

Lærer og elev i praksisnær opplæring

MARIT RISMARK & ASTRID M. SØLVBERG
Forskningsenheten Voksne i livslang læring (NTNU, ViLL)
N-7491 Trondheim

Kontaktinformasjon:

Marit Rismark:

Postadresse: Marit Rismark
NTNU, ViLL
N-7491 Trondheim

Telefon: +47 73592800
Fax: +47 73592801
E-post: marit.rismark@svt.ntnu.no

Astrid M. Sølvberg:

Postadresse: Astrid M. Sølvberg
NTNU, ViLL
N-7491 Trondheim

Telefon: +47 73592800
Fax: +47 73592801
E-post: astrid.solvberg@svt.ntnu.no

Lærer og elev i praksisnær opplæring

Av

Marit Rismark & Astrid M. Sølvberg

I denne artikkelen bruker vi føreropplæringen som eksempel for å belyse hvordan aktører kan skape rom for læring gjennom bruk av dialog. Læringssituasjonen er spesiell ved at de trafikkfaglige forholdene som er utgangspunktet for læring er nært tilgjengelige og kan erfares i 'sann tid'. Vi har studert hvordan dialogen mellom elev og lærer kan fungere som et medium for felles kunnskapsutvikling i denne praksisnære konteksten. Funnene illustrerer hvordan det å anerkjenne hverandre som likeverdige dialogpartnere er en grunnleggende forutsetning for felles meningskonstruksjon. Dissonans i språknivå kan begrense meningsutvekslinger og hemme den typen flyt som er en forutsetning for å oppfatte og handle ut fra et sammensatt trafikkbilde.

Føreropplæringen er en praksisnær opplæring der mye av aktivitetene foregår som praktisk kjøretrening i autentiske trafikale situasjoner. Trafikklærer og elev samarbeider tett i disse situasjonene og de trafikkfaglige forholdene som er utgangspunktet for læring er nært tilgjengelige og kan erfares i 'sann tid'. Opplæringen har vist seg å ha interessante potensialer som kunnskaps- og læringsarena. I trafikken speiles den norske kulturens verdier og holdninger og føreropplæringen har dermed vist seg å være en verdifull møteplass for kulturutveksling. Opplæringen er også verdifull som møteplass for holdningsdannelse, og har et stort potensial i arbeidet med selvinnsikt og refleksjon hos ungdom. Gjennom en 5-årsperiode har vi forsket på føreropplæring og problematisert ulike sider ved virksomheten, spesielt læringsmuligheter som ligger i møtet mellom elev og trafikklærer i denne praksisnære konteksten.

Det foreligger lite forskningsbasert kunnskap som problematiserer hvilke læringsmuligheter føreropplæringen åpner for. Oppmerksomheten har i stor grad dreid seg om ytre forhold, for eksempel antall opplæringstimer, eller 'effektene av utdanning eller ikke utdanning' på risikoatferd og forekomst av ulykker (Ker, Roberts, Collier, Beyer, Bunn & Frost, 2004). Man har vært mer opptatt av *volumet* enn *hva* som kjennetegner opplæringen og *hvordan* den foregår. I våre studier har vi utviklet kunnskap om dynamikk og prosesser i opplæringen, og diskutert hvordan dette kan være nøkkelen til økt kvalitet. Et kjernespørsmål er hvordan aktørene i fellesskap klarer å skape rom for læring. Vi har vært spesielt opptatt av å studere hvordan dialogen mellom elev og lærer kan bli læringseffektiv og fungere som et medium for felles kunnskapsutvikling. I denne artikkelen ser vi nærmere på de delene av vårt datamateriale som åpner for å diskutere premisser for læring i møtet mellom elev og lærer. Vi trekker fram to forhold som synes å ha betydning for kunnskapsutvikling i møtet mellom lærer og elev i den trafikknære konteksten: hvordan elev og lærer er bærere av hverdagskunnskap og fagkunnskap (1) og hvordan elevens posisjon (som aktør) kan legge premisser for dialogen som medium for læring (2).

