

# **En studie av praksisfeltet ved trafikklærerutdanningen i Norge**

**Om faktorer som har betydning for studenters  
læringsprosess**

**Av**

**Lunde, Øyvind  
Reitan, Bjørg  
Sandstad, Morten**

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden  
Master of Knowledge Management  
(Master i Kunnskapsledelse)  
2009



## SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter(e): Øyvind Lunde, Bjørg Reitan, Morten Sandstad

Tittel: En studie av praksisfeltet ved trafikklærer-  
utdanningen i Norge

Studieprogram: Master i Kunnskapsledelse (MKL 2007-2009)

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Dato: 24.08.2009

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

Bjørg Reitan  
underskrift

Morten Sandstad  
underskrift

Øyvind Lunde  
underskrift

### *Hemmeligheten om kunnskapsledelse*

*«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.».*

*Søren Kierkegaard*

## **Innhold**

Forord .....	8
Sammendrag.....	9
Abstract .....	10
1 Innledning og bakgrunn for tema og problemstilling .....	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	11
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.2.1 Problemstilling .....	13
1.2.2 Forskningsspørsmål.....	13
1.3 Avhandlingens oppbygging.....	14
2 Trafikklærerutdanningen (TLU) i ulike perspektiv .....	16
2.1 TLU i et historisk perspektiv.....	16
2.2 TLU i et organisatorisk perspektiv.....	17
2.3 TLU i et pedagogisk perspektiv .....	21
2.3.1 Rammeverket for opplæring og utdanning.....	22
2.3.2 Studie- og undervisningsplanens mål og innhold .....	24
2.3.3 Faget veiledet undervisningspraksis.....	26
2.3.4 Evaluering av undervisning i bil .....	28
2.3.5 Veiledernes kompetanse og bruk av verktøy .....	29
2.3.6 TLU's mål i lys av våre forskningsspørsmål.....	31
3 Teori.....	34
3.1 Kunnskapsbegrepet .....	34
3.2 Sentrale perspektiver på kunnskap.....	35
3.3 Kunnskaps- og læringssyn .....	37
3.3.1 Behaviorismen.....	37
3.3.2 Kognitivismen .....	37

3.3.3	Konstruktivismen og et sosiokulturelt perspektiv .....	38
3.4	Kunnskapstypologier: Eksplisitt og taus .....	41
3.5	Vår ontologi og epistemologi – hva vi tror på .....	42
3.6	SECI-modellen for kunnskapsutvikling .....	44
3.7	Team og teamorganisering .....	47
3.7.1	Grupper og grenser .....	47
3.7.2	Gruppen med revir .....	48
3.7.3	Den uniformerte gruppen .....	49
3.7.4	Den ideelle gruppen .....	49
3.7.5	Teambygging .....	50
3.8	Veiledning og coaching .....	52
3.8.1	Hva er veiledning? .....	52
3.8.2	Veiledningsstrategi .....	53
3.8.3	Kvalifisering av veilederkorpset .....	54
3.8.4	Veiledning i forhold til ulike læringssyn .....	55
3.8.5	Coaching som verktøy i en læreprosess .....	57
3.9	Ansvar for egen læring .....	59
3.10	Selvledelse .....	60
3.11	Ledelse .....	61
3.11.1	Problemløsende ledelse .....	61
3.11.2	Målutviklende ledelse .....	61
3.11.3	Språkskapende ledelse .....	62
3.12	Hva er kunnskapsledelse? .....	63
4	Forskningsdesign og Metode .....	67
4.1	Søk etter et metodisk opplegg .....	67
4.1.1	Designtyper .....	68

4.2	Kartlegging av feltet og diagnostisering av databehov .....	70
4.3	Metoder .....	72
4.4	Kvantitativ metode .....	73
4.5	Kvalitativ metode .....	74
4.6	Metodetriangulering .....	74
4.7	Student/spørreundersøkelsen.....	75
4.8	Intervju med praksisveilederne .....	76
5	Empiriske funn.....	78
5.1	Veilederkompetanse .....	81
5.2	Lærernærvær og deltakelse .....	86
5.3	Organisering .....	93
5.4	Ansvar for egen læring .....	99
6	Analyse .....	104
6.1	Veilederkompetanse .....	104
6.2	Lærernærvær og deltakelse .....	115
6.3	Organisering .....	118
6.4	Ansvar for egen læring .....	122
7	Konklusjoner – avslutning og veien videre.....	126
7.1	Våre anbefalinger .....	127
7.2	Refleksjoner over egen forskningsprosess .....	129
8	Litteraturliste/referanser.....	131
9	Oversikt over vedlegg .....	135
9.1	Figuroversikt .....	135
9.2	Tabelloversikt.....	136
9.3	Studentundersøkelsen desember 2008 – januar 2009 .....	137
9.4	Intervjuguide praksisveiledere .....	142

9.5	Tabeller fra studentundersøkelsen.....	143
9.6	Uttalelse vedr. forskningsprosessen fra avdeling for trafikklærerutdanning .....	148

## **Førord**

Denne masteravhandlingen avrunder vårt studium i Master of Knowledge Management, et studium som har vært et samarbeid mellom Høgskolen i Nord-Trøndelag, Handelshøjskolen i København og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Da vi startet på dette utdanningsløpet for 2 ½ år siden, ble vi gjort oppmerksomme på at det kom til å bli krevende, og ville fordre mye selvdisciplin og egenmotivasjon. Når vi nå har kommet i mål, takker vi tålmodige arbeidsgivere og familier for all velvillighet. For oss har dette først og fremst vært en læringsprosess, som ble startet med relativt blanke ark, men med stor appetitt. Studiet har stilt tålmodigheten på noen prøver, men i første rekke har de faglige og sosiale sidene ved studiet gitt energi, ny kunnskap og nye perspektiver på ledelse og samhandling. Dette har stor relevans for våre ulike yrkesroller. Vi takker hverandre for et godt samarbeid og for at vi har kunnet dele hverandres kunnskap gjennom denne prosessen!

Samlinger, forelesninger og diskusjoner har vært interessante og relevante. Vi har satt pris på de mange ulike innfallsvinklene til stoffet, og vi har blitt utfordret til å integrere disse til en helhetlig forståelse. Valg av tema for avhandlingen gjenspeiler noe av det vi oppfatter som selve essensen i studiet: Hva er læring og kunnskap, og hva er det som påvirker menneskers læringsprosesser i kunnskapssamfunnet? Vi har fått muligheten til å forske på studenter og deres lærere, og vi vil rette en stor takk til alle som har bidratt med store mengder data til vår case. Vi takker også ledelsen ved TLU for støtte og interesse for vår forskning.

Det har vært en stor utfordring å være tre studenter som skulle samarbeide om denne avhandlingen, men det har samtidig vært lærerikt å kunne støtte seg til hverandre under perioder med usikkerhet, der mange valg og avklaringer måtte tas. Vi vil avslutningsvis rette en stor takk til vår veileder Knut Ingar Westeren, som har sørget for å holde oss på sporet gjennom kritiske spørsmål, inspirerende innspill og stor tålmodighet.

Tromsø, Trondheim og Stjørdal, 24. august 2009

Øyvind Lunde

Morten Sandstad

Björg Reitan



## Sammendrag

Denne avhandlingen handler om faktorer som er av betydning for hvordan studenter lærer. Forskningsfeltet er den praktiske delen av trafikklærerutdanningen i Norge, ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Forskningen er basert på en hypotese om at studenter har ulikt utbytte av utdanningen, og at dette kan skyldes faktorer som har sitt utspring i forhold rundt organisering, lærernærvær og metodebruk, ansvar for egen læring og lærer/veilederkompetanse.

Problemstillingen for avhandlingen har vært å identifisere hvilke faktorer som har betydning for studentenes læringsprosess. Gjennom anvendelse av teorier om kunnskap, ledelse, læringssyn, grupper, veiledning og coaching, har forskningsfeltet blitt undersøkt for å samle inn data for å finne sentrale faktorer som virker inn på læring. Forskningen er begrenset til studentene og deres lærere, og datafangsten har bestått av både en kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervjuer. De empiriske dataene er systematisert og analysert, og hovedfunnene viser at hypotesen kan verifiseres ut fra de faktorene som avhandlingen undersøker.

Hovedfunnene viser at veiledernes kompetanse bør styrkes og videreutvikles i retning av et konstruktivistisk læringssyn. Samtidig må studentene bevisstgjøres hva som ligger i et slikt læringssyn, og hva som kreves av dem på bakgrunn av et stort egenansvar for læringen. Den samlede lærerkompetansen er stor, men trenger å bli satt bedre i system for en bedre samlet utnyttelse. Studentene savner hyppigere lærernærvær, men våre funn viser at nærvær ikke bare er fysisk nærvær. Teknologisk samhandling kan utnyttes langt bedre.

