindre vekt på hva elevene svarer, men heller vurdere om hun selv merker progresjon i elevens kjøring: «Jeg tror kanskje jeg faktisk ser noe mer på det enn hva de sier selv. For det er ikke alltid de selv merker noen forskjell, og jeg merker kjempestor

forskjell for eksempel». Den muntlige dialogen kommer her i bakgrunn, og informant 2 støtter seg til ikke-verbale 'tilbakemeldinger' fra eleven. Hun kaller det 'magefølelse' og beskriver det slik

[Jeg har blitt] tryggere på at den følelsen jeg sitter med ofte er riktig. Og at de, selv om de kanskje svarer noe helt annet, så må jeg prøve bare å kjenne etter om jeg er enig eller ikke. (...) Du kjenner veldig fort om de kjører annerledes på en måte. Om ting har bedra seg i løpet av timen. Så det er vel kanskje det jeg vurderer mest, er det noe læringskurve i løpet av timen. Har det gått oppover? Eller har det gått nedover? Og det er sikkert ikke alltid meg det går på heller, eller sånn. De øvelsene vi gjør går jo også litt på eleven og tenker jeg. Hvor de er hen. Det er ikke alltid at 1,5 time får ting til å sitte, eller det har blitt veldig mye bedre. Men kanskje man har begynt på en vei til at det går bedre, og så kan de fortsette hjemme. Og så kommer de tilbake og så merker jeg ofte en forskjell

Forbedring av kjøreferdighetene kan ha blitt satt i gang løpet av timen, men eleven trenger tid til å øve eller fordøye. Informant 2 kommenterer sin egen læring: «noen ganger så bare går det opp et lys for meg, egentlig uten at jeg vet hvor det kommer fra». Aha opplevelser kan også komme når man ikke bevisst sitter og tenker. Slik læring vil jeg tro også skjer med hennes elever. Om læringen skyldes øvelsene i timen eller refleksjonsspørsmål, eller begge deler, er det vanskelig å uttale seg om.

Man kan altså forbedre sine prestasjoner uten å være bevisst på at man har lært noe, eller klare å uttale seg om det. På den andre siden kan man være bevisst på, og uttrykke at man har forstått noe nytt uten at ens prestasjoner er merkbart forbedret. Her er det relevant å vende tilbake til min kommentar i punkt 4.3.1. om at det kan være et stort skritt mellom å *forstå* noe til å klare å *utføre* det. Jeg tenker at refleksjon har sine grenser, både når det gjelder å utvikle praktiske så vel som psykologiske ferdigheter. De praktiske ferdighetene må øves på selv om man har forstått intellektuelt hvordan å utføre dem.

Refleksjon gir nok bevissthet, men om forståelsen stemmer med 'virkeligheten' er et annet spørsmål. I tilfellet med kjøreskoleelevene, så ledes deres bevissthet av trafikklærerne slik at den blir 'riktig'. Men bevissthet er ikke alltid nok for å handle mer hensiktsmessig. Hvordan bevissthet påvirker vilje og holdninger er et annet stort spørsmål som ligger utenfor denne oppgaven.

Generelt kan man si at mesterlære er *produktorientert*, mens refleksjonsveiledning er *prosessorientert*. Kjøreopplæringen har fokus både på prosess og produkt. Prosessen skal lede

fram til et konkret produkt – førerkort. Dette innebærer en ‘riktig’ måte å kjøre på i trafikken (trafikk sikre og samarbeidende bilførere). Hvilken betydning får det for veiledningen? Det som er mest tydelig for meg er at lærerne stiller spørsmål for at elevene skal komme frem til ‘fasiten’. Elevene er klare over at det er riktige måter å kjøre på. Begge de nyutdannede lærerne forteller at mange som ikke er vant til å bli veiledet i undervisningssituasjoner ofte kan bli frustrerte, fordi de ikke blir fortalt hva de skal gjøre og bare ønsker at læreren skal gi dem fasitsvaret. Når spørsmålsveiledningen ikke leder frem og kjørelærerne opplever at eleven ikke klarer å svare, eller svarer ‘feil’, evaluerer de sin undervisning kritisk og går over til å instruere eller å demonstrere for å få til videre fremdrift i læringen. I noen tilfeller tenker de at elevene mangler selvinnsikt. Men elevenes svar kan være grunnet annet enn mangel på selvinnsikt. Jeg vil se mer på dette i neste punkt.

7.2. Veiledning og eleven

Elevene kan ha forskjellige grunner til å svare som de gjør. Informant 2 synes ofte at elevene svarer ‘vet ikke’ når hun spør ‘hva var bra?’ eller ‘hva kunne vært bedre?’ og bemerker

Jeg merker at de liksom blir så usikre på at jeg spør (...) jeg tror det noen ganger går på at de har lyst til å svare det som er riktig (...) Man er kanskje redd for, flau over å svare noe teit noe, eller et eller annet sånt, jeg vet ikke helt.

