



# Play mobil

Fag, læring og undervisning på  
Trafikalt grunnkurs

Marit Rismark, Astrid Sølberg,  
Silje Sitter, Jorun M. Stenøien



ISBN 82-7724-064-3  
Trondheim, 2004

# Forord

Denne rapporten omhandler Trafikalt grunnkurs for 16-åringene som skal begynne å øvelseskjøre. I rapporten belyses den praktiske gjennomføringen av grunnkurset, og det er lagt vekt på å fremheve den pedagogiske tilretteleggingen og deltakernes opplevelse av kurset. Prosjektet er et oppdrag fra Statens vegvesen, Vegdirektoratet til Vox Forskningsavdelingen. Analyser og funn som presenteres er basert på observasjon av undervisningen (klasseromsstudie) og en spørreskjemaundersøkelse til elever og lærere (deltakerstudie).

Vi takker alle informanter som med stor velvilje har bidratt med sine erfaringer og gjort det mulig å utarbeide denne rapporten.

Prosjektstaben ved Vox er slik:

Prosjektleder: Marit Rismark  
Forskere: Astrid Sølvberg  
              Jorun M. Stenøien  
Prosjektmedarbeider: Silje Sitter

Trondheim, februar 2004

Ragnhild Lofthus  
avdelingsdirektør

Marit Rismark  
prosjektleder



# Innhold

Sammendrag-----	vii
Summary-----	ix
Kapittel 1 En studie av nytt Trafikalt grunnkurs-----	1
Framgangsmåte-----	2
Valg av informanter-----	2
Utvikling av spørreskjema og gjennomføring av datainnsamling-----	5
Datamaterialet slik det brukes i rapporten-----	6
Rapportens oppbygging-----	7
Kapittel 2 Intensjoner i opplæringa-----	8
Innhold og mål i opplæringa-----	9
Holdninger til kjøreatferd-----	10
Problemorientert undervisning-----	15
Kapittel 3 Dialoger i praksis-----	18
Samtaledynamikk-----	18
Formidling-----	19
Samtale med fortelling, spørsmål og svar-----	21
Spørsmål – svar - evaluering-----	25
Samtale som ”ordskifte”-----	27
Å samle trådene-----	27
Læringsmuligheter-----	30
Dilemmaer i læreplanen – krysspress i praksis?-----	31
Felles plattform for samtaler-----	32
Kapittel 4 Undervisning og læring-----	35
Trafikklærernes pedagogiske bakgrunn-----	35
Didaktisk kompetanse-----	37
Planlegge undervisning-----	39
Gjennomføre undervisning-----	44
Kapittel 5 Medansvar for andres læring-----	50
Faglig progresjon-----	52
Å legge til rette for aktivitet-----	53
Læreprosess-----	53
Problemorientering-----	57
Kapittel 6 Oppsummering av resultater og mulige tiltak-----	59
Mulige tiltak-----	60

Referanser	62
Appendix	65

# Liste over figurer

Figur 1. Holdninger på tre nivå. ....	14
Figur 2. Didaktisk relasjonsmodell .....	38

# Liste over tabeller

Tabell 1. Regionsvis fordeling av trukket utvalg.....	3
Tabell 2. Fylkesvis fordeling av trukket utvalg.....	4
Tabell 3. Regionsvis oversikt av utvalget som deltakerundersøkelsen bygger på .....	4

# Liste over diagram

Diagram 1. Foretrukket arbeidsmetode i prosent .....	16
Diagram 2. Elevenes erfaring med trafikkssituasjoner som lett kunne ført til ulykker.....	39





# Sammendrag

Denne rapporten omhandler Trafikalt grunnkurs for 16-åringer som skal begynne å øvelseskjøre. Det er først og fremst den pedagogiske tilretteleggingen av undervisningen og deltakernes opplevelse av kurset som problematiseres. De funn som presenteres i rapporten er basert på en klasseromsstudie (deltagende observasjon) og en deltagerstudie (spørreskjema). I klasseromsstudien har vi ved hjelp av deltakende observasjon beskrevet og analysert det som foregår i undervisningssituasjonen. Vi har tatt utgangspunkt i mål og retningslinjer i læreplanen for Trafikalt grunnkurs og hadde dette som bakgrunn for å observere samhandlingen mellom lærer og elever og måten lærestoffet ble tilrettelagt på. I deltagerstudien har vi ved hjelp av spørreskjema til elever og lærere samlet informasjon om deres opplevelse av undervisningssituasjonen.

I rapporten viser vi at Læreplanen for Trafikalt grunnkurs opererer med intensjoner på flere områder. Vi viser til to forhold i planen som kan representere et dilemma for lærerne når det gjelder den praktiske gjennomføringen av undervisningen. Planen er målorientert med et relativt fast definert innhold. På den andre siden står problemorientering og aktiv elevmedvirkning fram som den sentrale tilnærmingen i læringsarbeidet. Lærerne står dermed overfor en utfordring i forhold til å skape balanse mellom intensjoner som går i ulike retninger.

Våre funn viser at samtaler mellom lærer og elever fylte det meste av tiden i undervisningen på Trafikalt grunnkurs. Imidlertid hadde disse samtalene en del særtrekk som gjorde at elevene bare i begrenset grad tok del i samtalen på en slik måte at undervisningen kan sies å være problemorientert. Analyser av samtaledynamikken viser at det var læreren som var den aktive under samtaleforløpene og at mye av undervisningen bar preg av formidling av faktastoff.

Deltagerstudien tyder på at elevene hadde relevant erfaring fra ulike trafikksituasjoner og at de foretrakk diskusjoner i klassen som arbeidsmåte. Selv om elevene fikk meddele sine erfaringer i ulike sammenhenger, greide lærerne i liten grad å legge elevenes innspill til grunn for videre progresjon i et tema. Lærerne var innholdsfokuserte i sin undervisning ved at de prioriterte rask progresjon og gjennomgang av en stor mengde stoff. De var

ikke like opptatt av at det kunne ligge utfordringer knyttet til hvordan elevene skal arbeide med et lærestoff. På denne måten var trafikklærerne i mindre grad læreprosessorientert i sitt arbeid med elevene.

Resultatene tyder likevel på at det er mulig å forene de tilsynelatende motstridende intensjonene i læreplanen. I hovedsak handler det om hvilken tilnærming læreren har i forhold til lærestoff og elever. Gjennom et eksempel av en lærer som la til rette for problemorientering viser vi at det er mulig å trekke elevene med i undervisningen selv om innholdet er fast definert og løsningene er "absolutte". Poenget er "hvordan" lærer og elever i fellesskap kommer fram til hva en skal foreta seg i ulike situasjoner.

Trafikklærerne fremstod med solide trafikale kunnskaper. I tillegg til slik fagkunnskap fordrer undervisningsarbeid at de har didaktisk kompetanse slik at de kan organisere undervisningen på en hensiktsmessig måte. Våre funn tyder på at opplæringen på Trafikalt grunnkurs kan tjene på at trafikklærerne styrker sin undervisningskompetanse. Undervisning handler om å kunne legge til rette for andres læring.

# Summary

This report deals with Basic Course in Traffic & Driving Instruction; hereafter referred to as TG (Trafikalt grunnkurs) for sixteen year olds. Primarily, it is the didactic organization of teaching and the participants' experience of the course which are problematized. The findings presented in this report are based on a study in the classroom environment (participating observation) and on a questionnaire filled in by the participants. In the classroom study we have described and analyzed the ongoing classroom activity related to the teaching situation. As a starting point, we began with the objectives and guidelines specified in the core curriculum for TG; used this as a basic background for observing interaction and communication between teacher and pupils and how learning materials was organized. From the questionnaire filled in by both teacher and pupils, we gathered information concerning their experience of the teaching situation.

In our report, we refer to the fact that the core curriculum for TG operates with intentions and aims covering several areas. We refer to two aspects in the core curriculum which may represent a dilemma for teachers concerning the practical implementation of teaching. The curriculum is orientated towards fixed objectives/aims and contains relatively firmly defined contents. On the other hand, the plan encourages a problem-oriented learning approach with pupil activity as a central issue in the learning situation. Teachers are faced with the challenge of creating a balance between the varied and diversified curriculum objectives. Our findings reveal that conversations between teacher and pupils occupied most of the teaching time in the course. Meanwhile, certain characteristics were associated to these conversations. Pupils participated only to a certain extent and the learning situation was not overall problem-oriented. Analyses of the discourse reveal that it was the teacher who was the active party.

The survey indicates that the pupils had relevant experience from various traffic situations and that they preferred classroom discussions as a "learning mode". Even though the pupils provided information about their experiences concerning varied (traffic) coherences, the teachers, on the whole, did not manage to exploit the pupils' input as a basis for developing

thematic progression. The teachers were focused on their own teaching caused by giving priority to quick progression through large amounts of information. They were not equally engaged in understanding the pupils learning processes. On this basis, the teachers were to a lesser degree orientated towards the process of learning in their work with their pupils.

Overall, the results indicate that it is possible to coordinate the apparently conflicting intentions and objectives in the core curriculum. The main issue is about the teachers approach towards learning material and pupils. Through one example of a teacher who paved the way for problem oriented learning, we state that it is possible to actively engage pupils in teaching/learning even if the curriculum content is firmly defined and the answers are absolute. The point is how teacher and pupils collectively find the best solutions to any given situation.

The traffic teachers were prominent in their knowledge of traffic. In addition to this, the art of teaching demands that they have didactic competence in order to organize teaching appropriately. Our findings indicate that the educational training in teaching TG can be rewarded through strengthening teaching competence. Teaching is about organizing a learning environment that enhances learning.

# Kapittel 1

## En studie av nytt Trafikalt grunnkurs

Med oppstart 1. juli 2003 er landets trafikkskoler pålagt å kunne tilby Trafikalt grunnkurs for 16 åringer som skal begynne øvelseskjøring. I grunnlagsdokumentene for grunnkurset oppgis flere grunner for å tilby Trafikalt grunnkurs. Det fremheves at det er viktig å gi elever grunnleggende forståelse av trafikk, og opplæringen skal fokusere på forhold som påvirker risikoen og betydningen av selvinnsikt og selvkritisk vurdering.

Ved siden av teoriundervisning inngår også førstehjelpskurs og mørkekjøringsdemonstrasjon i det til sammen 15 timer lange grunnkurset. Hvert kurs kan ha inntil 16 deltakere, og all undervisning er obligatorisk, men uten avsluttende prøve av noe slag. Det er også lagt føringer for arbeidsmåter på kurset. Ved hjelp av en problemorientert tilnærming til undervisningen skal man legge grunnlag for gode holdninger og trafikal kompetanse.

Trafikklæreren har et særlig ansvar for å tilrettelegge lærestoff og planlegge rammene for kurset, og i undervisningssituasjonen er læreren en viktig faktor med tanke på deltakernes læringsutbytte.

Intensjonen med vår studie er å se nærmere på den praktiske gjennomføringen av det trafikale grunnkurset. Vi har avgrenset vårt fokus til å dreie seg om hva som preger den pedagogiske tilretteleggingen av undervisningen, det vil si hvordan trafikklærerne presenterer, gjennomfører og oppsummerer lærestoffet. Et annet aspekt dreier seg om hvordan målgruppen, deltakerne, opplever undervisningen. Med bakgrunn i analysene av undervisningen og elevenes oppfatninger om denne, har vi også utarbeidet noen forslag til hvordan denne opplæringen kan utvikles videre.

# Framgangsmåte

I studien har vi integrert kvalitativ og kvantitativ metode. En kvantitativ tilnærming gjør det mulig å kartlegge trender og tendenser i undervisningen på Trafikalt grunnkurs. En kvalitativ tilnærming gir muligheter for å gå mer i dybden av et fenomen. Gjennom observasjoner kan vi på nært hold følge lærere og deltakere i de ulike prosessene som undervisningen åpner opp for. Ved hjelp av to ulike tilnæringsmåter kan vi dermed fremskaffe resultater som utfyller og utdyper hverandre.

Den to-delte datainnsamlingen er lagt opp slik at spørreskjema til elever og lærere bidrar med oversiktsdata, mens feltarbeid med observasjoner i ulike undervisningssituasjoner danner grunnlaget for det kvalitative materialet i studien. I *deltakerstudien* ønsket vi ved hjelp av et spørreskjema å få informasjon om deltakernes opplevelse av undervisningssituasjonen. Samtidig ønsket vi å få et bilde av hva de synes de har lært på kurset, og om de mener den vil få betydning for deres fremtidige trafikale kompetanse. Når det gjelder læringsaktivitetene ville vi spesielt rette oppmerksomheten mot oppfatninger omkring undervisningens innhold og gjennomføringen av den.

I *klasseromsstudien* ville vi ved hjelp av deltakende observasjon beskrive og analysere det som foregår i undervisningssituasjonen. Deltakende observasjon har sin styrke i at vi er til stede i klasserommet og kan overvære aktivitetene. Dette gir også anledning til uformelle samtaler med både lærere og elever. Vi tok utgangspunkt i mål og retningslinjer i læreplanen og hadde dette som bakgrunn for å observere samhandlingen mellom lærer og elever og måten lærestoffet ble tilrettelagt på.

## Valg av informanter

Som bakgrunn for å velge informanter til *klasseromsstudien* var vi til stede på to kurs som ble arrangert for å skolere trafikklærere som var aktuelle for undervisningsrelaterte oppgaver knyttet til gjennomføring av Trafikalt grunnkurs. Det ene var arrangert av Autoriserte Trafikkskolers Landsforbund (ATL). Forbundet holdt regionsvise kurs og vi var til stede på en 4-timers samling. Det andre kurset ble arrangert av Statens Trafikklærerskole i Stjørdal (STLS)<sup>1</sup>, som også avholdt regionsvise kurs. De to kursene ble avholdt i to ulike regioner. Her benyttet vi muligheten til å skaffe oss en oversikt over trafikkskoler i regionen, og ba samtidig deltakerne (trafikklærerne) om å anslå tidspunkt for gjennomføring av Trafikalt grunnkurs ved sin skole.

---

<sup>1</sup> STLS er nå del av Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Til klasseromsstudien ble fem aktuelle trafikkskoler i tre ulike regioner valgt ut for observasjon. Vi planla å samle data gjennom hele kursforløpet, inklusive mørkekjøring (etter 15. oktober) og førstehjelpskurs. Deltakerstudien inkluderer alle fem regionene i undersøkelsen. Utvalgsenheten bestod av grupper/klasser med lærer.

*Deltakerstudien* er en kvantitativ kartlegging. Et representativt utvalg på til sammen 80 skoler, som enten var medlem av ATL (432 skoler) eller Trafikk Forum (85 skoler), ble trukket ut og forespurt om de ville delta i studien. Innsamling av spørreskjemadata ved disse 80 skolene var ment å kunne gi grunnlag for en landsdekkende analyse.

Som vist i tabell 1 dekker utvalget alle fem regioner og fordeler seg fylkesvis slik oversikten i tabell 2 viser. Av disse skolene var 66 medlem i ATL og 14 medlem i Trafikk Forum.

Tabell 1. Regionsvis fordeling av trukket utvalg

Region	Antall trafikkskoler	
	N	%
Nord	9	11,3
Midt	9	11,3
Vest	15	18,8
Sør	19	23,8
Øst	28	35,0

Av utvalget på 80 skoler, fikk vi utfylte spørreskjema tilbake fra kun 13 skoler. De aller fleste kursene hadde 5-10 elever i gruppen. Dette gir en lav svarprosent, og resultatene kan dermed ikke sies å gi et landsdekkende bilde av spørsmålene som reises omkring det trafikale grunnkurset. Selv om det er kommet inn svar fra alle regioner, er materialet for lite til at vi kan gjøre analyser på fylkesnivå eller sammenlikne de ulike regionene. Det utvalget som deltakerundersøkelsen bygger på fremgår av tabell 3.

Tabell 2. Fylkesvis fordeling av trukket utvalg

Fylke	Antall skoler	
	N	%
Finnmark	2	2,5
Troms	3	3,8
Nordland	4	5,0
Nord Trøndelag	2	2,5
Sør Trøndelag	3	3,8
Møre og Romsdal	4	5,0
Sogn og Fjordane	6	7,5
Hordaland	6	7,5
Rogaland	3	3,8
Vestfold	3	3,8
Agder (øst og vest)	8	10,0
Telemark	1	1,3
Buskerud	7	8,8
Oslo	8	10,0
Østfold	4	5,0
Oppland	3	3,8
Hedemark	7	8,8
Akershus	6	7,5
Total	80	100

Tabell 3. Regionsvis oversikt av utvalget som deltakerundersøkelsen bygger på

Region	Antall elever	
	N	%
Nord	36	29,8
Midt	12	9,9
Vest	7	5,8
Sør	32	26,4
Øst	34	28,1
Total	121	100

Som det fremgår av tabell 3 er alle regioner representert i undersøkelsen. Tabellen viser også at 121 elever svarte på spørreskjemaet. Av disse var 62 jenter og 59 gutter. Deltakerne var fordelt på til sammen 13 skoler.

Det synes som om relativt få trafikale grunnkurs ble gjennomført i den tiden prosjektet forløp. Dette forklarer at vi fikk en lav svarprosent. En skriftlig påminnelse til alle skoler i utvalget førte ikke til at vi fikk inn flere svar. Vi fikk imidlertid mange tilbakemeldinger med ulike begrunnelser for hvorfor det ikke ble avholdt kurs. I tilbakemeldingene som trafikkskolene ga oss mente mange at informasjonen om Trafikalt grunnkurs fra myndighetenes



side var mangelfull. Trafikkskolene hevdet at foreldrene heller ikke hadde kunnskap om at dette kurset var obligatorisk. Til tross for at de fleste trafikkskolene hadde annonsert kurset i lokalpressen, hadde mange skoler for liten påmelding til at det ble lønnsomt å gjennomføre kurs. Samtaler med trafikklærere fortalte om manglende påmelding, og noen etterlyste respons fra andre trafikkskoler på invitasjoner til samarbeid om å arrangere kurs. Det finnes eksempler på at trafikkskoler har satt inn elever på ordinære teorikurs i stedet. Andre melder om økt oppslutning til mopedføreropplæring, noe som også bidro til lavere oppslutning om grunnkurset.

### **Utvikling av spørreskjema og gjennomføring av datainnsamling**

Datainnsamlingen ble innledet med at vi var til stede på to kurs for trafikklærere. Som tidligere nevnt var det ene arrangert av ATL og det andre av STLS. Samlet sett ga disse kursene oss en viss innsikt i hvordan sentrale instanser oppfattet det nye grunnkurset og hva de valgte å fokusere på overfor trafikklærerne.

I forbindelse med *klasseromsstudiet* jobbet i hovedsak to forskere sammen på feltarbeidet. Den ene registrerte samtaler mellom lærer og elever. Den andre gjorde notater vedrørende aktivitetene i undervisningen, arbeidsmåtene, bruk av hjelpemidler og så videre.

Totalt sett observerte vi ca. 44 undervisningstimer og dette utgjør til sammen 177 sider utskrevet tekst.

Datainnsamlingen ble altså innledet med den kvalitative delen. Her inngikk både klasseromsobservasjoner samt det datamaterialet som ble samlet inn under kursene for trafikklærere. Foreløpige analyser av observasjonene dannet blant annet noe av grunnlaget for å utvikle spørsmålene som inngikk i spørreskjema for elever og lærere.

I tillegg til observasjonene benyttet vi også grunnlagsdokumenter for Trafikalt grunnkurs og teori om undervisning og læring for å utvikle spørreskjemaene. Elevskjema<sup>2</sup> inneholdt personopplysninger, erfaringer med trafikkuhell, opplevelser av kurset som helhet og kursets betydning for fremtidig trafikkatferd. Opplevelse av kursets innhold og arbeidsmåter inngikk også i skjemaet. I tillegg ble elevene bedt om å gi et eksempel på noe som hadde gjort spesielt inntrykk på dem i løpet av kurset.

---

<sup>2</sup> Se appendix.

