



Play mobil 2

Fra plan til praksis på trafikalt grunnkurs

Marit Rismark, Astrid M. Sølvberg, Christin Tønseth

Play mobil 2

Fra plan til praksis på trafikalt grunnkurs

Marit Rismark, Astrid M. Sølberg, Christin Tønseth

ISBN 82-8139-006-9
Trondheim, 2013

Skipnes Kommunikasjon AS 

Forord

I denne teksten presenteres funn fra prosjektet «Evaluering av føreropplæringen, trafikalt grunnkurs». Her belyses intensjonene med trafikalt grunnkurs, trafikk-lærernes fortolkning av læreplanen, lærernes pedagogiske praksis (undervisningen) samt deltakernes opplevelse og læringsutbytte av å delta på trafikalt grunnkurs. Prosjektet er et oppdrag fra Vegdirektoratet, gjennomført av Institutt for voksnes læring og rådgivingsvitenskap (IVR) ved NTNU.

Vårt forskningsmiljø gjennomførte et liknende oppdrag fra Vegdirektoratet i 2004, heretter omtalt som Play mobil 1 (Rismark, Sølvsberg m. fl., 2004). Kort oppsummert forteller undersøkelsen fra 2013 en annen historie om trafikalt grunnkurs enn undersøkelsen fra 2004. Funnene som presenteres i Play mobil 2 (2013) viser at trafikk-lærerne har endret sin praksis fra 2004. En informant (trafikk-lærer) sier det slik:

«De første kursene var skikkelig dårlig (2004). Også mine kurs. Jeg tenkte - hva er det vi holder på med?... Det gikk opp et lys opp for meg da en elev ringte til meg: Eleven sa: «de anbefalte at jeg skulle ta kontakt med deg. Jeg må ha kurs». Jeg spurte: «skal du ha teori eller trafikalt grunnkurs? Eleven sa: «Det vet jeg ikke, men....det var iallfall kjedelig!» Da tenkte jeg at vi må gjøre noe! Hele bransjen gjorde det».

Forskergruppen ved NTNU er enig med denne informanten i at bransjen har utviklet undervisningen på det trafikale grunnkurset siden 2004. Vårt inntrykk etter 2012-undersøkelsen er kort oppsummert at «mye er bra, noe kan forbedres». I denne rapporteringen ligger vi nært opp til det empiriske materialet ved at vi presenterer og diskuterer systematiserte funn fra spørreskjema, intervju og observasjoner. Vi planlegger å foreta utdypende teoretiske drøftinger av det empiriske materialet i en internasjonal forskningstekst.

Vi takker alle informanter som med stor velvilje har bidratt med sine erfaringer i undersøkelsen om trafikalt grunnkurs 2012.

Prosjektstaben ved NTNU er slik:

- Marit Rismark (prosjektleder)
- Astrid M. Sølvsberg
- Christin Tønseth

Prosjektgruppen har samarbeidet om innsamling av datamaterialet. Marit Rismark og Astrid M. Sølvsberg har gjennomført analysene og utformet forskningsteksten.

Trondheim, februar 2013

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Kapittel 1.....	5
En studie av Trafikalt grunnkurs.....	5
Rapportens oppbygging.....	8
Kapittel 2.....	11
Spørreskjemaundersøkelsen.....	12
Observasjon.....	13
Intervju.....	14
Kapittel 3.....	17
Læreplanen, generell del.....	17
Læreplan, trafikalt grunnkurs.....	19
Kapittel 4. Oppfattet læreplan.....	23
Generell oppfatning av læreplanen.....	23
Praksis fungerer som briller for læreplanfortolkning.....	25
Kapittel 5. Gjennomført læreplan.....	29
Elevorientert undervisning er førsteprioritet.....	29
Elevorientert undervisning er utfordrende.....	33
Samtalemønsteret på trafikalt grunnkurs.....	34
Å bygge kunnskap gjennom praktiske øvelser.....	36
Trafikklærernes grunnidé i gjennomføring av problemorientert undervisning.....	39
Kapittel 6. Erfart læreplan.....	43
Kapittel 7. Hovedkonklusjoner og anbefalinger fra Play mobil 2.....	53
Referanser.....	57
Vedlegg.....	60
SPØRRESKJEMA OM TRAFIKALT GRUNNKURS.....	60
SPØRRESKJEMA OM TRAFIKALT GRUNNKURS.....	63

KAPITTEL 1.

En studie av Trafikalt grunnkurs

Hensikten med føreropplæring er å gi personer kompetanse slik at de kan kjøre sikkert, hensynsfullt og samtidig effektivt (Håndbok 260, s. 5). Ulykker og skader er en negativ konsekvens av trafikk. En av grunnene for å etablere Trafikalt grunnkurs er at unge førere utvikler grunnleggende forståelse for trafikk før de øvelseskjører, og at det tidlig i opplæringen fokuseres på forhold som påvirker risiko, samt stimulerer til selvinnsikt og selvkritisk vurdering (Læreplan for trafikalt grunnkurs, s. 3).

Ved siden av teoriundervisning inngår førstehjelpskurs, tiltak ved trafikkulykke og mørkekjøringsdemonstrasjon i det til sammen 17 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 i 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 sentral faktor med tanke på deltakernes læringsutbytte.

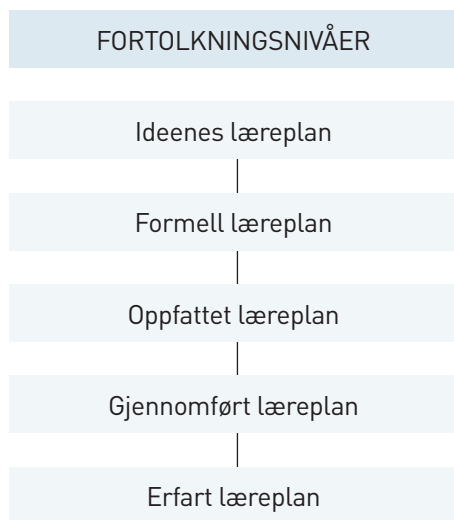
Studien av trafikalt grunnkurs inngår som en del av Statens vegvesens evaluering (2011-2012) av den implementerte føreropplæringen av 2005. Hensikten er å kartlegge hvorvidt trafikalt grunnkurs fungerer etter intensjonen. Hovedmålet med undersøkelsen er:

- Å finne ut hvorvidt intensjonene med trafikalt grunnkurs gjenspeiler seg i undervisningen, sammenholde funnene med opprinnelig ide bak læreplanen og kartlegge eventuelle avvik.

Dette hovedmålet innebærer et gjentak at problemformuleringene fra Play mobil 1 (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien, 2004), som vi gjennomførte i perioden 2003-2004. I Play mobil 2 belyses status for trafikalt grunnkurs 2013. I denne undersøkelsen belyses den praktiske gjennomføringen av trafikalt grunnkurs, den pedagogiske tilretteleggingen av undervisningen samt deltakernes opplevelse og læringsutbytte. Forskningsdesignet innebærer at vi gjennomfører kvalitative intervju- og observasjonsstudier, kvantitative spørreundersøkelser samt analyser av sentrale plan-dokumenter og læreplaner.

Teoretisk plattform og forskningsdesign

I arbeidet med å kartlegge om trafikalt grunnkurs fungerer etter intensjonen undersøker vi prosessen læreplanen gjennomgår fra idé til praksis. I dette inngår at vi kartlegger om og hvordan meningsinnholdet endrer seg på sin reise fra etaten, via trafikkskolenes organisering og undervisning, til elevenes læring. Vi tar utgangspunkt i følgende figur som illustrerer ulike fortolkningsnivåer i en læreplanprosess:



Figur 1. Fortolkningsnivåer i en læreplanprosess

Figuren bygger på Goodlad's teori om læreplannivåer (1979) og beskriver ulike fortolkningsnivåer fra idé til praksis (Lyngsnes & Rismark, 2007; Rismark & Steen Kristensen, 1999). Goodlad, som var en fremtredende bidragsyter innen læreplan-spørsmål, har utviklet et begrepssystem for å analysere hvordan en læreplan framtrer, både på intensjonsplanet og i praksis. Dette begrepssystemet kan fungere som analyseredskap på et teoretisk nivå og for å forstå praksis. Begrepsapparatet inkluderer de ulike læreplannivåene i figuren ovenfor: Ideenes læreplan, formell læreplan, oppfattet læreplan, gjennomført læreplan og erfart læreplan. Vi legger denne modellen til grunn for forskningsdesignet i vår evaluering av implementeringen av trafikalt grunnkurs.

En læreplanprosess involverer mange beslutninger. Trafikklæreren skal blant annet velge hva som skal undervises og læres (innhold), hvordan deltakerne skal arbeide med lærestoffet (organisering/arbeidsmåter) samt begrunne og reflektere over disse forholdene. Goodlad's læreplannivåer illustrerer at beslutninger om for eksempel innhold og organisering tas på ulike nivåer. Hovedbudskapet i modellen er at tolk-

ninger og beslutninger på ett nivå er avhengig av og påvirker beslutninger på andre nivåer. Skissemessig kan en fremstille dynamikken mellom de ulike nivåene ved å si at det først gjøres valg av teoretisk og ideologisk art relatert til interesser på samfunnsnivå. Disse nedfelles i læreplandokumentet. Den enkelte trafikklærer/skole vil foreta sine valg når de planlegger og gjennomfører trafikale grunnkurs. I siste ledd sitter elevene igjen med erfaringer og opplevelser som har forankring i læreplanen. I læreplannivåene er det kun læreplandokumentet som er det håndfaste og konkrete. Dette dokumentet alene er en for snever ramme for å analysere undervisning og læring. Det gjenspeiler kun intensjonene med opplæringen. Gjennom de andre nivåene synliggjøres det dynamiske samspillet som gjør seg gjeldende i prosessen «fra plan til praksis».

Læreplannivået **Idéenes læreplan** reflekterer verdier, strømninger og samfunnsdebatt - for eksempel idealet om 0-visjon. Dette læreplannivået går forutfor et vedtatt læreplandokument, og det kan være en utfordring å identifisere hvilke ideer som legges til grunn for utforming av en læreplan, fordi det ofte vil være kompromisser mellom ulike strømninger. Idéer på dette læreplannivået kan også ha sitt utspring i forskningsbasert viten, som for eksempel GADGET-rammeverket og annen bakgrunnskunnskap som for eksempel reflekteres i Håndbok 260. Dette er eksempler på plandokumenter som har hatt stor betydning for utformingen av læreplaner i føreropplæringen. I prosjektet inngår bakgrunnsdokumenter som en faglig basis for forskergruppen i studier og analyser av valg og beslutninger på formell, oppfattet, gjennomført og erfart læreplannivå.

Det neste læreplannivået, **Formell læreplan**, er det konkrete læreplandokumentet «Læreplan for trafikalt grunnkurs». Den er et forpliktende grunnlag for trafikklærere som gjennomfører trafikalt grunnkurs. I praksis vil en slik plan være et kompromiss mellom ulike interesser og strømninger på basis av idéenes læreplan. Intensjoner og innhold i dette plandokumentet kan derfor oppfattes og fortolkes på forskjellig måte av trafikklærere og andre som skal bruke planen. I prosjektet analyserer vi læreplanen for trafikalt grunnkurs og definerer kjerneinnholdet i den formelle læreplanen.

Aktørene i føreropplæringen kan oppfatte og fortolke den formelle læreplanen ulikt. **Oppfattet læreplan** kan derfor være forskjellig for ulike aktører i føreropplæringen. Den oppfattede planen vil aldri være den samme for alle trafikklærere. Blant annet vil deres egne og arbeidsplassens holdninger, verdier og kompetanse spille inn. Når vi analyserer gjennomføring av trafikalt grunnkurs blir det derfor vesentlig å undersøke trafikklæreres oppfattede læreplan. Sentrale spørsmål i den sammenhengen vil være: Er læreplanens grunnide tilgjengelig for brukerne gjennom dens endelige skriftlige uttrykk? Hvilket tolkningsrom oppfatter trafikklærerne at læreplandokumentet åpner for?

Ut fra trafikklæreres fortolkning av læreplanen kan undervisningen bli svært ulikt utformet. **Gjennomført læreplan** gjenspeiler trafikklæreres forståelse og tolkning av læreplanen samt den lokale tolkningen av læreplanen i den enkelte trafikkskole. Men også andre forhold, slik som læremidler og trafikklæreres kompetanse, vil spille inn. Som i Play mobil 1 (2004), fokuserer vi også i Play mobil 2 (2013) på trafikklæreres didaktiske kompetanse og analyserer hvordan trafikklæreres og trafikkskolelæreres undervisning iverksettes. Vi undersøker hvordan læreplanenes idéer omsettes inn i undervisning og hvorvidt denne undervisningen reflekterer læreplanintensjoner. Denne informasjonen har vi fått tilgang til ved at vi har snakket med trafikklærere om deres undervisning. Vi har også vært til stede i undervisningen på trafikalt grunnkurs for å få direkte tilgang til gjennomført læreplan. Sentrale spørsmål er: Hvordan preges undervisningen på trafikalt grunnkurs av den lokale fortolkningen av læreplanen? Dette innebærer at vi ser på sammenhenger mellom fortolkningsprosesser og trafikkskolens praksis. Innsikt i lokal fortolkning av læreplanen vil ha betydning for hvordan problemorientert undervisning tilrettelegges og om dialogen formes slik at den blir en ressurs for læring (jfr. Rismark & Sølvberg, 2007).

Det kan være stor forskjell mellom det de som underviser tror de gjør og det deltakerne opplever at skjer i læringsssituasjonen (Pramling, 1986). **Erfart læreplan** er den læreplanen elevene på trafikalt grunnkurs opplever og erfarer i opplæringen. Den erfarte læreplanen og utbyttet deltakerne sitter igjen med vil være vesentlig i forhold til om unge førere kan utvikle grunnleggende forståelse for trafikk før de øvelseskjører, og om initiativ for å stimulere til selvinnsikt og selvkritisk vurdering faktisk når fram (Læreplan for trafikalt grunnkurs, s. 3).

I undersøkelser og analyser av den erfarte læreplanen er følgende spørsmål vesentlige: Hva opplever elevene som kjernebudskap i opplæringen? Hvordan deltar elevene i diskusjoner? Oppfatter elevene de ulike temaene i opplæringen som relevante i forhold til egen rolle som framtidig fører?

Rapportens oppbygging

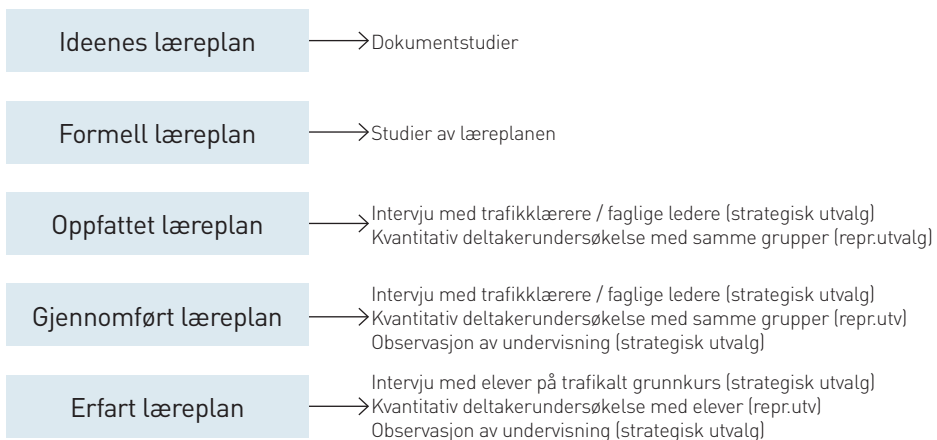
Kapitlene som følger gjenspeiler strukturen i forskningsdesignet som er beskrevet ovenfor. De framgangsmåtene vi har benyttet for å samle informasjon om hvordan det trafikale grunnkurset oppleves av deltakere og hvordan det gjennomføres fremgår av kapittel 2. I kapittel 3 omtaler vi læreplanens generelle del og trekker frem kjerneområder i den spesifikke læreplanen for det trafikale grunnkurset. Vi legger vekt på hvordan dokumentet læreplanmessig har «mål» som omdreiningspunkt når tema og læringsambisjoner presenteres. Vi trekker også frem arbeidsmåten «problemorientert undervisning», som synes å være et gjennomgående didaktisk grep som angis i læreplanen.

I kapittel 4, 5 og 6 presenterer vi og diskuterer funn fra de empiriske undersøkelsene. Kapittel 4, oppfattet læreplan, omhandler hvordan lærerne oppfatter og fortolker læreplan for trafikalt grunnkurs. Her beskrives lærernes syn på læreplandokumentet, om læreplanens grunnidé er tilgjengelig for lærerne samt hvilket tolkningsrom de oppfatter at dokumentet åpner for. Hvordan lærerne gjennomfører undervisningen presenteres kapittel 5. I kapitlet omtales hvordan trafikklærerne utformet og gjennomførte læringsaktiviteter på grunnkurset, og hvilke overveielser som lå til grunn for den praksis de utformet. Kapittel 6 omhandler den erfarte læreplan og presenterer hvordan elevene opplever og erfarer undervisningen på det trafikale grunnkurset. Her berøres opplevelse av læringssituasjonen, læringsutbytte og elevenes oppfatning av arbeidsformer som benyttes. Kapittel 7 presenterer hovedkonklusjoner fra undersøkelsen og anbefalinger utledet på bakgrunn av studien.