Trafikklærerutdanningen organiserer studentene i team. Vi finner at sammensetningen av team bør endres på bakgrunn av store erfaringsforskjeller. Veilederne bør få større innflytelse på sammensetningen.

## **Abstract**

This thesis discusses factors of importance concerning students learning. The research area is the practical field at the Faculty of Education for Driving Instructors, located at Nord-Trøndelag University College, Norway. The research is based on the hypothesis that students benefit differently from the education given. This may emerge from factors derived from how the education is organized, presence and use of teaching methods by the teachers, students' responsibility for their own learning and teacher/supervisor competence.

The main issue for the thesis is to identify factors crucial to students' learning process. By application of theories on knowledge, management, learning views, groups, guidance and coaching, the research area has been examined to collect data to establish which factors affect learning. The research is limited to students and their teachers. The collection of data has consisted of both a quantitative survey and qualitative interviews. The data collected has been systemized and analyzed, and the main findings sustain the verification of the hypothesis based on the factors referred to in the thesis.

The main findings show that teacher competence should be enhanced to balance the need for a constructivist view on learning. Accordingly, students need to come to terms with the essence of such a view, and especially what is required of them, based on the expectancy for an extensive responsibility for their own learning. The combined teacher competence is vast, but needs to be systemized in order to obtain comprehensive utilization. Students want more frequent presence from teachers in their practice, but findings indicate that presence cannot be viewed as merely physical. Technological interaction should be utilized to a greater extent. The Faculty organizes students in teams. The findings conclude that team composition should be altered, mainly based on increased differences in experience in the student body. The teachers should be granted more influence on team composition.

# 1 Innledning og bakgrunn for tema og problemstilling

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Trafikklærerutdanningen i Norge, som tidligere var en skole på videregående nivå, ble et toårig høgskolestudium ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) fra januar 2004. Med overgangen til høgskole, ble institusjonen underlagt andre myndigheter, og samtidig forsvant monopolet som skolen hadde på denne type utdanning. Trafikklærerutdanningen (TLU) har et nasjonalt ansvar, og står sentralt i myndighetenes satsing på trafikksikkerhetsarbeid, gjennom å utdanne trafikklærere med kvalifikasjoner for yrket. Med bakgrunn i behov for flere trafikklærere har TLU økt inntaket av nye studenter fra 84 i 2007 til 94 studenter i 2008. Trafikkskolebransjen signaliserer behov for enda flere trafikklærere. Dette gjenspeiles i en søkermasse på 3 søkere pr. studieplass i 2008. HiNT-TLU, som pr. 2009 fortsatt er eneste utdanningsinstitusjon for trafikklærere i Norge, står derfor overfor store utfordringer.

Den toårige trafikklærerutdanningen består av en teoretisk del og en praktisk del. Den praktiske delen (praksisfeltet) av utdanningen omfatter utvikling av studentenes egen bilførerkompetanse og dyktighet som lærere. TLU har en egen trafikkskole, HiNTs Trafikkskole, integrert i utdanningen. Denne delen av praksisfeltet representerer det særegne i studiet, og utgjør en viktig del i utviklingen av studentenes kompetanse. Praksisfeltet, og studentenes læringsprosess, er hovedfokuset i denne avhandlingen. Toårig høgskole og flere studenter medfører nye utfordringer både for de ansatte og ledelsen. Organisering, ny studieplan og nye arbeidsmåter er bare noen av utfordringene. Av de tre som er ansvarlige for denne avhandlingen, er én ansatt som høgskolelærer/praksisveileder ved TLU, og har i tillegg drevet egen trafikkskole siden 1981. Nærhet og lang fartstid innenfor bransjen hos én av forskerne sammen med distansen fra feltet de to andre forskerne har, ser vi som en styrke med hensyn til å se forskningsfeltet i flere perspektiver.

Vi har ønsket å forske i praksisfeltet ved TLU fordi studentundersøkelser, observasjoner og samtaler med studentene viser store variasjoner i hvor fornøyde de er med tilrettelegging av praksis og veiledernes bruk av ulike verktøy og metoder. Studentene uttrykker også at det er store forskjeller i veiledningen både kvantitativt og kvalitativt. Eksempelvis kommer dette fram gjennom evaluering av praksis etter fullført utdanning i 2008. Resultater fra forskning

gjennomført ved TLU (Dalland, 2006) viser at både studenter og lærere opplever praksisfeltet som viktig og nødvendig i utdanningen. Studentene legger vekt på at de lærer mye gjennom det sosiale fellesskapet med andre studenter og lærere. Hvordan foregår læringsprosessen gjennom det sosiale fellesskapet med medstudenter og praksisveiledere? Hvor fornøyde er studentene innenfor praksisfeltet? Dette er spørsmål vi ønsker å belyse gjennom denne avhandlingen.

Resultatet av Dallands forskning (2006) viser også at veilederne har forankring innenfor ulike læringssyn. Ifølge studieplanen for TLU (2006), gir valg av arbeidsmåter rom for erfarings- og opplevelsesorientering, oppgave- og problemorientering, muligheter for medbestemmelse og ansvar for egen læring. Dette sammenfaller godt med at utdanningen skal skje innenfor et konstruktivistisk syn på læring, som vektlegger relasjon mellom den som skal lære og kulturen der læringen skjer. Læring skjer gjennom aktiv deltakelse i dialog og samspill med andre. Hvem samspiller og deltar aktivt i dialog med hverandre i praksisfeltet ved TLU? Dette ser vi nærmere på i kap.2, som dreier seg om forskningsfeltet sett ut fra ulike perspektiver. Ledelsen ved TLU støtter også vårt ønske om å forske i praksisfeltet for å finne faktorer som har betydning for studentenes læringsprosess (vedlegg 9.6).

## **1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling og forskningsspørsmål**

Vår begrunnelse for valg av problemstilling og forskningsspørsmål med utgangspunkt i praksisfeltet ved TLU (kap.1.1), ligger i en hypotese om at studentene opplever praksissituasjonen forskjellig og har ulikt utbytte av den. Vi har i samme kapittel vist til observasjoner og tidligere undersøkelser som nettopp viser varierende grad av tilfredshet i studentmassen. I tillegg ligger det til grunn noen interessante føringer angående vurdering av studiet hentet fra undervisningsplanen for utdanningen (2005-2007:21) med utgangspunkt i studieplanen (2006):

Gjennom hele studiet skjer løpende uformell vurdering, som en del av eller nært knyttet til faglig veiledning. Lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver vil alltid baseres på ei vurdering av forutsetninger og utviklingsmuligheter hos den enkelte student og hos studentene som gruppe.

Et kjennetegn på et godt læringsmiljø er et utstrakt samarbeid hvor studentene prøver å hjelpe hverandre til å arbeide mot måla for utdanningen.

Studieplanen legger til grunn at studentene tar et stort ansvar for sitt eget læringsarbeid. I alt læringsarbeid er vurderingen et sentralt element. Studenten vurderer mål for utdanningen, sine egne forutsetninger, og planlegger si aktivitet for å tilegne seg de kvalifikasjoner som er aktuelle.

I denne prosessen skjer det vurderinger og korrigeringer i samspill med fagpersonale og medstudenter. Dette skjer for utdanningen i sin helhet, og det skjer i den daglige aktivitet. Skolen legger til grunn at det skal være tilstrekkelig form for veiledningsprosesser i den daglige virksomhet.

HiNTs serviceerklæring (2006) setter fokus på at studentene skal lykkes og trives. Dette innebærer ifølge erklæringen blant annet at høgskolen forplikter seg til å:

- gi studentene veiledning med god kvalitet
- være i dialog med studentene, gjennomføre faglig evaluering og arbeide for å utvikle undervisningen

### **1.2.1 Problemstilling**

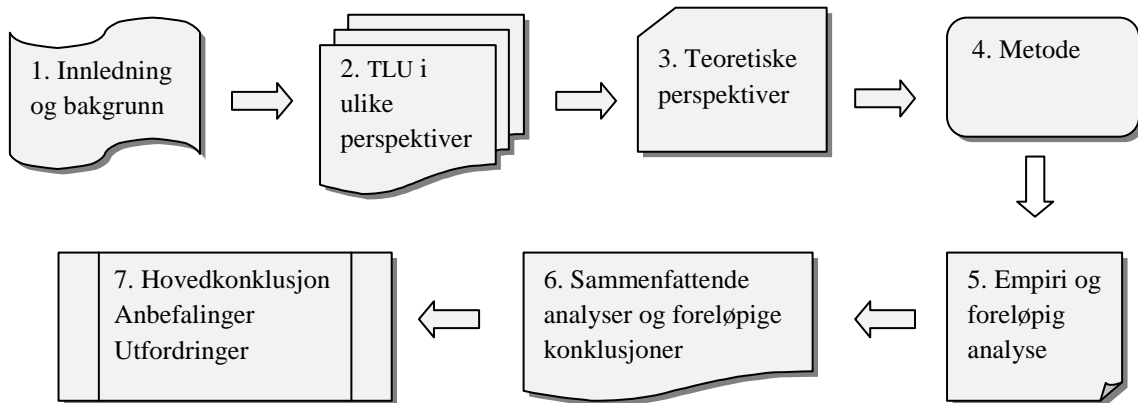
- Hvilke faktorer har betydning for studentenes læringsprosess i praksisfeltet ved TLU?