Jeg vil tro at man eksponerer mer av seg selv når man blir bedt om å tenke selv, og komme med uttalelser og vurderinger. Det er vanskeligere enn å være elev i den tradisjonelle formidlingsundervisningen. Informant 2 er inne på at det kan berøre selvtillit og negative følelser. Kan hende er mange elever slik hun beskriver seg selv

Jeg er typen som liker veldig godt instruksjon. Sånn har jeg alltid vært, sånn på skolen og tidligere også. ... For meg er det [instruksjon] at noen forteller meg hva jeg skal gjøre, gjerne hvorfor, men jeg liker å få konkrete svar på ting da. For så blir jeg veldig usikker. Og jeg var veldig usikker på meg selv, ‘var det her riktig? Kan ikke du bare si om det er riktig’, jeg er litt sånn.

Mange av kjøreelevne er bare 17 år, og det er ikke urimelig å anta at de kan være minst like usikre som læreren. Er de klar over at de skal øves i å reflektere og få bedre selvinnsikt? Den ‘rare stemningen’, som informant 2 nevnte kan oppstå i bilen, skyldes kanskje at man ikke er vant til, men heller ikke forventer å få mer spørsmål enn svar? Handal og Lauvås skriver om at elevene «venner seg til metodene som lærerne deres bruker, enten de er gode eller dårlige», og kan hende er det slik at når trafikklæreren underviser annerledes enn det elevene er vant til,

kan de «derfor ikke forvente seg umiddelbar forståelse» (1999, s. 67). Videre skriver Handal og Lauvås at å bli utsatt for veiledning kan medføre anspenhet og uro fordi man eksponerer seg og ikke vet utfallet (s. 69). Det kan jo også oppleves ubehagelig å oppdage ting om seg selv man ikke var klar over. Kanskje oppfatter eleven spørsmålene som kritikk mer enn en hjelp til å forstå, slik som informant 2 selv har opplevd veiledning under utdanningen, og dette skaper usikkerhet.

Informant 1 gjør seg andre tanker om hvorfor elevene svarer 'jeg synes det gikk greit', eller 'jeg vet ikke'

Jeg vet ikke hva som er motivasjonen, men 'jeg tror at så lenge jeg ikke nevner hva som gikk feil, kanskje jeg da får førerkort med en gang?' De vil helst ikke [innrømme feil], kanskje [håper de at] jeg ikke har lagt merke til det, eller et eller annet. Jeg vet ikke.

Her er tenker kjørelæreren at det kan være andre agendaer bak svaret. En positiv presentasjon av seg selv, overfor en man vil gjøre inntrykk på, er meget vanlig (Goffman 1971). Uansett grunner til å svare som de gjør, er det viktig å klargjøre eleven til å være i stand til å motta veiledning. Det er også noe som må læres.

7.2.1. Å bli veiledbar

Den type veiledning som trafikklærerne har som ideal, hvor eleven skal komme fram til svarene selv, forutsetter at eleven kan noe. Selv om informantene ikke har brukt ordet 'veiledbar', tenker jeg at det er dette de berører når de snakker om at 'det noen ganger er for tidlig med veiledning'. Som vi har sett i punkt 6.2.2. gir informant 1 dem et grunnlag gjennom å instruere, for senere å kunne veilede dem via refleksjonsspørsmål. Dette er i tråd med det Tveiten skriver om at fokuspersonen må være veiledbar. Man kan trenge informasjon eller undervisning for å bli veiledbar (2008, s. 23).

Om fokusperson ikke er bevisst på hva veiledning er og hva det innebærer, kan man for eksempel oppleve utrygghet ved å bli stilt spørsmål (Tveiten 2008, s. 22). En samtale om veiledning som undervisningsform kan kanskje bidra til at elevene blir mer veiledbare, for som Tveiten argumenterer for må «også de som mottar veiledning være bevisst om hva veiledning er, hva de kan arbeide med i veiledningen, hva hensikten med veiledningen er» (s.

21). Begge de nyutdannede lærerne forteller at de snakker med elevene sine om at de veileder.

Informant 2 omtaler det på denne måten

Ja, jeg pleier å ta det i den aller første kjøretimen, at jeg stiller mange spørsmål som kanskje virker veldig innlysende, men at det er så viktig for meg å vite hva dere tenker. Og vi er så forskjellige og at det er viktig at ikke bare regne med at vi snakker om det samme, så det pleier jeg å si 'jeg spør om mye rart, så det får du kanskje bare bli vant til' ... Ja, og da trekker jeg gjerne inn det at de skal bli selvstendig og ha evnen til å reflektere for det ingen situasjoner er like og det finnes så få fasitsvar. Og du må bli vant til at jeg ikke sitter der og kan gi deg svaret på en måte.

I stedet for å snakke *om* veiledning, kunne man kanskje *veilede* elevene fram til forståelse for denne undervisningsformen? Eller må elevene *oppleve* å bli veiledet, og så skjønner de etter hvert hva det er, og hvorfor det undervises slik? Informant 1 mener at de aller fleste tar veiledning greit, selv om de er uvante med det på begynnelsen. Hva effekten er av å samtale om veiledning sier han er at de i hvert fall godtar at han stiller spørsmål, og slutter med å be ham om 'å bare si svaret'. Jeg får inntrykk av at elevene i liten grad forstår hva veiledning er, i forhold til det Tveiten skriver

(...) Det som er vesentlig, er at den som veiledes, selv har en aktiv rolle i forhold til egen læring og utvikling. Det virker kanskje slitsomt å bli veiledet når man selv må være så aktiv. Tanke på at «alle selv må finne opp hjulet hver gang» kan være nærliggende. Det tilsier at det er viktig at de som mottar veiledning, er kjent med hva veiledningen innebærer og forutsetter, at de settes i stand til å bli veiledet eller bli veiledbare (2008, s. 22).