KAPITTEL 2.

Framgangsmåter

Forskningsdesignet innebærer at vi gjennomfører kvalitative intervju- og observasjonsstudier, kvantitative spørreskjemaundersøkelser samt analyser av sentrale plandokumenter og læreplaner. Figuren nedenfor viser de ulike læreplannivåene som inngår i evalueringen av trafikalt grunnkurs. I figuren har vi markert med blå skrift hvilke framgangsmåter og utvalg vi anvender for å få innsikt i spørsmål vi reiser innenfor de ulike læreplannivåene. Samlet sett gir datamaterialet grunnlag for å undersøke om intensjonene med trafikalt grunnkurs gjenspeiler seg i undervisningen og hvorvidt den opprinnelige idéen bak læreplanen reflekteres i opplæringen.



Figur 2. Framgangsmåter og utvalg for å belyse ulike læreplannivåer.

I studien brukes både kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming. Kvantitativ tilnærming gjør det mulig å kartlegge trender og tendenser når det gjelder mer avgrensede problemstillinger knyttet til undervisningen på trafikalt grunnkurs. Gjennom spørreskjemaundersøkelsen får vi oversiktsdata om deltakernes opplevelse av undervisningssituasjonen. Samtidig får vi et bilde av hva de synes de har lært på kurset, og om de mener kurset vil få betydning for deres framtidige trafikale kompetanse. Når det gjelder læringsaktivitetene har vi rettet spesiell oppmerksomheten mot oppfatninger vedrørende undervisningens innhold og gjennomføring.

Kvalitativ tilnærming i form av intervju og observasjon gir muligheter for mer detaljert og nyansert informasjon rundt det som skjer og det som oppleves. Vi kan blant annet få tilgang til hvordan lærere og elever opplever spesielle sider ved trafikalt

grunnkurs. Slike metodiske tilnærminger kan være gunstige i situasjoner der en ikke har full oversikt over alle aspekter ved det som studeres, samtidig som en ønsker å utvide forståelsen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Bruk av både kvalitative og kvantitative datasett i samme prosjekt gjør at vi kan belyse ulike sider ved undervisning og læring på trafikalt grunnkurs både når det gjelder trender og tendenser samt kompleksitet og mangfold. Slik kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder er beskrevet som «mixed-method-designs» (Morse, 2012). Det kvalitative materialet i vårt prosjekt består av intervjuer samt to ulike observasjonstilnærminger. Det kvantitative materialet består av spørreskjema-data. I vårt prosjekt fungerer det kvalitative datamaterialet som kjernekomponenten («core component») mens de kvantitative spørreskjema-dataene fungerer som supplerende komponent («supplementary component»). Metodiske utfordringer reiser seg i forlengelsen av slike mixed-method- designs. Tilnærmingen er beskrevet som utfordrende fordi det dreier seg om å kombinere tekstlige, kvalitative datamateriell og numeriske, kvantitative data (Ibid.). Eksempelvis kan numeriske data fra kvantitative datasett fremstå som meningsløse dersom en ikke avklarer hvordan de ulike settene datamateriale til sammen gir et utfyllende bilde av den virkelighet som utforskes, i vårt tilfelle undervisning og læring på trafikalt grunnkurs. I studien vår kombineres de to settene data i analysene ved at tekstlige data enten er kjernekomponent eller supplementskomponent, det vil si at analysene mellom de to typene datasett møtes med det narrative som grensesnitt, «narrative point of interface». På denne måten integreres data fra de to tilnærmingene i våre analyser.

Spørreskjemaundersøkelsen

Bruken av survey-undersøkelser har sin basis innenfor kvantitative forskningsmetoder, og er spesielt egnet når man ønsker oversikt over mer generelle forhold og informasjon som kan formidles gjennom statistiske analyser, tall og tabeller. Ved å bruke survey-undersøkelser vil man kunne analysere og sammenligne informasjon fra store utvalg (Grønmo, 2004). Kvantitative undersøkelser tar sikte på å gi generaliserbare resultater gjennom å spørre enten alle eller et representativt utvalg av informanter. Kvantitative data gir også mulighet til å kontrollere for betydningen av ulike forhold og sammenhenger mellom flere variabler. Dataene samles ofte inn ved hjelp av spørreskjema med faste svaralternativ, eventuelt også med enkelte åpne spørsmål der respondentene selv formulerer temaer og svar.

Undersøkelsen inneholdt to sett spørreskjema, ett til elever og ett til trafikklærere. Elevundersøkelsen inneholdt utsagn om opplevelse av innhold og arbeidsmåter på trafikalt grunnkurs og elevenes læringserfaringer av kurset (se vedlegg). Lærerskjemaene inneholdt utsagn om hvilke arbeidsmåter de benytter på trafikalt grunnkurs. De 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 aktørene i klasserommet opplevde ulike sider ved undervisningen.

Et representativt utvalg (Ringdal, 2007; Halvorsen, 2008) elever og trafikklærere ble bedt om å besvare spørreskjemaet. Utvalget ble trukket fra elevene som deltok på trafikalt grunnkurs våren 2012 og lærere som jevnlig underviser på trafikalt grunnkurs ved godkjente trafikkskoler i Norge.

I en fylkesoversikt over alle godkjente trafikkskoler i landet ble det gjort en systematisk tilfeldig utvelgelse av i alt 100 trafikkskoler. Fra hvert fylke ble 5 trafikkskoler plukket ut, jevnt fordelt på listen over alle trafikkskoler. I tillegg ble det trukket ut en skole i hvert av fylkene Hordaland, Sør-Trøndelag, Troms, Oslo og Aust Agder. Utvalget består av ordinære trafikkskoler. Det vil si at videregående skoler, tungbilstasjoner og forsvarrets tilbud om trafikalt grunnkurs ikke inngår i utvalget. De 100 trafikkskolene ble i en innledende telefonrunde forespurt om de tilbød trafikalt grunnkurs våren 2012 og om de ville delta i undersøkelsen. 66 av trafikkskolene hadde tilbud om trafikale grunnkurs våren 2012 og ønsket i tillegg å delta i undersøkelsen. Vi sendte ut til sammen 1526 elevskjema og 223 lærerskjemt til i de 66 trafikkskolene som var positive til å la elevene bruke noen minutter på slutten av kurset til å fylle ut skjemaet og sende dem samlet til oss i vedlagte svarkonvolutter.

Etter å ha mottatt relativt få utfylte skjema fra respondentene innen avtalt frist, foretok vi en ny ringerunde til alle trafikkskolene i utvalget for å øke svarprosenten. Etter dette initiativet mottok vi noen flere skjema, men svarprosenten var fortsatt relativt lav. Etter samtale med Vegdirektoratet ble det utarbeidet et brev (se vedlegg) der trafikkskolene ble oppfordret til å besvare spørreskjemaene. De ble også gjort oppmerksom på at undersøkelsen var en anledning til å påvirke og si sin mening. Etter disse to gjentatte oppfordringene om å delta hadde til sammen 402 elever besvart spørreskjema og 67 trafikklærere.

Observasjon

Observasjon som metode har sin styrke i at forskeren er til stede og får førstehåndsinformasjon i det miljøet som skal studeres. Vi valgte å observere undervisningen på trafikalt grunnkurs for å kunne beskrive det som foregår i undervisningssituasjonen. Denne nærheten er en vesentlig bakgrunn for å kunne fortolke betydningen av situasjoner og aktiviteter i opplæringen. Vi deltok ikke i læringsaktivitetene, men tilstrebet en rolle som «akseptert utenforstående» (Thagaard, 2006), en rolle som balanserer nærhet og avstand. Vi snakket med elevene og læreren om vår tilstedeværelse og fremhevet betydningen av å komme i direkte kontakt med de som deltar på grunn-

kurs. Å være til stede i en setting aktualiserer naturlig forholdet mellom observatør og de som observeres. I vår sammenheng tilstrebet vi en rolle som «observer as participant» (Merriam, 2009) ved at deltakerne og lærerne var klar over begrunnelsene for vår tilstedeværelse og ved at det å observere klart var vår primære oppgave. Observasjon ga også anledning til uformelle samtaler med både lærere og elever om det vi observerte. Utgangspunkt for observasjonene var omsetting av mål og retningslinjer i læreplanen til undervisning. Dette var en bakgrunn for å observere samhandlingen mellom lærer og elever og lærestoff. Følgende sjekkliste for observasjoner (Ibid.) beskriver hvordan vi organiserte observasjonene og hva som ble beskrevet: Den fysiske settingen; deltakerne; aktiviteter og samhandling; dialogen; underliggende forhold; forskernes kommentarer. Vi registrerte det som foregikk i undervisningen ved hjelp av feltnotater med kommentarer. Vi brukte lydband. Dette ga muligheter for bearbeidelse av feltnotater etter observasjonene var over ved at situasjoner i feltnotatene ble utfyllt mer nøyaktig med dialoger registrert på opptaker.

I tillegg til å samle inn deskriptive data gjennom deltakende observasjon benyttet vi også systematisk observasjon som registrerte frekvenser av verbal aktivitet i undervisningen på grunnkurset. I en undervisningssituasjon er det ikke alltid en selvfølge at læreren er den mest verbalt aktive, men lærere, veiledere, instruktører osv. har på ulike vis en fremtredende rolle i læringssituasjoner. Det er de som legger føringer for faglig innhold samtidig som de også legger premisser for læringsmiljøet gjennom organisering av læringsaktivitetene (Rismark & Sølberg, 2005).

Vi brukte en skala som består av 10 ulike kategorier som er ment å registrere klasseromsinteraksjon (Flanders, 1970). Bakgrunnen for å utvikle disse kategoriene er en antakelse om at læreratferd bestemmer klasseromsklima og at verbal atferd er representativ for læreres totale atferd, og at verbal atferd avdekker læreres pedagogiske særtrekk. De 10 kategoriene som er ment å beskrive lærerens verbale atferd er: (1) Akseptering av elvenes følelser; (2) Ros og oppmuntring; (3) Aksepterer og bruker elevideer; (4) Objektive spørsmål til elevene; (5) Forelesning; (6) Dirigerende og formanende utsagn; (7) Kritikk eller autoritetshevding; (8) Elevreaksjon på lærerutsagn; (9) Elevinitert tale; (10) Ro/forvirring. Observasjonene skjer ved at observatør hvert tredje sekund registrerer den faktiske verbale kategorien. Ved å telle opp frekvenser for hver kategori over en periode kan dette gi et bilde av hvilken plass hver av de verbale kategoriene har i den enkelte lærers praksis. Kategori 1-4 viser om læreren er indirekte i sin undervisningsstil, mens kategoriene 5-7 registrerer om læreren er direkte i sin undervisningsstil.

I vår studie kombinerte vi observasjoner med intervju. Intervjuene forekom samtidig som observasjonene ble gjennomført. Intervjuene ga mulighet for å få mer utførlige beskrivelser av situasjoner.

Intervju

Observasjon alene gir ikke innsikt i hva den enkelte aktør egentlig mener og tenker. For å tilegne seg en helhetlig forståelse av konteksten, er det vesentlig å få et innblikk i aktørens egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner som ligger bak den observerte atferd og handling (Patton, 1990). Derfor gjennomførte vi også intervju med lærere og elever som deltok på trafikalt grunnkurs. Ved å bruke intervju kan forskeren få en forståelse for hvordan intervjupersonene opplever det fenomenet som studeres, og få innsikt i den betydning som personer, ting og ulike forhold har for intervjupersonen. Gjennom dette blir det mulig å få innsikt i aktørens perspektiv, dvs. personens kognitive og følelsesmessige organisering av omverdenen. Sagt med andre ord er hensikten med et kvalitativt forskningsintervju å fremskaffe et empirisk materiale, som består av intervjupersonens egne beskrivelser / fremstillinger av seg selv og den livsverden, hun eller han må forholde seg til (Fog, 2004).

Det finnes flere typer kvalitative forskningsintervju. Disse kan kategoriseres på ulike vis. Vi benyttet semi-strukturerte intervjuer. Semi-strukturert intervju kjennetegnes ved at de valgte spørsmålene stilles til alle informanter samtidig som de brukes fleksibelt i samtalesituasjonen. Spørsmålene følger ingen fast rekkefølge og har ikke nødvendigvis nøyaktig samme ordlyd fra intervju til intervju (Merriam, 2009). Det ble utarbeidet to intervjuguider med spørsmål som reflekterte de tema informantene skulle omtale. En guide med spørsmål til lærerne vi intervjuet, og en guide med spørsmål til elever som ble intervjuet. Til sammen 27 lærere og 46 elever ble intervjuet.

Følgende spørsmål dannet utgangspunktet for intervju med elever:

1. Hva synes du at du lærer på trafikalt grunnkurs?
2. Synes du at trafikalt grunnkurs hjelper deg til å bli bedre sjåfør? (hvordan?)
3. Hvilke råd vil du gi til lærere som skal undervise på trafikalt grunnkurs?
– hva bør lærerne tenke på? (hvordan synes du elevene skal jobbe på kurset?
hvilke tema synes du er spesielt viktig?)

Følgende spørsmål dannet utgangspunktet for intervju med lærere:

1. Hva synes du om læreplanen for trafikalt grunnkurs?
2. Problemorientert undervisning er sentralt i læreplanen (hva forstår du med problemorientert undervisning? Hvordan legger du til rette for problemorientert undervisning?)
3. Hvis læreplanen skulle endres – har du noen råd?

Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene. Disse ble transkribert og analysert. I tillegg til semi-strukturerte intervju gjennomførte vi også uformelle samtaler med elever og lærere basert på observasjoner av undervisningen.

KAPITTEL 3.

Formell læreplan

Mål for trafikkopplæringen og krav til undervisningen er fastsatt av Vegdirektoratet gjennom forskrift av 1. oktober 2004. Forskriften fastsetter blant annet at det i undervisningen skal legges til rette slik at elevene kan nå målene i opplæringen. For hver førerkortklasse har Vegdirektoratet fastsatt læreplaner for trafikkopplæringen. Læreplanene bygger på kravene som forskriften fastsetter om mål og undervisning. Begrunnelsene for valgene som er foretatt med hensyn til innhold og progresjon i trafikkopplæringen er samlet i en generell del og er felles for alle læreplaner. I innledningen til Håndbok 252 (2004) understrekes betydningen av at denne generelle delen ses i sammenheng med den enkelte læreplan.

I forbindelse med oppstart av Trafikalt grunnkurs ble det utarbeidet en læreplan som trafikk lærerne skal forholde seg til ved gjennomføring av kurs. Læreplanen ble opprinnelig fastsatt av Vegdirektoratet 5.juni 2003 med hjemmel i forskrift 14. desember 1968 nr. 9352. Planen har siden da blitt revidert, og gjeldende læreplan er fastsatt av Vegdirektoratet 15.10.2004 (Håndbok 252).

I dette kapitlet omtaler vi Læreplanen for trafikalt grunnkurs og angir gjennom det de områder vi ser på som kjerneområdene i planen. Vi peker først på vesentlige tema i den generelle delen av læreplanen. Dette gjør vi gjennom å følge samme struktur som lærplandokumentets generelle del; Utvikling av trafikal kompetanse, Syv tema i føreropplæringen og Undervisningen. Etter gjennomgangen av den generelle delen, trekker vi frem kjerneområder i den spesifikke læreplanen for det trafikale grunnkurset. Vi legger vekt på hvordan dokumentet læreplanmessig har «mål» som omdreiningspunkt når tema og læringsambisjoner presenteres. Vi trekker også frem arbeidsmåten «problemorientert undervisning», som synes å være et gjennomgående didaktisk grep som angis i læreplanen.

Læreplanen, generell del

Læreplanens generelle del er inndelt i tre bolker: Utvikling av trafikal kompetanse, Temaer i føreropplæringen og Undervisning. I fortsettelsen omtaler vi innholdet i den generelle delen under disse bolkene.

Trafikal kompetanse

Hensikten med føreropplæring er å gi personer kompetanse slik at de kan kjøre sikkert, hensynsfullt og samtidig effektivt (Håndbok 260 s. 5). Et kjernebegrep i denne sammenhengen er trafikal kompetanse. Dette er de kunnskaper, ferdigheter, hold-

ninger og den motivasjon bilførere trenger for å mestre trafikkmiljøet (Håndbok 252, s. 7-8). Det fremheves som betydningsfullt at førere trenger ferdigheter som bidrar til at de kan forutse hvordan andre vil handle i trafikken, samt innsikt slik at de kan vurdere hvordan en trafikksituasjon vil utvikle seg. I denne sammenhengen trekker planen frem betydningen av følgende sosialpsykologiske forhold hos førere som skal kjøre sikkert, hensynsfullt og effektivt: samhandlingsferdigheter, selvkontroll og empati.

I læreplanens generelle del legges det vekt på at informasjonsinnhenting, bevisst bearbeiding av informasjon og automatisering av handlinger er vesentlige prosesser i en føreropplæring med de ovennevnte ambisjoner. Planen fremhever betydningen av at de kjøretekniske ferdighetene er automatisert i en rimelig grad. Dette for å frigjøre kapasitet for å løse stadig mer komplekse problemer.