Skjemaet til lærerne<sup>3</sup> kartlegger ulike personopplysninger og hvilke arbeidsmetoder de har benyttet. Lærerne ble også bedt om å kommentere læreplanen, hvilke tema de hadde lagt vekt på og hvordan de hadde valgt å gjennomføre undervisningen. Spørsmål vedrørende arbeidsmåter på lærerskjemaet har paralleller til tilsvarende spørsmål på elevenes skjema for å kunne sammenligne hvordan de to gruppene opplevde ulike sider ved undervisningen. På grunn av den lave svarprosenten, ble det imidlertid ikke mulig å gjennomføre analyser av denne typen.

Spørreskjemaene ble sendt ut til de aktuelle skolene i november 2003. Hver skole mottok 16 elevskjema og et lærerskjema. I tillegg fikk skolene skriftlig informasjon om hensikten med undersøkelsen og instruksjon i hvordan spørreskjemaundersøkelsen skulle gjennomføres.

### **Datamaterialet slik det brukes i rapporten**

Det metodiske valget ble en kombinasjon av observasjon og spørreskjema. Slik metodetriangulering vil kunne gi muligheter for å trekke konklusjoner på et mer fullstendig grunnlag enn en ensidig bruk av en enkelt metodisk tilnærming. I og med den lave svarprosenten fra den kvantitative undersøkelsen, har det vært spesielt viktig å kunne benytte funn fra observasjonene i kombinasjon med spørreskjemadata. Dette har gitt oss muligheten til å fortolke og forstå de ulike svarene fra elever og lærere i en bredere sammenheng. Observasjonene kan vise hvordan ulike fenomener er situert i en mer kompleks praksis, og dette kan representere viktige fortolkningsrammer for de kvantitative resultatene. På samme måte kan resultatene fra spørreundersøkelsen bidra til å belyse om de ulike funn fra observasjonene også inngår som en mer generell tendens i et bredere materiale. Samlet sett vil denne framgangsmåten bidra til å øke påliteligheten av de data som presenteres.

I selve rapporten presenteres ulike tema, og da benyttes funn både fra observasjoner og spørreskjema for å belyse ulike sider ved samme fenomen. Spørreskjemaet er et avkryssingsskjema, men inneholder også åpne svarmuligheter både for elever og lærere. I tillegg har vi hatt samtaler med trafikklærere på telefon og gjennom å være til stede på kurs for trafikklærere. Vi har også benyttet disse kontaktpunktene som muligheter for å skaffe til veie et bredere datamateriale der så mange som mulig inngår. De sitatene som presenteres i rapporten kan derfor være hentet enten fra observasjonsdata, fra spørreskjema eller fra samtaler med involverte aktører vi har møtt i andre sammenhenger.

---

<sup>3</sup> Se appendix.

Vi har samlet data om mange sider ved undervisningen på Trafikalt grunnkurs. I denne rapporten presenteres funn omkring enkelte tema som kom til syne gjennom analysene av det totale materialet. Datamengden inneholder også funn som ikke presenteres i denne rapporten, og det vil derfor være mulig å utdype de funn som foreligger her. I tillegg vil en også kunne reise andre diskusjoner og trekke nye forbindelser mellom de ulike funn som er gjort.

## Rapportens oppbygging

Rapporten følger ikke en tradisjonell oppbygging der teori, framgangsmåter, funn og diskusjoner er atskilt i separate kapitler. I det foreliggende arbeidet er disse delene integrert. Det presenteres funn fra datamaterialet gjennom hele rapporten, og vi problematiserer og diskuterer funnene fortløpende.

I kapittel 2 presenterer vi sentrale momenter i læreplanen. Både innhold, mål, holdninger til kjøreatferd og problemorientert undervisning omtales. Vi peker på mulige utfordringer som trafikklærerne møter når de skal omsette intensjoner fra læreplanen til praksis.

På bakgrunn av at læreplanen legger vekt på elevaktivitet gjennom samtaler, analyserer kapittel 3 samtaledynamikken slik den utspiller seg mellom lærere og elever i undervisningen på Trafikalt grunnkurs. På bakgrunn av de funn som foreligger, diskuteres hvilke læringsmuligheter som ligger i samtalen.

Kapittel 4 tar for seg ulike sider ved undervisning og læring på grunnkurset. Ulike sider ved det å planlegge og gjennomføre undervisning diskuteres. Her er det først og fremst elevenes opplevelse av undervisningen som danner grunnlag for analysene.

Det siste analysekapitlet, kapittel 5, tar utgangspunkt i en fortelling fra undervisningen som vi har kalt "det gode eksempel". Fortellingen brukes til å reise en del spørsmål omkring hva som ligger til grunn for det en kan kalle "god undervisning".

Rapporten avsluttes med kapittel 6 hvor vi oppsummerer funnene og kommer med forslag til mulige tiltak som kan bidra til å videreutvikle opplæringen på Trafikalt grunnkurs.

# Kapittel 2

## Intensjoner i opplæringa

Gjennom innføring av Trafikalt grunnkurs kan en på et tidlig tidspunkt i føreropplæringa starte oppbyggingen av førerkortkandidatenes *trafikale kompetanse*. Dette er de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon mennesker trenger for å mestre trafikkmiljøet, det vil si de fysiske-, psykiske- og motivasjonsmessige forutsetningene (Lærerveiledning, s. 2). Trafikal kompetanse innebærer dermed at en fører både må ha tekniske ferdigheter, trafikkfaglig kunnskap og nødvendig sosial kompetanse til å ferdes i trafikken. Det trafikale grunnkurset skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og legge vekt på å stimulere den sosiale kompetansen. Utvikling og læring av trafikal kompetanse er en omfattende prosess som vedvarer gjennom alle trinn i føreropplæringa og fortsetter videre i livet. Trafikalt grunnkurs er første ledd i å skape en *bevisstgjøring og forståelse* av hva trafikal kompetanse dreier seg om. Kurset vektlegger grunnleggende risikoforståelse, systemforståelse og holdning til kjøreatferd. Dette innebærer at det rettes fokus mot førerens ansvar og betydningen av selvinnsikt og selvkritisk vurdering.

I forbindelse med oppstart av Trafikalt grunnkurs er det utarbeidet en læreplan som trafikk lærerne skal forholde seg til ved gjennomføring av kurs. Læreplanen er fastsatt av Vegdirektoratet 5. juni 2003 med hjemmel i forskrift 14. desember 1968 nr. 9352. Planen har siden da blitt revidert. Fra 1. januar 2004 er deler av planen å regne som en forskrift der de forpliktende delene av Trafikalt grunnkurs er beskrevet. Forskriften gir rettigheter og plikter både for trafikkskoler og for førerkortkandidater. Den er dermed førende for lærerne både når det gjelder hva som skal gjennomgås i løpet av kurset og hvordan undervisningen skal gjennomføres. Forskriften er inn delt i paragrafer som blant annet angir mål, tema og hvilke undervisningsmetoder som skal vektlegges i gjennomføringen av kurset. I tillegg til denne forskriften er det utarbeidet en lærerveiledning. Lærerveiledningen inneholder anbefalinger og eksempler som er ment å fungere som en støtte for trafikk lærerne. Forskriften og lærerveiledningen omtales samlet sett i det følgende som "Læreplanen for Trafikalt grunnkurs".

## Innhold og mål i opplæringa

Emnene som skal tas opp i løpet av kurset er fordelt under seks tema i læreplanen. I løpet av kurset skal elevene arbeide med førerkortklassene, grunnleggende forståelse for trafikk, mennesket i trafikken, øvingskjøring, førstehjelp og mørkekjøringsdemonstrasjoner. Kurset består av til sammen 15 undervisningstimer, hvorav 3 timer avsettes til førstehjelp og 2 timer til mørkekjøringsdemonstrasjoner. Selv om kurset skal inneholde reproduserbar kunnskap bemerkes det i lærerveiledningen at læreplanen legger lite vekt på rent faktastoff (s. 4). Både forskriften og lærerveiledningen bærer preg av å vektlegge *forståelse fremfor innlæring av faktakunnskap* i forbindelse med kjøreatferd. Elevene skal imidlertid motiveres for å oppsøke denne type lærestoff gjennom at læreren henviser til lærebøker, teorikurs og lignende.

For hvert tema og de underliggende emnene som skal tæs opp i undervisningen (se § 7-12) er det angitt ulike *mål* en tenker at undervisningen skal føre fram til. Formuleringer som ”*kjenne til*”, ”*forstå*” og ”*bli bevisst*” er gjennomgående brukt i formuleringen av både hoved- og delmålene. Hvis vi ser nærmere på forskriften, fremgår det for eksempel av §1 at hovedmålet i det trafikale grunnkurset er at ”*elevene skal bli seg bevisst hva som menes med at enhver skal ferdes hensynsfullt og være aktpågivende og varsom så det ikke kan oppstå fare eller voldes skade, og slik at annen trafikk ikke unødig blir hindret eller forstyrret*”. Andre eksempler er ”*elevene skal kjenne til formelle begrunnelser for at vi har føreropplæring i klasse B og T (§7) og ”om fart og fartstilpasning skal eleven forstå at regler om fart bidrar til en sikrere trafikkavvikling” (§8)*”. På bakgrunn av målformuleringene i læreplanen er det grunn til å forvente en praktisk undervisningssituasjon som i liten grad preges av formidling av faktakunnskap.

Målene for det trafikale grunnkurset kan sies å befinne seg på et overordnet nivå og de angir en retning for arbeidet på grunnkurset. På et slikt overordnet nivå er det gjerne generelle handlingstendenser og måter å se omverdenen på som er det sentrale. Slik poengterer læreplanen at Trafikalt grunnkurs skal legge vekt på å arbeide med elevenes holdninger til kjøreatferd. Formuleringer som ”*forstå*” og ”*bli bevisst*” retter søkelyset mot førerens ansvar og betydningen av selvinnsikt og selvkritisk vurdering. I følge planen skal læreren derfor ikke legge vekt på å fremheve regler og faktakunnskap, men arbeide med å få fram elevenes holdninger og bevisstgjøre dem i forhold til det å kjøre bil.

En utfordring for trafikklæreren er å balansere behovet for faktakunnskaper opp mot det å kunne utvikle ”forståelse” og ”bevissthet” for de aktuelle tema som er oppe i undervisningen.

Vår undersøkelse setter søkelyset på disse forholdene, og kapitlene 3 og 4 problematiserer ulike sider ved spenningsforholdet mellom læreplanens intensjoner og praksisen i undervisningen.

## Holdninger til kjøreatferd

Atferd i trafikken og bilkjøring handler om mye mer enn det å ha solide faktakunnskaper. Å sette seg bak rattet medfører et stort ansvar. Føreren skal hele tida forholde seg til mye informasjon, gjøre vurderinger, treffe riktige valg, og forholde seg til medtrafikanter og miljøet i og rundt bilen. I et slikt komplekst bilde blir holdninger og refleksjon sentrale elementer for å utvikle trafikkforståelsen.

Vi mennesker er ikke nøytrale observatører. Vi har tanker og meninger om det som skjer rundt oss. På dette grunnlaget vil vi kontinuerlig foreta evalueringer eller vurderinger av hva vi opplever og ser rundt oss. Slike evalueringer eller vurderinger kalles i sosialpsykologien for innstillinger eller holdninger. Disse kommer til uttrykk gjennom positive eller negative reaksjonstendenser. I følge Raaheim (1985) er en vanlig definisjon at holdninger er en ”underliggende tendens til å handle, føle og oppleve saksforhold på en bestemt måte”. Disse saksforholdene kan være svært forskjellige ting, for eksempel personer, objekter, ideer eller hendelser.

En vanlig oppfatning er at holdninger består av tre ulike sider; en *opplevelsesmessig* eller oppfatningsmessig side, en *følelsesmessig* side og en *handlingsmessig* side (Aronson, Wilson & Akert, 2002). Disse kommer til uttrykk på forskjellige måter. De kan ta form av meninger, som når en person synes at det er helt greit å kjøre 5-10 km/t over fartsgrensa fordi alle andre gjør det, eller hevde at trafikken stopper opp dersom alle alltid skulle kjøre lovlig. En holdning kan også komme til uttrykk ved positive eller negative følelsesreaksjoner. En bilfører kan kanskje bli irritert, eller føle en uvilje mot bilførere som overholder fartsgrensa på en tilsynelatende oversiktlig strekning, eller vedkommende kan føle seg vel ved å opptre hensynsfullt overfor andre trafikanter. Våre holdninger kan også vise seg som en tendens til å handle i positiv eller negativ retning. En bilpassasjer kan for eksempel be sjåføren om å avstå fra forbikjøringer, eller en person kan velge å være passasjer selv om en er klar over at føreren har drukket alkohol.

Holdningenes tankemessige, følelsesmessige og handlingsmessige side stemmer ikke alltid like godt overens. Det er derfor ikke uvanlig at vi av og til kan oppleve at det mangler en sammenheng mellom det en person sier og det personen faktisk gjør. For eksempel kan det være grunn til å behandle politiske meningsmålinger med en viss skepsis ettersom vi ikke kan være sikre på at alle som uttrykker sympati overfor et bestemt parti, vil omsette dette i handling og virkelig gi sin stemme til partiet på valgdagen. Også innenfor området trafikk kan en oppleve dette misforholdet mellom de tankemessige, følelsesmessige og handlingsmessige holdningskomponentene. I vårt datamateriale kom dette til syne gjennom en del meningsytringer, blant annet når læreren tok opp tema knyttet til fart.

*”Alle kommer til å kjøre 110, men faren ligger i risikovurdering..... bred vei, lysforhold da er ikke risikoen så stor... (jeg) sier bare at dere kommer til å kjøre 110 km/t. Det kommer dere til å gjøre...”*

*”Dessverre er det en del dårlige holdninger blant førere..... Det er ikke flesteparten som er slik, men de finnes. Det er ikke alltid jeg kjører i fartsgrensen jeg heller....”*

*”Jeg liker ikke å henvise til førerprøven, men du stryker ikke om du kjører 3-4 km/t over (fartsgrensa)”.*

Gjennom undervisningen la lærerne vekt på å tydeliggjøre at vi har lover og regler som vi skal forholde oss til i trafikken. De forsøkte videre å fremheve at det å ikke overholde regelverket har konsekvenser. Sitatene illustrerer at det er fullt mulig å gi uttrykk for positive meninger om ansvarlig trafikkatferd, men når det kommer til stykket er det ikke alltid at en handler i tråd med disse meningene. Det er dermed ikke alltid samsvar mellom intensjon og handling. I pedagogisk tenking er det vanlig å fremheve betydningen av det gode eksempelet. I tråd med dette vil det bli viktig at trafikkfagene er bevisste og reflekterte rundt det å fremstå som gode eksempler. I lys av dette kan det tenkes at lærerne bør være varsom med uttalelser av typen vi refererte ovenfor. Men det kan også tenkes at ”prektighet” kan bli møtt med avvisning fra elevene. Ved å fremstå mer åpen og mindre kategorisk kan læreren oppnå å ”spille på lag” med ungdommene. Slike situasjoner kan brukes til å skape en diskusjon hvor et tema kan problematiseres og bidra til å løfte fram elevenes holdninger til trafikkatferd.

Mye forskning har vært rettet mot spørsmålet om hvordan holdninger dannes og dette er vesentlig for arbeidet på Trafikalt grunnkurs. Holdninger sees på noe som vi har ervervet oss og blir tatt opp i oss som en viktig del av vår personlighet. De dannes gjennom vår oppvekst i samspillet med våre

omgivelser. Dette kommer også fram i datamaterialet. En av elevene uttrykte "Ja herregud, den ungen (som løp ut i veien) kom jo fra ingen steds fra!! - hører man jo når man sitter på (med foreldre i bilen)". Holdningsdannelsen starter altså i barndommen og de viktigste kildene er de primærgruppene vi forholder oss til. Dette kan for eksempel være våre foreldre, søsken og venner. Selv om man ikke automatisk overtar andres holdninger, vil for eksempel betydningsfulle andre og media i form av blant annet film og Internet naturligvis ha sterk innflytelse.

I materialet finner vi flere eksempler på at elevene har holdninger som går på tvers av generelle normer for god trafikkatferd. En av lærerne beskrev en ulykke hvor et barn ble påkjørt. Elevene ble bedt om å forestille seg denne situasjonen og de ble spurt om de trodde de selv hadde innvirkning på om de kunne komme i en slik situasjon:

- L Føler dere at dere har innvirkning på om dere skal komme i en slik situasjon?
- E1 Nei, kan du det?
- L Ja, synes du Tore at du har innvirkning?
- E2 Har litt innvirkning.
- E3 Kan skje med alle, det er menneskelig å feile...
- E2 Kan ikke "krype" i 10 km i timen, for at det kan komme folk hoppende fram, det går ikke!
- E5 Unger har ikke noe ut i veien å gjøre!
- E6 De skulle gått på fortauet...

Eksempelet viser at elevene har liten forståelse for det å vise aktsomhet som bilfører. De plasserer ansvaret på fotgjengeren, i dette tilfellet et lite barn som kommer løpende ut i veien. Dette illustrerer at det er behov for å arbeide med elevenes holdninger, noe læreplanen legger vekt på. Forskning viser imidlertid at våre holdninger ikke uten videre lar seg forandre (Aronson, Wilson & Akert, 2002).

Holdninger kan være dypt forankret i oss og stabile, mens enkelte holdninger er ustabile og kan påvirkes. Dette er blant annet avhengig av hvor viktig holdningsobjektet er for oss, hvem som prøver å påvirke oss og hvordan vi blir påvirket. *For å endre holdninger må det nye opplysninger, argumenter eller erfaringer til.* Et sentralt spørsmål i det trafikale grunnkurset blir hvordan elevene skal bli bevisst sine egne holdninger, og hvordan læreren kan skape situasjoner der dette blir mulig. Samhandling med andre synes å være en forutsetning i denne sammenhengen. Når holdninger endres skjer dette som oftest som en reaksjon på sosial påvirkning



(Aronson, Wilson & Akert, 2002). Våre holdninger kan påvirkes både av hva andre sier og hva de gjør.

Vårt materiale viser at noen av virkemidlene lærerne benytter ser ut til å være særlig virkningsfulle med tanke på å gjøre inntrykk på ungdommene:

*”Læreren viste bilder og lignende av ulykker som har drept bare på grunn av en bagatell. Det gjorde inntrykk og fikk meg til å tenke litt. Alt kan skje i trafikken og jeg vil ikke være grunn til at det skjer ulykker. Kjør forsiktig.”*

Noe av det som har gjort inntrykk på denne eleven er at læreren har brukt eksempler på trafikkulykker som et middel for å nå fram til elevgruppen. I undervisninga på det trafikale grunnkurset så vi flere eksempler på at lærerne benyttet trafikkulykker som et virkemiddel når de forsøkte å bevisstgjøre elevene på deres atferd i trafikken. Ved å benytte trafikkulykker som utgangspunkt for samtaler forsøker en å fange elevenes oppmerksomhet ved å appellere til det følelsesmessige. I slike situasjoner er det ikke kun fakta eller forekomst av et fenomen som er det vesentlige, men informasjon som vekker følelser hos elevene.

Forskning viser at det av og til er mulig å påvirke en persons holdning ved å spille på personens følelser (Aronson, Wilson & Akert, 2002). En vanlig teknikk er å benytte argumenter eller andre virkemidler (for eksempel bilder eller film) som gjør at folk blir skremt. En slik form for kommunikasjon omtales i litteraturen som ”fear-arousing communication”. Dette kan bidra til holdningsendring, men da er det viktig at de som opplever å bli skremt også får informasjon om hvordan de kan redusere denne frykten. Det er også sentralt at en ikke benytter dette virkemiddelet på en slik måte at folk blir så skremt at de ikke evner å lytte til de argumentene som legges fram. Dersom en lærer for eksempel viser elevene film eller bilder som illustrerer trafikkulykker, så vil det være av betydning for elevenes læringsutbytte å trekke opp en diskusjon der det skisseres alternative handlemåter som for eksempel kunne hindret at en eventuell ulykkessituasjon oppstår.