Selv om det er usikkert om elevene forstår hva veiledning er, jobber i hvert fall lærerne med å få elevene til å være aktive i læringsprosessen. I følge konfluent pedagogikk lærer man gjennom å oppdage, og oppdagelse forutsetter deltagelse, eller som Saint Exupéry formulerer det: «Å forstå, det er verken å ta fra hverandre eller å forklare. Det er å lære å se. Men for å lære å se, må man først delta. Og det er vanskelig å lære» (1998, s. 90). Det er kan hende vanskelig å lære fordi det er slitsomt og man må 'tvinges' til det, som lærerne selv uttrykte det, da de selv startet på trafikklærerutdanningen. Men for å bli veiledbar må man være villig og i stand til å være aktiv. Tveiten skriver at

Når veileder har en kompetanse som blant annet innebærer at fokuspersonen inviteres til bevisstgjøring og oppdagelse på ulike måter, er det viktig at fokuspersonen selv velger å ta i mot invitasjonen og er bevisst egne grenser, slik at hun ikke føler seg manipulert (2008, s.17)

Min oppfatning er at elevene ikke alltid er klare over at de blir veiledet. De har dermed ikke bevisst tatt imot en invitasjon til bevisstgjøring og oppdagelse. Dermed kan det oppstå

motstand mot å svare og involvere seg, være seg det handler om følelse av ubehag i forhold til grenser eller manipulasjon.

7.3. Veiledning og tid

Refleksjonsveiledning tar tid og tid er penger i denne bransjen. Denne rammefaktoren setter begrensninger på veiledningen. Det påvirker lærerne i forhold til hvor mye tid de bruker til spørsmål og å vente på svar. Informant 1 kommenterer:

Det som blir en avveining i det yrket jeg er i, er jo at de betaler hvert minutt. Det her er en kostbar sak. Så det blir jo, de første spørsmålene, så finner jeg fort ut hvor vi legger lista hen. (...) kommer vi fort fram til målet, eller det det noe vi skal endre på i spørsmålsformulering?

Informant 2 merker at avveiningen i forhold til tidsbruk påvirker henne til å svare på sine egne spørsmål

Jeg vet at de bruker litt lang tid på noe, så hvis jeg kan korte ned tiden med halvparten med bare å si det. (...) Det er jo bare dumt egentlig. (...) de sitter der og grubler, og jeg tenker 'Åh, jeg vet jo sikkert hva de kommer til å si' (...). 1,5 t går jo fryktelig fort da, det blir jo, jeg kjenner jo litt på det tidspresset også. Men jeg tror de har veldig godt av å få lov til å fortelle selv.

Informant 1 opplever dette tidspresset mindre nå

Det jeg merker, jeg er fremdeles fersk i yrket, men jo mer jeg jobber jo lettere blir det å få de, få spora dem dit hvor jeg tenker de bør. Nesten uansett hva de svarer så, så klarer jeg alltid å plukke ut et eller annet som vi kan legge på den hylla eller.

Med mer erfaring med veiledning, vil tidsfaktoren kanskje ikke påvirke om de stiller spørsmål eller ikke. Men som vi har sett lar de to nyutdannede trafikklærerne seg påvirke forskjellig, og hvem veilederen er vil også påvirke veiledningens muligheter og begrensninger.

7.4. Veilederen selv

Informant 1 beskriver seg selv som perfektjonist. Han jobber analytisk og liker å dukke ned i detaljene i det å lære. Informanten er opptatt av å lete etter årsaken til både hvorfor han selv og elevene ikke får progresjon.

På spørsmål om hva skal til for at veiledning skal fungere bra, svarer han at alfa og omega er veilederen. Dette knytter han til å være god til å stille spørsmål og lede personen på den måten fram til svaret.

Selvfølgelig er det at jeg som lærer vet akkurat hvor vi skal, og da kunne stille de spørsmålene, og det høres jo kanskje ganske enkelt ut, men i hvert fall for meg helt i begynnelsen som lærer [var det ikke så lett]

I hans øyne må en trafikklærer «vite hva han driver med også faglig sett» og «ha en innstilling og vilje på å få det [spørreveiledningen] til». Man skal altså være god på sitt fagfelt og samtidig utvikle veiledningskompetanse. Dette synet kombinerer både mesterlæres vektlegging av fagpersonen, og Lauvås og Handals syn på at veiledning er en tilleggskompetanse utover det rent faglige som det veiledes om (2014, s.18). Ikke alle kjørelærere tenker at veiledningskompetanse er noe man trenger i tillegg til fagkompetansen. Informanten forteller om hvordan andre trafikklærere «har hørt om dette HiOA greiene, at de stiller så mange spørsmål», mens de selv synes «det fungerer jo alltid sånn som jeg har holdt på hele veien». Informant 1 er interessert i å utvikle seg og ser muligheter i bransjen. Det er en del kurs å gå på og han opplever at det er muligheter for konstant utvikling. Han mener at å bli god i yrket handler om å «synes det er gøy å jobbe med mennesker. Det kommer an på innstillingen man kommer inn i yrket med. Skal man tjene penger eller vil du jobbe med mennesker? Hva er det viktige?» Interessen for mennesker er også hva Handal og Lauvås trekker frem som et viktig utgangspunkt for å lykkes som veileder: «Er man virkelig interessert i sine medmenneskers ve og vel, vil man kunne lykkes, selv om prosedyrene stokkes» (2014 s.16). Veiledning som undervisningsform avhenger dermed vel så mye av veilederens holdninger til mennesker som av mestring av metoder og teknikker.