Planen understreker at utvikling av trafikal kompetanse tar tid og fordrer trening og refleksjon. Utvikling og læring av trafikal kompetanse er en omfattende prosess som vedvarer gjennom alle trinn i føreropplæringen og fortsetter videre i livet. Trafikalt grunnkurs er første ledd i å skape en bevisstgjøring og forståelse av hva trafikal kompetanse dreier seg om, og grunnkurset betyr at en på et tidlig tidspunkt i føreropplæringen kan starte oppbyggingen av førerkortkandidatens trafikale kompetanse. Kurset vektlegger grunnleggende risikoforståelse og forståelse av trafikksystemet. Det fremheves at disse er sterkt knyttet til holdninger til trafikksikkerhet (Håndbok 252, s. 11).

Det trafikale grunnkurset skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og legge vekt på å stimulere den sosiale kompetansen.

Syv tema i føreropplæringen

Læreplanens generelle del trekker opp syv tema i føreropplæringen. Disse er Lover, regler og trafikken som system; Kjøreteknisk ferdighet; Trafikal ferdighet; Økonomisk og miljøvennlig kjøring; Handlings og vurderingstendenser; Selvinnsikt; Planlegging og forberedelse før kjøring.

Disse temaene er alle kjernetema i føreropplæringen. Det poengteres at elevene fra første stund må reflektere over kjøring i det sammensatte trafikksystemet og hvilket ansvar den enkelte fører har. Før elevene begynner å kjøre i trafikken må de tilegne seg forståelse for lover og regler som styrer samhandling mellom trafikanter, trafikken som system og førerens rolle i dette systemet. Elevene skal bygge videre på dette i den trafikale treningen.

I omtalen av de ulike temaene går det fram at enkelte emner synes å ha mer aktualitet mot slutten av opplæringen. Dette gjelder for eksempel Planlegging og

forberedelse til kjøring og temaet Selvinnsikt. Temaet Økonomisk og miljøvennlig kjøring fremheves som et tema som bør tas opp tidlig i opplæringen, men dette knyttes samtidig opp mot den praktiske kjøringen, spesielt kjøreteknisk og trafikalt trening – og ikke spesielt trafikalt grunnkurs.

Undervisningen

Opplæringen er trinnvis og modulbasert. Det trafikale grunnkurset (trinn 1 av 4) er en felles modul. Grunnkurset er også et av de obligatoriske kursene i føreropplæringen. I læreplanens generelle del fremheves at undervisningen i føreropplæringen skal måles opp mot følgende: den «...skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken. Den skal påvirke elevenes bevissthet, oppfatning og holdning til risiko, vilje til å ta ansvar og til å ta forholdsregler og velge kjøremåter som reduserer risiko for ulykke eller uhell» (Håndbok 252, s. 12). Læreplanen anbefaler problemorientert undervisning. Denne tilnærmingen forklares som at «...det formuleres problemstillinger som elevene skal ta stilling til» (Ibid., s. 13). Denne undervisningen skal være preget av toveis kommunikasjon der diskusjon, erfaringsutveksling og elevenes spørsmål får stor plass. Det skal også tas hensyn til den enkelte elevs erfaringsbakgrunn og måte å tilegne seg lærestoffet på. Det påpekes også at læreren må ta hensyn til at utilikket læring (den skjulte læreplan) kan forekomme.

Læreplan, trafikalt grunnkurs

Læreplanen beskriver bakgrunn, rammer, innhold, mål og arbeidsmåter for trafikalt grunnkurs. Kurset består av 17 undervisningstimer og kan gjennomføres med inntil 16 elever. Det skal være 4 timer undervisning om førstehjelp og tiltak ved trafikku-lykke. Av dette skal

1 time brukes til praktisk øving i forbindelse med en arrangert ulykke. Det skal være 3 timer undervisning og kjøring i mørket. Av dette skal minst 1 time være en utemonstrasjon. Øvrig undervisning skal være 10 timer og fordeles over minst 3 samlinger. For å få godkjent kurset må elevene ha deltatt i alle timene.

Mål og kunnskapsambisjoner

Mål har en sentral plass i læreplanen for trafikalt grunnkurs. Formålet med opplæringen angis i starten av planen og formuleringene er de samme som i Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve §11-2 (2004-10-01 nr. 1339). Planen går videre og angir opplæringens hovedmål i tråd med ordlyden i §8-3 Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve: «Eleven skal gjennom opplevelse, aktivitet og oppsummeringer bli bevisst på hva som menes med at enhver skal ferdes hensynsfullt og være akt-pågivende og varsom så det ikke kan oppstå fare eller volde skade, og slik at annen trafikk ikke unødig blir hindret eller forstyrret». Trafikalt grunnkurs består av syv tema; (1)Trafikkopplæringen, (2)Grunnleggende forståelse for trafikk, (3)Mennesket

i trafikken, (4)Øvingskjøring og kjøreefaring, (5)Førstehjelp, (6)Tiltak ved trafikkulykke, (7)Mørkekjøring. Læreplanen angir detaljerte innholdskomponenter for hvert av de syv temaene. Det er også angitt læringsmål for elevenes læring. Formuleringer som «kjenne til», «forstå» og «bli bevisst» er gjennomgående brukt i formuleringen av læringsmålene. Disse formuleringene reflekterer at læreplanen angir mål for elevenes læring og at disse viser til ulike nivåer av kunnskap.

Mål på ulike nivå

Når vi studerer læreplanen ser vi at teksten i hovedsak består av en rekke mål for elevenes læring innen ulike temaområder. For trafikklæreren er det dermed vesentlig å ha kunnskap om hva målene kommuniserer og hvordan de kan omsettes til undervisning. Det å skille mellom formålet for føreropplæringen, forstått som overordnede mål, og mål som kan nåes i nær framtid er ett aspekt ved dette. Videre kan mål for eksempel gjelde hele det trafikale grunnkurset, for et tema i kurset eller for en læringsøkt. Det kan være naturlig at trafikklæreren stiller spørsmål som: Hvem skal formulere målene elevene skal jobbe med? For hvilken periode gjelder målene? Hvilke mål er viktigst? Hvordan kan målene gjøres meningsfulle, klare og forståelige for elevene?

De mest overordnede målene finnes i Forskrift av 1. oktober 2004. I tillegg til at formålet med opplæringen er nedfelt, fastsetter forskriften at undervisningen skal legges til rette slik at elevene kan nå målene i opplæringen. Dette er altså det overordnede målnivået. På dette målnivået angis vide og generelle formål med føreropplæringen. Disse må derfor tolkes og konkretiseres for å kunne være til hjelp i planlegging og gjennomføring av opplæring. Dette gjøres først i læreplanens generelle del som beskriver syv tema.

Læreplanen for det trafikale grunnkurset beskriver mål innenfor det enkelte tema i opplæringen. Disse målene er mer konkrete og beskriver de ferdigheter, holdninger og kunnskaper elevene bør inneha etter å ha arbeidet med de ulike tema. Det trafikale grunnkurset skal bidra til at elevene får en grunnleggende forståelse for hva bilkjøring innebærer, og målene er hovedsakelig rettet mot elevenes risikoforståelse og trafikksystemet. Listen nedenfor gir eksempler på læringsmål i det trafikale grunnkurset.

Elevene skal:

1. Kjenne til reglene for øvelseskjøring
2. Tilegne seg ferdigheter i grunnleggende rutiner på skadestedet
3. Vite at det er sammenheng mellom kjøreefaring og ulykkesrisiko
4. Kunne vurdere skadeomfang og øve på praktisk førstehjelp
5. Bli bevisst hva som er riktig lysbruk og atferd ellers ved kjøring, parkering og nødstopp i mørket

6. Bli bevisst hvilken betydning ansvarsforståelse, selvinnsikt og vilje har for hvordan vi handler i trafikken

Målformuleringene som er gjengitt ovenfor reflekterer kunnskapsambisjoner for elevenes læring i det trafikale grunnkurset. Eksempelene på læreplanmål i det trafikale grunnkurset viser til ulike kunnskapsnivå. Den første målformuleringen viser til at elevene skal «kjenne til» regler, mens den tredje målformuleringen formidler at elevene skal kunne «se sammenhenger» mellom to forhold. Den fjerde målformuleringen viser til at elevene skal kunne «vurdere» et forhold. De to siste målformuleringene involverer at elevene skal kombinere kunnskap, være konstruktiv og kritisk.

Bloom (Anderson, Bloom & Sosniak, 1994) har utviklet en modell som illustrerer ulike kunnskapsnivåer som undervisning kan rette seg mot gjennom formulering av ulike mål. Modellen beskriver at det å ha kunnskap om noe kan dreie seg om alt fra å reproducere kunnskap til å gjøre en helhetlig vurdering, basert på en totalforståelse av et område. De ulike kunnskapsnivåene er som følger fra 1 til 6:

- 6: Vurdering på bakgrunn av en totalforståelse
- 5: Syntese; nyskaping med bakgrunn i tilegnet kunnskap
- 4: Analyse: se sammenheng mellom del og helhet
- 3: Anvendelse av innlærte kunnskaper i ulike sammenhenger
- 2: Forståelse av relasjoner mellom kunnskapsbrokker
- 1: Kunnskaper, reproduksjon av fakta

De seks trinnene illustrerer ulike kunnskapsnivåer. Dersom elever for eksempel forventes å foreta en vurdering av ulike forhold, er dette et ambisiøst læringsmål, mens faktakunnskaper og forståelse av relasjoner mellom kunnskapsbrokker ligger på et lavere nivå i kunnskapstrappa. Et didaktisk hovedpoeng er at trafikkklærere er bevisst på hvilket kunnskapsnivå et læringsmål reflekterer. På det trafikale grunnkurset har reproduksjon av kunnskap liten plass (laveste nivå i kunnskapstrappa). I det trafikale grunnkurset ligger ambisjonene om elevenes læring på høyere nivå i kunnskapstrappa.

Når det gjelder målkategorien finner en uenighet på det ideologiske planet (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det hevdes at målfokusering fører til at en mister viktige sider ved undervisningen som for eksempel prosess og innhold. Undervisningen kan dermed bli så innrettet mot sluttresultatet at læreren kan komme til å miste av syne forhold som alltid dukker opp under et læringsarbeid der elevene inngår i et sosialt fellesskap. Enkelte hevder at målene må være direkte styrende for undervisningen, mens andre mener at målene skal utgjøre grunnlaget som undervisningen bygger på (Ibid.). De ulike synene viser seg i ulike oppfatninger om hvordan mål skal formuleres. Uenigheten dreier seg om hvor presist mål må formuleres

for at undervisningen skal kunne bli målrettet. Utformingen av læreplanverket for trafikalt grunnkurs gjenspeiler en oppfatning om at målene skal være styrende for undervisningen.

Problemorientert undervisning

I følge læreplanen skal trafikklæreren 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 skal tilegne seg. Med andre ord skal kurset ikke bære preg av forelesninger rundt 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 klare føringer som innebærer at gjennomføringen av kurset forutsetter aktiv elevmedvirkning i form av diskusjoner, gruppearbeid og dialog.

KAPITTEL 4.

Oppfattet læreplan

Aktørene i føreropplæringen kan fortolke den formelle læreplanen ulikt og oppfattet læreplan kan dermed være forskjellig blant trafikklærerne. Analyser av spørreskjemaundersøkelsen viser at lærerne har dels sammenfallende, dels ulike synspunkter på læreplandokumentet. Analyser og kategorisering av intervjumaterialet viser hvordan trafikklærerne mener at læreplanen åpner for tolkning. I dette kapitlet beskriver vi lærernes syn på læreplandokumentet, hvilke tolkningsrom de oppfatter at dokumentet åpner for, og lærernes valg av ståsted når de fortolker læreplanen.

Generell oppfatning av læreplanen

Analyser av intervjuene og spørreskjemaundersøkelsen viser at lærerne som deltok i studien er relativt positive til læreplandokumentet og at læreplanens grunnide er tilgjengelig for dem. I spørreskjemaundersøkelsen rapporterer nær 80% av lærerne at de mener læreplanen er et «bra» eller «greit» dokument. Mange av disse ser imidlertid behov for en del justeringer eller endringer i læreplanen og forslag til endringer av læreplanens tematiske fokus er mange, og antall forslag overstiger antall respondenter. Forslagene til endringer peker i ulike retninger. Noen etterlyser læreplanforankring for å kunne fokusere på mer teoristoff. Andre påpeker at det er for mange krevende tema på kort tid. Her foreslår lærerne blant annet flytting av det som dreier seg om mørkekjøring til en senere fase av føreropplæringen. Noen etterlyser mer fokus på emner som risiko, trafikregler og ønsker en «mer praktisk» innretning.

Mens spørreskjemaundersøkelsen viser at de fleste trafikklærerne er positive til læreplandokumentets grunnide, samtidig som de ønsker innholdsmessige endringer, gir analyser av intervjumaterialet innsikt i hvordan trafikklærerne fortolker læreplanen. Samtlige lærere vi intervjuet opplever at læreplandokumentets form åpner for tolkningsmuligheter. Trafikklærerne oppfatter *læreplanen som relativt absolutt når det gjelder hvilket innhold som skal tas opp i kurset*. Lærerne oppfatter planens syv tema som et forpliktende innhold: «Det jeg bruker læreplanen til, det er for å vite hva jeg faktisk må ha med på kursene». Utsagnet illustrerer hvordan læreplandokumentet oppfattes som uten tolkningsrom når det gjelder å angi innhold og at dokumentet brukes som «innholdssjekk» for læreren. Samtidig oppfatter trafikklærerne *læreplanen som veiledende, det vil si at det er et åpenbart tolkningsrom, når det gjelder hvor dypt de går inn i de ulike tema og hvor mye tid som skal brukes innen de ulike temaene*. En lærer sier: «Jeg bruker læreplanen som en litt mer veiledende

sak, og så legger jeg heller opp litt selv, det jeg synes er viktig i forhold til punktene». Lærerne er klare på at de skal berøre alle tema i læreplanen og at elevene skal sitte igjen med et læringsutbytte innen alle tema. Samtidig foretar trafikklærerne klare prioriteringer mellom og innen de ulike tema. En lærer forteller: «Prioriterer regler og litt øvelseskjøring, og «mennesket» da kanskje på en god tredjeplass...». En annen sier: «...jeg har ikke opplæring helt 100% ut av læreboken der da, der (i læreplanen) legges det mer opp til at det skal snakkes mer om dette med ulike førerkortklasser. Jeg føler vel på en måte at det blir litt sånn, er det nødvendig... ja da trekker jeg det litt vekk.... Jeg ser ingen grunn til å bruke så veldig mye tid på det?»

Lærernes prioriteringer innen læreplanens tema belyses også gjennom spørreskjemaundersøkelsen der lærerne bes å angi hvilke tema de legger vekt på i undervisningen. Analyser av svarene viser at så godt som alle trekker fram ett eller flere tema, eller de trekker fram momenter innen ulike tema i læreplanen som de legger vekt på. Funnene viser at tema 1, 5, 6 og 7 (Trafikkopplæringen, Førstehjelp, Tiltak ved trafikkulykke og Mørkekjøring) knapt nevnes blant tema trafikklærerne prioriterer spesielt. Disse tre nevnes til sammen i 14 tilfeller i de til sammen 67 besvarte spørreskjemaene. De fleste legger vekt på tema 2,3, og 4 (Grunnleggende trafikkforståelse; Mennesket i trafikken og Øvingskjøring og kjøreatferd). I trafikklærnes svar nevnes disse tre temaene, eller momenter fra disse nevnes, til sammen i 107 tilfeller som prioriterte emner på det trafikale grunnkurset i de til sammen 67 besvarte spørreskjemaene. Dermed synes det klart at det er utvalgte tema trafikklærerne går i dybden på i det trafikale grunnkurset.

Fortolkning av læreplanens anvisninger for undervisning

Lærerne har også synspunkt og oppfatninger av læreplanen med hensyn til læreplanens anvisninger av hvordan undervisningen skal gjennomføres. Ifølge den formelle læreplanen skal læreren legge til rette for problemorientert undervisning. Gjengitt i stikkord gir planen følgende anvisninger for problemorientert undervisning : «konkrete problemstillinger; føre fram til bestemte resultater; bygge på elevenes erfaring fra trafikken; åpen innstilling; gruppearbeid; dialog». Analyser av intervjuene viser at lærerne har fortolket læreplandokumentet på dette punktet. Følgende utsagn illustrerer hva lærerne oppfatter problemorientert undervisning som:

- «...lage en oppgave, og så få jobbe med det. Og så det å drive med en spørrende undervisning, at man hele tiden prøver å trekke ut kunnskap fra dem som sitter der istedenfor å forelese.
- «skal jo gi tid til å svare, skal ikke stille spørsmål og så komme med svaret sely, det funker ikke så godt».
- «sånn som jeg oppfatter det så er det jo på en måte at enten vi sammen kommer fram til en påstand eller en holdning eller en tanke, og så skal vi

drøfte det alle i plenum, hvilke tanker de gjør seg om det eller hva som kan virke fornuftig. Eller at vi har en konkret situasjon som er oppstått, og som er problembasert. Da jobber man rundt den problemstillingen da, der det ikke skal være direkte svar, sånn der læreren skal være en kanal på en måte da. Og det klarer vi jo på en måte da. Jeg forklarer jo for dem at jeg kan jo svare, men det er jo ikke min jobb å gi det svaret, direkte da.