Det kan også være avstand mellom lærerens intensjoner med et undervisningsopplegg, og hvordan elevene faktisk erfarer den undervisningen de deltar i. Elevene vil dessuten innbyrdes også oppleve undervisningen ulikt. Intensjonene til en av lærerne som har undervist på det trafikale grunnkurset kan beskrives slik:

Læreren har lagt vekt på at den enkelte elev skal bli bevisst sine egne holdninger. I undervisninga har han hovedsakelig arbeidet med å fremheve følelser, ansvar og konsekvenser. I gjennomføring av kurset har han etter eget utsagn benyttet gruppearbeid og meningsutvekslinger i tillegg til forelesning og korte videoklipp. Gjennom kurset har han erfart at det er viktig å skape trygghet i elevgruppen og mener det er sentralt å la elevene ta "ansvar" fra første kurskveld.

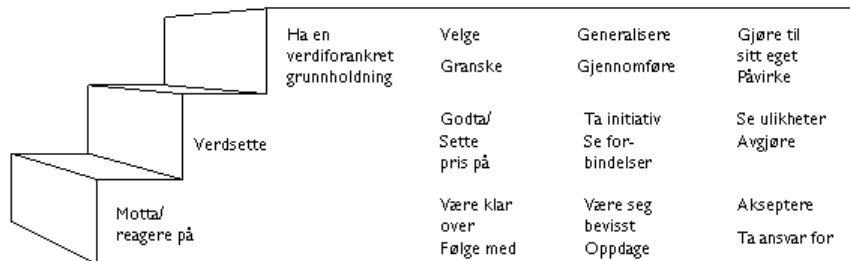
Elevene på samme kurs trakk fram følgende som noe som har gjort inntrykk på dem i løpet av kurset:

*"Ingen turte å ta ordet. Læreren viste hva en liten forskjell i fart kan føre til ved å først kaste et eple til en elev (lav hastighet) for så å dundre det i veggen bak (høy hastighet). Eplet knuste."*

*"Det gjorde det skummelt å kjøre/sitte på med bil eller annet på veien. Det burde ikke være skrekkeksimpler hver kveld!"*

Disse eksemplene viser at det her var avstand mellom lærerens intensjoner og elevenes opplevelse av undervisningssituasjonen. Det er imidlertid viktig å påpeke at undervisningen også kan oppleves ulikt innbyrdes i elevgruppen. Elevenes oppfatninger av læringsmiljøet i gruppen vil være vesentlig for hvor åpne de vil være og hva de ønsker å dele med andre av egne erfaringer og meninger. Dersom elevene ikke oppfatter miljøet som et sted der det er trygt å luften egne synspunkter, vil det være vanskelig å arbeide med holdninger til trafikk.

Kurset har da heller ikke til hensikt å endre holdninger, men fokuserer mer på det å bevisstgjøre elevene på hvilke holdninger som forventes i trafikken. I følge Hiim & Hippe (1989) kan en snakke om holdninger på ulike nivå.



Figur 1. Holdninger på tre nivå.

I det trafikale grunnkurset forholder en seg til kunnskap og holdninger på det laveste nivået i figuren. Med dette menes at elevene skal være klar over hvilke holdninger som forventes at de skal ha i trafikal sammenheng. Det forventes ikke at disse holdningene er integrert og skal oppleves som egne. Ambisjonene for kurset synes likevel å være høye nok i og med at selv på det laveste nivået skal elevene, i tillegg til å være seg bevisst, også akseptere og ta ansvar.

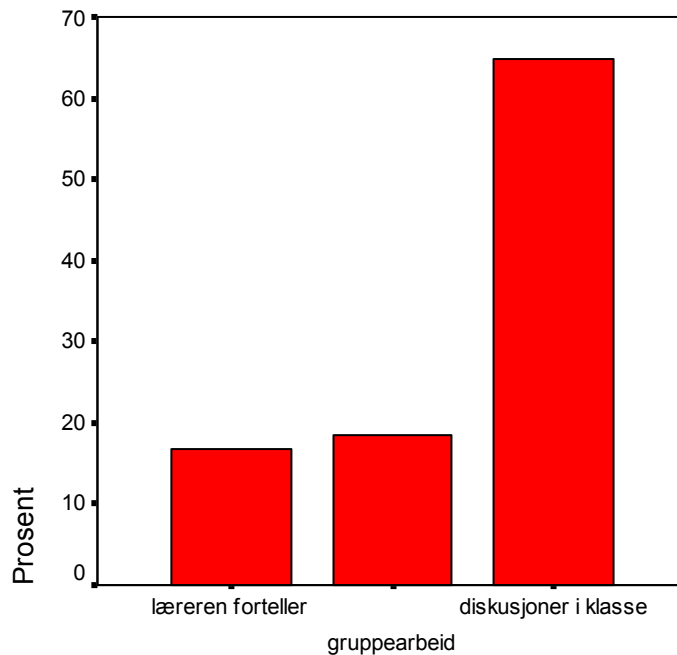
## Problemorientert undervisning

I følge læreplanen skal læreren legge til rette for en *problemorientert undervisning*. Dette innebærer at elevene gjennom gruppearbeid og/eller dialog skal arbeide med konkrete problemstillinger. Når undervisningen i utgangspunktet skal være problemorientert, så markerer dette at kurset ikke skal være preget av at læreren formidler faktastoff som elevene like lett kan tilegne seg ved selvstudium. I følge læreplanen innebærer problemorienteringen at læreren setter seg selv i bakgrunnen samtidig som han er åpen for alle innspill.

Problemorientert undervisning må ikke forveksles med problembasert undervisning/læring. Forskjellen er at problemorientert undervisning kan være lærerstyrt, mens problembasert undervisning/læring har fokus på elevens ansvar for sin egen læringssituasjon (Brinchmann-Hansen, 1999). Her styrer eleven i stor grad valg av problem, hvilke arbeidsmåter som skal brukes og er også hovedaktør i å utforme sluttproduktet. Problemorientert undervisning, slik den er beskrevet i læreplanen for Trafikalt grunnkurs, innebærer derimot at læreren forbereder konkrete problemstillinger og at diskusjonene skal føre fram til bestemte resultater. Dette kan innebære at elevenes medvirkning ikke blir reell på den måten at de har ansvar for læreprosessen fra valg av tema til konklusjonene skal trekkes. De skal medvirke og være aktive, men da i forhold til en relativt tydelig lærerstyring. Oppgavene skal i følge lærerveiledningen (s. 5) utformes ut fra hovedmålene for det enkelte tema, og lærer må ha lagt en plan for tema, aktiviteter og oppsummering. Det understrekes at læreren hele tiden må vurdere i hvilken grad elevene er i stand til å komme fram til målet for emnet på egen hånd.

Læreplanen legger imidlertid føringer som innebærer at gjennomføringen av kurset forutsetter *aktiv elevmedvirkning* i form av diskusjoner, gruppearbeid og dialog. Materialet fra spørreundersøkelsen viser at elevene foretrekker diskusjoner i klassen fremfor gruppearbeid og lærerens formidling av faktastoff. Elevene ble bedt om å velge mellom tre typer arbeidsmåter.

Valgmulighetene var ”læreren forteller”, ”gruppearbeid” og ”diskusjoner i klassen”.



Hvilken arbeidsmåte liker du best?

Diagram 1. Foretrukket arbeidsmetode i prosent (N = 108)

Diagrammet ovenfor viser at 65 % (64,8 %) av ungdommene foretrakk diskusjoner i klassen som arbeidsmåte. Langt færre elever foretrakk gruppearbeid (18,5 %) eller formidling av lærestoff (16,7 %) som arbeidsform. Samlet sett viser analysen at over 80 % (82,3 %) foretrakk diskusjoner eller gruppearbeid. Disse resultatene kan tolkes som at ungdommene foretrekker å være aktive og delaktige i sin egen læreprosess. Resultatene sier imidlertid ikke noe om hva ungdommene forstår med uttrykket ”diskusjoner i klassen”. Som vi kommer nærmere inn på i neste kapittel (kapittel 3), viser datamaterialet at en diskusjon kan ta mange former og at samtaler har ulike særtrekk. Dynamikken i samtaler mellom lærer og elevene vil kunne ha betydning for elevenes læringsutbytte – blant annet for den reelle muligheten til å få fram ulike holdninger i en gitt situasjon.

Læreplanen opererer altså med intensjoner på flere områder. Gjennom forskriften har trafikklærerne mange mål å forholde seg til. De har dermed et relativt fast definert innhold som vil gi føringer for undervisningen. På den andre siden står problemorientering fram som den sentrale tilnærmingen i læringsarbeidet. På kursene for trafikklærere ble det lagt vekt på at problemorientering vil medføre sterk elevmedvirkning, samtidig som det i læreplanen poengteres at læreren skal ha relativt fast styring på undervisningsforløpet. I forlengelsen av dette kan en ane muligheter for et dilemma der læreren skal balansere mellom å forene intensjoner i en forskrift som på den ene siden er målstyrt, samtidig som det legges opp til å benytte problemorientert undervisning. En utfordring for lærerne er dermed å skape balanse mellom intensjoner som går i ulike retninger.

# Kapittel 3

## Dialoger i praksis

Analysen av datamaterialet viser at "dialogen" står sentralt i Trafikalt grunnkurs på den måten at muntlig aktivitet fylte det meste av timene i klasserommene. Det er imidlertid mulig å problematisere ulike forhold rundt samtaler, og spesielt samtaler som finner sted i en opplærings-situasjon. Som et utgangspunkt kan en si at deltakere i en samtale ikke alltid er likestilte. Opplæring er et klassisk eksempel i så måte ved at samtaler i en opplærings-situasjon vil utformes i et skjevt maktforhold mellom de som tar del; lærer og elev. Læreren er den som uten videre er i posisjon til å velge ut og presentere innhold, og læreren er den som vurderer elevenes prestasjoner, muntlig så vel som skriftlig. Læreren innehar dermed en rolle som forvalter av kunnskap. Ut fra et kritisk perspektiv kan en se denne typen klassesamtaler som en form for indoktrinering der elevene skal overta lærerens forståelse av et fenomen (lærerens kunnskap). Dialogen i voksenopplæringen kan ideelt tenkes langt fra dette - som en samtale preget av likeverdighet der ingen av partenes syn dominerer. Dialog kan altså betraktes som en motsats til troen på at kunnskap kan overføres som et ferdig produkt. Ved å bruke begrepet dialog som karakteristikk på egen undervisning, forteller den som underviser samtidig om en tro på at læring skjer i samhandling mellom likeverdige deltakere.

I det følgende ser vi først nærmere på hvordan lærer og elever samtaler om ulike trafikale tema. Deretter ser vi på hvordan læreren oppsummerer og samler tråder med utgangspunkt i flere bidrag etter gruppearbeid. Kapitlet avsluttes med en diskusjon om læringsmuligheter. Det er spesielt dynamikken i samtaler mellom lærer og elev som trekkes fram og kommenteres i et læringsperspektiv.

### Samtaledynamikk

Undervisningen på grunnkurset var preget av samtaler der læreren beholdt det meste av initiativet i forhold til å føre ordet, samtidig som han også styrte samtaler i bestemte retninger. I det følgende viser vi gjennom

eksempler at samtalene var preget av aktive lærere og tilbakelente elever. Vi får også et bilde av en undervisning som la vekt på faktastoff innen trafikk og som i mindre grad hadde elevenes erfaringsbakgrunn som utgangspunkt.

### **Formidling**

Materialet inneholder mange eksempler på at det er læreren som fører ordet. I tillegg stilles et og annet spørsmål underveis:

- L Hva tror dere... Dersom vi har begått en straffbar handling... tror dere hvis en har ranet pøsebua... kan vi få straff for det? Hvis vi har blitt dømt for blind vold... kan dette ha noe å si?
- E Nei...
- L Nei... det kan det faktisk ha... Moralen må være... Ikke rane pøsebua på Senteret. Sånne ting kan påvirke vandelsattest og vi kan eventuelt få sperrefrist. Hvis dere ser på kolonnen nedenfor så står det noe om hvor lang tid vi kan få slike sperrefrister. Blir vi tatt, kan det gi sperrefrist inntil 2 år. Hvis dere ser den nederste... Det betyr at hvis politiet tror dere har ranet pøsebua så kan dere få sperrefrist... Er det noen som vet hva en må gjennom for å få førerkort for bil?  
(Ingen respons)
- L Da skal dere få vite det nå... Det her er noe dere skal kunne. Det sier seg selv at dere skal kunne svinge, gire, bremse... Noen kan dette fordi de har holdt på med dette hjemme, mens andre ikke vet hva en clutch og en brems er. Her er det sånne trafikale ting som en skal kunne. Det at en kjører i kryss med stor trafikk. Hvis vi kjører gjennom et tettsted må vi kunne skilting og hva oppmerking betyr, rundkjøring og enveiskjørte gater.

Innholdsmessig dreier samtalen ovenfor seg om samfunnets normer og konsekvenser av brudd på diverse regler. Det som presenteres prøves ikke ut mot ungdommenes oppfatninger. Isteden er det læreren som presenterer sitt eget resonnement uten at det trekkes veksler på de andre i undervisningssituasjonen.

Eksempelet illustrerer en gjennomgående tendens i datamaterialet – det at lærerens prat fylte størsteparten av tiden. Her er det læreren som forteller om vandelsattest, sperrefrister og betydningen av trafikale kunnskaper. Ved et par anledninger stopper læreren opp og stiller spørsmål til elevene, men går raskt tilbake til sin egen fortelling. I situasjoner som denne ble trafikk-situasjoner ofte illustrert på tavle og skissene ble brukt for å peke på hva som var korrekt valg i ulike situasjoner. Disse situasjonene var gjerne spekket med informasjon der den riktige løsningen ble gitt og forklart i

raskt tempo, uten særlig anledning til ettertanke for den enkelte. Det var heller ikke anledning til å reflektere som samlet gruppe med utgangspunkt i innspill fra flere. Elevene kunne dermed ikke bygge på hverandres bidrag for derigjennom å konstruere et felles innhold i de ulike tema som var oppe.

Den formen for formidling som episoden illustrerer, var vanlig i undervisningen. Tradisjonell klasseromsundervisning følger gjerne et slikt mønster. Og det hevdes blant annet at elevenes læringsutbytte ikke alltid står i forhold til den innsats som investeres av både elever og faglærere. Kanskje kan svake elevprestasjoner spores tilbake til manglende fagkunnskaper hos lærere? Eller kanskje svaret er å finne i at læreren i større grad mangler kompetanse i å tilrettelegge optimale læringssituasjoner for elevene? Uavhengig av faglig kompetanse velger mange lærere undervisningsformer som avslører en sterk og grunnleggende tro på at kunnskap kan «formidles» (Young 1992), slik eksempelet ovenfor viser. Lærerne inntar følgelig selv en aktiv rolle der de gjerne demonstrerer, forklarer og informerer mens elevene er tilskuere. En del elever er et aktivt publikum og får med seg mye av lærerens formidling, andre er mindre lydhøre og læringsutbyttet blir i beste fall beskjedent.

Mange av de eksemplene som vi beskriver kunne vært et utgangspunkt for stor elevaktivitet i form av inngående drøftinger med utgangspunkt i elevenes bidrag, men i undervisningen syntes det som om lærerne prioriterte rask progresjon.

Følgende utsagn fra en lærer antyder en mulig begrunnelse for å velge formidling av lærestoffet fremfor en mer åpen behandling av ulike tema: ”det er mye vi skal gjennom, derfor må det være tett med stoff”. Grunnkurset fikk dermed preg av ”mye undervisning” med rask progresjon og komprimert informasjon. Det var mindre fokus på elevenes læring gjennom elevaktivitet der elevenes erfaringer belyste de ulike tema.

Som nevnt i kapittel to opererer læreplanen med intensjoner på flere områder. Læreren kan stå i et dilemma hvor han skal balansere mellom å forene intensjonene i en forskrift som på den ene siden er målstyrt, samtidig som det legges opp til å benytte problemorientert undervisning. Eksemplene ovenfor viser at lærere i stor grad benytter formidling i undervisningen, samtidig som de er klar over at læreplanen legger andre føringer for hvordan det skal arbeides med lærestoffet. Det kan derfor se ut som om de gjør et bevisst valg om å oppfylle forpliktelsene i læreplanen om å ta opp alle de tema og emner som der er listet opp. Det kan være på denne bakgrunn at de prioriterer å formidle en del fagstoff som de mener elevene trenger.



### Samtale med fortelling, spørsmål og svar

Et annet trekk ved samtaler var at lærerne forsøkte å invitere elevene til å delta mer aktivt i undervisningen, oftest i form av å stille spørsmål. Lærere stiller imidlertid ikke spørsmål uten at disse skal tjene et formål. Som et utgangspunkt må læreren være bevisst hvilken *hensikt spørsmålene skal tjene*; - som kontroll av kunnskapsnivå, - for å sikre progresjon av tema, eller – bidra til ny kunnskap hos den som blir spurt (Cazden 1986, Rismark 1997, Kvello 2003). Lærerveiledningen (s. 6) legger også vekt på at læreren må bruke teknikker som oppmuntrer til deltakelse. Spørsmål trekkes fram som en mulig teknikk for å få elevene på banen. Følgende eksempel kan være en illustrasjon på hvilke spørsmål lærere stiller:

- L Det å være bilmekaniker i dag... ...hvis jeg sier det er noe galt på motoren... de kobler bilen til en pc og så ser de hva som er galt og så fikser de det som er galt. Så den (bilen) har vært igjennom mange forandringer... og flere blir det.  
... for å fortelle dere hva som kan komme. Ett eksempel er sensor på viskere. Det har kommet biler i dag som merker hvor mye lys som trengs, lux kalles det.  
... trenger det å være bare bra?
- E Nei.
- L Nei. Jeg har faktisk merket det at hvis jeg kjører så det eneste jeg trenger å gjøre er holde i styret. Hvis det skjer noe da... blir litt sløva... en som heter Dagfinn Moe fortalte at det finnes teknologi som gjør at vi kan koble oss på en lederbil som kjører til Oslo... og så kan de andre bare ligge og sove... vi har ikke veger til dette, men teknologien finnes. Ja vi har kjøretøy, veg og vegmiljø. Er det noe som mangler?
- E Ja, "jeg" mangler.
- L Ja (Læreren skriver følgende ord på tavla: Mennesket)
- L Det er dette vi kaller for trafikksystemet. Er det noen forandringer som ligger på oss fra 1960 og fram til i dag? ... sannsynligvis. Det er mer krav til oss, vi må ha mer oppmerksomhet fordi bilene kjører fortere. Så den her biten skal vi bruke mer av for å se på de enkelte faktorene. Når det gjelder den siste... oss selv... (finner fram overhead)  
Hvem tror dere ved en ulykke har oftest skyld? Kan det være bilen, lover og regler, eller på oss selv?
- E Oss selv?
- L Oss selv.
- L Jeg har en transparent som viser litt denne biten her. Se på den øverste bilen. Det var jo bilen: styringa låser seg eller hjulene ramla av. 90 % ligger på oss. Hva kan det være vi feilvurderer da? Hva tror dere?

(Stille)

L Kan det ligge på at vi ikke kan lover og regler, at vi tror at vi er flinkere enn vi er..., kan det ligge på erfaring?

E Ja.

L Ja.

Eksempelet illustrerer flere forhold. Dynamikken i samtalen er ett område å se nærmere på. I dette utdraget stiller læreren en del spørsmål til elevene. En kan også merke seg at svarene som kommer fra elevene har en spesiell form. Svarene kommer stort sett i form av bekreftelser som ”ja” eller ”nei” - eller de gjentar med de samme ordene som læreren. Elevene bringer i liten grad inn ny substans til samtalen, og elevenes innspill tjener heller som en støtte til de momentene læreren bringer inn. Elevenes svar følges heller ikke opp av læreren. Læreren stiller ingen oppfølgingsspørsmål til elevenes bidrag for å få tak på hvilke oppfatninger de har om det aktuelle temaet. Slik situasjonen utspiller seg, er det lærerens fortelling som dominerer i undervisningssituasjonen, mens elevenes erfaringer ikke kommer fram. Lærerens øvrige fortelling karakteriseres av at han bringer inn en del eksempler i undervisningen, men disse har oftest lærerens referanseramme som utgangspunkt – ikke elevenes erfaringer.