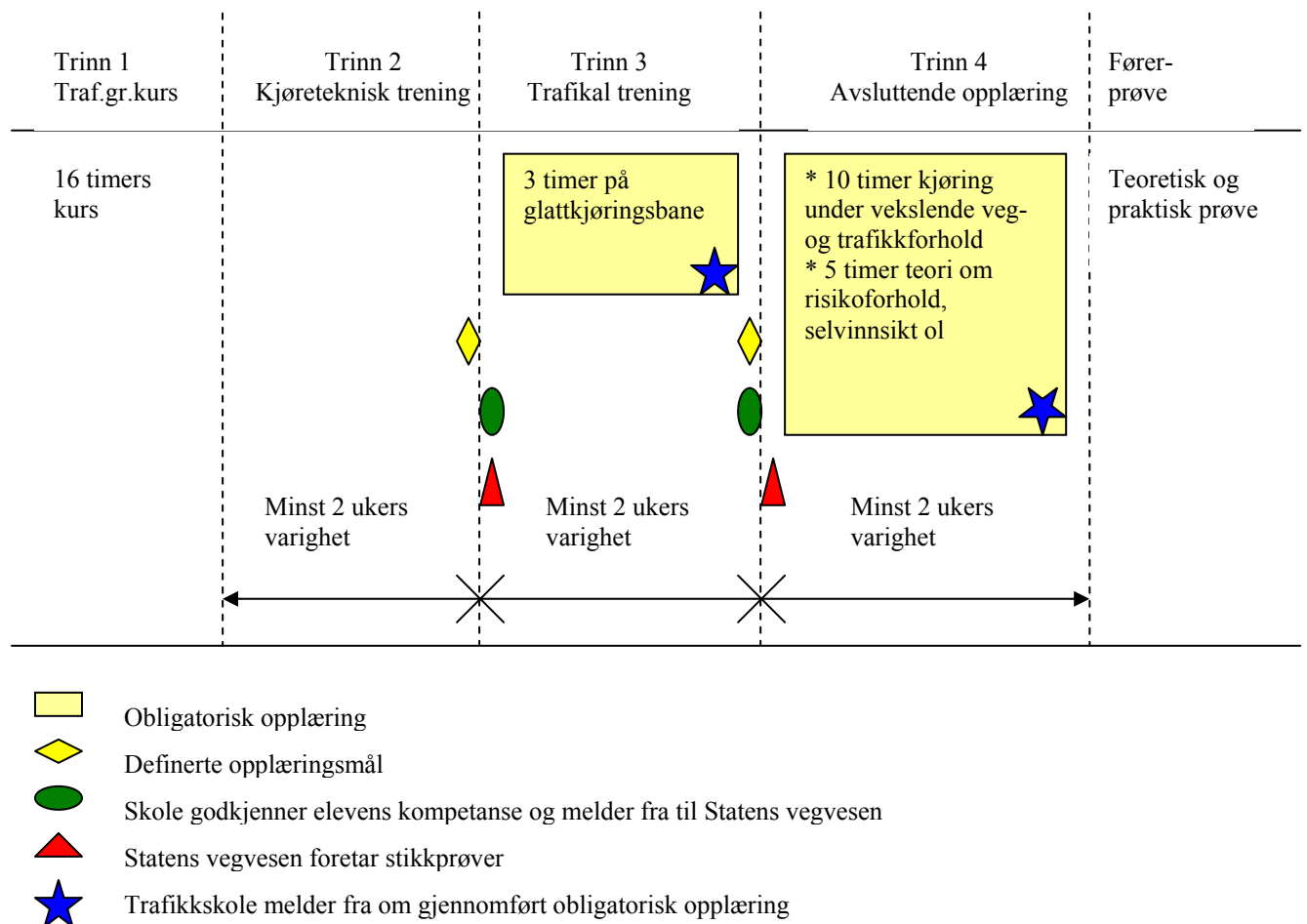
Føreropplæringen som pedagogisk kontekst

Mens mange land har en kort og intensiv føreropplæring med moderate krav til førerprøven (Williams, Weinberg, Fields & Ferguson, 1996), fremstår den norske føreropplæringen som omfattende og systematisk. Det stilles klare krav til førere både av teoretisk og praktisk art. Til sammen fremstår opplæringen som en velfundert helhet med en plattform der tre sentrale kunnskapsområder med bakgrunn i psykologi, pedagogikk og trafikkfag møtes og kombineres. Den bygger på et solid fundament av teori og modeller om menneskelig atferd og handlingsmønster. Samtidig er pedagogiske betraktninger om progresjon i lærestoff forankret

i et læringsteoretisk rammeverk. Disse kunnskapsområdene er koplet opp mot trafikkfaglig kunnskap.