### **1.2.2 Forskningsspørsmål**

- Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet?
- Hvordan oppleves samarbeidet i og mellom de ulike teamene?
- Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdel faktisk tilrettelegges og organiseres?

### 1.3 Avhandlingens oppbygging

For oversiktens del vil vi skjematisk presentere avhandlingens oppbygging:



**Figur 1-1 Oppbygging av avhandlingen**

Vår avhandling er delt inn i sju kapitler, som vist i figur 1-1 ovenfor. Her følger en kort beskrivelse av innholdet i hvert kapittel:

**Kapittel 1** gir en bakgrunn for valg av tema og problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål.

**Kapittel 2** omhandler forskningsfeltet, dvs. praksisfeltet ved TLU ut fra ulike perspektiver. Dette gjøres for å belyse feltet fra ulike synsvinkler, slik at både lesere og forskere lettere kan identifisere faktorer som har betydning for utvikling av praksisfeltet og studentenes læringsprosess. Et godt innblikk i forskningsfeltet letter arbeidet med å finne relevante teorier og forskningsmetoder, egnet for hva vi ønsker å oppnå med vår forskning. Det vil også kunne lette arbeidet med videre forskning i dette og tilsvarende felt.

**Kapittel 3** tar for seg valg av teoretiske perspektiver med utgangspunkt i vårt kunnskaps- og læringssyn, som vi vil knytte til TLU i ulike perspektiver. De teoretiske rammer vi har funnet relevant for vår problemstilling og forskningsspørsmål presenteres. Vi har identifisert flere relevante teorier som vi knytter til praksisfeltet og vår forskning. De teoretiske perspektivene vil vi senere relatere til empiri og analyse i kapitlene 5 og 6.

**Kapittel 4** beskriver metodene vi har brukt, og design av prosjektet gjennom triangulering ved bruk av spørreundersøkelse og intervjuer. Et sentralt mål med avhandlingen er at resultatene av forskningen skal ha relevans for TLU. Vi har derfor vært opptatt av å få til både en forsknings- og læringsprosess, gjennom å knytte problemstillingen og forskningsspørsmålene til reelle behov i feltet.

**Kapittel 5** omhandler presentasjon av våre funn fra både spørreundersøkelsen og intervjuene. Empirien beskrives og noen foreløpige konklusjoner trekkes på basis av hovedtrekk/funn.

**Kapittel 6** sammenfatter de analyser som er gjort både gjennom spørreundersøkelsen og intervjuene. Hovedfunnene analyseres sammen med teoretisk støtte og egne refleksjoner, koblet opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål, med samme oppbygning som kapitlet om empiriske funn (kap. 5).

**Kapittel 7** omhandler våre konklusjoner og videre anbefalinger og utfordringer ut fra de funn og refleksjoner vi har gjort. Avslutningsvis kommer noen refleksjoner rundt prosessen med å skrive denne avhandlingen.

## **2 Trafikklærerutdanningen (TLU) i ulike perspektiv**

Trafikklærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag er som nevnt i kap.1 den hittil eneste utdanningsinstitusjonen for trafikklærere i Norge. Dette gir en naturlig avgrensning av vårt empiriske felt. I dette kapitlet tar vi for oss TLU i ulike perspektiv for å gi et innblikk i og en bedre forståelse av hvilken arena vi forsker på. Vi presenterer TLU i et historisk, organisatorisk og pedagogisk perspektiv. Vi konsentrerer oss først og fremst om de organisatoriske og pedagogiske perspektivene, da disse har størst betydning for vår forskning om studentenes læringsprosess i praksisfeltet.

### **2.1 TLU i et historisk perspektiv**

Trafikklærerutdanningen i Norge har ingen lang historie sett i forhold til andre utdanningsløp. Behovet for utdanning av trafikklærere har vokst frem med bakgrunn i samfunnets økende behov for veitransport i både privat og offentlig sektor. Ulykkestallene på norske veier var meget høye på 1960 og -70 tallet, og politikerne var bekymret. Hovedårsak til ulykkene lå hos føreren eller mennesket selv. Dette førte til at myndighetene satte fokus på trafikantopplæring som en viktig samfunnsoppgave, i håp om færre trafikkuulykker. I lys av dette signaliserte også politikerne at førerkortet ikke måtte bli for dyrt og for vanskelig å skaffe seg. Dette kan ses i kontrast til et ønske om å utdanne dyktige bilførere.

I nasjonal transportplan (NTP) 2002-2011 (St.meld.nr.46 (1999-2000)) og NTP 2010-2019 (St.meld.nr.16 (2008-2009)), vektlegges opplæring som **en** faktor som kan bidra til bedre trafiksikkerhet på våre veier. Regjeringen har i retning av 0-visjonen om null drepte og varig skadde, satt seg som mål at tallet på drepte og skadde skal være redusert med minst 1/3 innen 2020. Utgangspunkt for dette er statistikk over antall drepte og skadde i årene 2005-2008. Dette kan ses i sammenheng med organisatoriske og pedagogiske utfordringer knyttet til å styrke kompetansen blant trafikklærerstudentene ved TLU. Det er disse som skal utdanne samfunnets fremtidige førere av motorkjøretøy.

Styrking av opplæringen har også bidratt til økende behov for etter- og videreutdanning (EVU) av trafikklærere og andre som jobber med trafiksikkerhetsarbeid i Norge. TLU tilbyr derfor gjennom sin EVU-avdeling aktuelle studier etter forespørsel og behov. Eksempler er



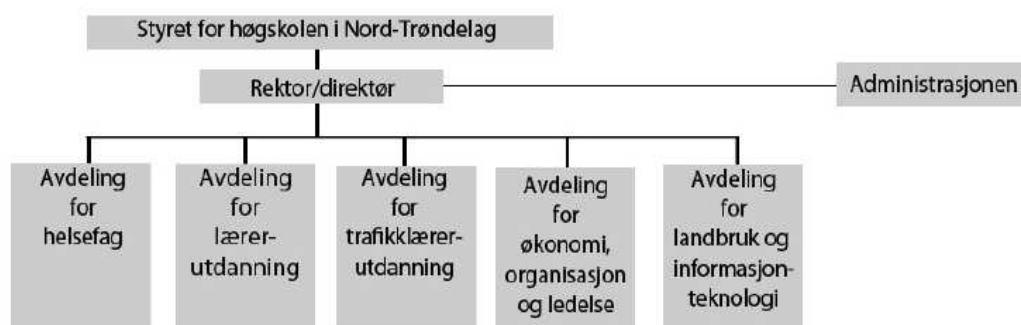
studier for lærere på tunge kjøretøy, motorsyssel, moped, snøscooter, sensorer i Statens vegvesen og studier for faglige ledere som ønsker å starte egen trafikkskole. Studiene bidrar til inntekter, noe som styrker rammene for videreutvikling av trafikklærerutdanningen. Praksisveiledere med spisskompetanse (kap. 2.3.5), har i perioder veilederansvar ved de ulike EVU-studiene.

Statens Trafikklærerskole ble etablert i Oslo 1. august 1971 etter vedtak i Kirke – og undervisningsdepartementet (Torsmyr, 2007). Tidspunktet passet godt i forhold til at antallet drepte i trafikken hadde nådd en topp på 560 i 1970. Statens trafikklærerskole ble flyttet til Stjørdal i 1973. Det første kullet med 30 trafikklærere ble uteksaminert våren 1974. I 1978 var antallet økt til 72 og i juni 2008 ble det uteksaminert 82 trafikklærere.

Trafikklærerutdanningen ble som nevnt i innledningen, oppgradert til høgskole i 2004. Dette med bakgrunn i myndighetenes ønske om å styrke trafikklærerutdanningen både faglig og pedagogisk (Nasjonal Transportplan 2002-2011 (St.meld. nr.46 1999-2000)). Målet er at det i relativt nær fremtid skal utdannes minimum 100 trafikklærere pr. år. En slik økning vil stille større krav til god organisering, veiledning og ansvar for egen læring. Dette vil vi komme nærmere inn på i beskrivelsen av TLU i et organisatorisk og pedagogisk perspektiv.