Informant 2 ble også trafikklærer fordi hun var interessert i å jobbe med mennesker. På spørsmål om hva som skal til for at veiledning som undervisningsform skal fungere bra, er hun opptatt av kjemien hun har med elevene: «At man kan møtes samme sted mentalt, ellers tror jeg det kan bli utfordrende på en måte. Men må også være villig til det, se nytten av veiledning da, selvfølgelig». Om hun sikter til seg selv, eleven eller begge parter når det gjelder å se nytten av og å være villig til veiledning, er uvisst. Men at begge parter ser nytten av veiledning er viktig for denne undervisningsformens muligheter til å lede til læring.

Informant 2 synes fortsatt veiledning er vanskelig, bl.a. det å ikke svare for elevene

Det er fort gjort å svare på sine egne spørsmål. Jeg har så lyst til å naile det, (...) ikke svare for de, men la de få tiden til å, la de reflektere over det de gjør. I stedet for å kanskje gå rett inn og si 'der gjorde du jo det og det, og det fordi det og det og det'. Jeg synes det er velig lett å gjøre det fordi at de fleste sliter med det samme. (...) Det

er ofte de samme kryssene, de samme rundkjøringene hvor de gjør akkurat de samme feilene. Og da er det veldig lett for meg å bruke det jeg har sett før til å fortelle. Det er jo egentlig det dummet på en måte, og ta ordet fra de. Jeg synes nok det er litt vanskelig.

Informanten sier hun kan bli utålmodig når elevene trenger tid til å resonnere seg fram til svarene. Jeg spør henne om hva denne utålmodigheten handler om og hun svarer

Nei, jeg vet ikke jeg. Kanskje fordi jeg har lyst til å vise hva jeg kan kanskje, ikke det at jeg skulle trenge det, men jeg er kanskje sånn som person også. At jeg er litt usikker på meg, og at hvis jeg føler at jeg får til noe, så føles jo det bra. Så det går kanskje litt på at, kanskje litt fordi jeg er jo ung, og ser veldig ung ut. (...) men jeg kan mye. Jeg vet ikke jeg. Kanskje det blir litt sånn. Jeg tror kanskje det kan ha noe med det gjøre og så kommer det litt an på hvem som sitter ved siden av. Om det er, det blir jo en annen relasjon hvis det er en voksen, kanskje veldig fysisk stor mann, så har jeg kanskje lett for å, jeg vet ikke jeg, men jeg synes kanskje det ikke er like lett å spørre: 'hva skjedde der'. Jeg er kanskje litt redd for at de skal tenke 'herregud det skjønte du vel, tror du jeg er dum liksom'. Det er litt å finne den balansen mellom å 'jeg vil bare vite hva du tenker', jeg vil ikke 'jeg tror ikke du skjønner det her' liksom. Det er litt vanskelig. Det kommer litt an på hvem det er, litt an på kjemi man har.

Jeg tenker det ligger mange grunner her til at man hindrer seg i å veilede på den måten man vet, men ennå ikke er blitt ekspert på. Ønske om å vise at man kan og hva man kan. Frykt for at andre skal misforstå en og ikke helt treffe med spørsmålene sine. Men informanten synes det er lettere å tøyse sin utålmodighet når hun

får mange tilbakemeldinger på at 'jeg synes det er så fint at jeg får tid til å svare på selv hva som har skjedd' og da blir jeg jo selvfølgelig motivert til å tvinge meg selv bli til bli flinkere til det.

Informant 2 avslutter det siste intervjuet slik

Jeg kjenner at jeg trenger mer erfaring for at det skal bli lettere å veilede. Det merker jeg. Det er lettere nå å stille oppfølgingsspørsmål og de sier en liten ting, og så dra det videre. Jeg kjenner jo at jo mer jeg jobber jo lettere er det å se det større bildet (...) hvilke spørsmål skal du stille når. Hva kan du bygge mer på og hva er utsnakka.

Mine refleksjoner blir dermed at lærernes egne erfaringer med veiledning og hvordan de selv foretrekker å lære (vi har bl.a. sett i punkt 7.2. at informant 2 selv liker godt instruksjon), vil påvirke *om* og *hvordan* veiledning blir brukt som undervisningsform.