Opplæringen er modulbasert og er delt i fire trinn. På trinn 1, Trafikalt grunnkurs, foregår startopplæring som i hovedsak er teoretisk orientert. Trinn 2 konsentrerer seg om kjøreteknisk trening som kobles til økonomisk og miljøvennlig kjøring. Hovedtema på trinn 3 er trafikal trening, og i den avsluttende opplæringen på trinn 4 er hovedhensikten å påvirke elevenes holdninger. Elevene må ha gjennomført opplæringen på ett trinn før de kan starte på neste. Oppsettet i figur 1 gir en oversikt over opplæringen for førerkortklasse B (personbil).

Figur 1. Oversikt over opplæringen for førerkortklasse B (personbil)



Det er utarbeidet detaljerte læreplaner som gir anvisninger for innhold og arbeidsmåter for hvert av de fire trinnene. I opplæringsløpet skal elevene utvikle evne til refleksjon og det å ta andres perspektiv. Læreplanen skisserer en induktiv tilnærming der det legges opp til en problemorientert undervisning med aktive elever, og ord som 'oppleve', 'undersøke', 'erfare', 'diskusjon' og 'erfaringsutveksling' brukes for å karakterisere læringsaktivitetene i opplæringen. Dette er nøkkelord som skal prege aktivitetene uavhengig av om de foregår i gruppe, som felles demonstrasjoner eller i form av individuelle øvinger.

Mens enkelte deler av trafikkopplæringen preges av gruppeundervisning, er én til én – relasjonen mellom lærer og elev fremtredende i den praktiske kjøretreningen som inngår i trinn 2, 3 og 4. I opplæringsammenheng er det lange tradisjoner for å betrakte én til én – situasjonen som *'the gold standard of education'* (Lepper, 1997). Dette begrunnes med at læreren da har spesielle muligheter for å støtte den enkelte elev i læreprosessen. Synet på én til én – situasjonen som *'the gold standard of education'* kan imidlertid problematiseres ut fra læringens sosiale karakter. I pedagogiske studier fremheves betydningen av elevsamarbeid for elevenes læring (for eksempel, Boxtel, Linden, Roelofs & Ekens, 2002; Webb & Palincsar, 1996). Nærstudier av én til én – situasjonen i føreropplæringen er likevel interessant da innsikt i hvordan grunnleggende premisser i relasjonen elev-lærer virker inn på kunnskapsutvikling også har relevans i forhold til større grupper. Tidligere studier viser at det å lede gruppesituasjonen kan være en utfordring for trafikkklærerne, og i disse situasjonene synes formidling av fag å være et fremtredende trekk fremfor det å utvikle kunnskap i et fellesskap (Rismark & Sølvberg, 2005).

I føreropplæringen skal lærings situasjonene åpne for at elevene kan utvikle evne til refleksjon og selvinnsett. Dette betraktes som forutsetninger for sikker trafikkatferd. I denne

sammenhengen trekker føreropplæringen veksler på GADGET-matrisen¹, som fremhever betydningen av at førere utvikler selvinnsett i egen kompetanse og egne handlings- og vurderingstendenser. I dette ligger at elevene utvikler forståelse for hvordan personlighet, sosial påvirkning, livsstil og lignende virker inn på handlingsvalg (Isachsen, Glad, Lindheim, Lund, Sagevik & Aaneby, 2002). Kunnskaps- og ferdighetsområdene inngår som komponenter i et omfattende kompetansemønster.