Lærernes oppfatninger og hva «problembasert» undervisning er, ser ut til å være i tråd med læreplandokumentets beskrivelse av hva som menes med problemorientert undervisning i det trafikale grunnkurset. De fortolker læreplanens intensjoner med hensyn til undervisningen slik at de tilstreber å etablere en konkret situasjon som deretter utdypes i fellesskap med elevene. Trafikklærerne rapporterer at de da legger opp til problemorientert undervisning gjennom spørrende undervisning, og ved å få fram elevenes kunnskap og tanker om temaet gjennom felles drøfting der de ikke er ute etter bestemte svar.

I læreplandokumentet påpekes det at metoden kan være krevende. Dette er også noe som trafikklærerne i vårt utvalg påpeker. «Det krevet veldig mye av en trafikklærer å undervise på denne måten». «En ting er at de (kollegene) har skjønnet hvordan opplegget skal være, men en annen ting er jo å beherske det, for det er jo en veldig spesiell måte å undervise på». I intervjuene kom det også fram at lærerne oppfatter læreplanen som tydelig men utilstrekkelig når det gjelder «hvordan» lærene praktiserer problemorientert undervisning, det vil si at planens konkrete anvisninger for praksis savnes: «...selve målene er for så vidt klar nok, men hvordan man skal nå fram til det, det er vel ikke så konkret beskrevet».

Praksis fungerer som briller for læreplanfortolkning

Innledende analyser av intervjumaterialet viser, som nevnt, at lærerne oppfatter læreplanen som relativt absolutt når det gjelder hvilket innhold som skal tas opp. Det vil si at lærerne er klare på at de skal berøre alle tema i læreplanen og at elevene skal sitte igjen med et læringsutbytte innen alle tema. Samtidig foretar trafikklærerne klare prioriteringer mellom og innen de ulike tema. Når det gjelder hvilket omfang det enkelte tema skal ha, oppfattes læreplanen som et veiledende dokument med tolkningsrom. Mer inngående analyser av materialet viser at lærerne har to vesentlige referanserammer som basis for hvordan læreplanen oppfattes: lærerens betraktninger av elevgruppen og lærerens vurderinger av egen lærerkompetanse.

Når lærerne fortolker læreplanens ulike føringer, gjør de dette med en klar forankring til praksis. Opplevelsen av å mestre eller ikke mestre problemorientert undervisning er et vesentlig forankringspunkt eller referanse for oppfattet læreplan. En lærer sier: «...da jeg begynte å forstå læreplanen, ...etter hvert som vi på en måte

lærte oss å undervise på riktig måte, så synes jeg læreplanen fungerer bra. Altså, det vil si at vi klarer å undervise slik intensjonene er.» Læreren oppfatter at læreplanen nå fungerer bra fordi han har utviklet seg og nå mestrer undervisning slik læreplanen anviser. Utsagnet illustrerer at det på denne måten er et samspill mellom praksis og læreplan når det gjelder lærerens oppfattet læreplan. Det vil si at det er lærerens opplevelse av å mestre eller ikke mestre problemorientert undervisning som fungerer som hans forankringspunkt og referanseramme for oppfattet læreplan. På bakgrunn av dette vil det å mestre eller ikke mestre undervisningsformen gi trafikklærerne kvalitativt ulike ståsted for å fortolke læreplanen for trafikalt grunnkurs.

Et annet forhold med betydning for hvordan lærerne fortolker læreplandokumentet er knyttet til hvordan trafikklærerne ser den aktuelle elevgruppen på det enkelte kurs. Lærerne forteller at de utformer kursene ulikt, avhengig av hvordan de oppfatter elevgruppen. Noen lærerne beskriver elevgruppen ved å fremheve at elevene er ulike med hensyn til både motivasjon og alder. En lærer sier:

«Det er jo alt fra 15 år og oppover... og da er det jo det der med å kunne få med seg de aller yngste, som vi ofte har litt inntrykk av at bare mest er der for at de må. ... og så har du dem som er veldig engasjert igjen da, som synes det er interessant og som er med på og har lyst til å være med og diskutere». En annen lærer utdyper dette slik: «...det er utfordrende å motivere seg i forhold til at de er femtenåringer og sånne ting, jeg synes det er like ille andre veien på det trafikale grunnkurset, at der vi har med, altså si at vi har ti femtenåringer, og så er det en eller to som er nærmere tretti, som må være der fordi at de skal ha det. De har gjerne vært på førstehjelpskurs og sånne ting før, og de kan jo, man prøver jo så godt man kan å få dem på femten til å bli engasjert, og det er jo litt sånn vanskelig å samtidig skulle snakke til en voksen person».

Utsagnene fra lærerne illustrer at slike ulikheter gjør at det er et språk i elevgruppen. Lærerne kan møte dette på ulike måter, blant annet slik denne læreren beskriver: «...man har like mye vekt på, vi har vært innom mennesket i trafikken, og det er viktig, jo alt er viktig egentlig. Samtidig så er jo dette elevstyrt, så ingen kurs er like. Noen kurs føler de for å snakke veldig mye om trafikkreglene, andre vil snakke mye om andre ting, mennesket i trafikken og jobbe mer med det, og det blir jo litt feil for en lærer å si at vi skal snakke om det og det, hvis elevene overhodet ikke er motivert for det. Og det merker man jo ganske raskt». På denne måten viser intervjumaterialet at lærernes vurdering av elevgruppen på kurset er en referanseramme for trafikklærernes fortolkning av læreplandokumentet. For eksempel illustrerer siste utsagn at læreren, med utgangspunkt i sin oppfatning av elevgruppen, legger ulik vektning på temaene i kursene.

HOVEDMOMENTER, OPPFATTET LÆREPLAN

- Trafikklærerne er positive til læreplandokumentets grunnide, samtidig som de foreslår innholdsmessige endringer
- Læreplanen oppfattes som absolutt når det gjelder innhold. Det vil si at samtlige tema skal behandles i det trafikale grunnkurset
- Læreplanen oppfattes som veiledende når det gjelder hvor inngående de ulike tema behandles
- Trafikklærernes opplevelse av å mestre problemorientert undervisning er en vesentlig referanseramme for hvordan læreplandokumentet fortolkes
- Trafikklærernes vurdering av den enkelte elevgruppe er en vesentlig referanseramme for hvordan læreplandokumentet fortolkes

KAPITTEL 5.

Gjennomført læreplan

Læreplannivået «den gjennomførte læreplanen» omhandler hvordan trafikklærere gjennomfører undervisningen. Som vist i kapittel 4, fortolket trafikklærerne læreplanen. En vil dermed kunne forvente at undervisningen kan bli utformet forskjellig. Intervjuer med trafikklærerne viser at de balanserer mellom ulike hensyn når de utformer og gjennomfører undervisningen på trafikalt grunnkurs. Det store bildet forteller om sammenfall mellom læreplanens intensjoner og lærernes rapportering av hvilke pedagogiske framgangsmåter som preger undervisningen. Men det er også noen trafikklærere som forteller om en avstand mellom oppfattet læreplan og deres syn på utforming av den gjennomførte læreplan. I dette kapitlet beskriver vi hvordan lærerne beskriver den gjennomførte læreplanen, basert på intervjuer med trafikklærere samt spørreskjemadata. Vi beskriver også den gjennomførte læreplanen ut fra informasjon som ble samlet om gjennomført læreplan i selve undervisningen. Dette ble gjort ved bruk av to ulike observasjonsmetoder.

Elevorientert undervisning er førsteprioritet

Trafikkskolene organiserer undervisningen ulikt, og det er oftest en eller to trafikklærere som gjennomfører grunnkurs. Noen trafikklærere har over tid utviklet sine egne opplegg, mens andre følger undervisningspakker. Disse kan enten være utviklet av kolleger eller det kan være undervisningspakker som er kjøpt inn.

Som tidligere nevnt, gir læreplanen anvisninger for hva problemorientert undervisning innebærer, og planen beskriver denne formen for undervisning gjennom nøkkelord som «konkrete problemstillinger; føre fram til bestemte resultater; bygge på elevenes erfaring fra trafikken; åpen innstilling; gruppearbeid; dialog». I spørreskjemaundersøkelsen ble trafikklærerne bedt om å ta stilling til ulike utsagn om om hvordan de gjennomfører egen undervisning. Gjennom sin respons på følgende to utsagn rapporterer lærerne at de legger vekt på bygge på elevenes erfaringer i undervisningen:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Jeg ber elevene komme med eksempler fra selvopplevde situasjoner i trafikken	3,0	97,0
Jeg legger vekt på at elevene skal diskutere trafikk-situasjoner med bakgrunn i selvopplevde situasjoner	12,3	87,7

Nesten alle lærerne (97%) mener de ber elevene komme med eksempler fra egne opplevelser i trafikken, og nær 90% av lærerne mener de trekker veksler på elevenes selvopplevde situasjoner når trafikksituasjoner diskuteres. Følgende utdrag viser at lærerne også legger vekt på at det er elevene som skal komme fram til løsninger på trafikale situasjoner:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Jeg legger større vekt på å fortelle elevene hvordan de skal kjøre enn at de selv kommer frem til forskjellig løsninger	94	6
Jeg ber elevene om å finne ut hva det er viktig å ta hensyn til i ulike trafikksituasjoner	3,1	96,9

Responser på disse utsagnene viser at lærerne er unisone på at eleven selv skal komme fram til løsninger, og at de etterstreber en undervisning der aktive elever skal finne ut hva det er viktig å ta hensyn til i ulike situasjoner. For å skape et læringsmiljø med aktive elever kan det synes som om trafikklærerne er opptatt av å skape åpenhet og bygging av felles forståelse. Lærernes respons på følgende tre utsagn illustrerer dette:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Mitt inntrykk er at elevene synes det er OK å svare feil fordi jeg bruker alle svar i videre diskusjoner	15,4	84,6
Jeg legger vekt på å skape en felles trafikkforståelse, og da er det viktigere at elevene svarer rett på spørsmål og oppgaver enn at de er aktive og deltar	86,3	13,7
Jeg synes det er viktigere at elevene viser at de forstår det vi gjennomgår enn at de husker alle trafikkreglene og skiltene	6,0	94,0

Lærernes respons på disse tre utsagnene tyder på at lærerne bruker elevsvar i diskusjoner. De prioriterer å skape felles trafikkforståelse, og de setter elevenes forståelse i sentrum mer enn at de skal kunne gjengi regler og skilter. Dette viser at lærerne etterstreber en åpen innstilling der de bygger på elevenes bidrag. Spørreskjemaundersøkelsen viser også at lærerne verdsetter denne tilnærmingen så høyt at de prøver ut ulike undervisningsformer for å inkludere flest mulig av elevene i undervisningen:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Jeg prøver ulike arbeidsmåter for å få med elever som er mindre aktive	1,5	98,5

Analyser av spørreskjemadata viser at trafikklærerne rapporterer om en gjennomført læreplan preget av elevorientering. Denne elevorienteringen innebærer at lærerne tilstreber en undervisning som:

- bygger på elevenes erfaringer
- legger vekt på at elevene skal komme fram til løsninger på trafikale situasjoner
- tilstreber åpenhet og bygging av felles forståelse
- er utprøvende med hensyn til undervisningsformer for å inkludere flest mulig elever

Lærerne vi intervjuet og observerte er samstemte i at problemorientert undervisning skiller seg fra tradisjonell kateterundervisning. I analysene av det kvalitative datamaterialet er det sammenfall mellom lærernes beskrivelser hvordan de fortolker læreplanens anvisninger for undervisningen på trafikalt grunnkurs (kapittel 4) og den gjennomførte læreplanen for problemorientert undervisning. Det å gjennomføre problemorientert undervisning beskrives slik av trafikklærerne (våre understrekinger):

«At man ikke står og skriver på tavla, og ikke har en enveiskommunikasjon. Sånn at en må prøve å legge oppgaver og finne tema og spørsmål på aktiviteter. Spesielt for å... engasjere deg».

«Det går jo ut på at man må prøve å finne noe å diskutere, finne et tema som er så interessant at de kan diskutere det, eller at de har forskjellige synspunkter, at de gjerne får en diskusjon seg imellom. At det ikke bare er sånn at det blir fra meg og til elevene...få dem til å tenke».

«...lage en oppgave, og så få jobbe med det. Og så det å drive med en spørrende undervisning, at man hele tiden prøver å trekke ut kunnskap fra dem som sitter der istedenfor å forelese. Og det føler jeg at jeg prøve å gjøre, inkludere dem. En god veileder da, skal jo gi tid til å svare, skal ikke stille spørsmål og så komme med svaret selv, det funker ikke så godt. Så jeg prøver å gi dem litt tid til å få tenke seg om og få svart.».

I situatene poengteres en rekke forhold som til sammen konkretiserer hvordan trafikklærerne tilstreber å gjennomføre problemorientert undervisning. Nøkkelordene som er understreket signaliserer alle en innretning mot en induktiv kunn-

skapstilnærming (Rismark & Sølvberg, 2006). Funnene fra intervjuene om lærernes elevorienterte undervisning underbygger funnene fra spørreskjemaundersøkelsen ved at de er mer konkrete og peker mot «hvordan»-aspektet i trafikklærernes undervisning (funnene fra intervjuene om lærernes elevorienterte undervisning er i oversikten nedenfor merket med blå skrift, mens funnene fra spørreskjemaundersøkelsen er oppsummert i svart):

- Bygger på elevenes erfaringer.
[Tema for diskusjoner hentes ut fra dialoger med elevene](#)
- Legger vekt på at elevene skal komme fram til løsninger på trafikale situasjoner
[Unggår formidling – få elevene til å tenke og bruke egen kunnskap](#)
- Tilstreber åpenhet og bygging av felles forståelse
[Elevenes kunnskap er en viktig byggestein på trafikalt grunnkurs](#)
- Er utprøvende med hensyn til undervisningsformer for å inkludere flest mulig elever
[Finne tema, spørsmål og aktiviteter som engasjerer elevene og inkluderer dem i undervisningen](#)

Samlet sett synes det som om trafikklærernes gjennomførte læreplan preges av en forståelse om at de trafikale temaene som belyses, skal ha relevans for elevene og at dette best gjøres ved å bygge på erfaringer som elevene deler med de andre. Samtalepreget undervisning, enten i fellesskapet eller i mindre grupper, betraktes som en naturlig følge av å tilstrebe relevans og å bygge på erfaringer.

Funnene ovenfor viser at elevorienteringen dreier seg om, for det første, å *forme undervisningen slik at elevene deltar aktivt*. Det andre forholdet i trafikklærernes elevorientering dreier seg om å *formidle denne forventningen om aktiv deltakelse og hva dette innebærer til elevene*. Analyser av det kvalitative materialet viser at dette dreier seg for eksempel om å klargjøre hvilken form samtaler skal ha i undervisningen. Noen klargjør også for elevene den spesielle samtaleformen som brukes i undervisningen, og forklarer at denne reflekterer grunnideen i læreplanen om at undervisningen ikke skal ha preg av kunnskapsformidling. En trafikklærer sier det slik i intervjuet:

«Jeg forklarer jo for dem at jeg kan jo svaret, men det er jo ikke min jobb å gi det svaret sant, direkte da. Ja det er jo viktig. Hvis ikke de får en klargjøring, så står jo de og lurer på hva f... du holder på med. Altså, da begynner de å lure på om du kaster bort tiden deres på en måte.»

En annen lærer gir følgende eksempel på hvordan slike klargjøringer kan skje i praksis:

«...hvis de kommer med et konkret spørsmål... så kan vi ikke bare velge problembasert undervisning på det, da må vi gi et konkret svar. For eksempel: (spørsmål): Hva er klokken? (PBU-svar): Ja, hva syns du den skal være da? Altså, de må få et konkret svar. Det har noe med respekten og at de skal sitte igjen med en god følelse. Og så kan vi jo bygge videre på den informasjonen da».

Disse funnene illustrerer hvordan trafikklærerne var opptatt av å forplikte elevene og å forklare at samtalemønstret i problemorientert undervisning brukes for å fremme læring. Trafikklærerne vi intervjuet hadde ulikt syn på «det å forplikte eleven i et uforpliktende kurs». Mange trafikklærere synes det er uheldig å gi deltakerbevis basert på oppmøte. Mens en del lærere i intervju understreker at oppmøte er den eneste forpliktelsen, viser observasjonene at andre trafikklærere var opptatt av å formidle til elevene at de har en forpliktelse på det trafikale grunnkurset og at denne er knyttet til hva det faktisk innebærer å delta. Disse lærerne formidler til elevene at det er forventninger om å delta aktivt i diskusjoner, øvelser og samarbeidsoppgaver. Slik får elevene formidlet en forpliktelse gjennom lærernes formidling om at deltakelse innebærer aktivitet.