## 2.2 TLU i et organisatorisk perspektiv

I det organisatoriske perspektiv ønsker vi å presentere TLU i forhold til hvor i HiNTs styringsstruktur avdelingen hører hjemme. Vi ønsker videre å sette fokus på hvordan TLU er organisert med hovedvekt på praksisfeltet, der trafikkskolen er et viktig element i utdanningen av studentenes yrkeskompetanse. Vår forskning dreier seg bl.a. om organisering av praksis med henblikk på studentenes læringsprosess.



Figur 2-1 Styringsstruktur for HiNT

Høgskolens øverste organ er høgskolestyret som ledes av rektor. Styrets medlemmer består av rektor og fire eksterne styremedlemmer, fire valgte ansatterepresentanter og to studentrepresentanter. Den daglige ledelsen av høgskolen deles mellom rektor, som har ansvar for faglig virksomhet, og direktør, som er ansvarlig for administrativ virksomhet.

HiNT har som mål å være en kunnskapsorganisasjon, hvor kunnskap skal produseres og utvikles. Institusjonen er underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet. TLU er den minste og yngste av HiNTs fem avdelinger. De økonomiske midlene fordeles på de fem avdelingene. I et samfunnsmessig perspektiv bør det være en god investering å satse på utdanning av trafikklærere med kompetanse i tilrettelegging av undervisning for trafikkskoleelever som skal kunne ferdes hensynsfullt, aktpågivende og varsomt i et krevende, og til tider trafikkfarlig miljø. Det særegne i trafikklærerutdanningen er at studentene skal lære seg å undervise i et "klasserom" som beveger seg i et krevende trafikkmiljø. Det er derfor behov for god trafikkforståelse og pedagogiske kvaliteter.

HiNTs visjon er at den skal være Norges ledende miljø innen praksisnær kompetanseutvikling for framtida (Strategisk plan 2009-2012). Praksisfeltet ved TLU gir en unik mulighet til å strekke seg mot denne visjonen. HiNTs egen trafikkskole, hvor studentene får øve på reelle undervisningssituasjoner, gjør det mulig med praksisnær kompetanseutvikling for både studenter og ansatte. Etter overgangen til høgskole er det flere praksisveiledere som er og har vært i videreutdanning.

Strategisk plan er styrets overordnede styringsdokument og grunnlaget for virksomhetsplaner for avdelingene, og handlingsplaner for aktivitetsområdene. Utdanningen skal være basert på nyere forskning, hvor fagmiljøet for trafikale studier skal utvikles til et kompetent forsknings- og utdanningsmiljø.

TLU prioriterer også forsknings- og utviklingsarbeid ved at studentene skriver kandidatoppgaver innenfor aktuelle samfunnsområder knyttet til trafikksikkerhetsarbeid. Praksisfeltet fikk i 2009 bevilget kr 360 000 til forsknings- og utviklingsarbeid. Dette viser at myndighetene og ledelsen i HiNT satser på videreutvikling av TLU og praksisfeltet. Vi har et ønske om at vår forskning kan belyse noen viktige områder for utviklingen av dette feltet, gjennom å avdekke faktorer ved studentenes læringsprosess som kan forbedres.

Studieplanen med tilhørende emner, deltakelseskrav- og oppmøtekrav tar sikte på en fulltids, profesjonsrettet og relevant utdanning. For begge studieår er fordelingen mellom teori og praksis rundt 75 % teori og 25 % veiledet undervisningspraksis. Dette utgjør i hovedsak en praksisdag med veiledning pr. uke for studentene. I forbindelse med overgang til høgskole, ble ikke praksisdelen utvidet. Relativt mindre praksis fører til utfordringer både organisatorisk og pedagogisk for å sikre både kvalitet og kvantitet på den praktiske del av utdanningen.

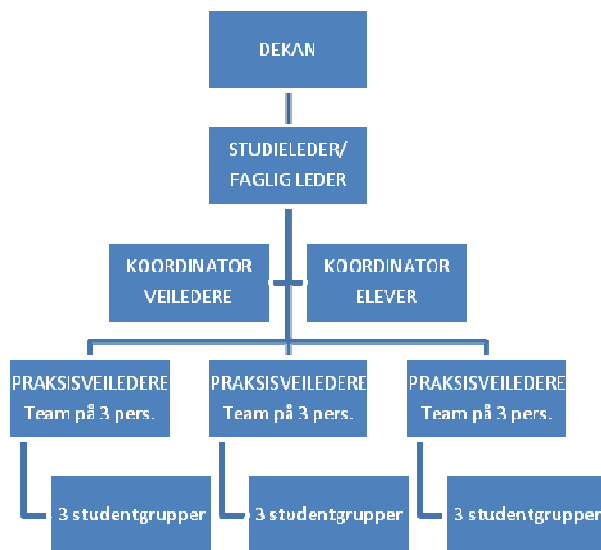
En annen utfordring for høgskolesektoren er å beholde yrkesperspektivet. En akademisering kan både svekke relevansen av utdanningene, og bidra til å heve terskelen for utdanningsdeltaking for personer disse utdanningene bør være et tilbud til. (St.meld.nr. 20, 2000-2001:17).

TLU har våren 2009 93 studenter på grunnutdanningen for trafikklærere 1. år og 84 studenter på 2. år, fordelt på to klasser pr. studieår. Trafikklærerutdanningen fokuserer på yrkesnær utdanning. Praksisdelen av denne utdanningen gjennomføres i 3 team pr. klasse. Hvert team deles inn i tre bil/studentgrupper, som består av inntil 5-6 studenter 1. år, og 4-5 studenter 2. år (2007-2009). Administrasjonen ved TLU organiserer studentene i teamene basert på alder, kjønn, utdanning, yrkesbakgrunn og geografi. Hvert team har tre praksisveiledere. Den enkelte veileder får hovedansvar for en bilgruppe pr. klasse gjennom hele studiet.

Praksisveiledergruppen har gjennom mange år stort sett vært sammensatt av de faste tre veilederne i hvert team. Flere praksisveiledere har uttrykt ønske om større medvirkning i organisering av team både med hensyn til sammensetning av studenter og praksisveiledere. Dette med bakgrunn i et pedagogisk perspektiv, i forhold til studentenes læringsprosess og praksisveiledernes kompetanseutnyttelse i praksisfeltet.

Teamene har en ansvarlig koordinator som skal kalle inn til møter og som har ansvaret for trafikkmetodikk og migrasjonsundervisning. Koordinatoren fungerer også som praksisveileder ved behov. Trafikkmetodikk er et fag som skal knytte sammen teori og praksis til en helhet. Faget har fra 2008 fått en annen praktisk vinkling, ved at studentene får mulighet til å øve på praktiske øvelser spesielt knyttet til pedagogikkfaget. Migrasjon er et forskningsprosjekt hvor studentene får trening i å undervise trafikkskoleelever fra andre

kulturer. Migrasjonsprosjektet er et resultat av en hovedfagsoppgave gjennomført av en av praksisveilederne ved TLU i 2007.



**Figur 2-2 Organisering og styring av praksisfeltet ved TLU**

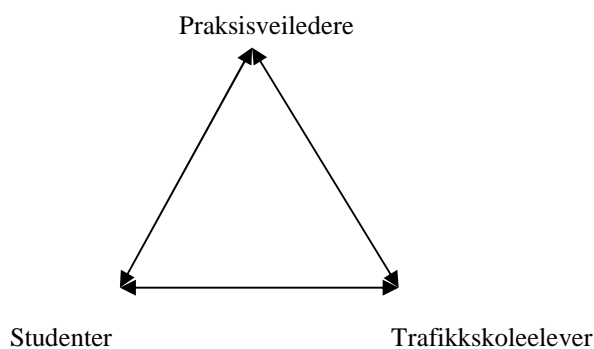
Trafikkskolen har også en koordinator som har ansvar for inntak og organisering av trafikkskoleelevene som søker opplæring ved HiNTs Trafikkskole. Alle som søker, må gjøre dette via skolens nettside, og opplæringen er gratis. Trafikkskolens elever fordeles mellom teamene. Elevene får tilbud om opplæring gjennom tre semester, og med mulighet for å avlegge førerprøve for førerkort klasse B (personbil). Studentene, i samarbeid med veiledere, er ansvarlige for at opplæringen er i samsvar med opplæringsforskrifter og læreplaner.

Dekan er avdelingens øverste leder. Hun har blant annet lederansvar for avdelingens undervisning, forskning og utvikling av studier. Studieleder har ansvar for den faglige virksomhet innenfor sitt studielederområde. Han har også det daglige personalansvar overfor medarbeidere tilhørende dette fagområdet, og for studiekvalitet. Studieleder er faglig leder for HiNTs Trafikkskole. Dette innebærer at han har et overordnet ansvar for at forskrifter og tilhørende læreplaner følges.