Et annet forhold som også tydeliggjøres gjennom utdraget ovenfor er at det i realiteten ikke er mer plass for elevenes bidrag i slike sekvenser enn det som var tilfellet i eksempelet om formidling. Det at læreren åpner opp for spørsmål er altså i seg selv ikke tilstrekkelig dersom målet er å bringe elevenes oppfatninger inn i lærings situasjonen.

Et tredje forhold dreier seg om den substansielle siden av samtalen. Læreren trekker opp brede, generelle linjer som handler om teknologisk utvikling og trafiksikkerhetsutvikling. Han tar uten videre stilling til temaet når han sier at teknologi kan føre til sløvhet. Koplingen fra dette over til hvilke krav dette stiller til mennesket i trafikken, trekkes også av læreren alene. Et interessant læringsmessig aspekt i denne sammenhengen er at dette faktisk er lærerens oppfatning om den teknologiske - og den trafiksikkerhetsmessige utviklingen, og ikke elevenes. Læreren bruker altså ikke situasjonen som en mulighet til å få fram elevenes meninger.

I en lærings sammenheng kan det også fremmes at innholdet kanskje ikke er av størst betydning, så lenge dynamikken i samtalen har karakteristika som gjør at elevene forholder seg passive på den måten at de kun bekrefter lærerens fortelling. Læreplanen oppmuntrer imidlertid til å bruke spørsmål som bidrar til større aktivitet blant elevene (Læreplanen, s. 6). Når læreplanen også understreker at faktastoff er lite vektlagt og at målet er å

fremme forståelse for trafikken som system, gjøres det klare prioriteringer som vil ha konsekvenser for hvordan elevene bør arbeide med lærestoffet for å nå målene. Ambisjonene for læringsutbyttet går i retning av at elevene skal tilegne seg forståelse for lærestoffet, samtidig som det er en målsetting å bearbeide holdninger. I denne forbindelse aner vi konturene av et lærings-syn som setter elevenes læring i fokus.

Et annet typisk trekk ved undervisningen var at det ikke dveles lenge ved et tema. Også dette kan illustrere lærerens dilemma når det gjelder å balansere mellom en forventning om at mange tema skal belyses på kurset, samtidig som elevene skal trekkes aktivt med i læringssituasjonen. Uten tid til å utforske et tema, vil en vanskelig kunne bringe elevenes erfaringer inn i trafikkopplæringen. Dersom en haster fra tema til tema, vil undervisningen også i liten grad åpne for refleksjon. Situasjonen kunne kanskje ha vært annerledes dersom læreren hadde tatt seg bedre tid, stoppet opp og gitt elevene tid til å "tenke" over reelle spørsmål.

Materialet inneholder også eksempler på mer dynamiske samtaler der vi finner en annen type elevsvar enn de vi omtalte ovenfor. I følgende utdrag, fra oppstarten av et kurs, snakket en lærer om grunnkurset:

- L Hvorfor er dere her? Noen som har sagt at dere må det? Det kom en slik regelendring for de som var født etter 16. juni, måtte gå et trafikalt grunnkurs. Noen som har sagt hvorfor dere må være her?
- L Hva tror du? (nikker til en elev som ikke svarer)
- L Hva tror du? (nikker til annen elev)
- E Lære noe om bilen?
- L Ikke så lett å vite...
- L Hva mener du? (nikker til en tredje elev)
- E Vite noe om trafikkreglene før vi begynner å kjøre
- L Høres det fornuftig ut...?  
Tenk dere en grunn til at myndighetene mener at det trengs mer ballast for å begynne å kjøre... forstår dere hvor jeg vil da... ser ut som om du tenker å si noe... kan det ha noe med ulykker å gjøre?
- E Ja...
- L Har noe med trafikkulykker å gjøre. Det er de unge som kommer opp i ulykker...  
Når dere er ferdig med kurset, hva forventer du å kunne? (Lærer nikker til en elev)
- E Trafikkregler...
- L Hva med deg?
- E Hvordan jeg skal kjøre.
- L Hva med deg, har du noen ønsker?

- E Er allerede sagt...
- L Og du ville lære mer om bilen? ... (læreren smiler, nikker mot den eleven som ga det første svaret, og klassen ler...)

I starten av utdraget stiller læreren et åpent spørsmål, og gjennom dette opptrer læreren på en inviterende måte ved at slike spørsmål i utgangspunktet kan tenkes å ha en rekke mulige svar. Slike åpne spørsmål kan oppfattes som en invitasjon til andre om å bidra med egne meninger om emnet, og kan betraktes som en framgangsmåte for å få elevene mer med i samtalene.

Det innledende spørsmålet inneholdt imidlertid ikke informasjon som viste at læreren ønsket å rette oppmerksomheten på ungdom og ulykker. Vi vet da heller ingen ting om elevene deler lærerens oppfatning her om at de deltar på grunnkurset for å forebygge ulykker. Elevenes innspill kom i form av utsagn som "lære om bilen, vite noe om trafikkregler", og de avslører dermed at de har et mye mer situasjonsnært og konkret utgangspunkt for sine innspill enn det som synes å være tilfellet for trafikklæreren.

Her ser vi et eksempel på at elevene bringer inn egne synspunkter om hva de synes er viktig. Funn fra spørreskjemaundersøkelsen tyder også på at elevene opplever at de til en viss grad kan bringe sine egne erfaringer og synspunkter inn i undervisningen. Nesten 50 % (47,1 %) av elevene opplevde at lærerne ofte eller nesten alltid ba dem komme med egne eksempler fra trafikken, mens i overkant av halvparten av respondentene (52,9 %) mener de av og til eller nesten aldri bidro med sitt eget i samtaler.

Det er imidlertid lærerens manglende oppfølging av elevenes bidrag som er av interesse. Analyser av samtalene viser da også at lærerne stiller en rekke spørsmål til elevene, men at de i mindre grad tar tak i de svarene som kommer. Innspillene fra elevene blir dermed ikke en del av temaet når læreren igjen overtar ordet. Blant annet kunne svaret "lære om bilen" fra eksempelet ovenfor vært én mulig anledning der lærer og elever kunne utdype et tema i fellesskap. En felles utdyping av tema kunne bidratt til å skape et nyansert bilde av elevenes behov for å lære om bilen og deretter plassert dette inn i et større trafikkbilde. Slik eksempelet viser, blir elevenes bidrag hengende i luften når læreren ikke trekker elevenes innspill inn i den videre samtalen. Snarere tvert imot, han gir heller en pekepinn på hva som vil være det riktige svaret på hvorfor de er her: "...forstår dere hvor jeg vil da", sier læreren og leder oppmerksomheten mot ulykker og hvilken ballast som kan bidra til å unngå ulykker.

Selv om læreren tilsynelatende går åpent ut rundt temaet ”hvorfors er dere her”, ender han opp i en ensidig vinkling på kursets innhold gjennom en stadig fokusering på ulykker. I denne sekvensen viser det seg å være et relativt langt sprang fra spørsmålet (”hvorfors er dere her”) til det svaret læreren syntes å ha i tankene (”forebygge ulykker”). På den måten er elevene mer hensatt til en gjettelek som i engelsk litteratur gjerne går under benevnelsen ”guess what the teacher thinks” (GWTT).

### **Spørsmål – svar - evaluering**

Lærere organiserer lærings situasjoner på ulike måter; og i tråd med anbefalinger i læreplanen for Trafikalt grunnkurs kan elevene for eksempel arbeide med gruppeoppgaver, og de kan delta i ulike former for klasse-samtaler der læreren stiller spørsmål som elevene skal svare på. I den forbindelse viser det seg at lærere i ordinær undervisning (i skole) ofte velger en undervisningsform der 1) læreren stiller spørsmål og 2) elevene avgir svar som 3) læreren evaluerer (Rismark 1997). En klassesamtale er ofte lærerstyrt på den måten at det i de fleste klasserom er vanlig at læreren stiller spørsmål, en eller flere elever avgir svar, mens læreren på ulike måter evaluerer elevbidragene.

Vi har så langt gjengitt flere eksempler på samtalsituasjoner der læreren stiller spørsmål og elevene svarer. Vi har påpekt at elevenes svar i liten grad trekkes med i et videre samtaleforløp. Det er i stor grad læreren selv som kommer med løsninger på ulike spørsmål som reises. Det at elevenes svar ikke blir brukt som et bidrag til å belyse ulike sider ved en situasjon, kan forstås ut fra at læreren ønsker at samtalen skal utvikle seg i en bestemt retning og gjerne ende ut i en på forhånd planlagt konklusjon. Når elevenes bidrag ikke blir tatt hensyn til, vil det i dette fra lærerens side ligge en slags evaluering av svarene. De oppfattes kanskje ikke som relevante nok til å kunne inngå i den konkrete sammenhengen som problematiseres.

Materialet viser at elevene får ulike respons og tilbakemelding på de svarene de gir på lærerens spørsmål. Nedenfor viser vi til to eksempler der læreren gir ulike typer evaluering på elevsvar.

En lærer viser en overhead med bilde av en bil som kommer kjørende bak et barn på sykkel i en høyresving. Det samtales om fartsgrenser og hva man må ta hensyn til og være forberedt på i denne situasjonen. Ett spørsmål som reises av læreren er hva barnet kan finne på hvis huset på venstre siden av vegen er kameratens hus:

- L Jeg må ha forventninger om at noe kan skje. Hvor lang tid bruker jeg på å bremse ned her?
- E Bremselengden på tørr asfalt er 22 m/sek. i 80 km/t.
- L Hvordan fant du ut det!? Kikket i boka, ja!! ("du – er – avslørt - stemme"). Her skal vi ikke pugge salmevers!

På dette spørsmålet gir eleven et svar som i og for seg er korrekt. Lærerens tilbakemelding er en evaluering av svaret som viser at han ikke er fornøyd med bidraget. Dette var ikke det svaret læreren forventet ut i fra diskusjonen rundt eksempelet. Læreren kan muligens ha en annen referanseramme for hva han anser at spørsmålet henspeiler på enn den teoretiske utregningen av bremselengde. En mulighet er at læreren ønsket at elevene skulle vurdere bremselengden i forhold til hvor langt bak syklisten bilen befant seg, og at det å ta hensyn til syklistens sikkerhet var det vesentlige. Slik spørsmålet er formulert, kan det imidlertid oppfattes dit hen at læreren faktisk er ute etter eksakt bremselengde. Eksempelet illustrerer betydningen av at elever og lærere deler referanseramme i slike situasjoner. Uten en slik felles forståelse kan et korrekt svar få en negativ evaluering av læreren. Og elevene kan sitte igjen med et inntrykk av at et korrekt svar ikke alltid blir vurdert til å være et "riktig" svar. De må altså finne ut hva læreren ønsker å belyse i en gitt situasjon.

Alternativt kunne læreren gjort noe lignende som i følgende eksempel:

Elevene har jobbet selvstendig med en gruppeoppgave som nå gjennomgås i plenum.

- L Hva er påstander i forhold til fartsgrense? Hva har dere svart her, Per?
- E Du må selv vurdere hvor fort du skal kjøre.
- L Ja, det er egentlig to fartsgrenser i landet. Som jeg sa i går, 50 eller 80. I og utenfor tettbygd strøk. Skjønnte dere det? Det går aldri ned mer enn 20 km av gangen. Men oppover kan det gå fra 50 og 30 til 80. Utenfor tettbygd strøk. Det var veldig riktig, det du sa Per.

Tilsynelatende er dette en mer positiv situasjon der læreren gir en annen type evaluering. Per viser her at han er klar over at valg av fart må tilpasses i forhold til veg, omgivelser og føreforhold. Og det synes som om det var dette læreren hadde i tankene. Læreren følger opp svaret med å bekrefte at svaret var korrekt, og til forskjell fra eksempelet ovenfor gir læreren uttrykk for at han er fornøyd. Som en del av tilbakemeldingen til Per går læreren også videre og presenterer en del informasjon om fartsgrenser i tettbygd strøk.

På den andre siden kan det innvendes at elevene har arbeidet med dette temaet i gruppene, og læreren kunne for eksempel invitert flere elever til å komme med innspill. Elevens svar hadde en slik utforming at det kunne ha vært naturlig å utdype hva som ligger i utsagnet ”du må selv vurdere hvor fort du skal kjøre”. Isteden velger læreren selv å være den som bidrar med faktastoff for å utfylle elevens bidrag. På denne måten avsluttes sekvensen uten at elevene kommer på banen med sine vurderinger.

### **Samtale som ”ordskifte”**

Det finnes også eksempler der elever er langt mer pågående enn det vi har vist i det foregående. Følgende eksempel viser hvordan elevene bringer inn egne synspunkter og hvordan de holder fast på dem:

- L Det som er rart, er at dere tar partiet for bilføreren.  
E Gjør det fordi du tar partiet for barna!  
L Det begynte lenge før det, men hovederfaringen deres er som fotgjengere og syklister, så jeg trodde dere hadde det motsatte synet.  
E Hva skal en fotgjenger gjøre rett foran en bil?  
L Du mistet en klassevenn.  
E Skulle hatt såpass til vett at hun ikke gjorde det (sprang rett ut i veien).  
L Så får det bli hennes sak?  
E Ja. Må være enig med meg om at folk ikke kan løpe rett ut i veien.

Elevene er pågående og utfordrer læreren med kontroversielle synspunkter. På den måten har vi en situasjon der elevene faktisk presenterer sine synspunkter og holdninger til trafikal atferd. Dermed foreligger det en mulighet for å utforske tema i fellesskap slik at elevene kan bli bevisst sine holdninger, i henhold til målene for trafikalt grunnkurs. Elevene kommer imidlertid ikke lenger enn at de uttrykker sine synspunkter for hverandre. De bygger ikke på hverandres bidrag og gjør ikke forsøk på å forstå eller sette seg inn i de andres argumenter. I så måte synes de lite villige til å bevege seg fra sitt eget ståsted. Samtalen bærer preg av få nyanser og om å ha rett/feil, og å ”vinne” diskusjonen gjennom å være rammende og hardtslående. Læreren presenterer sin mening, elevene sine. Det dreier seg om meningsytringer som blir et ordskifte, og i mindre grad en meningsutveksling som forutsetter at man reflekterer rundt andres bidrag.

## **Å samle trådene**

Selv om det meste av undervisningstiden ble brukt til ulike typer samtaler, forekom det også at elevene ble inndelt i mindre grupper for å løse

oppgaver, eller de kunne se en film som også representerte en form for felles plattform å bygge videre på. I etterkant av slike felles samlingspunkter i undervisningen foretok læreren en eller annen form for oppsummering. For gruppearbeid dreide dette seg om å løfte fram den enkelte gruppes bidrag inn i en felles samtale. I det følgende ser vi nærmere på hvordan læreren lar elevene presentere sine bidrag gjennom oppsummeringer og videreføringer etter slike kortvarige gruppeoppgaver.

Elevene organiserer seg i tre grupper etter beskjed fra læreren. De skal rangere kjøredyktighet ut fra følgende liste:

”1) defensiv, 2) ta seg raskt fram i trafikken, 3) hensynsfull, 4) manøvreringsdyktig, 5) dristig.” Læreren ber dem rangere enkeltvis fra 1-5 hva det er som kjennetegner kjøredyktighet. Elevene studerer listen og snakker sammen. Læreren vandrer rundt, kikker litt og poengterer at det ikke er mye skrevet... ”dere har skrevet lite, dere tar det muntlig”...

Det er klart for oppsummering, og læreren stiller seg opp ved tavla med kritt i hånden. Han henvender seg til gruppen:

- L Jeg vedder på det at dere har denne som nummer en.  
(Læreren skriver følgende ord på tavla: Hensynsfull)  
Elevene nikker bekræftende
- L Er det noen som har noe annet svar...  
(ingen svarer)  
Jeg gjetter at de to siste er nummer to og fem?  
(2) ta seg raskt fram i trafikken, 5) dristig)
- L Her finnes jo ingen fasit... har dere vært oppriktige?

I denne situasjonen ble elevene bedt om å ta stilling og prioritere. Med denne beskjeden om å velge mellom flere alternativer vil en kunne forvente en diskusjon innad i gruppen der de ble enige om en felles løsning. Når så oppsummeringen starter etterspør læreren faktisk ikke hvilke egenskaper den enkelte gruppe har prioritert høyest. Han etterlyser heller ingen begrunnelser for de valgene de har foretatt. Det som skjer er at læreren opptrer som en slags spåmann som på forhånd vet hva de kommer til å prioritere høyest og lavest av egenskapene på listen. Elevene blir hensatt til en rolle der de bekrefter eller avkrefter om han har ”gjettet rett” angående deres prioriteringer.

Det er læreren som er den mest aktive her også. Hva elevene lærer i situasjoner som denne er imidlertid det mest interessante spørsmålet. Det å sitte i gruppe representerte en mulighet til å presentere egne meninger,



og diskutere dem med de andre. Det kan i seg selv være et godt utgangspunkt for læring. Vårt materiale viser imidlertid at læreren ikke trekker elevenes forslag til løsninger inn i en felles diskusjon. På den måten setter ikke den felles oppsummeringen elevenes bidrag inn i nye eller bredere sammenhenger. Elevene blir da ikke gitt muligheten til å utvikle sine egne argumenter i lys av andres bidrag. De får altså ikke muligheter for å sette ulike synspunkter i relasjon til hverandre, ha meningsbrytninger og å kunne skissere opp ulike konsekvenser av de ulike prioriteringer som ble foretatt. I så måte har denne oppsummeringen klare fellestrekk med de samtale som er omtalt tidligere i kapitlet. Samtidig inneholder situasjonen et uforløst potensial ved at det her ligger muligheter til å kunne få fram nye opplysninger, argumenter og erfaringer. Som nevnt i kapittel 2 vil det da være mulig å arbeide med holdninger.

Materialet inneholder også eksempler som viser hvordan elevene var langt mer på banen enn tilfellet var i eksempelet ovenfor. I episoden som følger har læreren vist en film med ungdommer som i stor fart freser rundt i flotte biler på en åpen parkeringsplass. Etter fremvisningen tar læreren initiativ til en samtale.

- L Hvordan reagerer du på filmen? Har aktivitetene noe med mestringsfølelsen å gjøre?
- E Ja, de mener de har kontroll fordi de kjører slike drastiske løp...
- L Men jeg tenker på at de øver for å mestre, er ikke det bra? Kanskje har det noe med risikosøking å gjøre også. Dumt at Politiet kom og rensket plassen?
- E Ja...
- E Hva synes du om filmen?
- E Syns du det var fine biler? (spør læreren)
- L Nei, bilene...
- L Rånere er mer knyttet til yrkesfaglige studieretninger, ulykker er mer knyttet til yrkesfag. Kan plukke dem ut på skjermflua.
- E Tror det har med penger å gjøre, de har råd til å kjøpe seg biler.
- L Har du sansen for russisk rullett?
- E Men det har ikke noe med bil å gjøre.
- L Men jeg tenker på livet generelt, noen liker det... fy te rakker'n, det gikk bra!
- L Er dette typiske ungdommer?
- E Nei.
- L Hvorfor ikke?
- E Det er mange forskjellige typer ungdommer, kunne vært gamle folk dette.
- E Jeg så noen som var skallet...

- L Ungdom er en til 25-26 år, kan godt bli skallet før det...  
L Kunne tenkt dere å ha vært med i miljøet?  
E Ja...  
L Jeg har adressen. Kan godt gi deg den!