På et mer konkret nivå handler sikker kjøreatferd om en kombinasjon av 'anticipatory skills' (evnen til å forutse hva som kommer til å skje i en gitt trafikksituasjon) og 'responsiveness to the need of others' (Sharpley, 2003). Lærerens utfordring ligger i å legge til rette for dette ved å invitere elevene til aktiv deltakelse gjennom opplevelse, erfaring, diskusjon og erfaringsutveksling. Dette gir opplæringen et kommunikativt preg, og samspillet mellom elev og lærer blir dermed en sentral ramme for kunnskapsutviklingen. I en kommunikativ kultur står kunnskapsdeling sentralt, og deltagelse, gjensidighet, tilstedeværelse og det å dele betraktes som kjennetegn ved dialogen (Bohm, 1990; Bostad, 2004; Linell, 1998). Kunnskap om kvaliteter i samspillet mellom elev og lærer kan åpne for at dialogen kan fungere som et effektivt medium for felles kunnskapsutvikling.

Framgangsmåte

I løpet av en fem års-periode har vi studert læringssituasjoner på alle fire trinn i føreropplæringen. Vi har gjennomført observasjoner, intervju og spørreskjemaundersøkelser. Det kvalitative datamaterialet er registrert i form av feltnotater, lydbåndopptak og video. Materialet utgjør 833 sider transkribert tekst og 20 timer video-opptak. Til sammen har 51

¹ GADGET: Akronym for "Guarding Automobile Drivers through Guidance, Education and Technology"

lærere og 191 elever deltatt i de kvalitative undersøkelsene, mens 13 lærere og 121 elever har deltatt i surveyundersøkelse.

I denne artikkelen presenterer vi funn fra det kvalitative materialet som omhandler én til én-situasjoner mellom elev og lærer under praktisk kjøretrening i autentiske trafikale situasjoner. Observasjon av atferd i en naturlig setting representerer muligheter for å utvikle innsikt om sosiale fenomen (Silverman, 2002). Denne framgangsmåten ga oss førstehåndsinformasjon om dialogens forløp, og dermed muligheter for å utforske premisser for dialogen som medium i felles kunnskapsutvikling. Observasjon alene gir imidlertid ikke innsikt i hva den enkelte aktør egentlig mener og tenker. For å få en helhetlig forståelse av konteksten er man avhengig av å få et innblikk i aktørens egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner som ligger bak den observerte atferd og handling (Patton, 1990). Derfor hadde vi også samtaler med trafikklærerne. Samtalene tok utgangspunkt i observasjonene vi tidligere hadde gjort, og ga rom for utdyping og oppklaringer av situasjoner vi i fellesskap hadde vært med på. En slik felles referanseramme bidro til å gjøre våre analyser mer pålitelige i forhold til den virkeligheten som skulle beskrives.

Analysene kan beskrives som et samspill mellom forskere, datamateriale og teori - en prosess som startet under datainnsamlingen og vedvarte gjennom hele skriveprosessen. Inspirert av Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998) var analyseprosessen preget av en åpen innstilling til materialet for å tillate mønstre og strukturer å tre fram fra data. I vår teoretiske forståelse av den praktiske kjøretreningen er læringssituasjonen å betrakte som et kommunikativt møte. Med 'dialog' som analyseenhet ble ulike forhold rundt kunnskapsutviklingen systematisert og problematisert. I analysen pendlet vi mellom transkriberte datatekster og teoretiske antagelser om dialogitet i samhandling.

Dialogen som medium for læring

I den praksisnære opplæringen foregår dialogen mellom elev og lærer i en tilnærmet naturlig kontekst. Det øves i og rundt den trafikale konteksten som elevene senere skal håndtere på egen hånd. De trafikkfaglige forholdene som diskuteres er nært tilgjengelige og kan erfares i 'sann tid' samtidig som diskusjoner av trafikkrelaterte forhold kan skje forut for praktiske øvelser. I fortsettelsen trekker vi fram to grunnleggende forhold som har betydning for hvorvidt dialogen kan fungere som et effektivt medium for læring.