Elevorientert undervisning er utfordrende

Vårt datamateriale viser, som nevnt, at det på den enkelte trafikkskole er en eller to lærere som spesialiserer seg for å undervise på det trafikale grunnkurset. Eventuelle øvrige lærere på skolen kan delta sporadisk eller de underviser ikke på kurset. En faglig leder ga følgende begrunnelse for denne praksisen:

«...lærerplanen som vi har fungerer i utgangspunktet veldig bra hvis man vet hvordan man skal undervise. Jeg synes at det fungerer veldig bra. Det må jeg si, men jeg forstår veldig godt at mange opplever det som at det ikke fungerer. Men da går det mer på at de egentlig ikke har knekt koden for hvordan man skal undervise. Det krever veldig mye av en trafikklærer å undervise på denne måten. Jeg har jo folk som jobber hos meg, som ikke kan holde trafikalt grunnkurs. De gjør en kjempejobb i bilen, men de har ingenting på et sånt kurs å gjøre».

Dette synspunktet reflekterer en oppfatning om at det å undervise på det trafikale grunnkurset stiller spesielle krav til trafikklæreren med hensyn til kompetanse, og at ikke alle har denne kompetansen. Uttalelsen reflekterer også at trafikkskolen har ambisjoner om å tilstrebe best mulig kvalitet i det de leverer, og at trafikklærerne oppfattes som et team i den sammenhengen ved at den enkelte utfører de oppgavene de er best egnet til. Denne praksisen om arbeidsdeling synes også å være

reflektert i datamaterialet, i form av et skille mellom trafikklærerne i oppfatninger av undervisningen på det trafikale grunnkurset. Skillet går mellom de lærerne som ble intervjuet (og som underviser i lite omfang eller ikke har noen undervisning på trafikalt grunnkurs) og de trafikklærerne som vi både intervjuet om undervisningen og som vi samtidig observerte i undervisningssituasjonen. Skillet handler om hvordan trafikklærerne oppfatter det trafikale grunnkurset som en kontekst for læring av trafikal kompetanse. Denne oppfatningen henger sammen med trafikklærernes syn på elevenes erfaringsbakgrunn. Lærerens respons på følgende utsagn i spørreskjemaundersøkelsen viser at ca. 80% mener elevene har mye erfaring som kan brukes i undervisningen, og at ca. 20% opplever at elevene ikke har mye erfaring som kan brukes i undervisningen:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Mitt inntrykk er at elevene har mye erfaring fra trafikken som jeg kan bruke i undervisningssammenheng	21,2	78,8

Et flertall av de lærerne vi observerte i undervisningen på trafikalt grunnkurs fremhever at elevene har trafikal erfaring og at det bygges på denne i undervisningen. Disse trafikklærerne forteller hvordan de former eller konstruerer en kontekst for undervisningen. De starter gjerne med eksempler fra ungdommenes hverdag, situasjoner på vei til skolen som fotgjenger, syklist eller passasjer. Med bakgrunn i slike situasjoner som ungdommene deler, konstruerer trafikklæreren enten mer komplekse trafikale situasjoner, inviterer elevene til å foreslå ulike hendelsesforløp eller trekker linjer fra de konkrete erfaringene inn mot trafikal kunnskap knyttet til ett eller flere av grunnkursets syv deler.

Trafikklærerne har som nevnt ulike syn på hvorvidt det er mulig å forme undervisningen på trafikalt grunnkurs slik at elevene kan få et læringsutbytte i tråd med intensjonene i læreplandokumentet. De som underviser i lite omfang eller ikke har noen undervisning på trafikalt grunnkurs, uttrykker at elevene mangler trafikal erfaring og at denne mangelen preger undervisningen på det trafikale grunnkurset. En lærer sier det slik: «Jeg synes det er veldig vanskelig både her (når temaet er mennesket i trafikken) og så det å snakke om holdning, når de ikke har kunnskap. Når de ikke eier kunnskap, og så det å begynne å få holdninger, det er veldig vanskelig, for de forstår det ikke». Disse trafikklærerne *savner en kontekst for undervisningen* og de er opptatt av at intensjonene i læreplanen vanskelig kan nås fordi elevene mangler trafikal erfaring, det er for kort tid til å jobbe med for eksempel holdninger.

Samtidig som trafikklærerne gjennomgående er opptatt av å forme undervisningen slik at elevene deltar aktivt, viser intervjumaterialet at lærerne synes det er utford-

rende innenfor rammene av det trafikale grunnkurset. Noen hevder at det er utfordrende å få elevene engasjert i fagstoffet fordi elevene mangler nødvendig trafikal erfaring. Andre trafikklærere ser det derimot slik at elevene har erfaringer som lærerne kan bygge på i undervisningen på det trafikale grunnkurset. De har erfaring som fotgjengere, syklist, passasjer osv. Trafikklærernes syn på elevenes erfaringsbakgrunn kan på denne måten synes å være et avgjørende forhold med hensyn til hvordan trafikklærere vurderer det trafikale grunnkurset som læringskontekst for trafikal kompetanse. Deres syn på elevenes erfaringsbakgrunn er også avgjørende for hvordan undervisningen utformes, hvordan elevene trekkes med i undervisningen og, for hvordan kunnskap bygges i dette læringsfellesskapet. Det pedagogiske poenget i denne sammenhengen er at de ulike tilnærmingene tilbyr ulike læringsmuligheter for elevene.

Samtalemønsteret på trafikalt grunnkurs

Våre analyser av samtalemønsteret på trafikalt grunnkurs bygger på to ulike data-sett. Vi valgte en to-delt tilnærming til observasjon. Vi brukte deltakende observasjon (som beskriver samhandlingen mellom lærer og elever, undervisningens didaktiske oppbygging samt lydopptak av dialoger) og systematisk observasjon (som registrerer frekvenser av verbal aktivitet). Samlet sett gir disse tilnærmingene observasjonsdata som kan utfylle og utdype hverandre. Mens de systematiske observasjonene gir informasjon om frekvenser av verbale aktivitet, gir deltakende observasjoner anledning til å utdype funnene fra systematiske observasjoner ved at de gir grunnlag for å analysere dynamikken i samtaleforløp mellom lærer og elever. Dette er vårt grunnlag for å beskrive andre forhold enn kun hvor ofte læreren for eksempel aksepterer elevenes ideer i undervisningen.

Systematisk observasjon som registrerer frekvenser av verbal aktivitet i undervisning ble gjennomført ved at vi brukte et observasjonsskjema bestående av 10 ulike kategorier som er ment å registrere klasseromsinteraksjon (Flanders, 1970). Bakgrunnen for å utvikle disse kategoriene er en antakelse om at læreratferd bestemmer klasseromsklima og at verbal atferd er representativ for læreres totale atferd, og at verbal atferd avdekker læreres pedagogiske særtrekk. De 10 kategoriene som er ment å beskrive lærerens verbale atferd er: (1) Akseptering av elevenes følelser; (2) Ros og oppmuntring; (3) Aksepterer og bruker elevideer; (4) Objektive spørsmål til elevene; (5) Forelesning; (6) Dirigerende og formanende utsagn; (7) Kritikk eller autoritetshevdning; (8) Elevreaksjon på lærerutsagn; (9) Elev-initiert tale; (10) Ro/forvirring. Frekvensene for hver kategori over en periode kan gi et bilde av hvilket omfang hver av de verbale kategoriene har i den enkelte lærers verbale aktivitet.

En gjennomgang av de til sammen 22 undervisningsøktene der vi registrerte verbal aktivitet gjennom forekomst av de 10 ulike kategoriene verbal aktivitet, gir et inntrykk

av den verbale aktiviteten blant lærere og elever på trafikalt grunnkurs. Et gjennomgående trekk ved den verbale aktiviteten er at det er trafikklæreren som snakker mest i klasserommet, og at samtlige trafikklærere som ble observert hadde hovedtyngden på kategori 5, forelesning. De utfylte observasjonsskjemaene viser også at den kategorien som dernest hadde mange registreringer var kategori 4 (objektive spørsmål til elevene). Vi ser også at kritikk eller autoritetshevding knapt ble registrert under de til sammen 22 observasjonene med bruk av Flanders' kategorier. At lærerne skåret høyt på verbal aktivitet er i seg selv ikke et overraskende funn, men at en vesentlig del av den verbale aktiviteten også dreide seg om å stille spørsmål til elevene eller å gi aksept til elevideer (kategori 3), er verdt å merke seg. Disse mønstrene underbygger lærernes elevorientering. I tillegg til disse registreringene kunne vi, gjennom deltakende observasjoner, studere andre kvaliteter ved kategoriene «forelesning, aksept og bruk av elevideer og objektive spørsmål til elevene». Analyser av deltakende observasjoner viser at trafikklærernes «forelesning» i hovedsak dreier seg om å hente ut elevideer for så å bygge videre på disse ved å introdusere trafikal kunnskap i forlengelsen av elev-initiert tale (kategori 9) eller elevreaksjon på lærerutsagn (kategori 8).

Flere av de forholdene som trafikklærerne trekker fram som vesentlig for å gjennomføre problemorientert undervisning reflekteres i samtalemønsteret mellom deltakere og trafikklærer på det trafikale grunnkurset; spørrende undervisning, unngå enveiskommunikasjon, trekke ut/med elevenes kunnskap, diskusjon osv. Oppsummert kan vi si at et hovedmønster i datamaterialet er at det er sammenfall mellom lærernes beskrivelser hvordan de fortolker læreplanens anvisninger for undervisningen på trafikalt grunnkurs (kapittel 4), og gjennomføringen av undervisningen.

Å bygge kunnskap gjennom praktiske øvelser

I observasjonene på trafikalt grunnkurs fikk vi se flere eksempler på hvordan lærerne tilrettelegger for problemorientert undervisning. Elevaktivitet er, som nevnt, et kjerne-element i den problemorienterte undervisningen. I fortsettelsen beskriver vi hvordan denne undervisningen preges av at elevene blir tatt på alvor ved at alt innhold forankres i elevgruppen, og ved at de forventes å være aktive i læringsssituasjonen. Det er elevene som utførte konkrete oppgaver eller øvelser, det er elevene som, støttet av andre deltakere og trafikklærer, oppdager trafikk-relevant kunnskap.

Følgende beskrivelse viser et eksempel på hvordan elevene utfører øvelser og oppdager trafikk-relevant kunnskap. Tema i undervisningen er Mennesket i trafikken (kommunikasjon):

Elev og lærer aktualiserer først temaet kommunikasjon gjennom samtale. Deretter deles elevene inn i grupper på fire. De får utdelt et utvalg Legoklosser samt

en bruksanvisning for hva som skal bygges. En elev skal bygge Lego uten å se bruksanvisningen. En annen elev forklarer progresjon og valg av klosser ved å studere bruksanvisningen (disse to satt med ryggen mot hverandre). To elever observerer denne prosessen.

Gjennom dette får elevene være den utførende part i en praktisk lærings situasjon, de får erfare ulike utfordringer og oppdage nye sider ved å kommunisere ut fra ulike posisjoner. De felles erfaringene fra oppgavesituasjonene relateres deretter til trafikal kunnskap gjennom samtale. Trafikklæreren leder samtalene mot betydningen av at førere fortolker situasjoner og er i stand til perspektivtaking i trafikken.

I undervisningen så vi ulike eksempler på bruk av øvelser som innebærer at den trafikale virkeligheten kommer nærmere undervisningsrommet. Fortellingen nedenfor beskriver en slik øvelse og illustrerer hvordan elevene fikk delta i å utvikle et komplekst trafikkbilde:

Når elevene kommer til klasserommet har trafikklæreren ryddet gulvet og rullet ut gråpapir. Gråpapiret skal illustrere et veinett. Læreren forklarer at gråpapiret symboliserer veibredden. Han deler elevene inn i grupper og gir hver gruppe ansvar for separate «veistykker». Han går deretter rundt og gir gruppene unik info om gruppas veistykke. For eksempel sier læreren: «Veien her er 4,5 m bred, farten er 60. Inn der er en kjemisk fabrikk (peker på en veistump). Ut fra denne informasjonen skal gruppene deretter foreta oppmerking på sitt veistykke. Elevene går i gang og diskuterer og foretar oppmerkinger ut fra hva de mener er korrekt veimerking ut fra informasjonen de har fått, slik bildet nedenfor viser:

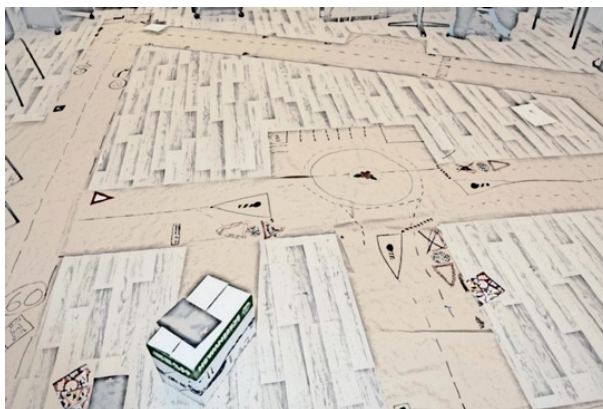


Læreren oppfordrer elevene til å finne den informasjonen som de trenger. De oppfordres til å søke på nett, slå opp i informasjonsmateriell som er lagt ut, tenke gjennom veioppmerking på kjente steder, eller gå utenfor trafikkskolen og studere

veiooppmerkingen der. De blir også oppfordret til å diskutere ulike forslag til løsninger på veiooppmerkingen. Denne aktiviteten illustreres i bildet nedenfor:



Læreren legger opp til en progresjon som innebærer at elevene beveger seg fra et strippet trafikkbilde bestående av få elementer mot et komplekst trafikkbilde ved at stadig nye momenter introduseres av læreren. Det vil si at etter å ha fått innledende premisser som for eksempel «her er det en rundkjøring - hvilke skilt og veimerking er nødvendig her?», får elevene tilleggsinformasjon i flere omganger. Disse er av typen «ved siden av rundkjøringen ligger det en barnehage». «Hva betyr dette for veimerkingen?». Elevene foretar så nye diskusjoner om hvilke konsekvenser den nye informasjonen vil få for deres veiooppmerking. Underveis i arbeidet går læreren rundt og stiller spørsmål til elevenes løsninger. Han spør hver av gruppene og stiller innimellom også spørsmål til elevene samlet. I et tilfelle stiller læreren et spørsmål og sier til gruppa: «Dere må finne ut av dette før jeg kan kjøre på den (veien)». Veiooppmerkingen så slik ut:



I eksemplet som er beskrevet ovenfor legger læreren opp til en progresjon. Veioppmerkingen kompliseres gradvis ved at nye elementer i form av kjøretøy, bygninger eller ulike typer trafikanter og en mer detaljert oppmerking av veinettet trer fram. Parallelt med dette gir læreren informasjon og inviterer eleven med i samtalen gjennom spørsmål til nye elementer som kommer med. Etter hvert starter trafikkbildet «å leve» ved at læreren inviterer eleven til å forstå veibildet som et dynamisk trafikkbilde med ulike elementer som endrer seg eller beveger seg. I dialogen oppfordres eleven til å reflektere og foreta ulike handlingsvalg ut fra 1) sin egen posisjon, 2) hvordan andre trafikanter oppfatter denne posisjonen, og 3) hvordan andre trafikanter kan forstå og handle ut fra det totale trafikkbildet. Dette gjøres blant annet ved at læreren plasserer seg på veibanen og symboliserer en bil, slik at elevene kan betrakte trafikkbildet fra ulike synsvinkler.

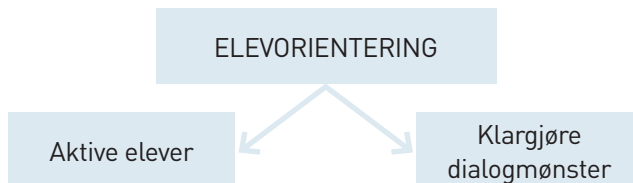
Gjennom dette får elevene anledning til å overskride sitt eget perspektiv som aktør i en situasjon (Rismark & Sølvsberg, 2007; Rismark & Sølvsberg, 2011). Dette er en hovedutfordring i opplæringen, siden ansvarlig atferd i trafikken faktisk fordrer sensitivitet overfor andres behov (Sharpely, 2003; Isachsen m. fl. 2002). I vårt eksempel legger læreren til rette for dette når nye elementer introduseres slik at situasjoner bli mer komplekse og derfor også kan forstås på nye måter. Dette legges også til rette for ved å illustrere at trafikk situasjoner kan forstås på ulike måter av involverte. Når en elev er i stand til å ta andres perspektiv, er en gryende trafikal forståelse realisert.

På det trafikale grunnkurset kommer elevene i direkte berøring med trafikal kunnskap. For elevene dreier det seg om å utdype situasjoner de kjenner igjen fra sin erfaring som fotgjengere, passasjerer eller syklister. Det å utvikle trafikal kompetanse dreier seg blant annet om sensitivitet overfor andres behov og perspektivtaking. Gjennom praktiske øvelser som den ovenfor, får elevene forhandle mening (Sølvsberg & Rismark, 2008) gjennom å delta aktivt i et læringsfelleskap. I følge Bakhtin (1986) finnes ingen «ready-made-meaning» som kan overføres eller leveres fra en person til en annen. Mening utvikles eller tar form gjennom interaksjonsprosesser slik eksemplet ovenfor åpner for.