Læreren åpner med to spørsmål. Det første er et åpent spørsmål med invitasjon til elevene om å fortelle om sine reaksjoner på filmen. Før de eventuelt kunne rekke å svare, har læreren stilt et nytt spørsmål der han henleder oppmerksomheten mot det å mestre. Den videre samtalen kan tyde på at læreren på forhånd hadde bestemt et forløp for samtalen. Selv når elevene kommer med nye innspill til samtalen, holder læreren fast ved sitt fokus og tar ikke tak i det elevene bringer på banen. Han fortsetter med å bygge videre på sitt eget resonnement. Han trekker ut enkelte egenskaper ved ungdommer på yrkesfag og ønsker at elevene skal slutte seg til hans beskrivelse av trekk ved disse ungdommene. Innspillene fra elevene viser at dette er de ikke med på, og de setter spørsmålstegn ved lærerens koplinger. De introduserer egne synspunkter og forteller at dette kunne vært forskjellige typer ungdommer, kanskje til og med voksne. Selv når læreren får et spørsmål fra elever (hva synes du om filmen/ synes du det var fine biler?), kommenterer han ikke disse spørsmålene.

Tematisk dreier samtalen seg om trafikkatferd generelt og fart spesielt. Oppsummeringen av filmen ga en mulighet til å bevisstgjøre elevene på holdninger i forhold til dette. En viktig forutsetning for å kunne bevisstgjøre holdninger er på den ene siden at elevenes oppfatninger faktisk kommer til syne i diskusjonen. Eksempelet viser at elevene flere ganger bidro med sine synspunkter. En annen forutsetning er at deres synspunkter ikke blir stående uten kommentarer, men faktisk inngår i den videre samtalen. Materialet vårt inneholder en rekke situasjoner som tematisk åpner for muligheter for bevisstgjøring av holdninger, men viser samtidig at lærerne i liten grad trekker ut det potensialet som ligger i disse situasjonene.

## Læringsmuligheter

Samtaler mellom lærer og elever fyller mye av tiden i teoriundervisningen på Trafikalt grunnkurs. Læreplanen for grunnkurset støtter også opp om en slik arbeidsform i klasserommet. I analysene så vi nærmere på samtaler mellom lærer og elever, og funnene viser at samtaler i klasserommene har særtrekk som gjør det relevant å problematisere måten lærere kan lede denne formen for undervisning.

## Dilemmaer i læreplanen – krysspress i praksis?

I kapittel 2 koplet vi to forhold i læreplanen. På den innholdsmessige siden anmerket vi at læreren er forpliktet til å arbeide tett opp mot de mange angitte målene. Under hvert tema angis både hovedmål og delmål. For de som underviser kan dette fortone seg som en forpliktelse som gjør at de planlegger en undervisning som blir preget av stadige skifter mellom tema for å rekke over alle mål. Når det gjelder organisering av undervisningen, legger også læreplanen klare føringer ved å slå fast at undervisningen "skal i utgangspunktet være problemorientert" (Læreplanen, s. 1). Nettopp denne problemorienteringen var et sentralt tema på de to kursene for trafikk-lærere som vi var til stede på.

Det kan synes som om disse to føringene i læreplanen kan skape et dilemma for lærerne. På den ene siden inviterer de ofte elevene til dialog gjennom å stille spørsmål der de etterspør elevenes oppfatninger. Samtidig har vi vist at elevenes bidrag i liten grad blir løftet inn i den videre samtalen. Undervisningen bærer preg av at læreren ikke dveler ved elevenes bidrag, men heller haster videre til et nytt tema eller et nytt aspekt ved en sammensatt trafikksituasjon. Lærerne er også bevisste på den prioriteringen de gjør med hensyn til progresjon og arbeidsmåte, og en lærer formulerte det slik:

*Jeg kommer til å legge vekt på faktastoff. Elevene må ha dette før de kan jobbe med casene de får senere. Det som er problematisk med teori-biten er at det er avsatt 10 timer til dette – sammenlignet med teori til kjøreopplæring som har mange flere. Det er 10 timer det er snakk om. Selv om de har noen erfaringer er ikke dette tilstrekkelig.*

På en måte synes det som om læreplanen kan bli oppfattet dit hen at det kreves aktive lærere som kan gjennomføre "mye undervisning" i form av formidling av faktastoff til elevene. Undervisningen på Trafikalt grunnkurs kan da komme til å få preg av *innholdsfokuserte lærere* som prioriterer rask progresjon og gjennomgang av stor mengde stoff. Begrunnelsen for å gjøre dette er en oppfatning om at det er en hensiktsmessig måte og sikrer elevenes læringsutbytte. Det kan synes som om lærerne gjennom dette mener at elevene vil sitte igjen med kunnskap som vil gjøre dem bedre i stand til øvelseskjøring. På denne bakgrunn var lærerne i studien klart innholdsfokuserte i sin undervisning.

Mye av undervisningen bar da også preg av aktive lærere som formidlet faktastoff til elevene. Selv om undervisningen hadde en spørrende form, var det likevel liten grad av elevmedvirkning på innholdssiden. Det var læreren som brakte nye tema på banen og videreførte de emner som var oppe til

samtale i gruppen. De betraktet innholdet i undervisningen som den viktigste del av undervisningssituasjonen. De syntes å mene at utfordringene lå i det å få formidlet tilstrekkelig med lærestoff. Lærerne var i mindre grad opptatt av at det kunne ligge utfordringer knyttet til hvordan elevene skal arbeide med et lærestoff. På denne måten var de i mindre grad læreproessorientert i sitt arbeid med elevene.

Slik kan lærernes innholdsfokusering forstås i lys av en forskrift som inneholder mange mål og tema for opplæringen. Det å skulle rekke over mange emner i løpet av noen få timer, kan bidra til at lærerne befinner seg i et dilemma der problemorienteringen kommer i bakgrunnen.

### **Felles plattform for samtaler**

Eksempelene fra vårt datamateriale viser at lærerne gikk direkte inn i et tema i den forstand at de ikke startet med innledende informasjon eller avklaringer som satte rammer for situasjonen. Lærerne gjorde således ingen anstrengelser for å etablere en *felles situasjonsdefinisjon* mellom seg selv og elevene. Dette er avgjørende fordi elevene i en hvilken som helst sosial kontekst vil forstå og fortolke situasjonen forskjellig (Wertsch 1984). En kan for eksempel tenke seg at samtlige elever vil kunne ha hver sin assosiasjon til det åpne spørsmålet fra læreren om "hvorfors er dere her?".

Avklaringer, for eksempel i form av at lærer og elever i fellesskap kommer fram til hva som er referanserammen for spørsmålet "hvorfors er dere her", er fraværende. Skal de tenke trafiksikkerhet eller er det mer relevant å tenke mer konkret i retning av øvelseskjøring for å kunne svare korrekt på spørsmålet? Gruppen som helhet mangler på denne måten *intersubjektivitet*; en situasjon der samtalepartnere deler den samme situasjonsdefinisjon og vet at de deler denne (Wertsch 1984:12, Rommetveit 1985:187). Intersubjektivitet kan ikke forutsettes, den må nemlig *forhandles* av partene i situasjonen (James 1962). Lærerne åpnet i liten grad for slike forhandlinger.

Dersom samtalen skal representere et læringspotensiale for elevene, må læreren for det første betrakte slike sekvenser som dynamiske prosesser der partene i fellesskap utforsker et tema. Det vil si at elevenes bidrag har en like naturlig plass som lærerens oppfatninger. Da vil også læreren kunne stille «genuine spørsmål», det vil si spørsmål der læreren ikke har definert klare svar på forhånd. Da kan samtaler representere læringspotensiale for elevene.

I samtaler stiller lærere ulike typer spørsmål til elevene. Disse vil ha ulike beskaffenhet, og de vil være av ulike betydning for framdriften i en samtale så

vel som elevenes læringsutbytte. I forbindelse med det å stille spørsmål i samtaler kan vi skille mellom to ulike tilnærminger til undervisning – en lineær og en sirkulær tilnærming. Med en *lineær tilnærming* er læreren opptatt av å få fram fakta, for eksempel i form av hva et bestemt trafikkskilt betyr. Dette vil gi læreren anledning til å slå fast hva skiltet betyr, og han kan håpe på at også noen av elevene merker seg hva skiltet betyr. Eksempler på lineære spørsmålsstillinger er ”hvem gjorde hva, når, hvor og hvorfor”. Slike spørsmål vil klargjøre prosedyrer og hendelsesforløp. Læreren vil gjennom slike spørsmål også kunne få et innblikk i elevenes holdninger, men selv om de kan være klargjørende for læreren, fører de ikke til særlig økt forståelse for elevene.

Dersom læreren anvender en *sirkulær tilnærming* vil han stille andre typer spørsmål til elevene. Hensikten er da å hente inn elevenes forståelser av en spesifikk situasjon. Eksempler på spørsmål læreren kan stille er ”hva ville du ha tenkt og gjort annerledes?”/”hvis jeg snakker med deg om et år, etter å ha øvelseskjørt en del, hva ville du da ha gjort i en lignende situasjon”? I vårt materiale har vi sett eksempler på lærere som faktisk stiller slike spørsmål. Imidlertid tok de i liten grad konsekvensen av spørsmålet sitt – for eksempel ved å avvente og ta tak i svar fra elevene. Med en sirkulær tilnærming vil læreren betrakte elevenes svar som et bidrag som inngår sammen med en rekke innspill. Til sammen kan de utforske og reflektere over situasjoner og aktivt bruke sine erfaringer og sin kreativitet. Innen sirkulær tenkning betraktes ikke læring primært som formidling av kunnskap, men som en felles utvikling av kunnskap og utvikling av ulike former for forståelse (Kvelling 2003).

For lærere på Trafikalt grunnkurs er det å stille spørsmål en viktig del av undervisningen. Da er det sentralt å være klar over at de spørsmål som læreren stiller gir føringer for samtaleforløpet og hva elevene får ut av samtalen. Innsikt i ulike typer spørsmål vil inngå som en del av en basis for læreren som skal reflektere over egen undervisning.

Bevisstgjøring av holdninger skjer også gjennom samtaler. Dersom læreren benytter en lineær tilnærming og begrenser seg til å opptre på en korrigerende måte kan dette lett låse samtalen. Dette ved at læreren skjult eller åpent forsøker å få elevene til å innse at noe er uheldig, og forsøker å få elevene til å innse at det læreren mener er et riktigere spor.

Sirkulære tilnærminger vil derimot være et mer fruktbart alternativ med tanke på å løfte fram elevenes oppfatninger og bevisstgjøre elevene om egne og andres holdninger. Læreren kan da ta utgangspunkt i og bygge videre på det eleven til enhver tid legger fram som sin forståelse og stille oppfølgings-

spørsmål deretter. På denne måten kan læreren fungere som et *støttende læringsstillas* for eleven som fikk anledning til å vinne ny innsikt med utgangspunkt i sine egne forutsetninger. Hensikten med et stillas er å nå lenger med et arbeid, øke rekkevidden for arbeidet – det er en støtte i arbeidet med å nå målet for en byggevirkosomhet. I en læringssammenheng er stillasbyggingen den prosess som foregår når en mer kompetent person hjelper elevene til å løse oppgaver de ikke kan løse uten hjelp. Dette blir en kvalitativt annerledes læringssituasjon, hvor eleven står mer i sentrum og kan søke ny innsikt i et fellesskap som belyser ulike sider ved holdninger og trafikkatferd.

Når lærere benytter lineær eller sirkulær tilnærming avspeiler dette også ulike syn på hva læring er og hvordan læring skjer. En lineær tilnærming reflekterer en oppfatning av kunnskap som en eksakt og fast størrelse og at kunnskapen lar seg formidle til andre ved hjelp av å fortelle, forklare og korrigere. Sirkulær tenking reflekterer et annet syn på kunnskap og læring. Her betraktes kunnskap som noe fellesskapet konstruerer, og læring skjer ved at den enkelte deltar aktivt i felles utforsking og refleksjon rundt et tema. En sirkulær tilnærming til læringssituasjonen vil bidra til å skape undring og dermed lærelyst. Innsikt i hva de ulike tilnærmingene representerer er av stor betydning for lærere som underviser på et intensivt Trafikalt grunnkurs.

# Kapittel 4

## Undervisning og læring

Kapitlene 2 og 3 har beskrevet noen av de utfordringer læreren står overfor når han skal følge opp læreplanen. Læreren skal balansere mellom å forene intensjonene i en forskrift som på den ene siden er målstyrt, samtidig som det legges opp til å benytte problemorientert undervisning. Vi har sett at møtet med elevene fordrer faglig og pedagogisk kompetanse. Trafikklærerne fremstod med solide trafikale kunnskaper. I tillegg til slik fagkunnskap fordrer undervisningsarbeid at de har didaktisk kompetanse slik at de kan organisere undervisningen på en hensiktsmessig måte. Det handler altså om å kunne legge til rette for andres læring.

### Trafikklærernes pedagogiske bakgrunn

Trafikklærernes faglige og pedagogiske bakgrunn for å lede læringsprosesser er en ett-årig formell utdanning ved STLS<sup>4</sup>. I tillegg til denne utdanningen kommer eventuelle tilleggs kurs og praktisk erfaring som trafikklærer. For mange trafikklærere er aldersgruppen 16 år en relativt ny gruppe å holde kurs for. Fra den ordinære føreropplæringen vil de fleste ha møtt noe eldre ungdommer (kandidater til lett motorsykkel eller bilfører i en alder av 17 år +). De som har drevet opplæring for kjøring av moped eller annet kjøretøy, hvor minstealder for sertifisering er 16 år, vil allerede ha erfaring fra arbeid med aldersgruppen som tar trafikalt grunnkurs.

Ett særtrekk ved det nye trafikale grunnkurset er at disse sekstenåringene tar kurset for å få lov til å øvelseskjøre, mens selve sertifiseringen ligger opptil to år fram i tid. Det relativt lange tidsperspektivet som da foreligger for det totale opplæringsløpet, representerer en utfordring for lærerne som skal gjøre kurset relevant i forhold til å forberede elevene til øvelseskjøring fremfor å forberede dem til en nært forestående førerprøve.

---

<sup>4</sup> Fra 2003 er trafikklærerutdanningen en to-årig høgskoleutdanning.

Trafikklærerne som skal undervise på Trafikalt grunnkurs fikk anledning til å delta på regionale metodikkurs, både i regi av STLS og ATL høsten 2003. Av de 13 lærerne som direkte inngår i vårt datamateriale, hadde 12 vært med på kurs i regi av ATL. Vi mangler opplysninger fra en lærer på dette spørsmålet.

Samlet sett ble det på kursene brukt mye tid til å snakke om den nye ordningen som sådan, og hva den representerte av utfordringer og muligheter i retning av å styrke trafikklærerprofesjonen. Det ble blant annet lagt vekt på at grunnkurset kunne oppfattes som en tillitserklæring til bransjen fra myndighetene. Kurset ble også omtalt som å være et signal fra myndighetene om at den teoretiske trafikkopplæringen er i ferd med å bli en mer verdsatt del av kjøreopplæringen. Kursdeltakerne ble oppfordret til å ta vare på denne muligheten.

Som nevnt i kapittel 1 var innholdet på skoleringen for trafikklærere tett koplet opp til læreplanen for Trafikalt grunnkurs. De ulike tema, slik disse er skissert i læreplanen for grunnkurset, ble belyst på disse samlingene. For eksempel ble de seks temaene gjennomgått ved å vise til målformuleringer til hvert av dem. Ut over dette var skoleringstilbudene noe ulike med hensyn til hva det ble brukt mest tid på. I den videre beskrivelsen av kursene, omtales de likevel under ett da poenget ikke er å skille mellom dem, men heller å gi et bilde av hva trafikklærere samlet sett har fått tilgang til gjennom de faglige samlingene.

På kursene ble deltakerne anbefalt å bruke lærerveiledningen når de skulle planlegge undervisning på sine kurs. Prioriteringer i læreplanen, som det å ha fokus på elevenes sosiale ferdigheter, samarbeid og holdninger, ble også løftet fram og presentert som en dreining i forhold til den tradisjonelle teoriundervisningen i føreropplæringen.

Ulike sider ved det å legge til rette for problemorientering ble også gjennomgått. Problemorientering skal i følge læreplanen prege undervisningen, og kursene ga trafikklærerne en mulighet til å bearbeide sin egen forståelse av dette. Dersom en i tillegg tenker seg at kursene skulle gi trafikklærere en tryggere basis eller et bredere repertoar for å kunne planlegge og gjennomføre konkret undervisning, var aktivitetene på kursene i noe mindre grad rettet inn mot dette. Eksempelvis ble målgruppen omtalt uten at det samlet sett ble brukt mye tid til å trekke linjer mellom mulige læreforutsetninger hos disse ungdommene og konsekvenser for trafikklærerens planlegging av undervisning for dem.



## Didaktisk kompetanse

I vårt datamateriale fremstår trafikklærerne som trygge fagfolk. Det vil si at de sjelden uttrykte usikkerhet med hensyn til det fagstoffet som Trafikalt grunnkurs omhandler. Utfordringen for fagfolk ligger ofte i det å benytte eget fag som basis for å undervise andre. Det er forskjell på det å kunne et fag og det å undervise i dette faget. En person med god kjennskap til bilen og som har tekniske ferdigheter i håndteringen av denne, trenger ikke nødvendigvis være dyktig i å undervise andre i dette. Amerikaneren Lee Shulman (1987) har gjennom sitt arbeid vist at erfarne lærere kan sitt fag på en annen måte enn fagfolk som ikke underviser:

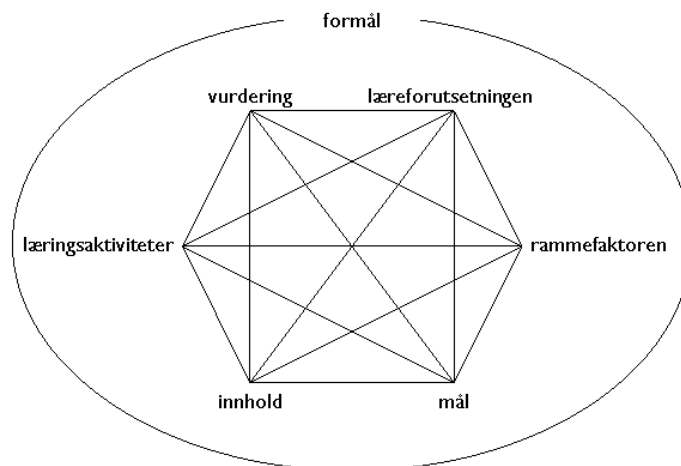
*Han hevder at det er en særskilt form for kompetanse knyttet til det å være lærer. Å undervise innebærer nemlig noe annet enn å utlevere egen fagkunnskap stykkevis og delt til elevene. Shulman kaller denne spesielle lærerkompetansen "pedagogical content knowledge". Denne omfatter en blanding av fagkunnskaper, kunnskaper om undervisning og læring og kunnskaper om elever. For læreren handler det om å omforme fagkunnskaper til stoff som passer til elevenes forutsetninger og læreplanens mål (Lyngsnes & Rismark, 2001).*

Til forskjell fra for eksempel en matematikklektor som har sin fagutdanning fra teoretiske studier, vil trafikklæreren ofte ha tilegnet seg store deler av sin fagkompetanse helt andre steder enn på skolebenken. Trafikklæreren vil ta med seg andre erfaringer inn i yrket, som er av en mer praktisk, yrkesdidaktisk art. Utfordringen ligger i å koble den praktiske, trafikale kunnskapen med pedagogiske tilrettelegging av undervisningen.

Didaktikk omhandler tilrettelegging av undervisning. For læreren handler det om å omforme fagkunnskaper til stoff som passer til elevenes forutsetninger og som er i henhold til læreplanens mål. En lærer må også være i stand til å se kompleksiteten i en læringssituasjon (Lyngsnes & Rismark, 2001). Elevene kommer til grunnkurset med ulik bakgrunn og individuelle erfaringer. Når læreren skal legge til rette for elevenes læring, representerer dette store utfordringer i forhold til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse.