7.5. Avsluttende refleksjoner

Å veilede er et håndverk man lærer seg gjennom erfaring. Begge de nyutdannede bemerker at de blir bedre gjennom å praktisere. Men må man alltid reflektere for å lære av sine erfaringer? Informant 2 kommenterte at hun enkelte ganger forstår noe uten å vite hvor det kommer fra. Her får jeg tanker om hva Schön sa om at man ikke nødvendigvis reflekterer gjennom ord, men heller gjennom 'a feel for'. Jeg anser denne type refleksjon som mindre bevisst enn den som skjer i en veiledningssamtale, eller i skrivning av refleksjonsnotater. Den eksplisitte refleksjonen har vi sett kan oppleves som 'påtvunget' i veiledning. Begrenser spørsmålsveiledning seg dermed til kunnskaper og ferdigheter som kan verbaliseres? Hvor nødvendig er *bevisst* refleksjon og forståelse for å lære praktiske ferdigheter? På trinn 2, i den praktiske opplæringen, er det gjennom kroppen og resultatene av dens handlinger som man viser at man har lært. Vi har sett at informant 2 lytter til disse ikke-verbale tilbakemeldingene. Som vi så i Læreplanen skal de praktiske ferdighetene automatiseres slik at man frigjør kapasitet til å bearbeide informasjon. Kan hende har noen elever automatisert ferdigheter uten å være gjennom en bevisst refleksjon? Disse ferdighetene blir således taus kunnskap, som man kan vise, om enn ikke uttrykke verbalt, at man har lært.

Veiledning oppleves av lærerne som mer nyttig når det gjaldt å lære trafikal *forståelse* på trinn 3. På den ene siden gir spørsmålsveiledning mulighet til å lære seg å tenke selvstendig, evne til å vurdere trafikksituasjoner og egen atferd (og dermed mer selvinnstikt). På den annen side kan veiledning gi et skinn av at man tenker selv, mens man egentlig blir styrt av veilederen. Den forståelsen man oppnår gjennom veiledning kan være i strid med andres forståelse, eller gjeldende kriterier, men som vi har sett søker trafikklærerne å veilede elevene fram til 'fasiten'.

Veiledningens kvalitet mener informant 1 avhenger av lærerens evne til å stille gode spørsmål. Å få til samtalesjangeren, men også å anvende de ulike andre undervisningsformene til rett tid, individuelt tilpasset eleven og oppgaven, er en del av håndverket. Dette understreker også Lauvås og Handal

Veiledningskompetanse er ikke bare å kjenne verktøyet og å kunne bruke det, det handler også mye om å kunne lese situasjoner og vite hvilke «verktøy» man skal bruke når og hvor, det vil si i de ulike anvendelsessituasjonene vi står overfor når vi altså står der med veiledningsverktøykassa (2014, s. 57)

Verktøyene som Lauvås og Handal skriver om er bl.a. mesterlæres metoder som vi har sett at trafikklærerne rangerer lavere enn spørreveiledningen. Hvis man begrenser veiledning til å stille gode spørsmål, mister man mulighet til å oppnå læring av praktiske ferdigheter gjennom instruksjons- og demonstrasjons veiledning. Lauvås og Handal mener at «Bare veiledere som har utviklet kompetanse for begge modeller og kan veksle mellom dem, kan fungere godt på begge måter, avhengig av veiledningsoppgavene de står overfor» (s. 139). Jeg tenker at trafikklærernes *kunnskaper og ferdigheter* bygger på begge modellene. Derimot begrenser lærernes *holdninger* ('spørreveiledning er bedre enn instruksjon og demonstrasjon') dem fordi det er demotiverende å benytte veiledning når andre metoder virker som å fungere bedre. Samtidig er det samme holdning som muliggjør utvikling av veiledningskompetanse; 'det er spørreveiledning som er best og derfor vil jeg bli god på det'.

8. Avslutning

Da jeg startet med masteroppgavearbeidet var tanken å se på hvordan refleksjon ble brukt til å lære videre i jobben. Utgangspunktet var en forforståelse om at refleksjon bidrar til økt profesjonalitet. Intervjuene ledet meg til å se på hvordan trafikklærerne tok i bruk utdanningen fra HiOA. Jeg har funnet flere eksempler på bruk av erfaringsbasert læring, konfluent pedagogikk, som utdanningen hviler på. Kan hende har jeg med min bakgrunn som gestaltorientert coach tolket konfluent pedagogikk 'inn' i mer av undervisningen enn det som har vært reelt. I konfluent pedagogikk er *refleksjon* essensielt for at handlinger og hendelser skal bli til meningsfulle erfaringer. Lærerne har vist stor evne til å reflektere. Deres refleksjoner har ledet dem til en problematisering av veiledning som undervisningsform. Trafikklærerne rangerer veiledning høyere enn instruksjon og demonstrasjon i sin undervisning. Dette har gitt dem et dilemma fordi erfaringer med elevene har vist lærerne at instruksjon og demonstrasjon på mange områder fungerer bedre i opplæringen enn veiledning. Disse erfaringene påvirker lærernes tro på og motivasjon for å anvende veiledning i opplæringen.

Trafikklærernes beskrivelser av hvordan de underviser, og deres problematisering av de ulike undervisningsformene, har jeg relatert til de to veiledningstradisjonene mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen. Trafikklærernes undervisning ut fra konfluent

pedagogiske prinsipper omhandler både personlig erfaring med lærestoffet (bl.a. gjennom praktiske øvelser) og refleksjon som knytter opplevelsen an til tenkning, og ikke bare sansning og følelser. Læring skjer først når man gjennom refleksjon klarer å gjøre opplevelsen til en meningsfull erfaring. Instruksjon basert på konfluent pedagogikk involverer som nevnt både tanker, sanser og følelser og dermed minner det om kognitiv mesterlære. Ut fra dette tenker jeg at trafikklærernes veiledningspraksis anvender aspekter fra både mesterlære og refleksjonsveiledning på en komplementerende måte. En slik komplementerende pedagogiske virksomhet har Handal og Lauvås etterlyst.