I forhold til studentenes læringsprosess i praksisfeltet, kan vi oppsummere dette kapitlet med at organisering av feltet må skje innenfor rammene for både trafikklærerutdanningen og i samråd med gjeldende opplæringsforskrifter og læreplaner for elever som skal tilegne seg

førerkort. Dette betyr - slik vi ser det - at organisering og tilrettelegging for kvalitative gode læringsprosesser for både studenter og deres elever, har betydning for læringsutbytte og måloppnåelse for begge parter.

Både faglig leder, veiledere og studenter oppfordrer til rulling av veiledere innenfor det enkelte team. I vår forskning vil vi derfor se nærmere på teamorganisering og samarbeid i og mellom teamene, både gjennom spørreundersøkelse til studentene og gjennom intervjuer av praksisveilederne. Det metodiske opplegget for dette kommer vi tilbake til i kap. 4. Samarbeid i og mellom team samt rulling av veiledere kan ses i et pedagogisk perspektiv, noe vi kommer inn på i neste kapittel.



**Figur 2-3 Aktører i praksisfeltet ved TLU**

### **2.3 TLU i et pedagogisk perspektiv**

I dette perspektivet ønsker vi å illustrere litt av kompleksiteten i trafikklærerutdanningen, ved å vise til rammeverket som er grunnlaget for den nye modellen for den norske føreropplæringen i alle førerkortklasser. Videre fokuserer vi på studieplanen ved TLU og hvordan kunnskap og læring produseres i praksisfeltet. Her ser vi på hvordan ledelsen og praksisveilederne tilrettelegger for studentenes læringsprosess gjennom utvikling av deres lærerdyktighet. Praksisveiledernes kompetanse- og kompetanseutnyttelse er også av interesse for å avdekke betydningen av deres kompetanse for studentenes læringsprosess i praksisfeltet.

### **2.3.1 Rammeverket for opplæring og utdanning**

Den faglige progresjonen i den praktiske del av utdanningen av trafikklærere, og ny læreplan for de ulike førerkortklassene bygger på rammeverket GDE-matrisen og gjeldende forskrifter. GDE-matrisen (Goals for Driver Education (Peräaho et al., 2003)) har sin opprinnelse fra finsk forskning på området trafikpsykologi, med fokus på holdninger, refleksjoner og selvinnsikt. Forskerne sier at føreropplæringen skal skje innenfor et konstruktivistisk læringssyn, der det vektlegges at læring skjer på flere nivåer og at trafikkskoleelevene bør nå det høyeste nivået. Dette innebærer at trafikkskoleeleven må være aktiv på alle nivåene i sin læringsprosess, med fokus på selvinnsikt og ansvarsfull opptreden i trafikken.

Konstruktivismen omtales nærmere i kap.3. Krav om et konstruktivistisk læringssyn i opplæring av trafikkskoleelevene, stiller også krav til at studentene lærer seg arbeidsmetoder der undervisningen gjøres mer problemorientert. Ved overgang til høyskole i 2004, førte det også til at praksisveilederne ved TLU måtte tilpasse seg nye arbeidsmåter med forankring i et konstruktivistisk læringssyn. Dette ble en stor overgang for mange ansatte, da den ettårige trafikklærerutdanningen på videregående nivå, pedagogisk sett hadde sterkere fokus på kunnskap og ferdigheter. Med en tidsramme på ett år for å bli en dyktig trafikklærer, ble derfor effektivitet sterkt prioritert. Det ble derfor mindre tid til å arbeide med holdninger og selvinnsikt.

		Lærestoff		
		Kunnskaper og ferdigheter	Risikofaktorer	Selvvurdering og selvinnst
N I V Å	Overordnet nivå	Sammenhengen mellom kjøreatferd og personlighet, livsstil, alder, atferdstendenser, gruppenormer	Virkingen av 'sensation seeking', selvhevdelse, føye seg etter gruppepress, bruk av rusmidler	Innsikt i egne, generelle tendenser til å vurdere og handle på bestemte måter
	Strategiske nivå	Valg av reise måte, planlegging av reisetidspunkt og reisetid, inntak av rusmidler	Ruspåvirkning, knapp tid, uheldige forhold pga dårlig valgt reisetidspunkt	Egne evner til å lage og følge planer
	Taktiske nivå	Regler og –reguleringer, trafikale ferdigheter, sikkerhetsmarginer	Mangelfull kunnskap om regler, dårlige trafikale ferdigheter	Kjennskap til egne mangler når det gjelder kunnskap og ferdigheter
	Manøvreringsnivå	Teknisk kjøreferdighet, kjøretøyegetegenskaper, fysiske lover	Manglende automatisering av teknisk kjøreferdighet, mangler ved kjøretøy, dårlige kjøreforhold	Kjennskap til sin egen tekniske kjøreferdighet og kunnskap om kjøretøy, fysiske lover o.l

Kilde: Forslag til ny føreropplæring, Statens vegvesen, Vegdirektoratet

**Figur 2-4 GDE-matrisen**

Matrisen har som nevnt sin bakgrunn i finsk forskning og et konstruktivistisk læringsyn. Den beskriver et hierarkisk perspektiv på føreropplæringen. Den omhandler langs x-aksen læringsstoffet, som er kunnskaper og ferdigheter, risikovurdering og evne til selvevaluering (jf. figur 2-4 over). Dette har også vært viktige temaer tidligere, både i føreropplæringen og trafikklærerutdanningen. Selvinnst og selvvurdering er nye temaer som GDE-matrisen fokuserer på, jf. kolonnen lengst til høyre i figuren. Langs y-aksen finner vi manøvreringsnivået nederst, taktisk- og strategisk nivå over og overordnet nivå øverst. Mål og motiver på høyere nivåer overstyrer ferdigheter og vurderinger på lavere nivåer. Det stilles derfor store krav til trafikklærerstudentene ved bruk av arbeidsmåter som kan utvikle evnen til selvinnst og selvvurdering hos trafikkskoleelevene.

At studentene lærer seg å reflektere over eget og andres ståsted, vil bidra til større måloppnåelse for både egen lærerdyktighet og elevenes måloppnåelse i samsvar med læreplanen. Dette stiller igjen krav til veiledernes kompetanse og utnyttelse av denne med tanke på tilrettelegging av praksis, noe vi kommer nærmere inn på i analysen av våre funn fra både spørreundersøkelsen og intervjuene (kap. 6).

Med større vektlegging av holdninger og selvinnsikt, er det viktig å se helheten både i bilføreropplæringen og utdanningen av trafikklærere i Norge. Dette betyr at kunnskaper og ferdigheter fortsatt er grunnleggende både for tilegnelse av bilførerferdigheter og hvordan de skal læres bort (lærerdyktighet). Derfor ser vi det som viktig at opplæring og utdanning har et balansert forhold mellom kunnskap, ferdigheter, holdninger og selvinnsikt.

Trafikklærerutdanningen har en fordeling på ca. 75 % teori og 25 % praksis. Ved tilegnelse av teorikunnskaper styrkes forståelsen for praktisk bilkjøring samtidig som studenten får mulighet til å utvikle sin pedagogiske kompetanse gjennom utprøving av ulike undervisningsmetoder. I de siste årene har det kommet synspunkter fra studenter om at det er store variasjoner i læringsutbyttet (kap. 1.2). Studentenes læringsprosess sett i lys av studie- og undervisningsplanen omtales i neste kapittel.

### **2.3.2 Studie- og undervisningsplanens mål og innhold**

Med GDE-matrisen som et bakteppe, ser vi nærmere på studieplanens mål for toårig trafikklærerutdanning:

Trafikklærerutdanninga skal tilrettelegge for at studentene kan tilegne seg perspektiv på forholdet mellom menneske, samfunn og miljø innen moderne veitrafikk både nasjonalt og internasjonalt. Utdanninga skal skape bevissthet om den rollen trafikklæreren har i arbeidet for bedre trafikksikkerhet. I løpet av studiet skal studentene gis mulighet til å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante for profesjonell yrkesutøvelse som trafikklærer innenfor ulike samfunnsområder og legge grunnlag for å videreutvikle disse kvalifikasjonene.

Dette vil involvere lærerens personlige egenskaper, og trafikklærerutdanningen vil derfor legge vekt på å øve opp evnen til selv vurdering og selvinnsikt.

( Undervisningsplan TLU, 2005-2007:4).