Spørsmål som omhandler *hva* elevene skal lære, *hvorfor* de skal lære dette og *hvordan* elevene skal arbeide er sentrale. Didaktisk kompetanse dreier seg om at trafikklæreren kan reflektere over (begrunne og utdype) ulike sider ved planlegging og gjennomføring av undervisning og læring. Det er utviklet ulike didaktiske modeller som kan brukes som verktøy i planlegging av undervisning. En slik modell trekker inn forhold som læreforutsetninger,

rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering som sentrale sider ved undervisningsplanlegging:



Figur 2. Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136-37)

Denne modellen bidrar til å synliggjøre ulike faktorer som gjør seg gjeldende når en skal planlegge, gjennomføre, vurdere og reflektere over egen undervisning. Modellen illustrerer at faktorene har betydning hver for seg, og at det er sammenheng mellom dem. For eksempel vil læreforutsetninger ha betydning for hvilke mål som er realistiske for elevenes læring. Kjennskap til elevene vil også være en viktig basis for å velge innhold og arbeidsmåter.

Når det for eksempel gjelder å skaffe seg kjennskap til elevenes læreforutsetninger omkring et tema, har vi i kapittel 3 vist at lærerne i vårt datamateriale etterspør hvilke erfaringer elevene har når ulike situasjoner er oppe til samtale i gruppen. Funnene viste at elevene kunne bidra med sine synspunkter, men at lærerne i mindre grad benyttet disse innspillene i den videre undervisningen. Spørreundersøkelsen støtter også opp om at elevene faktisk har erfaringer det kan trekkes veksler på. Elevene ble spurt om de noen gang har vært i trafikksituasjoner som lett kunne ført til ulykker. Diagrammet nedenfor viser at mange har direkte eller indirekte kjennskap til trafikkulykker.

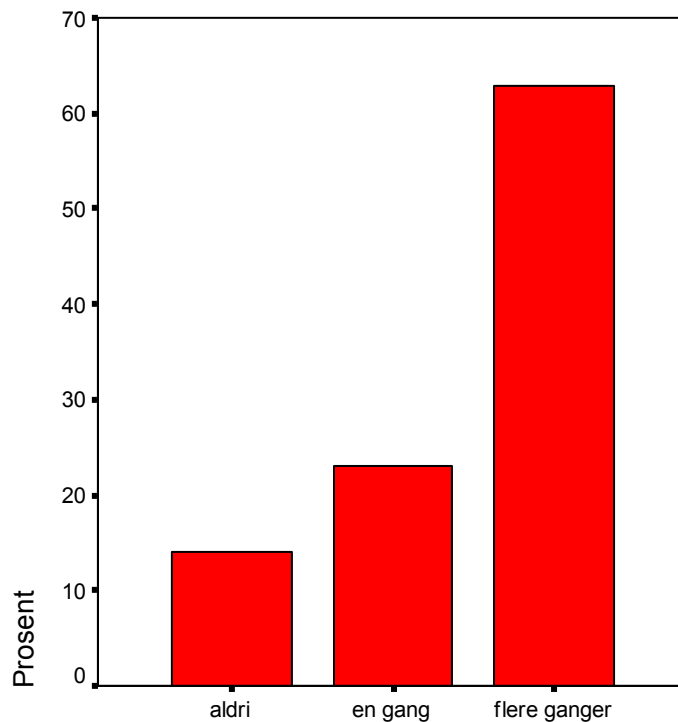


Diagram 2. Elevenes erfaring med trafikksituasjoner som lett kunne ført til ulykker.

Diagrammet viser at nesten 90 % (85,9 %) av ungdommene en eller flere ganger har vært i situasjoner som lett kunne ført til ulykker. Samtidig viser resultatene at nesten 30 % (29,7 %) av elevene en eller flere ganger har vært involvert i trafikkuhell hvor de selv eller andre ble skadet. Andre resultater viser at i overkant av 40 % (43,2 %) av de spurte kjenner noen som er blitt alvorlig skadet i en trafikkulykke. Dette illustrerer at så godt som samtlige elever har erfaring fra risikofylte situasjoner som kan brukes i undervisningen. Ettersom de har egne erfaringer når det gjelder ulykker, vil det være naturlig å vente at de også vil kunne være i stand til å reflektere rundt sikkerhet og konsekvenser av ulik trafikal atferd.

### Planlegge undervisning

Alle som underviser står overfor sammensatte utfordringer som betinger planlegging. På spørreskjemaet, som ble besvart etter at kurs var gjennomført, ble lærerne bedt om å gi råd til andre som skal undervise på Trafikalt

grunnkurs. Funn fra spørreundersøkelsen og observasjonene, viser at lærerne i størst grad var opptatt av læreforutsetninger, rammefaktorer, læringsaktiviteter og innhold vedrørende planlegging av undervisning på Trafikalt grunnkurs. I følge figur 2 er dette noen av de viktige faktorene som inngår i planlegging av undervisning. Mål for læringsarbeidet var ikke trukket fram som viktig av lærerne i forbindelse med planlegging av undervisning. Vurdering av elevenes læring var heller ikke nevnt av noen som et ledd i planlegging.

#### *Læreforutsetninger*

Lærerne legger for dagen et relativt sammensatt bilde av ungdommene. På den ene siden beskrives denne aldersgruppens faglige læreforutsetninger i positive ordelag, og de omtales som en gruppe som "kan mye". Samtidig trekker lærerne fram at de er for unge til å fatte det totale og komplekse trafikkbildet. Lærernes oppfatninger av gruppen når det gjelder hvilke egenskaper som knyttes til ungdommene, går også i ulike retninger. Elevene beskrives som lite reflekterte og umodne av noen, og som bestemte og nysgjerrige av andre lærere. En lærer vurderer gruppen slik:

*"16-åring er lettere å få på banen, 18-åring tenker seg litt mer om. Det er lettere å kjøre 16-åringene opp i situasjoner som gir grunnlag for videre diskusjoner."*

*"Jeg vil helst at de (elevene) skal være 17-18 år før de starter med øvelseskjøring, og kanskje 20 før de tar kort. De kan ingenting. Disse (elevene på kurset) har ressurssterke foreldre, to av elevene kan noe, men de andre kan ingenting. Hadde ikke tatt sjansen på å øvelseskjøre med dem uten doble pedalsett."*

Det understrekes også at det er viktig å anerkjenne elevenes erfaringer. De som har undervist på kursene vurderer det slik at gruppen som helhet har behov for å oppleve trygghet i undervisningssituasjonen. Lærerne betrakter heller ikke læreforutsetninger isolert, men setter dem i sammenheng med andre sider ved undervisningen, først og fremst hvordan læringsaktiviteter preges av bestemte læreforutsetninger. Uttalelsen "få dem (elevene) til å føle seg trygge, da blir de lettere med på diskusjonene", viser for eksempel en lærer som kopler trygge elever (læreforutsetninger) opp mot hva som vil være mulig å få til i diskusjoner (læringsaktivitet).

#### *Rammefaktorer*

På det trafikale grunnkurset var det mange forhold som på ulikt vis begrenset eller muliggjorde undervisning og læring. Noen slike rammefaktorer var gitt gjennom en felles *læreplan* for opplæringen. Mens

læreplanen var en klart definert rammefaktor, viser våre funn at *tid* og *gruppestørrelse* også ble opplevd å være av betydning for undervisningen.

Læreplanen for Trafikalt grunnkurs opererer som tidligere nevnt, med klare mål og stramt definerte innhold. I planen understrekes det at læreren skal legge til rette for å utvikle sunne holdninger hos elevene, øke deres bevissthet om trafikken som system og stimulere til mest mulig mengdetrening i de to årene fram mot ervervelse av førerkort.

Mange lærere uttrykker at de er fornøyd med læreplanen, men de positive vurderingene blir i liten grad utdypet ut over at lærerne sier seg fornøyd og at de ser muligheter for å utforme sin egen praksis på bakgrunn av dokumentet. De som kommenterer planen trekker fram de detaljerte målene som positive: "Gir rom for mange og forskjellige tolkninger, men hovedmålet er klart." Andre lærere trekker fram planen som ambisiøs i forhold til målgruppen.

I den praktiske opplæringen uttrykte enkelte lærere at deres undervisning i liten grad hadde læreplanen som basis. De mente deres lange erfaring tilsa en annen type undervisning enn det læreplanen legger opp til. Disse lærerne hadde en "jeg-vet-hva-de-trenger-holdning" og la mer vekt på å presentere stoff for elevene. Begrunnelsene for dette var dels at mye stoff skulle inn på få kurskvelder, dels at lærernes fremstillinger ville gi elevene nødvendig basis for å delta i samtaler eller løse oppgaver knyttet til et emne.

Trafikkskolene har lang erfaring i å drive føreropplæring. På den enkelte skole finnes det sannsynligvis også etablerte normer og oppfatninger om hva som er god undervisning. Disse vil også være styrende for lærerens arbeid.

#### *Læringsaktiviteter*

Læringsaktiviteter dreier seg om den aktiviteten som foregår i lærings-situasjoner. Dette omfatter både lærerens undervisning og elevenes arbeid. Når det gjelder læringsaktiviteter er trafikklærerne hovedsakelig fokusert på sin egen rolle i undervisningssituasjonen. De trekker fram betydningen av å ha utarbeidet oppgaver på forhånd, og å styre diskusjoner om ulike tema. De ser også en forbindelse mellom dette og elevenes motivasjon for å gjøre en innsats. Lærerne beskriver i stor grad hva de selv kan gjøre, mens elevenes læreprosess kommer mer i bakgrunnen. Vi fant likevel interessante eksempler på hvordan et nøye planlagt og vel gjennomført undervisnings-opplegg fortsatt hadde utnyttet potensial. Det dreide seg om å reflektere over; når en læringssituasjon starter og når den slutter.

Eksempelet er hentet fra en kurskveld der mørkekjøringsdemonstrasjon sto på programmet. Lærer og elever har samling i klasserommet før de skal kjøre ut til en øvingsbane for å demonstrere mørkekjøring. Læreren bruker tiden i klasserommet til å snakke om hvor viktig det er med korrekt bruk av lysene: "Lysbruken må dere bare ta tak i med en gang. Tenk på det når dere kjører fram og tilbake til hytta. De fleste går ned på nærlys for fort og opp på langlys for sent." Kvelden er allerede mørk og elever og lærer forflytter seg fra trafikkskolen og over til stedet for mørkekjøringsdemonstrasjoner. To lærere kjører i hver sin bil med 3-4 elever som passasjerer. De 15-20 minuttene det tar å kjøre fra skolen til øvingsbane ble brukt til å lytte til musikk.

Under selve mørkekjøringsdemonstrasjonen ute på øvingsbanen, er naturlig nok bilen i sentrum med lærerne som de mest aktive. De to bilene samarbeider under demonstrasjonen ute på øvingsbanen. For eksempel plasserte en bil seg i enden av banen slik at den hadde en lang strekning foran seg. Den andre bilen parkerte med nærlysene på vendt mot den møtende bilen. Den møtende bilen kommer mot den parkerte bilen med en fart på 80 km/t. Trafikklæreren i den parkerte bilen stilte seg opp i veibanen, rett bak lyskjeglen som nærlysene lagde. Elevene i bilen som kom mot i 80 km/t fikk nær sagt sjokk da trafikklæreren i siste sekund kastet seg ut til siden og unngikk å bli påkjørt. Eksempelet skulle illustrere at en fotgjenger som kommer bak nærlysene på en bil ikke vil bli sett av en bil som kommer kjørende motsatt veg. Disse illustrasjonene ble gjentatt i hastigheter av henholdsvis 80, 50 og 30 km/t av begge bilene. Selv da bilene byttet rolle slik at elevene i den parkerte bilen var passasjerer i bilen som kom kjørende, var illustrasjonen veldig effektiv. Effekten av bruk av refleks kontra å ikke ha refleks på seg i mørket, ble også illustrert. I tillegg ble bruk av varsellys, varseltrekant ved nødssituasjoner og flere møter mellom biler i mørket med illustrasjon av skifte til nær- og fjernlys gjennomgått. Etter demonstrasjonene kjører de til skolen og lærer og elever har samling med oppsummering i klasserommet.

Demonstrasjonene på øvingsbanen var både visuelle og virkningsfulle. Her fikk elevene i praksis se hvor viktig det er å bruke refleks når en ferdes i mørket, og de fikk på ulike vis demonstrert at riktig lysbruk og fartsavpasning er avgjørende for sikkerheten i mørket.

Hele kvelden består slik av en del klasseromsundervisning, en praktisk demonstrasjon av mørkekjøring, samt en oppsummering i klasserommet etterpå. Det man imidlertid kan undre seg over er tolkningen av læringsmulighetene som ligger i "mellomrommene", mellom de organiserte undervisningsaktivitetene. Som nevnt var det mørkt og det regnet, med

andre ord en situasjon som krevde bilførerens oppmerksomhet i forhold til blant annet lysbruk og avpassing av fart. Dette var en reell mørkekjørings-situasjon og slik sett en potensiell lærings- og undervisningssituasjon.

På timen i forkant hadde læreren snakket om hvordan elevene må "ta lysbruken med en gang, fram og tilbake til hytta". Læreren viste altså til at elevene så fort som mulig burde begynne å reflektere og være oppmerksom på lysbruk. Men læreren benyttet ikke selv muligheten til å reflektere rundt lysbruk på turen til øvingsområdet. På øvingsbanen fikk elevene flotte demonstrasjoner av hvor viktig riktig lysbruk er i mørket, men heller ikke på turen tilbake ble demonstrasjonene trukket inn i den reelle kjøresituasjonen. Slik kan man si at læreren her ikke greide å omsette en reell situasjon til en læringssituasjon. Læreren syntes ikke å betrakte kjøring til og fra banen som en del av undervisningen. Dette kan tolkes som at lærerens definisjon av rollen som underviser var begrenset til å omfatte de til rette-lagte eller organiserte læringssituasjonene, mens han i "mellomrommene" gikk ut av lærerrollen. Med et litt større fokus på kvelden som helhet ville potensialet som lå i disse mellomrommene kunne vært utnyttet til å illustrere hvordan refleksjon og oppmerksomheten som han ønsket elevene skulle ha framover blitt illustrert.

### *Innhold*

Innhold handler om *hva* arbeidet på Trafikalt grunnkurs skal dreie seg om. Læreplanen legger føringer for hvilke tema som skal gjennomgås i undervisningen. En del lærere så ut til å ta opp de angitte tema fra læreplanen mens andre, som tidligere nevnt, ikke brukte læreplanen for å definere innholdet på kurset. For øvrig var trafikklærerne i vårt materiale mer opp-tatt av at det de omtaler som "faktastoff" skal ha en sentral plass i undervisningen. I denne sammenhengen henspeler faktastoff både til fakta om for eksempel trafikkregler og skilt, samt hva læreren anser som korrekte løsninger på de ulike trafikksituasjoner som belyses. Det påpekes også at det kan bli for tett med stoff – "...ikke for mye fakta", og at læreren må "bruke input fra elevene".

Det er mange spørsmål som reiser seg når undervisning skal planlegges (Lyngsnes og Rismark 1999). Følgende liste viser hva som er fokus for planlegging, nemlig elevenes læring. Sentrale spørsmål vil være:

- Hva er elevene interessert i på det aktuelle området?
- Hva kan elevene om emnet?
- Hvilke mål skal elevene arbeide mot?
- Hvilke arbeidsmåter bidrar til at elevene kan arbeide aktivt med lærestoffet?

- Hvordan kan elevene trekkes aktivt med i planleggingsarbeidet?
- Hvordan få fram informasjon om elevenes læringsutbytte?

Det å tenke gjennom slike spørsmål er kjernen i planleggingen. Listen ovenfor avslører også at elevene og deres interesser og forutsetninger er utgangspunktet for planlegging av undervisning. Våre funn viser at lærerne i større grad hadde sin egen undervisningsaktivitet i fokus.

De spørsmålene som er listet opp ovenfor, handler nettopp om kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering. Slike spørsmål vil være et utgangspunkt for planleggingen, men de tar ikke høyde for *sammenhengen mellom kategoriene*. Under overskriften "læreforutsetninger" har vi eksempler på at trafikklærerne etablerte sammenhenger mellom kategoriene. Ulike spørsmål kan bidra til å holde fast ved dynamikken i en planleggingsfase:

- Er det sammenheng mellom de målene som er valgt og det elevene er i stand til å lære i løpet av den tida som er avsatt til opplegget? (mål-læreforutsetninger-rammefaktorer)
- Er innholdet som er valgt og de arbeidsmåtene som skal brukes, hensiktsmessige når vurderingen stiller elevene overfor utfordringen om å ta stilling til ulike sider ved lærestoffet? (innhold-læringsaktiviteter-vurdering)

Når undervisningen skal planlegges, vil læreplanen med angitte mål og tema gi pekepinn for valg av innhold så vel som arbeidsmåter. I det konkrete arbeidet på grunnkurset er det en forutsetning å få klarhet i hva elevene kan fra før. Uten en oversikt over elevenes ståsted kan en vanskelig fyller læreplanens intensjoner om å dra vekslers på elevenes tidligere erfaringer. Dette handler om å ta hensyn til hva elevene er interessert i, for derigjennom å få dem aktivt med i læringssituasjonen.

Å tenke over de spørsmålene som er reist ovenfor, er kjernen i planleggingen av undervisning. Uten systematisk og nøye planlegging vil ulike sider av arbeidet kun bli ivaretatt ved tilfeldigheter. Spørsmålene over er så langt satt i sammenheng med planlegging av undervisning, men de vil også gjøre seg gjeldende i gjennomføringen av undervisning.

### **Gjennomføre undervisning**

Vi belyser gjennomføring av undervisning med utgangspunkt i våre observasjoner av elever og lærere på trafikalt grunnkurs. I tillegg bygger vi på funn fra spørreskjemaundersøkelsen som omfattet både elever og



lærere. Både elever og lærere ble bedt om å gi sine vurderinger av ulike sider ved undervisningen.

#### *Klasseromsundervisningen*

Den enkelte lærers tilnærming til undervisningen kan være avgjørende for hva elevene til syvende og sist sitter igjen med av kunnskaper og holdninger om et tema. Mye av teoriundervisningen på grunnkurset foregikk ved at læreren ledet samtaler i samlet gruppe. Lærerne var svært aktive i undervisningen, de gjennomgikk en rekke tema med mange momenter knyttet til hvert emne. På den måten var det "mye undervisning" på grunnkurset, samtidig som dette ikke gir noe grunnlag for å si noe om hvor "mye læring" som fant sted. Mye fagstoff ble gjennomgått på kort tid. Det kunne synes som om lærerne var mer opptatt av å komme gjennom en bestemt mengde stoff, og at de i mindre grad var opptatt av hva elevene tenkte omkring de ulike tema. I denne gjennomgangen var læreren aktiv, mens elevenes bidrag ikke ble tatt inn og benyttet i gjennomgangen av de ulike tema. På denne måten kan undervisningen sies å være preget av innholdsfokusering. En lærer som er ensidig innholdsfokusert i sin undervisning, vil sannsynligvis organisere læringsaktiviteter på en annen måte enn en ensidig elevfokusert lærer. I en elevfokusert undervisning vil elevenes tenkemåte og forståelse være selve utgangspunktet for framdriften i et tema.

På den måten vil lærerens pedagogiske plattform være avgjørende for hvordan han velger å gjennomføre undervisningen. Slik kan læreren begrense mulighetene eller han kan representere et potensial, for eksempel i forhold til hvordan læringsaktivitetene forløper. Gjennom dette fremstår læreren også som en viktig rammefaktor.

#### *Elevenes opplevelse av innholdet i undervisningen*

Dersom læreren skaffer seg innsikt i hvordan elevene opplever ulike sider av undervisningen, vil dette gi et bredere bilde av elevenes læreforutsetninger og slik være et verdifullt utgangspunkt for lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning. Spørreskjemaet inneholder flere spørsmål som fanger inn elevenes opplevelse av innholdet i undervisningen.

Spørsmålene vedrørende undervisningens innhold har utgangspunkt i læreplanens inndeling av undervisningstema. Mens elevene uttaler seg mer generelt om hva de synes om temaene mørkekjøring og førstehjelp, gir de mer detaljerte vurderinger av emnene førerkortklasser, grunnleggende forståelse for trafikk og mennesket i trafikken. På spørreskjemaet ble elevene bedt om å velge blant fire svaralternativ for å vise hvor fornøyd de var med de ulike undervisningstemaene. Svaralternativene var "uenig, litt uenig, litt enig og enig".