Trafikklærernes grunnidé i gjennomføring av problemorientert undervisning

Som beskrevet i dette kapitlet, viser våre funn at trafikklærerne som underviser på det trafikale grunnkurset er elevorienterte i sin tilnærming til undervisningen. Denne elevorienteringen dreier seg om en bevisst jobbing for å trekke elevene aktivt med i undervisningen ved å bygge på deres trafikale erfaringsbakgrunn. Elevorienteringen dreide seg også om å metakommunisere, det vil si å klargjøre for elevene,

det spesielle samtalemønsteret som innebærer at læreren ikke gir svarene, selv om han eller hun har kunnskapen. Poenget er at elevene selv skal resonnerer rundt ulike spørsmål og utvikle sin egen forståelse. Denne elevorienteringen synes å være lærernes styrestang når de gjennomfører problemorientert undervisning på det trafikale grunnkurset. Det vil si at elevorienteringen er trafikklærernes plattform i fortolkning av læreplanens intensjoner, samt for å utforme den gjennomførte læreplanen på det trafikale grunnkurset. Trafikklærernes pedagogiske grunnidé i forhold til problemorientert undervisning, kan skjematisk fremstilles slik:



Figur 3. Trafikklærernes pedagogiske grunnidé for utforming av problemorientert undervisning.

Trafikklærerne omtaler undervisningen på det trafikale grunnkurset som utfordrende, og det pekes på at utfordringene først og fremst handler om gjennomføring av denne tilnærmingen i undervisningen. En lærer sier det slik: «En ting er jo at de (lærerne) har skjønnet hvordan opplegget skal være, men en annen ting er jo å beherske det. For det er jo en veldig spesiell måte å undervise på. [...]...enten får du det til, eller så får du det ikke til». I sitatet pekes det på et vesentlig forhold i trafikklæreres didaktiske kompetanse, nemlig at undervisningskompetanse dreier seg om mer enn å ha kunnskap om problemorientert undervisning. I tillegg til å ha kunnskap om hva problemorientert undervisning dreier seg om, ligger hovedutfordringen i å kunne beherske denne undervisningsformen i praksis.

HOVEDMOMENTER, GJENNOMFØRT LÆREPLAN

- Elevorientering er trafikk lærernes plattform i fortolkning av læreplanens intensjoner, samt for å utforme den gjennomførte læreplanen på det trafikale grunnkurset.
- Analyser av spørreskjemadata viser at elevorienteringen innebærer at lærerne tilstreber en undervisning som er i tråd med intensjonene i læreplanen. Trafikk lærerne bygger på elevenes erfaringer; tilstreber åpenhet og bygging av felles forståelse; legger vekt på at elevene skal komme fram til løsninger på trafikale situasjoner; prøver ut ulike undervisningsformer for å inkludere flest mulig elever.
- Funnene fra intervjuene om lærernes elevorienterte undervisning underbygger funnene fra spørreskjemaundersøkelsen og peker mot «hvordan»-aspektet i trafikk lærernes undervisning: Tema for diskusjoner hentes fra dialog med elevene; Formidling unngås – elevene skal tenke selv og bruke egen kunnskap; Elevenes kunnskap er byggesteinen.
- Trafikk lærere som underviser på trafikalt grunnkurs er opptatt av å forplikte elevene og å klargjøre at samtalemønstret i problemorientert undervisning brukes for å fremme læring.
- Analyser av spørreskjemadata viser at trafikk lærerne rapporterer om en gjennomført læreplan preget av elevorientering. Denne elevorienteringen innebærer at lærerne tilstreber en undervisning som:
 - bygger på elevenes erfaringer
 - legger vekt på at elevene skal komme fram til løsninger på trafikale situasjoner
 - tilstreber åpenhet og bygging av felles forståelse
 - er utprøvende med hensyn til undervisningsformer for å inkludere flest mulig elever
- Trafikk lærernes syn på elevenes erfaringsbakgrunn synes å være et avgjørende forhold med hensyn til hvordan trafikk lærere vurderer det trafikale grunnkurset som læringskontekst for trafikal kompetanse. Deres syn på elevenes erfaringsbakgrunn er også avgjørende for hvordan undervisningen utformes, hvordan elevene trekkes med i undervisningen og, for hvordan kunnskap bygges i dette læringsfellesskapet.
 - Lærere som mener at elevene har trafikal erfaring er opptatt av å fortelle hvordan de former eller *konstruerer en kontekst for undervisningen*.
 - Lærere som underviser i lite omfang eller ikke har noen undervisning på trafikalt grunnkurs, uttrykker at elevene mangler trafikal erfaring og disse savner en *kontekst for undervisningen*.

Analyser av samtalemønster i klasserommet viser at:

- en vesentlig del av den verbale aktiviteten også dreier seg om å stille spørsmål til elevene eller å gi aksept til elevideer
- trafikklærernes «forelesning» ofte dreier seg om å hente ut elevideer for så å bygge videre på disse ved å introdusere trafikal kunnskap i forlengelsen av elev-initiert tale eller elevreaksjon på lærerutsagn.

KAPITTEL 6.

Erfart læreplan

Den erfarte læreplanen er den læreplanen elevene opplever og erfarer når de deltar på trafikalt grunnkurs. Når en følger prosessen læreplanen gjennomgår fra teori til praksis, vil en kunne se at meningsinnholdet i læreplanen gjerne endrer seg; fra ideene slik de er formulert i læreplandokumentet, gjennom trafikklærernes fortolkninger av læreplandokumentet samt i lærernes utforming av undervisning. Den undervisningen som elevene erfarer, vil dermed være ulikt utformet og den erfarte læreplanen vil naturlig nok også være ulik. Det vil si at elevene, som møter med ulike læreforutsetninger, vil oppleve og erfare undervisningen forskjellig. Dette kapitlet omtaler den erfarte læreplanen. Fremstillingen baserer seg på funn fra analyser av intervjuer med 46 elever og 402 besvarte spørreskjema. Analysene viser at elevene er fornøyd og ser nytten av det trafikale grunnkurset. Funnene viser også at elevene har en bevissthet rundt sine læringsbehov når det gjelder trafikal kunnskap, og gjennomgående rapporterer om et høyt læringsutbytte. De har også klare synspunkter på de læringsformene de erfarer.

En positiv lærings situasjon

Både spørreskjemaundersøkelsen og intervjuene tyder på at elevene opplever kurset som en positiv lærings situasjon. Spørreskjemaundersøkelsen inneholdt en del utsagn om hvor godt fornøyd elevene er med ulike deler av det trafikale grunnkurset. Elevenes respons på følgende utsagn viser at en høy prosentandel av elevene er fornøyd:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Jeg er godt fornøyd med kurset som helhet	3,3	96,7
Jeg er godt fornøyd med valg av tema på kurskveldene	5,1	94,9
Jeg er godt fornøyd med timene om førstehjelp	3,9	96,1
Jeg er godt fornøyd med timene om mørkekjøring	10,4	89,6
Jeg er godt fornøyd med arbeidsmåtene på kurskveldene (for eksempel gruppearbeid, samtale i klassen, læreren forteller)	4,4	95,6

Det er verdt å merke seg at nesten samtlige elever er fornøyd med kurset som helhet. De er fornøyd med de tema som tas opp, og elevene er fornøyd med timene om førstehjelp og mørkekjøring. Elevene er også fornøyd med arbeidsmåtene som brukes på kurskveldene.

Også i intervjuene omtaler elevene det trafikale grunnkurset i positive ordelag. De fleste opplever kurset som meningsfullt, og de unge ser betydningen av å sette seg inn i det trafikale området før de skal kjøre i trafikken. Når elevene går nærmere inn på betydningen av å tilegne seg trafikal kunnskap, uttrykker de også at kurset kan bidra til at de får en trygghet som de mener å behøve når de skal begynne å øvelseskjøre. Et fremtredende funn er også de unges understreking av at trafikk er et område der de har mye å lære:

«Jeg skjønner jo fartsgrense da, for det er jo bare tall. Og litt sånn småtteri, men ellers da så vet jeg jo ikke noe mer. Hvor jeg skal legge meg i en fil, og sånne ting, det vet jeg jo ikke før jeg har gått på noe sånt (trafikal grunnkurs)».

Når eleven her peker på begrensninger i sin egen trafikale forståelse, klargjør hun egne læringsbehov. Hun legger for dagen en innsikt om at en sjåfør trenger sammensatte kunnskaper og ferdigheter. Når det gjelder innsikt i trafikal kunnskap, nevnes grunnleggende faktakunnskaper, som det å forstå hva enkle skilt betyr. I sitatet peker eleven også mot et høyere kunnskapsnivå, det å kunne vurdere situasjoner (plassering). Utsagnet ovenfor berører dermed forskjellen mellom reproduksjon av kunnskap (å gjengi kunnskap) og det å foreta vurderinger på bakgrunn av en totalforståelse. Det å foreta vurderinger dreier seg om et høyere kunnskapsnivå enn det å gjengi kunnskap (Anderson, Bloom & Sosniak, 1994). Det overordna formålet i læreplanen forutsetter nettopp det eleven ovenfor berører i sitt utsagn, nemlig at elevene skal kombinere kunnskap, være konstruktiv og kritisk.

Læringsutbyttet

Analysen av spørreskjema og intervju viser hva ungdommene mener de lærer på det trafikale grunnkurset. Elevenes respons på følgende utsagn viser elevenes vurderinger av kursets betydning for å bli en god sjåfør:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Fordi jeg har deltatt på kurset tror jeg øvelseskjøringa kommer til å gå bra	5,9	94,1
Kurset hjelper meg til å bli en bedre sjåfør i framtida	4,6	95,4
Kurset har fått meg til å forstå at det er mye jeg må beherske/ lære meg før jeg blir en god sjåfør	5,3	94,7
Jeg føler meg godt rustet til å kjøre i trafikken etter dette kurset	19,5	80,5

Elevenes respons på disse utsagnene viser at 95% av elevene har tro på at øvelseskjøringa kommer til å gå bra fordi de har deltatt på det trafikale grunnkurset. Nesten alle er enige i at kurset hjelper dem på veien mot å bli en god sjåfør, og 80% føler seg godt rustet til å kjøre i trafikken etter å ha deltatt på grunnkurset. De har også blitt oppmerksomme på at det er mye de må beherske før de blir en god sjåfør. Samtidig viser responsen på følgende utsagn at over halvparten av elevene mener det vil ta lang tid før de blir en god sjåfør:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Det vil ta lang tid før jeg blir en god sjåfør	44,1	55,9

Det at over halvparten av elevene mener det vil ta lang tid før de blir en god sjåfør kan ses i sammenheng at det å delta på trafikalt grunnkurs har bidratt til en gryende forståelse av at det er mye de må beherske for å bli en god sjåfør.

Et gjennomgående funn når det gjelder de unges omtale av det generelle utbyttet av trafikalt grunnkurs er at de nå, etter å ha deltatt på kurs, kan tenke på nye måter rundt trafikale situasjoner. En ungdom forteller hvordan hun nå ser trafikken med nye øyne:

«Man begynner å tenke. Man blir litt mer bevisst, sånn etter kurset her da. Altså hvis du kjører bil så legger du merke til skilt og begynner å tenke litt mer på hva det betyr og sånn».

Utsagnet forteller at det å delta på trafikalt grunnkurs setter i gang nye tankeprosesser. Eleven er nå mer oppmerksom på skiltene og hun tenker også mer over hva skiltene betyr. Utsagnet ovenfor illustrerer at det å delta på trafikalt grunnkurs bidrar til en oppmerksomhet, blant annet på veimerking og hva denne betyr. I tillegg til at elevene blir opptatt av denne typen kunnskap, viser vårt intervjumateriale at elevene også blir oppmerksomme på at trafikkreguleringer har en begrunnelse. En elev sier:

«Jeg visste jo at du skal respektere førerne rundt deg, men her lærer du litt om hvorfor.
 Og du får et annet synspunkt på det å kjøre bil, enn fra når du ser på foreldrene dine...».

Med dette forteller eleven at trafikalt grunnkurs gir anledning til å utvikle innsikt i ulike begrunnelser som ligger til grunn i trafikken, for eksempel hvorfor man skal respektere andre førere. Eleven trekker også fram at grunnkurset også gir et læringsutbytte i forhold til det å forstå trafikale situasjoner ut fra ulike perspektiver.

Gjennom trafikalt grunnkurs får eleven utvidet sine perspektiver på å kjøre bil, slik at det ikke kun er observasjon av foreldres bilkjøring blir det dominerende perspektivet. De kan med andre ord bygge sin trafikale forståelse i en større sammenheng.

Spørreskjemaet inneholdt også utsagn som var ment å reflektere elevenes læringsutbytte av trafikalt grunnkurs. Utsagnene var ment å dekke ulike tema i læreplanen. Følgende utdrag viser elevenes respons:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Jeg vet hva som kjennetegner de ulike førerkortklassene	19,8	80,2
Jeg kan fortelle noe om hovedmålene for opplæring i de lette førerkortklassene	33,9	66,1
På kurset har jeg lært hvordan jeg skal tilpasse fart etter trafikksituasjon	2,3	97,7
Jeg kjenner til at det finnes planer for hva som skal gjennomgås i kjøreopplæringa	8,5	91,5
På kurset har jeg lært hvordan jeg skal ta hensyn til andre i trafikken	1,0	99,0
Jeg vet i hvilke situasjoner jeg har vikeplikt	7,0	93,0
Jeg kjenner hovedreglene for plassering av kjøretøy på vegen	8,7	91,3
Det er viktigere å ta egne valg i trafikken enn å følge trafikkreglene	82,7	17,3
Nå vet jeg hva "kommunikasjon og samhandling" i trafikken betyr	10,6	89,4

Oversikten viser at elevene gjennomgående rapporterer om et høyt læringsutbytte. De rapporterer om meget høyt utbytte når det gjelder faktakunnskaper (vikeplikt og regler for plassering av kjøretøy). Elevene rapporterer også om et meget høyt utbytte på øvrige områder; både når det gjelder å ta hensyn til andre i trafikken (99%) og å kunne vurdere situasjoner (for eksempel å tilpasse fart etter trafikksituasjon). De rapporterer lavest utbytte når det gjelder kunnskap om førerkortklasser.

I intervjuene trekker elevene først og fremst fram at de tilegner seg faktastoff om trafikken når de deltar på trafikalt grunnkurs, og det er «skilt, vikeplikt, plassering og rundkjøring» som er gjengangere når de snakker om hva de lærer. Sitatet nedenfor illustrerer at elevene samtidig oppfatter at det er ulike typer lærestoff de presenteres for på trafikalt grunnkurs:

«Altså det der med informasjoner og sånn, det har vi snakket en del om. Men jeg føler det er sånne ting jeg kunne tenkt meg til. At det er sånn man blir sikker. Det er ikke noe spesielt nytt. Mens når det kommer til sånne regler og sånn, for det er egentlig litt mer interessant. - Dette kommer jeg til å få bruk for. - Dette er viktig. Men også, da vi snakket om dødsfall, så var det sånn at vi fikk alvoret. Han snakket veldig mye om at, - så ødelegger vi noen sitt liv».

I utsagnet trekker eleven fram tre ulike typer lærestoff hun møter på trafikalt grunnkurs; informasjon, regler og farer i trafikken. Eleven foretar også en vurdering av ulike typer lærestoff ved å understreke hvilket bidrag ulike lærestoff har med hensyn til læring. Skjematisk kan forholdet mellom lærestoffets karakter og lærestoffets læringsbidrag fremstilles på følgende måte:

Lærestoffets karakter	Lærestoffets læringsbidrag
Informasjon	kan tenke seg til det selv
Regler	er nytt, mer interessant og har nytteverdi
Om farer	ser konsekvenser

Elevene gir også uttrykk for at noe av lærestoffet på trafikalt grunnkurs har «relativ karakter», det vil si at det ikke finnes absolutte svar. Følgende utsagn illustrerer hvordan elevene oppfatter at all kunnskap ikke er fast definert: «Det å kunne endre litt det du vet fra før, liksom skape en diskusjon der det ikke er meningen å vinne eller tape...». Sitatet illustrerer hvordan diskusjoner på trafikalt grunnkurs innebærer å forhandle lærestoff. Det vil si at også deres kunnskap blir med på reisen når de skal tilegne seg ny kunnskap. Forståelsen av lærestoffets relative karakter, og forholdet mellom lærestoffets karakter og læringsbidrag, konkretiserer hvordan elevene er i stand til å metakommunisere egen læring på trafikalt grunnkurs.

Samlet viser spørreskjemaundersøkelsen at elevene rapporterer om et høyt læringsutbytte. De mener kurset har fått dem til å forstå at det er mye de må beherske/lære før de blir gode sjåførere. Intervjuene viser at elevene omtaler hva de lærer på trafikalt grunnkurs og at de mener å utvikle en forståelse for hvorfor trafikken er regulert på bestemte måter. Intervjuene gir også eksempler på at elever har metakunnskap om læring, det vil si at de kan beskrive ulike typer lærestoff som forekommer på kurset og se sin egen læring i relasjon til ulikt faginnhold. Samlet sett peker funnene mot et generelt læringsutbytte, nemlig hvordan kurset gir de unge en basis for å gå inn i gryende refleksjoner rundt trafikale spørsmål. Funnene viser et samsvar mellom formell læreplan og erfart læreplan på dette området.