Studieplanen sier videre at for å nå målet, må studentene utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger innen disse fem områdene, som utgjør yrkeskompetansen:



1. Faglig kompetanse – sammenhenger mellom teori og yrkesfaglig kompetanse
2. Pedagogisk kompetanse – myndighetenes overordnede strategier synliggjøres gjennom planlegging, gjennomføring og refleksjon over opplæringen
3. Sosial kompetanse – evne til samarbeid og tilpassing til trafikkskoleelevers individuelle og kulturelle forutsetninger.
4. Yrkesetisk kompetanse – grunnverdier som opplæring og arbeidsliv bygger på.
5. Endrings- og utviklingskompetanse – å jour med overordnede planer for trafiksikkerhet, evnen til refleksjon og selvinnsikt.

Undervisningsplanen gjengir studieplanens mål for trafikklærerutdanningen, og målene for de ulike fagene, mens det faglige innholdet er ytterligere spesifisert. Arbeidsmåter i studiet er forelesninger, pedagogisk og faglig observasjon av medstudenters undervisning, føring av digital praksisdagbok med planskjema, logg- og refleksjonsrapporter, arbeids-, deltakelses- og oppmøtekrav samt passeringstest for egen kjøredyktighet og annen fortløpende vurdering.

Prinsippet om ansvar for egen læring ligger til grunn for undervisningsplan og organisering. Dette innebærer at studiearbeidet forutsetter stor grad av studentmedvirkning. Studentene blir innenfor skolens planer oppfordret til å påvirke studiets innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer (Undervisningsplan TLU, 2005-2007:16). I dag er det i hovedsak ledelsen og faggruppa som tar ansvar for dette arbeidet, noe som har vært tradisjon helt siden trafikklærerutdanningen ble etablert for over 30 år siden.

Teoriundervisningen omfatter kjerne- og redskapsfag i kombinasjon med en tverrfaglig undervisningsorganisering. Kjerne- og redskapsfagene er pedagogikk, yrkesdidaktikk, trafikkmetodikk, psykologi, jus, trafikken i samfunnet, bilteknikk og fysikk. I hvert semester er den tverrfaglige innretningen delt, slik at teorifagene både skal tilføre den kunnskap som trenges for forståelse av praksis, og at teori skal bygge på praktisk anvendelse. Studiet, som består av fire semester, følger tilsvarende progresjon som de fire trinnene i trafikkopplæringsforskriftene (Statens vegvesen, læreplan førerkortklasse B og BE, 2004). Dette for at studentene skal dyktiggjøres i å undervise i samsvar med myndighetenes plan for personbilopplæring.

### 2.3.3 Faget veiledet undervisningspraksis

Veiledet undervisningspraksis består av fagene kjøredyktighet (semester 1) og lærerdyktighet (semester 2, 3 og 4). Med lærerdyktighet menes studentenes dyktighet i å utøve undervisning. Alle studentene gjennomfører en kjøredyktighetsprøve i slutten av første semester, som må være godkjent før de får starte med å undervise trafikkskoleelever i bil. I tillegg til den praktiske prøven skal studentene levere et refleksjonsdokument (arbeidskrav), som viser studentenes læreprosess med tanke på egen utvikling og selvinnsikt.

Studentene ved TLU får anvende sine teoretiske kunnskaper fra de andre emnene på studiet i reelle undervisningssituasjoner både i bil og klasserom. Studentene skal ha ansvaret for en eller flere trafikkskoleelever, og gi nødvendig trafikkopplæring til at eleven skal kunne avlegge førerprøven for personbil (klasse B). Semester 2, 3 og 4 følger derfor progresjonen i læreplan klasse B i forhold til studentenes undervisningstrening. Hvert semester avsluttes med et arbeidskrav knyttet til egen læring og utvikling.

**I andre semester** er det hovedfokus på lærerrollen, og studentene får trening i å undervise trafikkskoleelever under tilsyn av veileder. I dette semesteret underviser studentene elevene i grunnleggende tekniske ferdigheter (trinn 2 i læreplanen). Studentene har også tilgang til veiledning i forhold til gjennomgang av øvelser som det skal undervises i. Veileder har også et ansvar for tilrettelegging i forhold til valg av øvingsområdet for praktisk trening og undervisning. Når studentene ikke selv underviser, er de med som observatører for medstudenter. Alternativt planlegger de undervisning, enten alene, sammen med medstudenter eller veileder. Studentene kan etter minst fem praktiske undervisningstimer med veileder, få øve selvstendig på kjente og gjennomgåtte oppgaver. Et generelt krav er at det alltid skal medfølge en pedagogisk observatør og at undervisningsopplegget er godkjent av veileder. Bakgrunn for dette er kvalitetssikring av undervisning i samsvar med studieplan for studentene og læreplan klasse B og BE, og av sikkerhetsmessige årsaker.

Studentene underviser også trafikkskoleelevene i teori i dette semesteret. Selvinnsikt og refleksjon ligger til grunn for studieplan og læreplan. Hensikten er å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger til både studenter og elever. Studentene har tilgang til biler på kveldstid, hvor de oppfordres til egentrening både i kjøredyktighet og lærerdyktighet. Med

hensyn til lærerdyktigheten foregår dette gjennom studentledet undervisning, for å dyktiggjøre studentene både faglig og metodisk. "Kveldskjør" kan også nyttes til mengdetrening med trafikkskoleelever etter avtale med praksisveileder. Dette for å dyktiggjøre både elev og student på veien mot å bli en henholdsvis dyktig og reflektert bilfører og trafikklærer. Ved kveldskjør samarbeider i hovedsak studentene i hver bilgruppe innen hvert team. Studenter samarbeider også noe på tvers av både bilgruppene og teamene, i hovedsak etter eget initiativ. Samarbeidet på tvers av grupper og team oppleves som positivt av studentene, både på grunn av erfaringsdeling og muligheten til å utvikle nye ideer for egen kompetanseutvikling.

Mange bilgrupper ser nytten av å ha digitale timeplaner for trafikkskoleelevene, slik at de studentene som samarbeider om biler og elever lettere kan planlegge fram i tid. Dette kan bidra til bedre utnyttelse av ressurser og tid.

**I tredje semester** settes fokus på trafikale ferdigheter og risikoforståelse (trinn 3 i læreplanen). Undervisningen følger samme modell som i trinn 2, som nevnt under andre semester foran. Veilederne skal følge studentene tett for å sikre samsvar mellom kompetanse og de aktuelle undervisningsoppgavenes kompetansekrav. "Kveldskjør" har en sentral rolle, fordi det gir muligheter til flere timer øving med medstudenter og elever. All obligatorisk opplæring, som veiledningstimer og sikkerhetskurs bane, skal gjennomføres med praksisveileder og etter godkjent undervisningsopplegg. Disse føringene er gitt av Statens vegvesen. Medstudenter deltar også som pedagogiske observatører i dette semesteret.

På dette trinnet er målene rettet mot trafikkskoleelevens læring og kjøring i variert trafikk og miljø med fokus på selvstendighet. Når opplæringen er fullført skal kompetansen være tilnærmet kravene til førerprøven. Dette innebærer at elevene skal kunne kjøre effektivt og behagelig, miljøriktig og økonomisk og i god samhandling med medtrafikanter. For at studentene skal være i stand til å tilrettelegge for at elevene når dette målet, er det nødvendig at de har utviklet både sin pedagogiske, faglige og sosiale kompetanse. Dette stiller krav til et godt samarbeid mellom studenter, veiledere og teorilærere.

**Fjerde og siste semester** setter fokus på trinn 4 i læreplanen (sikkerhetskurs på vei). Målene på trinn 4 er rettet mot elevenes risikoforståelse og selvinnsett. Elevene skal gjennom opplevelse og erfaring videreutvikle sin kompetanse i å opptre slik at ulykker unngås.

Studentene får i forkant av undervisning med elev, tilrettelagt veiledning og øving i aktuelt egnet øvingsområde for de tema det skal undervises i. Studentene dyktiggjøres ytterligere i både egen kjøredyktighet og valg av pedagogiske metoder for å kunne tilrettelegge for elevenes utvikling i forhold til målet for opplæringen. Kvalitetssikring av studentenes undervisning gjelder på samme måte som nevnt for semester 2 og 3 foran.

I starten av dette semesteret hospiterer studentene to uker ved trafikkskole og annen faglig institusjon relatert til trafikksikkerhetsarbeid. Studentene gleder seg til hospitering og til møte med det ”virkelige liv”. Skrivning av rapport fra hospiteringsperioden gjenspeiler aktivitetene og opplevelsene studentene har deltatt i. Mange er ivrige i å fortelle om sine erfaringer og opplevelser fra hospiteringen. Studentene er godt motiverte til ny innsats og videre utvikling når de er tilbake igjen. Etter hospiteringsperioden fortsetter studentene med gjennomføring av undervisning med elever.