Svarene viser at elevene jevnt over uttrykker at de er relativt godt fornøyd med undervisningen. Når det gjelder kurset som helhet uttrykker 55 % av elevene at de er helt enig i utsagnet ”jeg er godt fornøyd med kurset som helhet”. Analysene tyder på at førstehjelp og mørkekjøringsdemonstrasjonen får bedre vurdering. På utsagnet ”Jeg er godt fornøyd med timene om førstehjelp”, var omtrent 65 % (65,5 %) av elevene enige i dette. For mørkekjøringsdemonstrasjonen var omtrent 80 % (77,6 %) av elevene godt fornøyd. På det åpne spørsmålet om hva de er spesielt fornøyd med, er det også mørkekjøringsdemonstrasjonen som oftest nevnes: ”...bremselengden var skremmende lang”. Elevene nevner også førstehjelp og trekker fram enkelte andre sterke inntrykk fra kurset.

Også ”skrekk-eksempler” fra undervisningen, vist gjennom film eller andre virkemidler, er noe som gjorde inntrykk på elevene. Det synes som om situasjoner som på en eller annen måte ble brakt nær elevene, gjennom egen deltakelse eller via spesielle virkemidler, var det som satt igjen og som ble trukket fram i ettertid. Det kan være positivt at elevene trekkes emosjonelt inn i en situasjon. I det som gjør inntrykk ligger også en mulighet for holdningsskaping. Poenget er da hvordan læreren går inn og åpner for at elevene med lærerens assistanse kan lære noe med dette som utgangspunkt. Som nevnt i kapittel 2 er det av betydning at læreren trekker opp en diskusjon der det skisseres alternative handlemåter som for eksempel kunne hindret en eventuell ulykkesituasjon fra å oppstå. Ut fra dette er det neppe en god løsning først å vise en film som kan vekke mange følelser blant elevene, for deretter å si ”takk for i kveld” så snart filmen er slutt. I en slik situasjon mister elevene mulighetene for å bruke sitt engasjement for å utvikle sin kunnskap og reflektere rundt inntrykkene som kommer fram gjennom læringssituasjonen.

Noen av spørsmålene på spørreskjemaet dreier seg om å vurdere hvilke kunnskaper de har om ulike emner innenfor undervisningstemaene førerkortklasser, grunnleggende forståelse for trafikk og mennesket i trafikken. På spørreskjemaet ble det stilt en rekke påstander, og elevene ble bedt om å ta stilling til om hvor enige de var i de ulike utsagnene. Svaralternativene var ”uenig, litt uenig, litt enig og enig”. Elevene rapporterer at de i løpet av kurset har fått innsikt i de ulike emnene. Stort sett svarer 70-80 % av elevene at de har kunnskap og forståelse innen de områdene som er listet opp. Eksempelvis er ca 80 % (81,7 %) av elevene enige i utsagnet ”På kurset har jeg lært hvordan jeg skal tilpasse fart etter trafikksituasjon”, nesten 70 % (68,6 %) sier seg enige i at de vet i hvilke situasjoner de har vikeplikt, og nesten 80 % (77,5 %) er enige i at de har lært hvordan de skal ta hensyn til andre i trafikken.

Når det gjelder kunnskaper innen førerkortklassene, viser resultatene en annen tendens. Her uttrykker elevene større usikkerhet på hva de har av kunnskaper. På spørsmål om de vet hva som kjennetegner de ulike førerkortklassene er 35 % enige i dette, mens om lag halvparten (50,4 %) er enige i påstanden ”Jeg kjenner til at det finnes planer for hva som skal gjennomgås i kjøreopplæringen”.

Selv om disse resultatene tyder på at elevene har ervervet kunnskap og forståelse om de ulike temaene som har vært oppe i undervisningen, er det usikkert hva elevene i realiteten har lært. Dette understrekes ved at bare 11 % (10,9 %) av dem sier seg enig i at de kan *fortelle* noe om hovedmålene for opplæring i de lette kjøreortklassene. Dette spørsmålet skilte seg ut fra de andre ved at elevene ikke bare skulle anslå hvor godt de ”kjente til”, ”visste” eller ”hadde lært”. De mer vage formuleringene kan virke mindre forpliktende, og det kan være lett å si seg enig i at en kan noe om et emne så lenge det ikke stilles spørsmål om å gjengi et eksakt innhold. Det var nettopp dette som skilte det nevnte spørsmålet fra de andre.

Disse funnene kan også tolkes dit hen at lærerne har lagt mindre vekt på temaet ”førerkortklassene” og at elevene derfor ikke kunne gjengi det de ble spurt om. På den andre siden kan det også tenkes at lærerne ikke har lagt vekt på at elevene skal lære slikt faktastoff. Denne problematiseringen illustrerer at det kan reises spørsmål i forhold til hva elevene faktisk sitter igjen med av kunnskaper etter grunnkurset. Som vist mener elevene selv at de sitter inne med kunnskaper etter kurset, og de sier seg i stor grad enige (66,7 %) i at kurset har fått dem til å forstå at det er mye de må beherske før de kan bli gode sjåførere. Et mer urovekkende moment i denne sammenhengen er at bare ca 30 % (31,0 %) sier seg enig i at det vil ta lang tid å bli en god sjåfør. Dette kan tyde på at elevene i vårt materiale allerede har opparbeidet en tro på at de har kunnskaper som gjør at de raskt vil kunne bli gode sjåførere.

#### *Elevenes opplevelse av læringsaktivitetene*

Spørreskjemaet inneholdt 20 spørsmål som var ment å fange opp elevenes oppfatninger om ulike sider ved læringsaktivitetene. Spørsmålene var utformet som påstander elevene skulle ta stilling til. Svaralternativene var ”nesten aldri, av og til, ofte og nesten alltid”. Faktoranalyse (Principal component med Varimax rotation) ble gjennomført for å undersøke hvordan de ulike spørsmålene innbyrdes forholdt seg til hverandre. En to-faktor løsning resulterte i en tilfredsstillende fordeling. Spørsmålene som inngikk i den første faktoren var utformet slik at de fanget inn i hvilken grad elevene oppfattet undervisningen som lærerstyrt, formidlingspreget og med mindre

grad av elevfokusering. Den andre faktoren inneholdt spørsmål som viste i hvilken grad elevene opplevde undervisningen som problemorientert, elevorientert og med mindre grad av lærerstyring.

Analysen av spørsmål som inngikk i den første faktoren viser at elevene ikke udeelt rapporterer at de opplever undervisningen som lærerstyrt og formidlingspreget. Eksempelvis svarer omtrent halvparten (50,4 %) at læreren neste aldri "...legger større vekt på å fortelle hvordan elevene skal kjøre i trafikken..." enn at elevene selv kommer fram til ulike løsninger. Imidlertid svarer i overkant av 30 % (31,4 %) at læreren av og til legger vekt på å fortelle. På spørsmål om læreren legger større vekt på at elevene skal forstå det som gjennomgås enn at de skal huske alle trafikkreglene og skiltene, svarer i ca. 45 % (45,5 %) at dette nesten alltid er tilfelle, mens om lag 30 % svarer at læreren ofte synes å prioritere slik. Av dette ser vi at elevene er nokså tydelige på at de ikke opplever læreren som formidler i lærings-situasjonen. På samme måte er de også relativt tydelige på at de oppfatter lærerens intensjoner dit hen at elevenes forståelse er det som har prioritet for læreren.

Vi har sett disse resultatene i sammenheng med funn fra observasjonene. Observasjonene ga inntrykk av en undervisning preget av aktive lærere og mer tilbaketente elever. Trafikklærerne presenterte mye fagstoff og de snakket gjerne til samlet gruppe uten at elevenes innspill i særlig grad ble brukt i undervisningen. Ett gjennomgående budskap i undervisningen var at trafikksituasjoner fordrer forståelse, og lærerne understreket at elevene måtte vurdere ulike faktorer i forbindelse med situasjoner som kunne tenkes å oppstå i trafikken. Når lærerne snakket til elevene om det de skulle lære på kurset, var ett av budskapene at det var viktig å forstå det læreren formidlet. I undervisningen presenterer altså lærerne faktastoff til elevene samtidig som de understreker betydningen av å forstå dette. Dette kan være en mulig forklaring på at elevene oppfatter læreren dit hen at han legger vekt på at de skal forstå, uten at dette (som observasjonene viser) gjenspeiles i undervisningen i form av aktive elever. I denne sammenheng kan elevene dermed oppfatte undervisningssituasjonen som mer dynamisk enn den i realiteten er.

Den andre faktoren dreide seg om i hvilken grad elevene opplevde undervisningen som problemorientert og elevorientert. Spørsmål som inngikk i denne faktoren indikerer grad av lærerstyring i lærings-situasjonen. Ett av spørsmålene som inngår i denne faktoren dreier seg om å anslå hvor mye tid som går med til henholdsvis gruppearbeid og at læreren styrer undervisningen ved å fortelle til samlet gruppe. Her svarte 6 % (5,9 %) at deres gruppe nesten alltid benytter gruppearbeid fremfor det at læreren forteller.

Videre vurderer om lag 13 % (12,7 %) av elevene at dette ofte forekommer. På samme måte som vi har sett gjennom observasjonsmaterialet, indikerer også elevenes svar at gruppearbeid benyttes relativt sjelden i undervisningen sett i forhold til den tid som læreren bruker til å snakke til samlet gruppe.

Elevenes medvirkning i undervisningen gjenpeiles også gjennom deres vurderinger av om de fikk være med og bestemme hva de skulle arbeide med i timene. Bare litt over 7 % (7,4 %) av elevene mener de nesten alltid fikk være med og bestemme dette, mens 5 % mente dette forekom ofte. Samlet viser disse funnene at elevene har relativt lite medbestemmelse, både når det gjelder organisering av læringsaktiviteter og hva som skal stå på agendaen i læringssituasjonen. Det er læreren som fremstår med fast styring på organisering og innhold.

Selv om trafiksikkerhet handler om å opptre korrekt i en gitt trafikk-situasjon, er det likevel interessant å merke seg at elevene opplever at det i alt overveiende grad ikke er plass for alternative løsninger på gitte situasjoner. Når det gjelder å være opptatt av å trekke elevenes ståsted inn i undervisningen, viser våre funn at elevene ikke opplever at situasjoner de jobber med i læringssituasjonen kan oppfattes på alternative måter. Bare knappe 2 % (1,7 %) av dem opplever at det er flere riktige svar på de situasjonene de jobber med. Som tidligere nevnt oppfattet ca 80 % av elevene at læreren ikke fremstod som en formidler, og det kan da være naturlig å trekke den slutningen at det er elev og lærer som sammen finner fram til riktige svar i gitte situasjoner. Samtidig problematiserer våre funn fra observasjonsmateriale dette ved å vise at elevene faktisk ikke var særlig aktivt med i læringssituasjonene. Selv om undervisningssituasjonen bar preg av mye samtale, har vi vist at samtalene hadde ulike særtrekk ved at elevene ikke deltok på lik linje med læreren. En mulig karakteristikk av undervisningssituasjonen er inntrykket av ” parkerte elever med læreren bak rattet ”.

Når læreplanen signaliserer at kurset skal legge til rette for å bevisstgjøre elevene på deres holdninger, vil det å kunne tilkjenne sine egne oppfatninger være et første ledd i en slik prosess. Funnene tyder dermed på at oppgavene er av en mer absolutt karakter enn det som måtte være tilfelle dersom holdningsarbeid stod i sentrum.

# Kapittel 5

## Medansvar for andres læring

I de foregående kapitlene har vi belyst ulike sider ved undervisningen på grunnkurset, og i den sammenhengen har vi gjengitt korte episoder fra data-materialet. I det følgende kapitlet har vi konstruert en fortelling fra opplæringen på grunnkurset. Fortellingen brukes til å reise en del spørsmål omkring hva som ligger til grunn for det en kan kalle ”god undervisning”. Diskusjonen dreier seg i hovedsak om den faglige progresjonen, det å legge til rette for aktivitet og ulike sider ved læreprosessen.

### **”Det gode eksempel ?”**

*Mandag ettermiddag er det klart for førstehjelpskurs. Læreren, Hilde, låser opp døra til lokalene og starter umiddelbart å organisere stolene i ”hestesko” form. Sin egen stol plasserer hun i toppen av hesteko. Hilde henter også te, kaffe og kjeks fra kjøkkenet som hun setter på et bord i den bakre delen av rommet. Hun småprater med elevene når de enkeltvis, parvis eller gruppevis kommer inn i lokalet. Når alle elevene har funnet en stol ønsker hun dem velkommen til førstehjelpskurs og forteller litt om sin bakgrunn. Det viser seg at Hilde har erfaring med å kjøre ambulanse og at hun har jobbet som Røde kors instruktør i nesten 15 år. Elevene er lydhøre når læreren forteller at de skal slippe å være passive kursdeltagere gjennom å se og høre på film om førstehjelp, noe hun sier var svært vanlig tidligere når førstehjelpskurs ble arrangert. I løpet av de neste timene skal de få delta i en del praktiske øvelser.*

*Hilde gjør det klart for elevene at hun synes det er viktig at alle deltagerne vet noe om hverandre før de går i gang med å gjennomgå ulike elementer ved førstehjelp. Hun ønsker både for sin egen og for elevenes del å få fram elevenes navn, hvilken skole de går på, og om noen av dem har deltatt på førstehjelpskurs tidligere: ”Da vet vi litt mer om hverandre og så kan dere snakke sammen i pausen og slikt”, sier hun.*

*Etter den innledende presentasjonsrunden ber læreren elevene om å snakke sammen to og to om ”hva de forbinder med førstehjelp”. Etter summingen, oppsummerer Hilde elevenes innspill, noterer dem på tavla og fyller ut hvert*

av bidragene ved å lage situasjoner der de enkeltes forslag inngår. Gjennom oppsummeringen blir det klart at ingen av elevene noensinne har ringt nødnummeret 113, og at ingen har erfaring fra nødsituasjoner. Hilde ber da om å få låne en mobil, og sier "...men denne kan jeg ikke få slått på, eller kan jeg det...?" Dette fører til at flere elever kommer med forslag til løsning. Hilde oppsummerer med at alle nødnummer kan ringes selv om kontantkortet er tomt.

Neste steg er å spørre elevene "...men hva vil dere si hvis dere ringer 113?". En elev foreslår "hvem-hva-hvor-regelen", og læreren tar tak i svaret og de utdyper hva hvert av de tre spørreordene innebærer. Elevene stiller spørsmål underveis: "hvis man er i marka eller i fjellet – hvordan skal vi klare å si hvor vi er", "hvis det er snøstorm...", "hva skal jeg gjøre videre mens jeg venter på sykebil", "skal vi se i lommebøker og sånn..?". Hilde gir svar, reiser nye spørsmål og problematiserer situasjonen ytterligere. Hun understreker at det er viktig at ambulansen kan finne fram til ulykkesstedet, og tar en runde der alle elevene blir bedt om å vurdere om det er lett å beskrive og finne fram til der de selv bor. Hilde skisserer et eksempel der "du er barnevakt og må ringe 113. Hva gjør du dersom du er usikker på gateadressen?". En elev foreslår at de kan løpe ut og møte ambulansen, mens læreren sier "det kan du ikke hvis du er opptatt inne med gjenopplivning".

Hilde introduserer deretter en ny situasjon hvor hun ber elevene vurdere hva de hadde gjort hvis de kom over en person som lå livløs på gata. Hun ser på en av jentene og sier "...var det Anne du het?... Hvis jeg for eksempel finner Anne på gata...". Hun ber Anne om å legge seg på gulvet, og viser hva hun gjør for å sjekke jentas pust. Hilde ser deretter på en av de andre jentene i gruppen og roper "Jeg trenger hjelp!!". Jenta går inn i rollespillet og ringer 113, mens Hilde selv tar rollen som personen i den andre enden av telefonen. Deretter gjør elevene dette to og to, mens Hilde går rundt i alle gruppene og stiller spørsmål som "...hva ville dere gjort her da?, ...du er inne på noe der – forklar hvorfor." I fellesskap kommer de også fram til hva de skal gjøre med en bevisstløs person som sitter i bil. Samme framgangsmåte benyttes for å øve stabilt sideleie.

Elevene deles nå inn i grupper på fire hvor de spiller rollen som "skadet", "den som legger i stabilt sideleie", "den som ringer 113" eller "den som tar i mot telefonsamtalen". Hilde beveger seg rundt i rommet, hjelper til og kommenterer ved å bruke uttalelser som "... det er en fordel hvis du gjør sånn..." og "ja, bra, flotte greier".

Det er nå en time igjen av kurskvelden og gruppen har fram til nå arbeidet med varsling, hva en kan gjøre for å hjelpe skadde personer og hvordan en

kan sikre et ulykkessted. Elevene deles nå i to grupper og de får en case der de skal finne ut hvordan de kan hjelpe til i følgende situasjon: ”Dere er på biltur. Det er glatt enkelte steder på veien, og rundt en sving ser dere spor etter en bil som har kjørt av veien. I en skråning ligger en bil på siden, det er mørkt og motoren på bilen går enda. Dere er først på ulykkesstedet...” Hilde gir også en beskrivelse av tilstanden til personene i bilen. Etter 10-15 minutter samles gruppene og presenterer sine forslag. Hilde fyller ut og stiller nye spørsmål til gruppene. Etter oppsummering går de alle utenfor. Det er nå blitt mørkt og det duskregner. Hilde deler elevene inn i to grupper hvor den ene gruppen setter seg inn i en bil som står på gårdsplassen. Elevene får beskjed av Hilde om å simulere ulike skader etter ulykke. Den andre gruppen skal spille rollen som ”førstemann” til ulykkesstedet.

## Faglig progresjon

Ved å studere undervisningsforløpet inngående er det mulig å trekke ut en relativt tydelig *faglig progresjon*. Hilde introduserer først nødnummeret 113, og poengterer at det første en skal gjøre i et ulykkestilfelle er å ringe dette nummeret. Ulike sider knyttet til det å kontakte dette nummeret blir tatt opp. Deretter kopler hun det å ringe nødnummeret med betydningen av at en også så raskt som mulig sjekker pusten på den skadde. Så bringer hun et nytt moment inn i sekvensen, nemlig det å legge skadde i stabilt sideleie for å sikre frie luftveier. Deretter viser hun hvordan en kan sikre frie luftveier når den skadde sitter fastspent i bil. I tillegg til disse momentene tok de også opp hvordan en på best mulig måte kan sikre ulykkesstedet. Til slutt får elevene en case der alle elementene inngår, og elevene blir bedt om å finne ut hva de ville gjort og i hvilken rekkefølge de ville prioritere å hjelpe de skadde. Kurset avsluttes med at elevene prøver ut sine kunnskaper i en konstruert ulykkesituasjon med bil.

På denne måten følger kurset en tydelig progresjon der Hilde starter med å presentere ett viktig element, for deretter å bygge ut dette trinnvis til å omfatte flere sider ved førstehjelp.

Skjematisk følger den faglige oppbyggingen en ”steg-for-steg- progresjon”:

- |    |     |   |      |   |                        |
|----|-----|---|------|---|------------------------|
| 1. | 113 |   |      |   |                        |
| 2. | 113 | + | pust |   |                        |
| 3. | 113 | + | pust | + | stabilt sideleie       |
| 4. |     |   |      | + | stabilt sideleie i bil |



Elevene presenteres deretter for situasjoner der de ulike momentene ovenfor naturlig anvendes for å løse oppgaven. Dette foregår også i to trinn ved at de først skal tenke seg hva de kommer til å gjøre i en tenkt bilulykke. Deretter skal de anvende sine kunnskaper i en mer naturlig situasjon der gruppen går utenfor klasserommet og settes i en mer virkelighetsnær situasjon. Her plasseres de i en situasjon der de må handle.