Kjørelærerne har en snever definisjon av veiledning, begrenset til å stille spørsmål slik at elevene finner svarene selv. Dette har jeg vist får konsekvenser for mulighetene og begrensingene til veiledning som undervisningsform. Særlig på læring av praktiske ferdigheter kommer spørsmålsveiledningen til kort, og elevene må noen ganger bli gjort veiledbare gjennom annen undervisning. Om man opererer med et utvidet veiledningsbegrep, som også rommer mesterlæres instruksjon og demonstrasjon, vil veiledning som undervisningsform få et større bruksområde. I tillegg vil ikke trafikklærerne føle slikt dilemma når de instruerer fremfor å veilede.

I annen intervjurunde rangerte fortsatt kjørelærerne veiledning over instruksjon og demonstrasjon, men begge veiledet mindre enn de gjorde før. På grunnlag av mitt svært begrensede utvalg, kan jeg ikke trekke noen konklusjoner om dette er en utvikling som har gjelder flere trafikklærere. Men informant 2 refererte til at flere i klassen også hadde balet med de samme spørsmålene. Nyten av veiledning fremfor instruksjon har vi også hørt at kjørelærere som ikke er utdannet ved HiOA har begynt å problematisere (se punkt 4.7.). Hvilken balanse mellom de tre undervisningsformene føreropplæringsbransjen utvikler i framtiden hadde vært interessant å undersøke ved en senere anledning. Et annet spørsmål er hvordan HiOAs trafikklærerutdannings syn på og opplæring i veiledning eventuelt vil prege bransjens undervisning i framtiden.

I kjølvannet av arbeidet med masteroppgaven er det særlig et spørsmål som jeg tar med meg videre: Hvis vi operer med et veiledningsbegrep som inkluderer instruksjon og demonstrasjon, er det ikke fare for at det meste vi gjør i praktisk opplæring kan kalles veiledning? Mister vi ikke da tydelighet på en kompetanse som man må være god på som lærer? Da tenker jeg på kompetansen 'å stille spørsmål for å få i gang refleksjon'. Som lærer

må man kunne undervise på ulike måter, og da er det hensiktsmessig å kunne skille og være bevisst på *når* og *til hva* å benytte de ulike metodene. Men trenger lærerne å rangere undervisningsformene i forhold til hverandre?

Litteraturliste

- Brown, G. I. (1971). *Human teaching for human learning: an introduction to confluent education*. New York: Viking Press.
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures : selected essays*. London: Fontana.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva - hvorfor - hvordan* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere* ([Rev. utg.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2014). *Programplan Høgskolekandidatstudium - trafikkklærer*
Hentet 11. juni 2014, fra
http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_1004/Programplan-hoegskolekandidatstudium-trafikklærer-kull-2014
- Høigaard, R., Jørgensen, A., & Mathisen, P. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder: om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansen, G. M. (2015). Jeg vil gjøre, ikke bare snakke om. In K. M. Jonsmoen & M. Greek (red.), *Språk mangfold i utdanningen: refleksjon over pedagogisk praksis* (pp. 61-78). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (1996). Confluent Education : A Participator View of Knowledge. *Advances in Confluent Education, 1*, 1-15. Berkley: Center for Educational Research and Development.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3 ed.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lingås, L. G., & Olsen, K. R. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forl.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Eds.). (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Olsen, K. R. (2013). *Veiledning og praksislærerrollen i lærerutdanning : mester eller reflekterende samtalepartner?* Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Saint-Exupéry, A. d. (1998). En røst fra århundrets samvittighet : et utvalg av Antoine de Saint-Exupérys skrifter Thorleif Dahls kulturbibliotek. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterste viktighet - om veiledning i det senmoderne. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (pp. 34-55). Bergen: Fagbokforl.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Statens Vegvesen. (2013). *Lærerplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE Nr. 252* i Statens vegvesens håndbokserie, Hentet 19. september 2014, fra http://www.vegvesen.no/Forerkort/Foreropplaering/Foreropplaering/Personbil/_attachment/195837?_ts=12fba8cac40

- Statens Vegvesen. (2014). *Ny føreropplæring 2005: Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen*. Nr. V858 Statens vegvesens håndbokserie. Hentet 11. november 2014, fra http://www.vegvesen.no/attachment/62058/binary/963997?fast_title=H%C3%A5ndbok+V858+Ny+f%C3%B8reroppl%C3%A6ring.pdf
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten : praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg 1 Intervjuguide, trafikklærer – 1. intervju