Å etablere felles språknivå

En forutsetning for en god og effektiv kjøreopplæring er at lærer og elev forstår hverandre – at de snakker sammen på en måte som begge skjønner. Det handler om å forstå hva andre sier og gjør, og å gjøre seg selv forstått ovenfor andre. I dialogen kan lærer og elev søke etter å skape mening. Bakhtin (1996) fremhever at mening er dialogisk av natur og at det ikke finnes ferdigformet mening som kan overføres fra en person til en annen. Det er heller slik at mening utvikles eller finner sin form i et samspill. På den måten overføres ikke budskap mellom interaksjonspartnere, men de konstrueres i samspillet. Utveksling av ideer, kommentarer og spørsmål er karakteristisk når samtalepartnere etablerer 'intersubjektivitet' (Rommetveit, 1974). I vår sammenheng refererer intersubjektivitet til i hvilken grad elev og trafikklærer har felles forståelse knyttet til de substansielle forhold som diskuteres. Rommetveit understreker at intersubjektivitet er å betrakte som en tendens som karakteriserer kommunikasjon mellom mennesker. Denne tendensen betegner sosial interaksjon og peker på hvordan to personer i en dialog kan 'transcend their different private worlds' (Wertsch, 1998, s. 112).

De delene av vårt datamateriale som omhandler praktisk kjøretrening viser at samtalene mellom lærer og elev preges av gjentatte forsøk på å fortolke budskap uten at partene bringes særlig videre i felles meningsskapning. Følgende ordveksling er en illustrasjon på dette:

| | |
|-------|---|
| Lærer | Har du presis kjøreteknikk på høyhastighetsvei? |
| Elev | Hva... mm... hva...at jeg holder fartsgrensa? |
| Lærer | Ja, for eksempel |
| Elev | Jeg prøver nå så godt jeg kan |
| Lærer | Det går også litt på observasjon og tilpasning til øvrig trafikk, og det å komme deg inn og ut av veier med høy hastighet |
| Elev | Komme meg ut av veien med stor fart liksom? |

Eksempelet viser hvordan eleven gjør flere forsøk på å fortolke lærerens innspill. Læreren bekrefter elevens fortolkning i sitt andre utsagn, mens det introduseres nye, tilsynelatende ukjente begreper når lærer i sitt tredje utsagn utdyper hva 'kjøreteknikk på høyhastighetsvei' innebærer. Utdraget viser hvordan læreren vedvarende bruker faglige termer mens eleven bruker hverdagsterminologi. De logisk baserte fagtermene som læreren bruker, synes ikke å være en del av elevens språkrepertoar. Samtalepartnerne opererer således på ulike språknivåer. Slike situasjoner er mindre læringseffektive siden elev og lærer ikke møtes gjennom begreper som er meningsbærende for begge parter.

Læreren kan neppe unngå å bruke fagterminologi. Det hevdes tvert i mot at elever lærer fagterminologi ved at disse brukes i samtale (Boxtel, Lindel, Roelofs & Erkens, 2002; Vygotsky, 1987). Poenget i denne sammenhengen er ikke at trafikklæreren skal unngå å bruke fagterminologi. I en dialog er det mulig å introdusere ukjente begreper så lenge intersubjektivitet råder. Da kan ukjente begreper tilskrives felles meningsinnhold og fungere som meningsbærende redskaper for elev og lærer.

Det er åpenbart et behov for å forhandle mening når elev og lærer operer i to ulike begrepsverdener. I følge Engstrøm (2001) vil slike forhandlingsprosesser dreie seg om hvordan deltagerne engasjeres i 'concept formation'. Han viser hvordan fagterminologi kan transformeres gjennom en stegvis og tilsynelatende grundig forhandlingsprosess. I følge hans forskning kan en rekke alternative begreper og benevnelser oppstå når to tilsynelatende ukompatible verdener, bestående av 'fagbegreper' og 'hverdagsbegreper', skal møtes. Dissonansen som eksisterer i vårt eksempel mellom lærer og elev på dette området kan bidra til å skape og opprettholde faglig og sosial avstand mellom partene.

Likeverdige dialogpartnere

En forutsetning for dialogen er at den foregår i en atmosfære som preges av "...continuing dialogical flow of relational, responsive activity..." (Shotter, 1996, s. 15). Dissonans i språknivå kan begrense meningsutvekslinger og slik kunne komme til å hemme den typen flyt som forutsettes for at dialogen skal fungere som et effektivt medium for læring. En annen grunnleggende forutsetning for at dialogen skal fungere som et effektivt medium for læring er at partene oppfatter og anerkjenner hverandre som likeverdige dialogpartnere. Slik handler likeverdighet om kvaliteter i relasjonen mellom elev og lærer.