## Å legge til rette for aktivitet

Et annet trekk ved fortellingen er *aktive elever*. Gjennom arbeidet med det faglige innholdet trekkes elevene aktivt med i undervisningssituasjonen. Det er interessant å trekke fram hva læreren gjør for å skape en situasjon der elevene etter hvert bidrar med sine erfaringer og synspunkter, samtidig som de også tar rollen som spørsmålsstillere. Læreren legger allerede på starten av kvelden vekt på å fortelle om sin egen bakgrunn med førstehjelp. I tillegg fremhever Hilde at det er viktig både for henne og elevene å ha noe kjennskap til hverandre. Hun presenterer også en ramme for hvordan de skal jobbe når hun i oppstarten sier at de skal få delta i praktiske øvelser.

Hilde jobbet bevisst med å opprette kontakt med elevene. Hun begrunnet hvorfor de avsatte tid til å bli litt kjent, og henvendte seg raskt til elevene ved å bruke navn. Andre lærere i vårt datamateriale dvelte også ved hvem som hadde møtt fram, men det ble ikke brukt tid på at elevene kunne presentere seg for læreren og eventuelt andre i gruppen de ikke kjente så godt. Disse lærerne var mer opptatt av om navnene på deres lister korresponderte med navnene på de som hadde møtt fram.

Hilde skiller seg ut ved at hun allerede i oppstarten av kvelden forsøker å etablere et grunnlag for den videre lærings situasjonen. Ved å legge vekt på at deltakerne skal bli bedre kjent, legger hun til rette for gode relasjoner mellom alle som er til stede. Den pedagogiske faglitteraturen (for eksempel Ogden 2001) fremhever betydningen av de mellommenneskelige relasjonene i en gruppe. Gode relasjoner er en forutsetning for at kommunikasjonene mellom lærer og gruppe skal fungere. Det å bli sett av andre kan motivere for videre innsats og gi en trygghet i forhold til opplevelsen av å være inkludert i fellesskapet.

## Læreporsess

Vi har tidligere vist at det var mye samtaler i opplæringen på Trafikalt grunnkurs, og påpekt at lærerne var de mest aktive i lærings situasjonen.

Dette gikk både på at læreren var den som snakket mest og styrte samtalene i bestemte retninger, og ved at det var lærerens referanseramme som lå til grunn for hvilke aspekter som ble belyst for de ulike emner.

Hilde legger opp til en annen læreprosess for elevene. I utgangspunktet er hun ute etter å få fram elevenes erfaringer, for eksempel ved å spørre om noen hadde vært i en situasjon der de hadde ringt nødnummeret 113. Læreren bruker elevenes innspill for å utvikle temaene videre. I dette tilfellet var det elevenes manglende erfaringer hun trekker med seg når hun låner en mobil for deretter, i en diskusjon med elevene, å finne ut hvordan denne kan brukes i en nødsituasjon. I løpet av kvelden trekkes elevene trinnvis dypere inn i lærestoffet. De går inn i diskusjoner om hva det er korrekt å gjøre først, og i fellesskap kommer nye momenter til etter hvert. Hilde står ikke alene i sentrum for samtalene, men trekker også elevene inn ved at en eller flere kommer fram foran gruppen og blir del av den settingen læreren forsøker å illustrere.

Undervisningen er to-delt ved at noe skjer inne i klasserommet og noe foregår ute ved bilen. Det som skjer inne er at vesentlige sider ved førstehjelp først bearbeides i fellesskap. Deretter får elevene sette de ulike delene av det som har vært oppe til diskusjon inn i en større ramme. Dette skjer gjennom et gruppearbeid. Gruppearbeid i klasserommet brukes også delvis som en forberedelse til den situasjonen elevene senere blir satt i da de skal utøve førstehjelp ute ved bilen.

På samme måte som for den faglige progresjonen i undervisningen, er det altså mulig å se en trinnvis progresjon når det gjelder læreprosessen. Hilde trekker elevenes erfaringer med gjennom hele læringsforløpet, og følgende fire trinn illustrerer forløpet:

1. Få fram elevenes erfaringer
2. Ta elevenes innspill videre
3. Bruke elevene for å konkretisere (først en elev, deretter alle elevene)
4. Elevene får selv anvende det nye lærestoffet og gjøre seg erfaringer

Som det går fram av listen ovenfor, prioriterer Hilde å få fram elevenes erfaringer for hvert nytt moment som gjennomgås. Dette er imidlertid ikke noe Hilde er alene om i undervisningen på Trafikalt grunnkurs. Vi har tidligere påpekt at også de andre lærerne i materialet får fram elevenes erfaringer, og så langt har undervisningen på førstehjelpskurset klare paralleller til den øvrige undervisningen på grunnkurset. Det som gjør at undervisningen på dette førstehjelpskurset likevel skiller seg ut i forhold til annen undervisning vi har studert på grunnkurset (både andre

førstehjelpskurs, mørkekjøringsdemonstrasjon og annen teoriundervisning), er at Hilde på spesielle måter bygger videre på det elevene bringer inn i læringssituasjonen (punkt 2 i listen ovenfor). Følgende eksempel beskriver mer inngående hvordan dette skjer.

Elevene sitter sammen to og to for å finne ut hva som er viktig å foreta seg på et ulykkessted. Mens elevene diskuterer, lager læreren tre kolonner på tavla: SIKRE – HVA – HVORDAN. Så spør hun: "har dere funnet ut hva som er viktig å gjøre?" Elevene rekker opp hånden og læreren spør. Hun skriver opp elevenes forslag på tavla, fyller ut momentene og stiller spørsmål av typen "...det kan tenkes at..., ...hvorfor skal vi...?, ...hvordan kan vi...?" til det elevene foreslår.

- L Har dere funnet ut hva en må gjøre?  
E1 Gjøre andre trafikanter oppmerksomme  
E2 Det er ingen biler der og ingen varseltrekant  
L Kanskje noen kan stå og varsle andre biler?  
Hvor langt unna skal den stå?  
E 3 150 meter  
L Enn hvis det er en sving...  
E3 Foran svingen

Etter hvert utvikler lærer og elever en systematisert oversikt over hva det er viktig å foreta seg på et ulykkessted og hvordan de skal gå fram når de skal hjelpe. Under hele sekvensen beveger læreren seg rundt i arealet, fanger blikkene til elevene og inviterer elevene inn i å kommentere hverandres forslag. Mot slutten av sekvensen er det ingen som rekker opp hånden, og gruppen er inne i en form for samtale der både elever og lærer kommer med innspill uten at læreren styrer ordet.

Eksempelet illustrerer hvordan Hilde er i stand til å legge elevenes innspill til grunn for videre progresjon i et tema. Hun har på forhånd utviklet noen rammer som hun plasserer elevenes bidrag inn i (SIKRE – HVA – HVORDAN). På den måten fungerer de tre kolonnene som en sortering og systematisering av det som kommer fram. Elevenes innspill kan på denne måten plasseres inn i en større sammenheng som alle bidrar til å utvikle og dermed lettere kan kjenne seg igjen i. Gruppen utvikler dermed en *felles referanseramme* for hva som er viktig å foreta seg på ulykkesstedet.

Denne måten å arbeide på skiller seg ut fra det øvrige datamaterialet der vi generelt fant mangel på oppfølging av elevenes bidrag i slike samtaler. På den måten er Hildes framgangsmåte unik, ved at det i fellesskap utvikles en

helhet basert på elevenes innspill. Kanskje er det også slik at Hilde dveler noe lenger ved et tema, eller hun sørger for å skape sammenheng mellom de tema som det samtales om. På dette området skiller hun seg ut fra de andre lærerne i materialet som raskt skiftet tema. Vi har tidligere vist en tendens til at lærerne gikk direkte inn i et tema fremfor å starte med innledende avklaringer for å sette rammer for situasjonen. Elever og lærer manglet dermed en felles situasjonsdefinisjon når de skulle gå videre i lærestoffet.

Det som videre karakteriserer Hildes undervisning er at hun, i stedet for å korrigere de innspillene som kommer, heller problematiserer synspunktene. Dette gjør hun ved å stille tilleggsspørsmål der elevene må tenke videre på sitt eget forslag og inkludere nye momenter fra læreren. På denne måten legges det til rette for elev-refleksjon. Hennes tilnærming til undervisning synes å være at hun har den faglige substansen klar ved at hun for eksempel har en liste av momenter som skal belyses i forhold til opptreden på et ulykkessted. Det ser imidlertid ut til at hun er fleksibel med hensyn til *i hvilken rekkefølge* disse momentene bringes opp til diskusjon.

I kapittel 4 beskrev vi lærerne som innholdsfokuserte ved at de var mer opptatt av å komme gjennom en bestemt mengde stoff, og at de i mindre grad var opptatt av hva elevene tenkte omkring de ulike tema. Når stoff ble gjennomgått, var læreren den mest aktive, og elevenes bidrag ble ikke tatt inn og brukt i gjennomgangen av de ulike tema. På den måten var det "mye undervisning", uten at dette automatisk var et grunnlag for å si noe om hvor "mye læring" som fant sted. Hilde synes å ha en mindre fremtredende rolle i klasserommet enn de andre lærerne. Hun skilte seg ut i forhold til det å sette dagsorden. Til forskjell fra de andre situasjonene vi har vist til i tidligere kapitler, var det ikke Hilde alene som satte dagsorden. Riktignok hadde hun en struktur for det temaet som skulle behandles (se avsnitt "faglig progresjon"), men undervisningen var likevel ikke preget av innholds-fokusering med presentasjon av faktakunnskaper. Det var derimot elevenes egne innspill som hele tiden var utgangspunktet for samtalen. På den måten var det mulig for elevene å kjenne igjen sitt eget bidrag i den helheten som etter hvert ble utviklet.

I Hildes undervisning fikk elevene dermed bruke seg selv i lærings-situasjonen. I tillegg til at innspill fra elevene ble lagt til grunn for samtalen, fikk elevene ulike oppgaver som gjorde at de måtte bevege seg opp fra stolen og delta både i tanke og handling. De ble bedt om å låne ut utstyr (mobil, skjerf) som læreren brukte som hjelpemiddel for å demonstrere, og de fikk i oppgave å spille ulike roller som for eksempel skadd person, hjelper, en som ringer osv. De ble dermed trukket mer inn i under-

visningen og aktivisert på en mer direkte måte. Situasjonene som ble illustrert ble med dette kanskje brakt nærmere eleven enn det som var tilfellet i de samtalene som hadde lærerens forståelse som utgangspunkt.

Vi har nå kommentert den delen av undervisningen som foregikk inne i klasserommet før gruppen skulle ut og praktisere i en mer reell situasjon med bil. Så langt er dermed rammevilkårene for denne undervisningen sammenlignbar med rammene for annen undervisning på grunnkurset. Det vil derfor også der være mulig å trekke elevene inn i undervisningen på tilsvarende måter som vi her har diskutert. Det dreier seg altså om hvilken tilnærming en har til undervisningen. Innholdet var like fastsatt hos Hilde som hos de andre lærerne vi har studert. Hun åpnet ikke for at en kan foreta seg hva som helst i en førstehjelpssituasjon. Løsningene (113, stabilt sideleie osv.) var "absolutte". På samme måte vil det også være klare regler for hvordan en skal opptre i et veikryss. Poenget er imidlertid *hvordan* deltakerne kommer fram til hva en skal foreta seg i ulike situasjoner.

## Problemorientering

Problemorientering skal være gjennomgående på Trafikalt grunnkurs. Under gjennomgangen av hva problemorientering innebærer (kapittel 2), pekte vi på flere kjennetegn ved undervisning som har slik tilnærming. Blant annet forbereder læreren konkrete problemstillinger elevene skal arbeide med. Diskusjonene skal også føre fram til bestemte resultater. Vi problematiserte hvilke muligheter som ligger for reell elevmedvirkning når det i læreplanen understrekes at læreren skal ha relativt fast styring på undervisningsforløpet. Innholdet i grunnkurset er fast definert gjennom læreplanen. For den konkrete undervisningen er det også læreren som velger ut og formulerer de ulike oppgavene som elevene skal arbeide med. På samme måte er også resultatet bestemt på forhånd. Elevmedvirkningen skal dermed finne sin form innenfor disse ikke helt entydige intensjonene.

I tråd med læreplanen legger Hilde vekt på aktiv elevmedvirkning i form av diskusjoner, gruppearbeid og dialog. I fortellingen ser vi at Hilde benytter to ulike tilnærminger for å aktivisere elevene. Hun stiller *åpne spørsmål* som elevene skal samarbeide om. Ett særtrekk ved hennes undervisning er måten innspillene følges opp på, og diskusjonen rundt ulike tema antar en problematiserende form ved at læreren introduserer nye elementer og etterspør nye løsninger. Et annet trekk er at hun presenterer *konkrete problemstillinger* (... "hva gjør du hvis...") som elevene skal samarbeide om å løse. Også her følger hun opp forslagene gjennom å sette dem i nye sammenhenger eller hun stiller spørsmål som gjør at elevene må revurdere

sin oppfatning. Hun stiller altså to typer av spørsmål, men hun følger opp innspillene på samme måte.

Problemorienteringen kommer til syne på to måter. For det første ved at læreren ikke presenterer en mengde fagstoff for elevene, men at hun trekker elevene inn i fagstoffet ved å formulere spørsmål og oppgaver elevene skal ta stilling til. Også gjennom måten hun følger opp elevene på ligger det en problemorientering. Selv om "svarene på oppgavene" på forhånd er gitt, legges det til rette for en problemorientert tilnærming ved at læreren hele tiden har elevenes forståelse i fokus når hun styrer gruppen fram til bestemte løsninger. Det er hele tiden elevenes innspill læreren har som utgangspunkt og disse følges opp gjennom en problematiserende tilnærming.

# Kapittel 6

## Oppsummering av resultater og mulige tiltak

I rapporten har vi påpekt to *forhold i læreplanen* som kan representere et dilemma for lærerne med hensyn til den praktiske gjennomføringen av undervisningen. På den innholdsmessige siden anmerket vi at læreren er forpliktet til å arbeide tett opp mot de mange angitte målene. Vi antydte at dette kan fortone seg som en forpliktelse som gjør at lærere planlegger en undervisning som blir preget av stadige skifter mellom tema for å rekke over alle mål. Våre funn viser da også at lærerne var innholdsfokuserte i sin undervisning, og at de i mindre grad hadde fokus på elevenes læreprosess. Observasjonene beskriver hvordan lærerne raskt skifter tema i undervisningen og det synes å være en utfordring for dem å bevege seg fra tema til tema på en måte som skaper flyt og sammenheng.

Også når det gjelder organiseringen av undervisningen, legger læreplanen klare føringer når det slås fast at undervisningen i utgangspunktet skal være problemorientert. I vårt materiale fant vi at undervisningen i liten grad var problemorientert. Selv om undervisningen i stor grad var preget av samtaler, hadde disse en del kjennetegn som gjorde at elevene bare i begrenset grad tok del i samtalen på en slik måte at undervisningen kan sies å være problemorientert. Analyser av samtaledynamikken viser at det var læreren som var den aktive under samtaleforløpene. Funn fra spørreundersøkelsen viser at ungdommene hadde relevant erfaring fra ulike trafikk situasjoner og at de foretrakk diskusjoner i klassen som arbeidsmåte. Selv om elevene fikk meddele sine erfaringer i ulike sammenhenger, viser vårt materiale at læreren ikke greide å legge elevenes innspill til grunn for videre progresjon i et tema.

Resultatene tyder også på at det er mulig å forene de tilsynelatende motstridende intensjonene i læreplanen. I hovedsak handler det om hvilken tilnærming læreren har i forhold til lærestoff og elever. Gjennom ett eksempel av en lærer som la til rette for problemorientering har vi vist at det er mulig å trekke elevene med i undervisningen selv om innholdet er

fast definert og løsningene er ”absolutte”. Poenget er ”hvordan” lærer og elever i fellesskap kommer fram til hva en skal foreta seg i ulike situasjoner.

## Mulige tiltak

På bakgrunn av de resultatene som er presentert, er det mulig å antyde noen forslag om hvordan undervisningen kan *organiseres* for å stimulere til større grad av elevmedvirkning. Lærerne har solide trafikale kunnskaper, og på den måten er innholdssiden godt ivaretatt. Våre forslag handler også om å styrke lærernes *undervisningskompetanse* når det gjelder å gjøre dette faginnholdet relevant for elevene, og derigjennom trekke elevene med som aktive deltakere i undervisningssituasjonen.

- *Elevaktivitet*

Oppbygningen av kurset kan ha betydning for elevaktiviteten. En mulighet er å plassere førstehjelpsdelen og mørkekjøringsdelen tidlig i kurset. Disse områdene av det trafikale grunnkurset medfører at elevene kommer i inngrep med hverandre gjennom at de løser praktiske oppgaver (førstehjelp), eller de erfarer trafikk-situasjoner i fellesskap (mørkekjøringsdemonstrasjoner). Gjennom dette får de erfaringer som det kan trekkes veksler på i den mer teoretiske opplæringen.

For å sikre elevaktiviteten kan et mer omfattende gruppearbeid inngå i kurset. Elevene kan fra starten av deles inn i grupper. Det avsettes noe tid hver kurskveld til dette gruppearbeidet. For eksempel kan det formuleres oppgaver fra de ulike temaene i læreplanen som fordeles mellom gruppene. Gruppene jobber med ulike tema, og mot slutten av kurset kan de presentere sitt arbeid. Dette kan danne et utgangspunkt for diskusjon rundt det aktuelle tema. På denne måten aktiviseres elevene underveis, samtidig som de til sammen dekker et vidt innhold.

- *Undervisningskompetanse*

Det er forskjell på det å kunne et fag og det å undervise i faget. Trafikklærerne fremstår som dyktige fagfolk, men det kan synes som om opplæringen på Trafikalt grunnkurs kan tjene på at trafikklærerne styrker sin undervisningskompetanse.



I den sammenheng kan det være sentralt at læreren har et register som gjør at han kan organisere læringsaktiviteter på mange ulike måter. Valg av læringsaktiviteter må sees i sammenheng med for eksempel læreforutsetninger, innhold, mål osv. Undervisningskompetanse handler altså om å kunne se sammenhenger mellom disse forholdene.

Faglitteraturen fremhever betydningen av at de som har ansvar for opplæring har evne til faglig og metodisk fornyelse og at det reflekteres over eget arbeid. En kan ikke slå seg til ro med at "jobben er utført og dermed avsluttet". Betydningen av å tenke gjennom hva som har foregått i undervisningen, er grunnlaget for å utvikle seg som lærer. I undervisningssammenheng kan en si det slik at "en erfaring er ikke en erfaring før den er reflektert over".

# Referanser

- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2002). *Social psychology*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Brinchmann-Hansen, Å. (1999). *Prosjekt- og problembasert læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cazden, C.B. (1986). Classroom discourse. I Wittrock, C.M.(red): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Forskrift om obligatorisk trafikalt grunnkurs før øvingskjøring for førerkort I klassene B eller T (læreplan og lærerveiledning). Utkast til forskrift om endring i forskrift 14. desember 1968 nr. 9352.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, W. (1962). Pragmatism's conception of truth. I W. Barrett & H.D. Aiken (red): *Philosophy in the twentieth century*. New York: Random House.
- Kvello, Ø. (2003). Læreren som løsningspilot i et mangfoldig læringsfellesskap. I T. Petterson & M.B. Postholm (red.). *Klasseledelse* (s. 55-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2001) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Læreplan for Trafikalt grunnkurs, Vegdirektoratet 5. juni 2003, § 14, desember 1968 nr. 9352.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Rismark, M. (1997). "Lærer'n spør for å sjekke om vi kan det". Lærerspørsmål som læringspotensiale. I R. Grankvist, S. Gudmundsdottir & M. Rismark (red): *Klasserommet i sentrum*. Trondheim: Tapir.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structure of experience and symbolic behaviour control. I J.V. Wertsch (red.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. London: Cambridge University Press. Side 183-204.
- Raaheim, K. (1985). *Psykologi. En grunnbok*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. I *Harvard Educational Review*, Vol. 57, s. 1-22.
- Young, R.E. (1992). *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. I J. V. Wertsch & B. Rogoff (red). *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. *New Directions for Child Development*. No. 23. San Fransisco: Jossey – Bass. Side 7-18.



# Appendix