Arbeidsform

I omtalen av arbeidsformene som benyttes på kurset, er elevene unisone på at arbeidsformene skiller seg klart fra det de erfarer i skolesammenheng. De er også klare på at de synes denne forskjellen er positiv. Som tidligere nevnt viste spørreskjemaundersøkelsen at 95,6% av elevene var fornøyd med arbeidsformene på kurset. I intervjuene konkretiserer elever hva forskjellen mellom arbeidsformene i skole og trafikkopplæring består i. I deres konkretiseringer dreier svarene seg om at trafikkopplæringen er «mer praktisk». Dette igjen ser ut til å bety at elevene opplever å bli «invitert inn» i læringssituasjonen på en annen måte enn i skolen. På trafikkalt grunnkurs inviteres de til å diskutere og til å utføre oppgaver. Dette er i utgangspunktet en læringssituasjon som har paralleller til undervisningen i skolen; en lærer, et lærestoff og et klasserom. Likevel oppleves læringssituasjonen på trafikkalt grunnkurs som forskjellig

fra skolen - på en positiv måte. Følgende utdrag fra spørreskjemaundersøkelsen viser elevenes opplevelse av om egne erfaringer trekkes med i undervisningssituasjonen:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
Vi diskuterer trafikk situasjoner med bakgrunn i selvopplevde situasjoner	27,5	72,5
Læreren ber elevene komme med eksempler fra selvopplevde situasjoner i trafikken	29,0	71,0

Over 70% av elevene opplever at deres erfaringer etterspørres (71%) og at trafikk situasjoner diskuteres med bakgrunn i selvopplevde situasjoner (72,5%). Dersom vi ser på lærernes opplevelse av gjennomført undervisning på dette punktet, viser våre funn at hele 97% av trafikk lærerne opplever at de ber elevene komme med eksempler fra selvopplevde situasjoner i trafikken, mens 87,7% mener de diskuterer trafikk situasjoner med bakgrunn i elevenes selvopplevde situasjoner i trafikken. Som diskutert i kapittel 5 viser våre funn at lærerne er elevorienterte i sin undervisning, noe som innebærer at de er opptatt av å bygge på elevenes erfaringer. Samlet sett viser våre funn når det gjelder bruke av elevenes erfaringer i undervisningen, et relativt høyt sammenfall mellom lærernes omtale av gjennomført læreplan og den læreplanen elevene erfarer.

Elevene ble bedt om å uttale seg om utsagn vedrørende læringsmiljøet og om det er å forstå kunnskap eller å huske kunnskap som synes mest sentralt i undervisningen. Følgende tabell viser elevenes respons på et utdrag av denne typen utsagn:

Utsagn:	Svært uenig/uenig	Enig/svært enig
På kurset legger læreren større vekt på at vi skal forstå det vi gjennomgår enn at vi husker alle trafikkreglene og skiltene	9,8	90,2
På kurset er det viktigere å forstå stoffet enn å svare rett på alle spørsmål	4,6	95,4
På kurset er det OK å svare feil fordi læreren bruker alle svar i videre diskusjoner	4,3	95,7
På kurset er det OK å spørre læreren om hva som helst	5,3	94,7

Elevenes respons på de to første utsagnene i tabellen ovenfor viser at så godt som alle elevene opplever at det å forstå lærestoffet er det vesentlige på trafikalt grunnkurs. Det å huske faktastoff har mindre betydning enn å forstå. Elevenes respons på de to nederste utsagnene i tabellen ovenfor viser at læringsmiljøet på det trafikale grunnkurset oppleves som trygt ved at det er OK å svare feil og at det er OK å spørre om hva som helst. Det er stor grad av sammenfall mellom elevenes erfarte læreplan og lærernes gjennomførte læreplan når det gjelder lærerens vektlegging av å forstå lærestoffet på trafikalt grunnkurs. Som vist i kapittel 5 rapporterer 94% av trafikklærerne at de er enig/svært enig i at det betyr mer at elevene viser at de forstår det som gjennomgås enn at de husker alle trafikkreglene og skiltene. 84,6% av lærerne rapporterer at de har inntrykk av at elevene synes det er OK å svare feil, og en enda høyere prosentandel av elevene opplever undervisningen på denne måten (95,7%). Samlet sett viser våre funn når det gjelder å skape et trygt læringsmiljø der det er OK å svare feil, samt å sette forståelse av lærestoff i sentrum, et relativt høyt sammenfall mellom lærernes omtale av gjennomført læreplan og den læreplanen elevene erfarer.

I intervjuene er det først og fremst samhandlingen mellom elever og trafikklærer som trekkes fram når positive erfaringer med trafikkopplæringen beskrives. Følgende utsagn illustrerer hva elevene synes om arbeidsformen de erfarer i undervisningen generelt og samtaleformen spesielt:

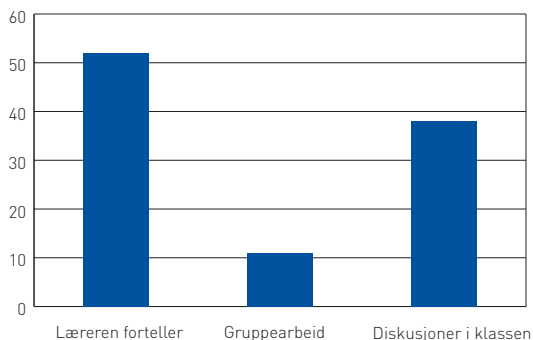
«Jeg synes det er bra, litt bedre enn vanlig undervisning»

«Vi deltar muntlig, og da husker vi bedre»

«...han engasjerer seg veldig og er veldig sånn at han har oss med, og ber oss, og er veldig aksepterende til alt vi sier ...».

«...han sier jo ikke rett ut hva svaret er. Vi må jo prøve først, så sier han svaret»

Utsagnene viser hvordan trafikklæreren framstår som en nøkkelperson for elevene; som engasjert fagperson, som aksepterende ovenfor ungdommenes bidrag og en tilrettelegger som sikrer at elevene er med. I tillegg illustrerer siste utsagn også hvordan elevene oppfatter dialogen mellom elever og trafikklærer slik at trafikklæreren ikke serverer svar, men lar elevene diskutere før de får lærerens løsning. Det synes også klart at elevene opplever dette som en effektiv arbeidsform med hensyn til læring. I spørreskjemaundersøkelsen ble elevene bedt om å ta stilling til hvilken arbeidsform de likte best på det trafikale grunnkurset. Diagrammet nedenfor viser elevenes respons angitt i prosent:



Figur 4. Hvilken arbeidsform elevene liker best på Trafikalt grunnkurs. Prosent. N=402

Elevenes respons viser at 52% av elevene foretrekker at læreren forteller, mens 12% foretrekker gruppearbeid mens 36% foretrekker diskusjoner i klasserommet. Det er verdt å merke seg at relativt mange elever foretrekker formen «læreren forteller».

Funnen som er presentert i kapittel 5 kan belyse hva undervisningsformen «læreren forteller» kan inneholde. Deltakende observasjoner viser, som nevnt, at trafikklærers «forelesning» ofte dreier seg om å hente ut elevideer for å så bygge videre på disse ved å introdusere trafikal kunnskap i forlengelsen av «elev-initiert tale». Også de systematiske observasjonene av undervisningen viser at en vesentlig del av lærers verbale aktivitet dreier seg om å involvere elevenes innspill når læreren presenterer fagstoff. Dette ble gjort ved å stille spørsmål til elevene og akseptere elevenes ideer.

I tillegg til at elevene i intervjuene er opptatt av samtaleformen på trafikalt grunnkurs og trafikklærers rolle i denne, gir elevene også analytiske beskrivelser av andre arbeidsformer de erfarer på trafikalt grunnkurs. De har også tanker om hvorfor ulike arbeidsformer er effektive med tanke på læring. En elev beskriver premissene i oppgavesituasjoner på følgende måte:

«..vi har jo fått noen oppgaver hvor vi først egentlig ikke får noe særlig informasjon men, 'hva tror dere dere skal gjøre her', for eksempel. Og det er egentlig veldig lærerikt for da får du jo først prøvd deg liksom. Så får du de rette svarene etterpå for da sitter det jo veldig godt og det er jo kanskje lurt å ha flere sånne oppgaver...»

Her omtales prosedyrene rundt oppgaver på en måte som gjør at det ser ut til å være de samme premisene som gjelder i dialogen mellom trafikklærer og elev; læreren lar elevene prøve seg selv først og introduserer ikke premisser som peker i retning av at trafikklæreren har bestemte svar eller løsninger som elevene skal jakte på.

Følgende utsagn omtaler andre prosedyrer for arbeidsoppgaver. Også disse ble opplevd som læringseffektive av elevene:

«Ja, sånn som i sted, han tok opp om Se, Oppfatte, Handle. Det var det eneste han egentlig har sagt om selve det tema, og så tegnet han opp det krysset, så tegnet han opp en, to, tre, fire, så skulle vi finne ut hva vi skulle gjøre. Og da fikk vi jo prøvd oss litt og selvfølgelig var det jo feil, men det fikk oss inn på riktig tankegang og det blir sittende der etterpå».

Prosedylene for denne oppgaven er noe annerledes enn den ovenfor. I det siste eksempelet introduserer trafikklæreren noen løsningsnøkler som elevene kan benytte for å løse oppgaven. Det synes også klart at disse løsningsnøklerne (se, oppfatte, handle) ikke begrenser elevene i forhold til at de kan prøve ut ulike løsninger. De fungerte som en støtte som bidro til at elevene holder seg innenfor et felles rammeverk for løsninger på oppgaven.

Eksemplene ovenfor viser hvordan elevene er i stand til å gi analytiske beskrivelser av ulike oppgaveformer. I tillegg til at kunne beskrive ulike typer lærestoff på kurset og kunne reflektere rundt sin egen læring i relasjon til ulikt innhold, viser eksemplene ovenfor at elevene også har metakunnskap om arbeidsmåtene de erfarer på trafikalt grunnkurs.

Analysene av erfart læreplan viser at elevene opplever en trygg læringssituasjon på trafikalt grunnkurs. De opplever kurset som meningsfullt og de blir tatt på alvor ved at elevenes erfaringer står sentralt i undervisningen. Elevenes opplevelse av trygghet i sitt første møte med føreropplæringen kan være vesentlig med tanke på videre forløp av opplæringen. Andre studier av føreropplæringen har nettopp vist at det å skape trygghet for elever/førerortkandidater er av betydning for hvordan læringsprosesser eller prøvesituasjoner forløper (Sølvberg & Rismark, 2005).

HOVEDMOMENTER, ERFART LÆREPLAN

- Elevene på trafikalt grunnkurs opplever kurset som en positiv lærings-situasjon.
- Nesten alle elever er enige i at kurset hjelper dem på veien mot å bli en god sjåføør og at de har blitt oppmerksomme på at det er mye de må beherske før de blir en god sjåføør.
- Elevene rapporterer om et høyt læringsutbytte fra trafikalt grunnkurs.
 - Elevene rapporterer om meget høyt utbytte når det gjelder faktakunnskaper (vikeplikt og regler for plassering av kjøretøy).
 - Elevene rapporterer om et meget høyt utbytte vedrørende å ta hensyn til andre i trafikken (99%) og å kunne vurdere situasjoner (for eksempel å tilpasse fart etter trafikksituasjon).
 - Elevene rapporterer lavest utbytte når det gjelder kunnskap om førerkortklasser.
- Nesten alle elevene opplever at det å forstå lærestoffet er det vesentlige på trafikalt grunnkurs, og at det å huske faktastoff har mindre betydning enn å forstå. De forteller at trafikalt grunnkurs gir et læringsutbytte i forhold til det å forstå trafikale situasjoner ut fra ulike perspektiver.
- Elever forteller at trafikalt grunnkurs gir anledning til å utvikle innsikt i ulike begrunnelser som ligger til grunn for reguleringer i trafikken.
- 95,6% av elevene var fornøyd med arbeidsformene på trafikalt grunnkurs.
 - Elevene rapporterer at arbeidsformene på trafikalt grunnkurs skiller seg klart fra det de erfarer i skolesammenheng. De er også klare på at de synes denne forskjellen er positiv.
 - Over 70% av elevene rapporterer at deres erfaringer etterspørres på kurset og at trafikksituasjoner diskuteres med bakgrunn i selvopplevde situasjoner
- Det er et relativt høyt sammenfall mellom lærernes omtale av gjennomført læreplan og den læreplanen elevene erfarer når det gjelder bruk av elevenes erfaringer i undervisningen.

KAPITTEL 7.

Hovedkonklusjoner og anbefalinger fra Play mobil 2

I den gjennomførte studien av trafikalt grunnkurs har vi undersøkt hvorvidt trafikalt grunnkurs fungerer etter intensjoner som reflekteres i bakgrunnsdokumenter. Hovedmålet med studien er:

Å finne ut i hvilken grad intensjonene med trafikalt grunnkurs gjenspeiler seg i undervisningen, sammenholde funnene med opprinnelig ide bak læreplanen og kartlegge eventuelle avvik.

Prosjektets design er utformet slik at vi har berørt problemformuleringer fra Play mobil 1 som ble gjennomført i 2003-2004 (Rismark, Sølvsberg m.fl., 2004). Play mobil 2, som vi nå har gjennomført i 2012-2013, avdekker nåværende status. I arbeidet med å kartlegge i hvilken grad trafikalt grunnkurs fungerer etter intensjonen, har vi undersøkt prosessen læreplanen gjennomgår fra idé til praksis. I dette inngår at vi har kartlagt i hvilken grad meningsinnholdet endrer seg på sin reise fra etaten, via trafikkskolenes organisering og undervisning, til elevenes læring. I rapporteringen diskuteres gjennomføringen av trafikalt grunnkurs i lys av oppfattet læreplan, gjennomført læreplan og erfart læreplan. Gjennom dette fremstilles ulike sider ved den pedagogiske tilretteleggingen av undervisningen samt deltakernes opplevelse og læringsutbytte.

Hovedkonklusjoner

Et overordnet funn i Play mobil 2 er at det trafikale grunnkurset gjennomføres i tråd med intensjonene slik disse er framstilt i læreplandokumentet. Funnene som presenteres i kapitlene 4, 5 og 6 viser at

Lærerne gjennomfører undervisning som reflekterer intensjonene slik de fremkommer i læreplandokumentene.

- Lærerne er elevorientert i sitt arbeid på det trafikale grunnkurset. Elevorienteringen innebærer at lærerne: bygger på elevenes erfaringer; tilstreber åpenhet og bygging av felles forståelse; legger vekt på at elevene skal komme fram til løsninger på trafikale situasjoner; prøver ut ulike undervisningsformer for å inkludere flest mulig elever.

- Samtalemønsteret i undervisningen er læringsfremmende og preget av elevorientering ved at lærerne stiller spørsmål til elevene og aksepterer elevideer. Trafikklærernes «forelesning» dreier seg i hovedsak om å hente ut elevideer for så å bygge videre på disse ved å introdusere trafikal kunnskap i forlengelsen av elevenes innspill.

Elevene opplever kurset i tråd med intensjonene slik de fremkommer i læreplan-dokumentene.

Elevene opplever kurset som en positiv lærings situasjon. De rapporterer om et høyt læringsutbytte og om stor grad av tilfredshet med arbeidsformene.

- Elevene bekrefter at reproduksjon av kunnskap har liten plass. De har blitt oppmerksomme på at det er mye de må beherske før de blir gode sjåførere, og de forteller om et læringsutbytte som innebærer at de nå kan forstå trafikale situasjoner ut fra ulike perspektiver.

Anbefalinger

Våre to studier av trafikal grunnkurs (både Play mobil 1 og 2) viser at trafikklæreren er en sentral person i læringsmiljøet på trafikal grunnkurs, og at trafikklæreren leder elevenes læringsarbeid. Funn fra Play mobil 1 (Rismark, Sølvberg m.fl. 2004) og føreropplæring for innvandrere (Rismark, Norberg m.fl. 2003; Sølvberg & Rismark, 2005), viser at det å være tilrettelegger for andres læringsarbeid kan være en utfordring. Trafikal grunnkurs har nå vært i virksomhet i en tiårsperiode. Innføringen av grunnkurset medførte nye utfordringer for trafikklærerne. På trafikal grunnkurs møtte de en ung målgruppe og til dels nye undervisningsformer. I Play mobil 1 fremstod trafikklærerne med solide trafikale kunnskaper, samtidig som det var tydelig at de stod overfor utfordringer med å omsette fagstoffet til meningsfullt lærestoff for målgruppen. I oppstartsfasen av det trafikale grunnkurset var undervisningen preget av «*formidlings-dialog*», det vil si at trafikklæreren formidlet sin trafikale kunnskap til elevene, og aktiviteten som foregikk på kursene hadde ikke preg av problemorientering på den måten som læreplanen beskriver.

Funnene fra Play mobil 2 viser at undervisningen på trafikal grunnkurs har endret seg i løpet av det siste 10-året. I forlengelsen av Play mobil 1 (2004) ga vi følgende oppsummering og anbefaling:

2004:

- Trafikklærerne fremstår som dyktige fagfolk med solide trafikale kunnskaper.
- Trafikklærerne trenger å styrke sin undervisningskompetanse for å gjøre faginnholdet relevant for elevene.
- Det anbefales at elevene trekkes med som aktive deltakere i undervisningssituasjonen.