I motsetning til de fleste elever i det ordinære skoleverket, er trafikkskoleeleven ikke bare elev, han/hun er også en kunde. Føreopplæringen foregår i en "servicekultur" med kundestyring som et kjennetegn (Amundsen, Rismark & Sølvberg, 2005). Trafikklærerne er opptatt av å tilby kostnadseffektiv opplæring. Det å konfrontere eleven med uakseptable holdninger eller manglende ferdigheter kan oppleves som uforenlig med en servicekultur som baserer seg på fornøyde kunder. Disse særtrekkene kan peke i retning av at elevene i føreropplæringen har innflytelse på egen læringssituasjon, noe som også kan virke inn på dialogens vilkår og utforming. I en diskusjon mellom tre lærere om hvordan veiledningstimer,

i overgangen fra trinn 2 til 3 og fra trinn 3 til 4 kan gjennomføres, berøres både elevens og lærerens mulighet til å være likeverdige i læringssituasjonen:

| | |
|--------|---|
| Lærer1 | Elevers mening skal telle like mye som lærerens |
| Lærer2 | Nei, det mener du ikke? |
| Lærer1 | Jo, det står jo det i læreplanen. ”Elevers synspunkt skal komme tydelig fram” |
| Lærer2 | Ja. Da misforstod jeg |
| Lærer1 | Ja, du skal ikke sitte og telle feil |
| Lærer3 | Ja, det er jo på kjøretesten |
| Lærer1 | Det skal være en samtale, ikke en forelesning |

Ordvekslingen aktualiserer et vesentlig forhold, nemlig aktørenes likeverdighet i dialogen. I samtalen hevdes det at elevens synspunkt bør sidestilles med lærerens. Det understrekes også at læreren har en annen rolle enn det å være kontrollør og kunnskapsbesitter. Trafikklærerne går ikke inn i en pedagogisk argumentasjon for å understreke at elevens mening skal komme fram eller at læreren ikke skal ha en kontrollfunksjon overfor eleven. Det er heller slik at lærerne begrunner sine synspunkter ved å vise til planverket når det hevdes at det er betydningsfullt å legge vekt på elevens meninger for å bidra til likeverdighet i læringssituasjonen. Om lærerne i realiteten anerkjenner eleven som en likeverdig dialogpartner kommer imidlertid først til syne i møte med eleven (Rismark & Sølvberg, 2006b).

Dialog handler om deltakelse, gjensidighet, tilstedeværelse og det å dele (Bohm, 1990; Bostad, 2004; Linell, 1998). I samtaler mellom elev og lærer dreier dette seg om å finne en balanse som gjør det mulig for elev og lærer å delta på like premisser. Da har ingen av partene rollen som kunnskapskontrollør eller formidler av ’sann kunnskap’ (Young, 1992). Dialog har paralleller til det vi assosierer med en god samtale:

”...neither a fight nor a contest. Circular in form, cooperative in manner and constructive in intent, it is an interchange of ideas by those who see themselves not as adversaries but as human beings come together to talk and listen and learn from one another (Martin, 1985, s.10)”.

Likeverdighet i dialogsituasjonen reflekteres i forholdet mellom elev og lærer. I opplæringsituasjonen kan forholdet mellom elev og lærer være asymmetrisk ved at læreren har all definisjonsmakt. I følge Rommetveit (1992) eksisterer dialogen når de involverte parter oppfatter og respekterer sentrale prinsipper som tillit og gjensidighet. Sentralt i dette ligger delt innflytelse og en forståelse av at alle har lik mulighet til å fremme sine synspunkter og bli hørt. Det å skape likeverdighet i opplæringen vil dermed handle om å anerkjenne eleven som en kunnskapsressurs. For læreren handler dette om å gå ut av rollen som kunnskapsbesitter.