1. Hva var bakgrunnen for at du ble kjørelærer? Annen bakgrunn.
2. Utdanningen: hva var mest nyttig? Praksis, øvingslærer. Noe som manglet i utdanningen?
3. Forskjell mellom å være student og å jobbe her?
4. Kan du fortelle om en vanlig dag på jobb? Oppgaver, ansvar. Ulike typer oppgaver – ulike typer lærestoff og pedagogiske utfordringer?
5. Fortell om en hendelse som du lærte mye av (overraskelse, satt ut)
6. Fortell om en time du synes du fikk til godt
7. Hva vil du si er viktig å kunne for å være kjørelærer?
8. Hvordan vil du beskrive en god kjørelærer?
9. Hva liker du best ved jobben din?
10. Elevene skal lære mye forskjellig. Hva er spesielt utfordrende for deg som lærer? Ulike typer elever (personlighet, minoritetsspråklig, spesielle behov)? Foresatte? Teoriundervisning, holdninger, selvinnsikt, risikoforståelse, ferdigheter (intellekt, følelser og handlinger) for å nå 0 visjonen.
11. Hvordan former du jobbrollen og hva påvirker denne prosessen?
12. Hvordan tar du i bruk det du har lært på HiOA og hvordan er den videre læringen gjennom jobben? Rammer versus egen innflytelse
13. Hva lærer du mest av? Noe du savner? Observere/bli observert, få tilbakemeldinger, reflektere sammen eller alene?
14. Hva er læringsmuligheter etter endt utdanning?
15. Har du lært noe som ikke har vært berørt av utdanningen?
16. Er det noe jeg burde ha spurt deg om?

Vedlegg 2: Intervjuguide, trafikklærer – 2. intervju

- 1) Hvordan går det med kjøreopplæringen? Har det skjedd noen endringer i måten du underviser på?
- 2) Har du tenkt noe over det vi snakket om sist?
- 3) Hvordan går det med balansen mellom veiledning og instruksjon/ andre undervisningsformene? Ser du veiledning som en av flere undervisningsformer?
- 4) Hva legger du i 'instruksjon/instruktør', demonstrasjon og veiledning. Hva er forskjellene?
- 5) Coaching – veiledning: forskjeller eller det samme? Hvordan definerer du veiledning?
- 6) Har du snakket med elevene om veiledning som undervisningsform? Hva er effekten av det?
- 7) Hva slags undervisning forventer elevene? Hvilke forventninger har du inntrykk av at elevene har til deg som lærer?
- 8) Hvor mye vet elevene at de skal lære holdninger om risiko (ting fra lærerplanen?) Forstår de relevansen av de ulike momentene de skal lære?
- 9) Hva skal til for at veiledning skal fungere bra? Veiledningens muligheter og begrensninger?
- 10) Vurdering? De skal vurdere seg selv eller er lærerne åpne om sine vurderinger?
- 11) Er det lærer som gir endelig tillatelse om å kjøre opp? Eller kan eleven velge å kjøre opp uansett? Hvor ofte er det at lærer fraråder å kjøre opp?
- 12) På trinn 4 kan kjøreskolen avvise en elev. Hvor ofte skjer dette?
- 13) Å stå i ubehaget – det blir rar stemning i bilen når veiledning ikke 'treffer', hva gjør du? Begynner å instruere? Hva er effekten av det? Bedre stemning, relasjon, trygghet?
- 14) Du har tittel som trafikkskolelærer, men ser på deg selv som veileder?
- 15) Utdanningen på HiNT – 2 år? Vekt på veiledning framfor instruksjon der?
- 16) Kjøreskoler som har mange elever som stryker på førerprøven, mister anseelse både blant potensielle 'kunder' og i forhold til Statens vegvesen?

Vedlegg 3: Intervjuguide, faglig leder

- 1) Hva var bakgrunnen for at du ble kjørelærer? Vært faglig leder siden?
- 2) Kan du si litt om forskjellene mellom utdanningen i Sverige, HiNT og HiOA. Du har utdanning fra et annet sted enn de nye kjørelærerne – har du noen tanker om det?
- 3) Hva er bakgrunnen til at du ble faglig leder?
- 4) Kan du fortelle om en vanlig dag på jobb? Hvor stor andel av jobben er faglig leder? Oppgaver, ansvar.
- 5) Hva tenker du er viktigst i rollen som faglig leder? Tanker om læring, videreutvikling, rekruttering. Mål?
- 6) Du nevnte at du først trodde at det tok 2 år å bli en god kjørelærer, men så hendte det noe og så fikk du andre tanker, kan du si litt mer om det? Blir aldri utlært? (hendelse som han lærte av som kjørelærer)
- 7) Hva vil du si er viktig å kunne for å være kjørelærer?
- 8) Hvordan vil du beskrive en god kjørelærer?
- 9) Hvilke læringsaktiviteter har kjøreskolen for sine kjørelærere?
- 10) Fortell om en hendelse som du lærte mye av når det gjelder å være faglig leder
- 11) Fortell om et opplegg for kjørelærerne du synes bedriften gjør bra/du er spesielt fornøyd med
- 12) Hva liker du best ved jobben din?
- 13) Lærerne skal kunne mye forskjellig. Hva er spesielt utfordrende for deg som faglig leder?
- 14) Hva med din egen utvikling/vedlikehold av kompetanse?
- 15) Hvordan former du jobbrollen og hva påvirker denne prosessen? (Rammer versus egen innflytelse)
- 16) Hvordan tar du i bruk det du har lært på HiOA og hvordan er den videre læringen gjennom jobben?
- 17) Hva lærer du mest av? Noe du savner? Observere/bli observert, få tilbakemeldinger, reflektere sammen eller alene?
- 18) Hva er læringsmuligheter etter endt utdanning?
- 19) Har du lært noe som ikke har vært berørt av utdanningen?