Basert på funnene fra Play mobil 2, har dette bildet endret seg. Trafikklærerne fremstår fortsatt som dyktige fagfolk med solide trafikale kunnskaper. De to siste punktene har imidlertid endret seg slik:

2013:

- Trafikklærerne har styrket sin undervisningskompetanse i forhold til situasjonen i 2004.
- Trafikklærerne er elevorienterte og trekker elevene med som aktive deltakere i undervisningssituasjonen.

Endring, utvikling og implementering er prosesser som tar tid (Amundsen & Kongsvik, 2008). Trafikklærerne har styrket sin undervisningskompetanse ved at de er elevorienterte. Dette innebærer blant annet at de henter ut elevideer for så å bygge videre på disse ved å introdusere trafikal kunnskap i forlengelsen av elevenes bidrag. Mens en formidlingspreget undervisning handler om at trafikklæreren formidler egen fagforståelse, vil en undervisning preget av læringsdialoger legge større vekt på felles meningsskaping i læringsprosessen. Slik undervisning preges av at læreren er i stand til å legge elevenes innspill til grunn for progresjonen i et tema. Undervisningen preges da av at trafikklærer og elever i fellesskap bygger opp en fagforståelse gjennom samtaleforløp. Innspill fra deltakerne plasseres inn i en større sammenheng som alle kan kjenne seg igjen i. Gruppen utvikler da en felles referanseramme for læring (Rismark & Sølvberg, 2007; Sølvberg, Rismark & Strømme, 2008; Sølvberg, Rismark, Strømme & Hokstad, 2007). Samtaledynamikken tar en annen form når læreren inviterer og legger deltakernes innspill til grunn for utforming og progresjon innen et tema (Rismark & Sølvberg, 2011). Det blir mulig for trafikklæreren å holde oppmerksomheten mot deltakernes tilegnelsesprosess når samtalene synliggjør elevenes faglige forståelse. Uten slike læringsdialoger kan lærere lett komme til å operere utelukkende med sin egen referanseramme – noe som representerer kvalitativt andre læringsbetingelser enn en situasjon der de som skal lære deltar i meningsskapingen.

På denne måten kan en si at undervisningen på trafikalt grunnkurs har beveget seg fra «formidlings-dialog» i 2004 over mot «læringsdialog» i 2013. Undervisning skal finne sin form i et samspill mellom elever, lærere og ulike rammefaktorer i opplæringen. I lys av dette har trafikklæreren behov for bredde og fleksibilitet i sine faglige og pedagogiske repertoar. For eksempel kan virkemidlene fortelling, forespeiling og konkretisering (Amundsen, Rismark & Sølvberg, 2006) bidra til at fagstoff aktualiseres for elevene på måter som fremmer læring.

Funnene fra våre to undersøkelser av trafikalt grunnkurs (2004 og 2013) kan ses i lys av at et nytt valgfag i trafikk innføres i skolen fra høsten 2013. Play mobil 1 rapporterte at trafikklærerne hadde solide fagkunnskaper, og poengterte samtidig

at lærerne hadde behov for å utvide sin didaktiske kompetanse. Play mobil 2 rapporterer om at trafikklærerne har utvidet sin didaktiske kompetanse i forhold til gjennomføring av det trafikale grunnkurset. De fører læringsdialoger med solid trafikal kompetanse som plattform og vi ser at grunnkurset i hovedsak møter intensjonene i læreplanen. Dersom det er ordinære lærere som skal gjennomføre valgfag i trafikk som tilbys i skolen, mangler disse den trafikale begrunnen som trafikklærerne har. Pendelen svinger i så fall i en ny retning ved at de som skal undervise har generell pedagogisk kompetanse, men mangler den dybden i trafikal kompetanse, som er en vesentlig plattform når trafikklærere leder læringsdialoger på trafikal grunnkurs.

Anbefalinger for å konsolidere trafikal grunnkurs:

På bakgrunn av at trafikal grunnkurs gjennomføres i tråd med intensjonene slik disse er beskrevet i plandokumentene, anbefales at trafikal grunnkurs i hovedsak beholdes og konsolideres i sin nåværende form.

Trafikklærernes kompetanse kan fortsatt videreutvikles når det gjelder repertoar av læringsfremmende arbeidsformer og bruk av dialogen som redskap til å bygge trafikal kunnskap.

Noen lærere på hver trafikkskole spesialiserer seg på å gjennomføre trafikal grunnkurs. Dette fordi det er vesentlig at den trafikale kunnskapen er byggestein når læreren trekker med seg elevene sine innspill for å fremme en gryende trafikal forståelse.

Referanser

Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Amundsen, O., Rismark, M. & Sølvberg, A. M. (2006). *Læring og næring. Trafikklærens utvikling av didaktisk kompetanse i skjæringsfeltet mellom fag, læringsforståelse og kultur*. Trondheim: NTNU, Voksne i livslang læring.

Anderson, L.W., Bloom, B.S. & Sosniak, L.A. (1994). Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective. I: L. W., Anderson & L. A., Sosniak (Eds.), *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, University of Chicago Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. C. Emmerson & M. Holquist (Eds.). Austin: University of Texas Press.

Brinchmann-Hansen, Å. (1999). *Prosjekt- og problembasert læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.

Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Håndbok 252. Læreplan førerkortklasse B og BE. Statens vegvesen, Vegdirektoratet.

Håndbok 260. Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen. Statens vegvesen, Vegdirektoratet.

Isachsen, J. E., Glad, A., Lindheim, C., Lund, B. A., Sagevik, H., & Aaneby, E. (2002). *Forslag til ny føreropplæring. Oppfølging av Nasjonal transportplan 2002-2011*. Oslo: Statens vegvesen, Vegdirektoratet. Transport- og trafikksikkerhetsavdelingen, kontor for trafikpedagogikk.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & L. Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Bookwell, Finland: Abstrakt forlag AS.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Læreplan for trafikal grunnkurs. Statens vegvesen, Vegdirektoratet.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Morse, J. M. (2012). The implications of interview type and structure in mixed-method designs. I: J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research. The complexity of the craft* (pp. 193-204). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.

Pramling, I. (1986). *Barn och innlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Rismark, M., Norberg, P. F., Stenøien, J. M. & Sitter, S. (2003). *Kulturkollisjoner bak rattet*. Trondheim: Vox, Nasjonalt senter for voksnes læring.

Rismark, M. & Steen Kristensen, O. (1999). En evaluering av NOPUS; en Nordisk arena. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.

Rismark, M., & Sølvsberg, A. M. (2005). Læringsforståelse som spill for pedagogisk praksis. I: A. L. Strømnes, A. Kirkhusmo, og S. Lorentzen (red.), *Fagdidaktiker og historiker* (s. 76–92). NTNU: Program for lærerutdanning.

Rismark, M., & Sølvsberg, A. M. (2006). PBL in non-academic environments. Paper presentert på den internasjonale konferansen PBL 2006, Lima, Peru, 17.–24. juli 2006.

Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2007). Effective dialogues in driver education. *Accident analysis and prevention*, 39(3), 600-605.

Rismark, M. & Sølvsberg, A.M. (2008). Lærer og elev i praksisnær opplæring. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(1), 67–77.

Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2011). Dialogen som redskap i læring. I: L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 159-171). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rismark, M., Sølvsberg, A., Sitter, S. og Stenøien, J.M. (2004). *Play mobil. Fag, læring og undervisning på Trafikalt grunnkurs*. Trondheim: Vox-rapport. ISBN 82-7724-064-3.

Sharpley, D. (2003). *Driver behaviour and the wider social context*. I: L. Dorn (Ed.), *Driver behavior and training* (pp. 381-389). Cornwall: Ashgate Publishing.

Sølvsberg, A.M. & Rismark, M. (2005). *Kommunikasjon på flerfelts veg. Innvandreres møte med norsk trafikkkultur*. Trondheim: NTNU, Voksne i læring.

Sølvsberg, A. M. & Rismark, M. (2008). Cultural diversity in driver education. In: A. De Smet (Ed.), *Transportation accident analysis and prevention* (pp. 227-238). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Sølvsberg, A. M., Rismark, M. & Strømme, A. (2008). Fra skippetak til jevn studieinnsats i et teknologirikt læringsmiljø. *Uniped* 31(1), s. 25-38.

Sølvsberg, A. M., Rismark, M. & Strømme, A. & Hokstad, L. M. (2007). *How mobile technology promotes effective learning. Computers and advanced technology in education*, pp. 475-480. Anaheim: ACTA Press.

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

SPØRRESKJEMA OM TRAFIKALT GRUNNKURS

Ditt kjønn: Jente Gutt

Hvilken kommune bor du i? _____

	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
1. Læreren legger større vekt på å fortelle hvordan vi skal kjøre i trafikken enn at elevene selv kommer fram til ulike løsninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. På kurset er det de flinkeste elevene som blir mest verdsatt av læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Læreren ber oss om å finne ut hva det er viktig å tenke på i ulike trafikksituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det er mye diskusjon der alle i klassen deltar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Læreren stiller spørsmål hvor svarene enten er rette eller gale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. På kurset er det viktigere å forstå stoffet enn å svare rett på alle spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elevene får selv være med å bestemme arbeidsmåtene på kurset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Læreren stiller spørsmål bare for å se om vi kan stoffet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vi diskuterer trafikksituasjoner med bakgrunn i selvopplevde situasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Læreren spør bare de som rekker opp hånda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. På kurset er det OK å svare feil fordi læreren bruker alle svar i videre diskusjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Vi har brukt mer tid på gruppearbeid enn at læreren forteller til samlet gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Det er flere riktige svar på de situasjonene vi har jobbet med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nesten aldri	Av og til	Ofta	Nesten alltid
14. På kurset er det bare de flinkeste elevene som får ros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Læreren legger større vekt på at vi skal forstå det vi gjennomgår enn at vi husker alle trafikkreglene og skiltene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vi diskuterer trafikksituasjoner i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Elevene får selv være med å bestemme hva vi skal arbeide med i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Læreren legger større vekt på at elevene svarer rett på spørsmål og oppgaver enn at elevene er aktive og deltar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Læreren ber elevene komme med eksempler fra selvpoplevde situasjoner i trafikken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. På kurset er det OK å spørre læreren om hva som helst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvilken arbeidsmåte liker du best? (sett ett kryss)

Læreren forteller Gruppearbeid Diskusjoner i klassen

	Nesten aldri	Av og til	Ofta	Nesten alltid
1. Jeg vet hva som kjennetegner de ulike førerkortklassene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. På kurset har jeg lært hvordan jeg skal tilpasse fart etter trafikksituasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det vil ta lang tid før jeg blir en god sjåfør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg kjenner til at det finnes planer for hva som skal gjennomgås i kjøreopplæringa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fordi jeg har deltatt på kurset tror jeg øvelseskjøringa kommer til å gå bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. På kurset har jeg lært hvordan jeg skal ta hensyn til andre i trafikken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg vet i hvilke situasjoner jeg har vikeplikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
8. Jeg kjenner hovedreglene for plassering av kjøretøy på veggen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kurset hjelper meg til å bli en bedre sjåfør i framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Det er viktigere å ta egne valg i trafikken enn å følge trafikkreglene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg kan fortelle noe om hovedmålene for opplæring i de lette førerkortklassene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Kurset har fått meg til å forstå at det er mye jeg må beherske / lære meg før jeg blir en god sjåfør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Nå vet jeg hva "kommunikasjon og samhandling" i trafikken betyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg føler meg godt rustet til å kjøre i trafikken etter dette kurset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg er godt fornøyd med kurset som helhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg er godt fornøyd med valg av tema på kurskveldene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg er godt fornøyd med timene om førstehjelp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg er godt fornøyd med timene om mørkekjøring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg er godt fornøyd med arbeidsmåtene på kurskveldene (for eksempel gruppearbeid, samtale i klassen, læreren forteller)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gi et eksempel på noe fra kurset som har gjort spesielt inntrykk på deg:

.....

.....

Hvor lang tid tror du det vil ta før du blir en god sjåfør? (antall år? / antall måneder?)

.....

.....

TUSEN TAKK FOR AT DU FYLTE UT SKJEMAET!

SPØRRESKJEMA OM TRAFIKALT GRUNNKURS

Mann: Kvinne: Alder: _____ Kommune: _____

1. Hvor mange år har du jobbet som trafikk lærer? _____

4. Hvilke læremidler har du brukt i undervisninga?

Film Lysark Kjøresimulator Internett

Bøker Tavle Elektronisk tavle Andre

5. Hvilke deler av kurset har du undervist?

Teori Førstehjelp Mørkekjøringsdemonstrasjon

6. Nevn kort hvilke tema du har lagt vekt på i undervisninga:

.....
.....

7. Nevn kort hvordan du har valgt å gjennomføre undervisninga
(hvilke arbeidsmåter har du brukt?)

.....
.....

8. Hva syns du om læreplanen for trafikkalt grunnkurs?
(noe som er spesielt viktig/ noe du savner)

.....
.....

9. Dersom det skal lages en ny læreplan for trafikkalt grunnkurs, har du noen forslag
til endringer eller forbedringer?

.....
.....

10. Hvilke råd vil du gi til andre trafikk lærere som skal gjennomføre trafikkalt grunn-
kurs for første gang?

.....
.....

	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
21. Jeg legger større vekt på å fortelle elevene hvordan de skal kjøre i trafikken enn at de selv kommer fram til forskjellige løsninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg har en detaljert plan over hva som skal gjennomgås, og denne følger jeg i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg ber elevene om å finne ut hva det er viktig å ta hensyn til i ulike trafikksituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Det faller mest naturlig å gi ros til de faglig flinke elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Elevene får selv være med å bestemme arbeidsmåtene på kurset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg synes det er viktigere at elevene viser at de forstår det vi gjennomgår enn at de husker alle trafikkreglene og skiltene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Jeg stiller spørsmål for å se om elevene kan lærestoffet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Det blir for lite tid til diskusjoner i samlet klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Jeg ber elevene komme med eksempler fra selvopplevde situasjoner i trafikken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Mitt inntrykk er at elevene synes det var OK å spørre om hva som helst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Det er nødvendig å gjennomgå regler og trafikkskilt før elevene kan diskutere trafikksituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Det blir for lite tid til gruppearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Det er viktig at jeg som lærer styrer diskusjonen og gir ordet til de som skal snakke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Mitt inntrykk er at elevene har mye erfaring fra trafikken som jeg kan bruke i undervisningssituasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Mitt inntrykk er at elevene synes det er OK å svare feil fordi jeg bruker alle svar i videre diskusjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Jeg prøver ut ulike arbeidsmåter for å få med elever som er mindre aktive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Jeg legger vekt på at elevene skal diskutere trafikksituasjoner med bakgrunn i selvopplevde situasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Det er mye diskusjoner der alle i klassen deltar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
39. Det er flere riktige svar på de situasjonene vi jobber med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Jeg legger vekt på å skape en felles trafikkforståelse, og da er det viktigere at elevene svarer rett på spørsmål og oppgaver enn at de er aktive og deltar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jeg legger vekt på at elevene skal diskutere trafikk-situasjoner i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Elevene får selv være med å bestemme hva vi skal arbeide med i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å FYLLE UT SKJEMAET!

Til deltagerne i NTNU sin evaluering
av føreropplæringen

Behandlende enhet:
Vegdirektoratet

Saksbehandler/innvalgsnr:
Lars-Inge Haslie - 22073596

Vår referanse:

Deres referanse:

Vår dato:
26.09.2012

Evaluering av implementeringen av føreropplæringen

Vegdirektoratet vil først og fremst takke deg som har stilt opp for de forskerne som har fått i oppdrag å evaluere implementeringen av føreropplæringen.

I 2005 ble det innført nye læreplaner i alle førerkortklasser. Intensjonen var å etablere en trafikkopplæring som i enda større grad ville bidra til bedre trafiksikkerhet.

Evalueringer av trafiksikkerhet skjer vanligvis gjennom å se på ulykkestall. Vi har i de senere årene hatt en svært positiv nedgang i antallet alvorlige trafikkulykker i Norge. For å finne ut om de nye læreplanene og trafikkopplæringen har hatt betydning for denne nedgangen, gjennomfører vi en evaluering av implementeringen og effekten av føreropplæringen. Denne evalueringen vil kunne fortelle oss om opplæringen gjennomføres etter intensjonene, og om det kan forventes en trafiksikkerhetseffekt på bakgrunn av opplæringen.

Trafikkskoler som deltar som informanter i NTNUs prosjekt om trafikalt grunnkurs spiller en viktig rolle i evalueringen. Svarprosenten på NTNUs spørreundersøkelse er foreløpig for lav. For at vi skal få et resultat med best mulig kvalitet som kan ha betydning for de framtidige valg som gjøres i utviklingen av føreropplæringen, er det viktig at flest mulig trafikkklærere og elever besvarer spørreskjemaundersøkelsen.

På bakgrunn av dette oppfordrer vi deg som har mottatt spørreskjemaundersøkelsen, men som ikke har tatt tak i denne ennå, om å oppmuntre flest mulig lærere og elever til å besvare spørreskjemaet. Det er viktig at skjemaene returneres så raskt som mulig, slik at NTNU kan få gjort sine analyser og evalueringen kan være klar tidlig i 2013 som planlagt.

På forhånd takk for at du bidrar inn i dette viktige arbeidet.