Våre studier av føreropplæringen viser at trafikklæreren på noen områder åpner opp for elevenes medbestemmelse og innflytelse i læringssituasjonen. Elevene har for eksempel medbestemmelse når det gjelder å bestemme progresjon i pensum. De kan også ha noe innflytelse på valg av innhold i en undervisningssekvens. Likeledes kan de også påvirke hvor mye tid som skal brukes på hvert av trinnene i opplæringen. Når det gjelder å utvikle kunnskap i fellesskap er bildet imidlertid mer nyansert: ...”whenever the instructor and pupil were to develop an argument, teacher involvement in some cases changed; some instructors were autonomy supportive while others assumed a more controlling position.” (Rismark & Sølvsberg, 2006a). Det fins en rekke dialogiske varianter (Bostad, 2004). I den ene enden kan en tenke seg en top-down monolog der den ene parten dominerer kommunikasjonen med lite rom for å dele og å delta. I den andre enden kan en se for seg en kommunikativ variant der innflytelse og dominans er mer og mindre likt fordelt mellom deltakerne. Innflytelse synes å

være ulikt fordelt mellom deltakere i føreropplæringen, avhengig av hva som er agendaen. Når det gjelder det å utvikle trafikal kunnskap, synes dette som kunnskapsområde å være relativt lukket og preget av asymmetri med læreren som kunnskapsbesitter. Når det gjelder å finne strukturelle løsninger, er situasjonen en annen. Her har eleven innflytelse på progresjon og valg av tema og situasjonen preges av aktiv deltakelse, gjensidighet og utvekslinger av synspunkt.

Å anerkjenne dialogen

Det å anerkjenne dialogen som medium for læring medfører kommunikative forpliktelser for læreren i samhandling med eleven. Våre diskusjoner aktualiserer at likeverdighet, som en grunnleggende premiss for dialogen, reflekteres i elev-lærer relasjonen. Dette handler om å anerkjenne eleven som likeverdig aktør og invitere eleven inn i kunnskapsutvikling.

Læringssituasjonen framstår på mange måter som en meningskonstruksjon der aktørene, med språket som sentralt læringsverktøy, søker etter å skape mening. Bevissthet om hvordan en skal forholde seg til fenomener som hverdagsspråk og fagspråk er vesentlig dersom dialogen skal kunne fungere som et effektivt læringsmedium i felles kunnskapsutvikling.

For å nå føreropplæringens mål er det sentralt at eleven forstår hvordan trafikkbildet er komplekst og dynamisk. På et elementært nivå handler det om å kunne se for seg hva det betyr at situasjoner i tillegg til eget kjøretøy også inneholder andre kjøretøy, ulike typer trafikanter, skilting og ulike former for vegmerking. I dette komplekse trafikkbildet må elevene også forholde seg til at situasjonen ikke fungerer statisk, men dynamisk. Dette innebærer forståelse for hvordan andre aktører kan komme til å opptre og dermed kontinuerlig endre et trafikkbilde. Sikker kjøreatferd handler om evnen til å forutse hva som kommer til å skje i en gitt trafikksituasjon og det å være sensitiv overfor andre trafikanter (Sharpley, 2003). Dialogen er et sentralt redskap når læreren inviterer eleven til å reflektere og foreta ulike

handlingsvalg både ut fra sin egen posisjon som bilfører og hvordan andre trafikanter oppfatter denne posisjonen. Samtidig skal eleven sette seg inn i hvordan andre trafikanter kan forstå og handle ut fra det totale trafikkbildet. Eleven skal slik forholde seg til en rekke alternative, komplekse handlingsforløp når egen kjøring skal planlegges og gjennomføres. Den komplekse og dynamiske trafikksituasjonen gir rom for å jobbe med de overordnede målene om at elevene skal utvikle evne til selvinnsikt og refleksjon. Læringsutfordringene skisseres tydelig gjennom trafikkbildets komplekse og dynamiske karakter.

Læringsssituasjonen er på mange måter unik fordi de trafikkfaglige forholdene som er utgangspunktet for å jobbe med selvinnsikt og refleksjon er nært tilgjengelige og kan erfares i 'sann tid'.