Rammefaktorer som tid går til tider ut over både kvantitet og kvalitet på undervisning og veiledning. Ved inntak av flere studenter uten styrking av veilederkorpsset, har dette blitt en stor utfordring for utdanningsenheten. Dette har ført til at studentene må ta mer ansvar for sin egen utvikling i samarbeid med medstudenter. Studentene har krav på veiledning inntil en dag pr. uke. Veiledningen danner grunnlaget for evaluering av studentenes læringsprosess, som omtales i neste kapittel.

### **2.3.4 Evaluering av undervisning i bil**

Evaluering skal foregå som en fortløpende prosess gjennom hele studiet, og med midt- og sluttevaluering for hvert semester (Undervisningsplan, 2005-2007:21). Arbeidskrav omtalt i kap.2.3.3, er også viktig i denne sammenheng. Evaluering kan skje individuelt og i grupper etter hva den enkelte veileder og student bestemmer. Nærveileder i samarbeid med kolleger i eget team er ansvarlig for evalueringen av sine studenter. Veiledet undervisningspraksis gir resultatet godkjent eller ikke godkjent.

Ledelsen ved TLU har overlatt mye av ansvaret til praksisveilederne og teamleder når det gjelder evaluering. Underveis og ved slutten av siste semester skal studentenes undervisning kvalitetssikres for å vurdere om studenten får godkjent sin undervisningspraksis, samtidig

som de trafikkskoleelevene som har fylt 18 år blir vurdert godkjent eller ikke for førerprøven. Praksisveiledere, sammen med studenter og elever, deltar aktivt i denne vurderingen. Andre fagpersoner, som for eksempel pedagogikklærer, har noen ganger deltatt i denne prosessen. Teori- og praksislærere som opererer på samme arena er noe alle deltakere uttrykker som positivt, både for forståelse av studentenes kompetanse og for å understreke viktigheten av integrering av teori og praksis (Dalland, 2006).

Praksisveiledere og studenter gir uttrykk for at det er store individuelle forskjeller på studentenes kompetanse gjennom utdanningsprosessen og ved endt studium. Teamene skal samarbeide om felles halvårsplaner med hensyn til milepæler og progresjon i utdanningen. Dette er det i dag noe ulik praksis på, både i og mellom teamene. Det er ledelsens ønske at praksisveilederne vektlegger bedre samordning og styrket samarbeid. Samarbeid og samordning kan også sees i sammenheng med veiledernes kompetanse, strategi og bruk av verktøy.

### **2.3.5 Veiledernes kompetanse og bruk av verktøy**

I dette kapitlet vil vi fokusere på hvordan veiledernes kompetanse og bruk av verktøy utnyttes i forhold til studentenes læringsprosess i praksisfeltet.

Alle praksisveilederne har grunnutdanning som trafikklærere. Gjennomsnittsalderen er over 50 år. Alle ansatte har erfaring fra private trafikkskoler, og noen få jobber der i tillegg til å være veiledere ved TLU. Under halvparten av praksisveilederne har utdanning innen veiledningspedagogikk fra 1990-tallet. Ledelsen legger vekt på at den enkelte praksisveileder kontinuerlig utvikler seg for å heve sin fagkompetanse. Dette gjøres i form av selvstudium samt videre- og tilleggsutdanning. Ledelsen legger ingen føringer på hvilken tilleggsutdanning som bør prioriteres. En del praksisveiledere har mastergrad eller er i gang med et masterstudium. De andre er høyskolelærere, hvor flere har lang erfaring som veiledere. Kunnskapskapitalen totalt sett oppfattes som stor og under stadig utvikling.

Når det gjelder kollektiv kompetanseutvikling, gjennomføres det felles møter som et element for å utvikle teamet gjennom erfaringsdeling og evaluering/justering av fellesplaner. Det er ofte bare halvparten av veilederne som er til stede ved disse møtene. Refleksjoner og

erfaringsdeling skjer oftere på de uformelle arenaene i en sosial kontekst, noe som kan være nyttig med tanke på kunnskapsdeling, samarbeid og videreutvikling av den enkelte og kollektivet. Dette er en kontekst som kan forankres i et konstruktivistisk læringssyn, på lik linje med det synet som er uttalt for studiet ved TLU og i trafikkopplæringsforskriftene.

Stadig nye krav fra omgivelsene og utsiktene til konkurranse om trafikklærerutdanningen, stiller økende krav til effektivisering og utnyttelse av både teknologi og de menneskelige ressursene ved TLU. Refleksjon er et verktøy som benyttes i forhold til veiledning av studenter, noe som både studieplanen for studentene og læreplanen for førerkortklasser understreker:

Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken. Den skal påvirke elevens 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. (Statens vegvesen, læreplan førekort klasse B og BE 2004:12).

Studentene har gjennom tidligere tilbakemeldinger påpekt store forskjeller mellom teamene i forhold til hvor ofte de får veiledning, hvordan den foregår (skriftlig/muntlig) og progresjonen i utdanningsforløpet. Det har flere ganger vært foreslått endringer i teamsammensetningen med tanke på videreutvikling av den enkelte veileder og teamene, uten at dette i særlig grad er iverksatt. Til fagbladet Utdanningsnytt uttaler Unni Johnsen (2008) at "Lærere samarbeider mye om undervisningens hva, men lite om hvordan og hvorfor". Dette kan ifølge våre observasjoner se ut til å stemme for kunnskapsbedriften TLU også.

Verktøyene som benyttes i veiledningen er kommunikasjon gjennom Classfronter og praksisdagboka til den enkelte student samt uformelle og formelle samtaler/veiledning før, under og etter undervisning. Classfronter som digitalt verktøy i veiledning av studenter ble introdusert ved overgang til høyskole i 2004. Classfronter oppfattes av mange å være et nyttig verktøy i studentenes læringsprosess med tanke på kommunikasjon og kunnskapsdeling, hvor det er mulig for studentene å åpne for innsyn i hverandres mapper, i tillegg til at veilederne har tilgang. Classfronter nyttes også til skriftlig innlevering av planlagte kjøretimer, som veilederne kan få innsyn i og gi tilbakemelding og veiledning på før timen gjennomføres.

Føring av praksisdagbok hvor studentene kan sette seg egne mål for en bestemt periode og skriver ned sine erfaringer og refleksjoner, oppfattes som positive tiltak for utvikling av studentene. Praksisdagboka ble i likhet med Classfronter innført som et nytt verktøy da TLU ble høyskole.

Graden av bruk av Classfronter og praksisdagbok varierer både blant studenter og praksisveiledere. Dette kan ha sammenheng med at det ikke er et krav om å benytte Classfronter ved veiledning og utvikling av studentens kompetanse. Derimot er det et krav at alle studentene ved HiNT bruker Classfronter ved innlevering av alle obligatoriske arbeidsoppgaver og eksamener (Studieplan TLU 2006:3). Veilederkompetanse kommer vi tilbake til som en sentral del av metode, empiri og analyse senere i denne avhandlingen.

### **2.3.6 TLU's mål i lys av våre forskningsspørsmål**

En oppsummering av dette kapitlet, viser sammenhengene mellom våre forskningsspørsmål og TLU sett i lys av ulike perspektiver:

- Forskningsspørsmål 1: Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksis?

Gjennom studieplanen (kap.1.2) ønsker og lover TLU at studentene skal få løpende uformell vurdering, som en del av eller nært knyttet til faglig veiledning. Lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver, vil alltid baseres på forutsetninger og utviklingsmuligheter hos den enkelte student og studentene som gruppe. Dette vil, slik vi ser det, innebære at utnyttelse av veilederens kompetanse og organisering av arbeidet er av stor betydning for at studentene skal få best mulig utbytte av praksisveilederens kompetanse i sin læringsprosess, både individuelt og som gruppe.

- Forskningsspørsmål 2: Hvordan oppleves samarbeidet i og mellom de ulike teamene?

TLU har også en klar intensjon om at studentene oppmuntres til å hjelpe og støtte hverandre i arbeidet mot målene for utdanningen. Gjennom arbeidet med sammensetning og organisering

av team både mht studentenes forutsetninger og praksisveiledernes kompetanse, kan det se ut som praksisfeltet har et betydelig utviklingspotensiale (kap.2.2. og 2.3).

- Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdeler faktisk tilrettelegges og organiseres?

Forskningsspørsmål 3 viser til de organisatoriske aspektene rundt tilrettelegging av studentenes læringsprosess. Dette er av interesse på bakgrunn av HiNTs visjon om å være ledende på praksisnær kompetanseutvikling (kap. 2.2.). Vi ønsker spesielt å se nærmere på studentenes ansvar for egen læring, fordi studieplanen legger stor vekt på dette gjennom hele studiet (Studieplan TLU 2006:3). Dette kan videre knyttes til utnyttelse av lærer- og studentkompetanse og utnyttelse av andre ressurser som bil og tid. Er praksisen slik at vi kommer dit vi vil?