Vedlegg 4: Intervjuguide, daglig leder

- 1) Hva ser du etter i en kjørelærer?
- 2) Hvordan få tak i gode kjørelærere?
- 3) Satse på å rekruttere eksternt, kjøpe opp kjøreskoler eller bygge opp kompetanse internt?
- 4) Hvordan tror du kompetanse påvirker 'butikken'?
- 5) Antall ansatte, grunnlønn og så utfra hvor mye de jobber/får inn jobber
- 6) Satsing på å videreutvikle ansatte?

Vedlegg 5: Informasjonsbrev til informanter – nyutdannede trafikklærere

Kopi av e-post sendt 19.06.14 til nylig avsluttede Trafikklærer kandidater

Hei.

Grethe Moen Johansen arbeider med et masterprosjekt hvor hun ønsker jeg å komme i kontakt med nyutdannede kjørelærere.

Hun er ansatt ved høghskolen og er blant annet utdannet coach. Trafikklærerutdanningen trenger forskningsbidrag fra fagfolk med Grethes bakgrunn. Derfor oppfordrer jeg til å svare på Grethes henvendelse hvis du kan, eventuelt om du trenger mer informasjon.

Hilsen Ulf

Her er Grethes presentasjon av prosjektet:

Hei

Jeg holder på med en masteroppgave på Arbeidslivspedagogikk ved Universitetet i Oslo. I denne forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med nyutdannede kjørelærere for å se på hvordan de bruker utdanningen sin og hvordan de fortsetter å lære gjennom å jobbe.

Forskningsspørsmålet jeg for tiden jobber ut fra er:

«Hvordan former nyutdannede kjørelærere sin jobbrolle og hva påvirker denne prosessen?»

Mer konkret: «Hvordan tar nyutdannede kjørelærere i bruk det de har lært på Høgskolestudiet og hvordan er den videre uformelle læringen gjennom jobben?»

Innsamling av data vil være todelt

1) Å følge 3 kjørelærere i deres jobbhverdag (1-2 dager) og intervju dem

2) Å intervju relevante personer i Kjøreskoler om bedriften som en 'lærende organisasjon'

og jeg ønsker å gjennomføre datainnsamlingen høsten 2014; fortrinnsvis i september og oktober.

Hvis du er interessert å være med i denne undersøkelsen, ta kontakt med Grethe Moen Johansen på tel: 976 41 476 eller på grethe.moen-johansen@hioa.no

Vedlegg 6: Informasjonsbrev til informanter – ledelsen på øvingsskolene

Til øvingsskolene

Hei.

Studentene fra første kull trafikkklærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus er nå ute i jobb. I den forbindelse er det interessant å følge opp hvordan det går, opplevelsen av å komme ut i jobb osv. Grete Moen Johansen som er ansatt ved høgskolen ønsker å gjennomføre en slik undersøkelse. Jeg håper dere kan backe opp dette og gi henne tilgang til nyansatte med utdanning ved HiOA. Hennes opplegg ser dere nedenfor. Hun ønsker å komme i gang snarest, så gi henne et kjapt svar på hennes mailadresse hvis du er interessert.

Mvh
Ulf Melvold

Jeg holder på med en masteroppgave på Arbeidslivspedagogikk ved Universitetet i Oslo. I denne forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med nyutdannede kjørelærere for å se på hvordan de bruker utdanningen sin og hvordan de fortsetter å lære gjennom å jobbe.

Forskningsspørsmålet jeg for tiden jobber ut fra er:

«Hvordan former nyutdannede kjørelærere sin jobbrolle og hva påvirker denne prosessen?»

Mer konkret: «Hvordan tar nyutdannede kjørelærere i bruk det de har lært på Høgskolestudiet og hvordan er den videre læringen gjennom jobben?»

Innsamling av data vil være todelt

1) Å følge 3 kjørelærere i deres jobbhverdag (1-2 dager) og intervju dem

**2) Å intervju relevante personer i Kjøreskoler om bedriften som en 'lærende organisasjon'.
og jeg ønsker å gjennomføre datainnsamlingen høsten 2014, helst så snart som mulig.**

Hvis din kjøreskole er interessert å være med i denne undersøkelsen, ta kontakt med Grethe Moen Johansen på tel: 976 41 476 eller på grethe.moen-johansen@hioa.no

Vedlegg 7: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ullern Høfletts gate 2B
N-0407 Bævre
Norge
Tel: +47 22 38 21 17
Fax: +47 22 38 21 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 969 321 884

Tone Kvernbekk
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 28.10.2014

Vår ref: 40271 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40271	<i>Hvordan former nyutdannede kjørelærere sin jobbrolle og hva påvirker denne prosessen?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tone Kvernbekk
Student	Grethe Moen Johansen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Grethe Moen Johansen grethe@g2coachogterapi.no

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

Arbeidsprosedyre 2.0 av 2.03/2015

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1092 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 38 21 17. nsd@nsd.uib.no
NORWEGIAN NSD: Norwegian Social Science Data Services, Postboks 1092 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 38 21 17. nsd@nsd.uib.no
NSD@20: NSD, Universitetet i Tromsø, Postboks 6007, Tromsø, 9001. Tel: +47 77 91 43 00. nsd@nsd.uib.no