I den kommunikative læringsssituasjonen skal elev og lærer sammen skape mening og utvikle kunnskap med bakgrunn i den komplekse og dynamiske trafikksituasjonen. Det å anerkjenne hverandre som likeverdige dialogpartnere synes å være en grunnleggende premisse i en opplæringsssituasjon som avhenger av å trekke veksler på dialogen for å kunne oppfatte og handle på bakgrunn av det sammensatte trafikkbildet. Dissonans i språknivå kan begrense meningsutvekslinger og slik kunne komme til å hemme den typen flyt som forutsettes for at dialogen skal fungere som et effektivt medium for læring. Det å anerkjenne dialogen som medium for læring handler om å ta inn over seg hvordan meningsskaping er dialogisk av natur. Kunnskap om hvordan dette reflekteres i elev- lærer relasjonen vil være et bidrag til å utvikle den praksisnære trafikkopplæringen som kunnskaps- og læringsarena.

Litteratur

- Amundsen, O., Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2005). *Læring og næring. Trafikklærerens utvikling av didaktisk kompetanse i skjæringsfeltet mellom fag, læringsforståelse og kultur*. Trondheim: NTNU, ViLL.
- Bakhtin, M. (1996). *Speech genres & other late essays*. I: C. Emerson & M. Holquist (Red.), Austin: University of Texas Press.
- Bostad, F. (2004). Dialogue in electronic public space. The semiotics of time, space and the Internet. I: F. Bostad, C. Brandist, L. S. Evensen, & F. Faber (Red.). *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media* (s.165-185). New York: Palgrave Macmillan.
- Bohm, D. (1990). *On Dialogue*. London: Routledge
- Boxtel, C. van, Linden, J. van der, Roelofs, E. & Erkens, G.(2002). Collaborative concept mapping: Provoking and supporting meaningful discourse. *Theory into practice*, 42(1), s. 40-46.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), s. 133-156.
- 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* (2002). Oslo: Statens vegvesen, Vegdirektoratet. Transport- og trafikksikkerhetsavdelingen, kontor for trafikkpedagogikk.
- Ker, K., Roberts, I., Collier, T., Beyer, F., Bunn, F. & Frost, C. (2004). Post-licence driver education for the prevention of road traffic crashes: a systematic review of randomised controlled trials. *Accident Analysis & Prevention*, 37, s. 305-313.

- Lepper, M.R., Drake, M.F. & O'Donnell-Johnson, T. (1997). "Scaffolding Techniques of Expert Human Tutors", I: K. Hogan & M. Pressley (Red.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches & Issues* (s. 108-143). Quebec, Canada: Bookline Books.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publication Company.
- Martin, J. R. (1985). *Reclaiming a conversation: The ideal of the educated woman*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2005). Læringsforståelse som speil for pedagogisk praksis. I A. L. Strømnes, A. Kirkhusmo & S. Lorentzen (Red.). *Fagdidaktiker og historiker* (s. 76-92). NTNU: Program for lærerutdanning.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2006a). *PBL in non-academic environments*. Paper på den internasjonale konferansen "PBL 2006". Lima, Peru, 17-24 juli.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A.M. (2006b). *Effective Dialogues in Driver Education*. Manuskript innsendt for publisering.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and connection*. New York: John Wiley
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social cognitive approach to human cognition and communication. I: A. H. Wold (red), *The Dialogical alternative : towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Sharpley, D. (2003). Driver behaviour and the wider social context. I: L. Dorn (Red.), *Driver Behaviour and Training* (s. 381-389). Cornwall: Ashgate Publishing.

- Silverman, D. (2002). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: SAGE Publications, Inc.
- Shotter, J. (1996). *Vico, Wittgenstein & Bakhtin: 'Practical trust' in dialogical communities*. Draft paper for the conference: Democracy and Trust, Georgetown University, Nov 7-9, 1996. Online document: <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/js.htm> (15.05.06)
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: SAGE.
- Vygotsky, L. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum
- Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. I: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 841-876). New York: Macmillian.
- Wertch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, A. F., Weinberg, K., Fields, M. & Ferguson, S. A. (1996). Current requirements for getting a drivers license in the United States. *Journal of Safety Research*, 27(2), pp. 93-101.
- Young, R. E. (1992). *Critical theory and classroom talk*. Clevedon: Multilingual matters.