Høgskolen ønsker og lover sine studenter **veiledning med god kvalitet**, som omtalt i serviceerklæringen i kap. 1.2. Dette gir styrke til vår problemstilling: ”**Hvilke faktorer har betydning for studentenes læringsprosess i praksisfeltet ved TLU?**”. Om vår forskning kan gi gode svar på denne problemstillingen, mener vi at disse svarene vil være gode bidrag til å understøtte en positiv utvikling av studentenes læringsprosess.

For å operasjonalisere arbeidet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål har vi valgt ut fire fokusområder som er gjennomgående i denne avhandlingen. Dette er gjort ved at spørreundersøkelsen til studentene er kategorisert ut fra disse områdene. Guiden til intervjuene av praksisveilederne ble bygd opp på samme måte for å gjøre det lettere å følge trådene. Vi har også brukt disse fire fokusområdene i både teori og drøfting, noe som gjør at stoffet blir presentert på en oversiktlig måte. Denne tabellen illustrerer dette:



<b>Fokusområde</b>	<b>Forskningsspørsmål</b>
Veilederkompetanse	F1: Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet
Lærernærvar og deltakelse	F1: Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet
Organisering	F3: Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdel faktisk tilrettelegges og organiseres
Ansvar for egen læring	F2: Hvordan oppleves samarbeidet i og mellom de ulike teamene F3: Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdel faktisk tilrettelegges og organiseres

**Tabell 2-1: Sammenhenger mellom forskningsspørsmål og fokusområder fra empirien.**

### **3 Teori**

I dette kapitlet vil vi først gi en oversikt over begrepet kunnskap (kap. 3.1). Deretter omhandler vi teoretiske perspektiver på kunnskap (kap. 3.2) samt læringssyn (kap. 3.3). I kap. 3.4 gjør vi en distinksjon mellom begrepene taus og eksplisitt kunnskap. Vår egen ontologi, epistemologi og kunnskapsteoretiske ståsted oppsummeres i kap. 3.5. Resten av kapitlet er viet ulike teoretiske rammer som anses særlig relevant for kunnskapsutvikling og læringsprosesser i vårt forskningsfelt.

#### **3.1 Kunnskapsbegrepet**

Innholdet av begrepet kunnskap har blitt debattert i årtusener, og på mange måter forsvares i dag standpunktene ut fra ulike epistemologiske ståsteder. Med epistemologi forstår vi erkjennelsesteori om kunnskap, dvs. hva som er grunnlaget for all viten. Først skal vi kort redegjøre for noen kunnskapsdefinisjoner og andre begreper knyttet til kunnskapsfenomenet.

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) definerer kunnskap som begrunnet, sann oppfatning. Vi kan her trekke en linje tilbake til den klassiske greske epoken, der også Platon definerte kunnskap som "justified true belief" (rettferdiggjort sann overbevisning) (Newell et al., 2002:3). Det kan stilles spørsmål ved hva som konstituerer "sannheten" når man ser på kunnskap som noe som skapes i dynamiske og sosiale prosesser. Noen absolutt sannhet kan da ikke stå i sentrum, men utvilsomt er kunnskap knyttet til meninger og oppfatninger som er dannet gjennom oppdragelse og sosialisering, smak og preferanser og prøving og feiling gjennom livet (Von Krogh et al., 2001). Kunnskap er utledet fra informasjon, men er mer omfattende og meningsfullt enn informasjon. Kunnskap omfatter bevissthet og forståelse som kommer fra erfaringer.

Brown og Druguid (1998) skiller mellom "know what" og "know how", og sier at kunnskap ofte oppfattes som individuelt eiet. Denne individuelle kunnskapen, av typen "know what", kan utveksles mellom individer i en organisasjon, men det er i fellesskapene at man kan utvikle organisatorisk kunnskap av typen "know how", som blir sosialt eiet og forblir i organisasjonen selv om individer skiftes ut.

Kunnskap eksisterer i flere former. I et instrumentelt perspektiv kan kunnskap og kunnskapsledelse beskrives som teknologisk bearbeidelse av kunnskap, mens den organisatoriske kunnskapsledelse er endringer som medfører større spredning av kunnskap (Christensen, 2000:18). Disse to formene er ikke separate, men kan ofte overlape hverandre. Overføring av kunnskap kan foregå på flere måter. Det kan være samtaler, rapporter, databaser og kursvirksomhet.

Man kan hevde at data er kunnskapens fundamentale byggesten. For oss er data et faktum representert ved et objekt eller en hendelse som ikke finnes i en kontekst og som ikke har relasjoner til andre ting. Eksempler på data er 39 og 011110. Uten ytterligere detaljer kan vi ikke vite noe om disse to enhetene. Er 39 et beløp, alder eller skostørrelse? Er 011110 et binært tall eller kanskje en dato? Begge representerer data, fordi de alene ikke finnes i en kontekst, og som sådan ikke kan gi noen mening.

Informasjon er data satt i kontekst gjennom forbindelser mellom data og kanskje annen informasjon. Data, metadata (data som beskriver andre data) og kontekst skaper informasjon. I det minste kan forbindelsene mellom disse representere informasjon, men informasjon blir ikke informasjon før den kan bli forstått.

Kunnskap utfyller informasjon med forståelse og gjenkjennelse, og er derfor en naturlig utvikling fra informasjon. Å ha kunnskap fordrer informasjon i samspill mellom mønstre av data, informasjon og annen kunnskap. Kunnskap fordrer videre forståelse og evne til å behandle informasjon (kognisjon).

Hvordan kan man bevege seg fra kunnskap til visdom? Visdom kan vi her definere som anvendt kunnskap. Man kan ha kunnskap om at for mye sukkerholdig mat er skadelig, men om man spiser det likevel, er man ikke vis. Dette er et trivielt eksempel, men vårt poeng er at organisasjoners konkurransefortrinn i økende grad avhenger av at kunnskap anvendes.

### **3.2 Sentrale perspektiver på kunnskap**

Det er vanlig å se på kunnskap gjennom to perspektiver, det strukturelle og det prosessuelle (Newell et al., 2002).

I det **strukturelle perspektivet** er kunnskap konkret, målbart og lett å identifisere. Det er et substantiv, noe som "eies" av den ansatte eller av virksomheten. Det er en beholdning, som en aksje, som kan gis en bestemt verdi.

I det **prosessuelle perspektivet** er kunnskap noe som utvikles i samspill og i relasjoner, det er knyttet til handling og praksis, og er et verb mer enn en tilstand eller et substantiv. Det er ikke noe som "eies", og er vanskelig å avgrense og måle.

Et tredje perspektiv kan kalles "den tredje vei" og innbefatter handling, tenkning og kropp, følelser og intuisjon. Tenkende mennesker kan mye. Dette kommer ofte til uttrykk gjennom handling. Taus kunnskap blir ofte definert som kunnskap som er vanskelig å uttrykke. Det er imidlertid mye som tyder på at det er mulig å finne og uttrykke denne tause kunnskapen. Begrepet taus kunnskap stammer opprinnelig fra Michael Polanyi (Newell et al., 2002:3). Han forklarer at selv om man kan sykle, er dette vanskelig å forklare (lære bort) for andre med tegn og ord. Hos Polanyi finnes en tro på at kreative handlinger er ladet med personlige følelser, og han representerer derfor et syn som motstrider vitenskapen som verdinøytral.

Mange vil hevde at det er mulig å oppnå kunnskap på andre måter enn kun via sansene og/eller fornuften. De vil hevde at fornuften ikke er alt, men at man også må ta det følelsesmessige med i betraktning. De sier at man kan føle at det er riktig å gjøre enkelte ting som de ikke kan begrunne rasjonelt.

Når man nevner ordet følelse, vil mange i første omgang tenke på slike ting som at vi kan føle at en kokeplate er varm ved å holde hånden i nærheten av den; på samme måte kan vi føle at snøen er kald, osv. Dette er kunnskap vi får ved bruk av følesansen. Men ordet følelse brukes også om fenomener av en helt annen type. Man kan føle glede, sorg, frykt, sjalusi, lykke, osv. Disse følelsene kommer ikke via noe sanseorgan, de er automatiske reaksjoner i bevisstheten på ytre situasjoner som man observerer. Hvilke situasjoner som forårsaker hvilke følelser varierer fra situasjon til situasjon og fra person til person. Enkelte nordmenn kan føle lykke når Norge slår Finland i et idrettsarrangement. Hos andre vekker dette ingen følelser i det hele tatt. Det samme faktum kan samtidig føre til at noen finner seg ulykkelige.

Dette er egentlig to ulike begreper, som refereres til gjennom bruk av det samme ordet – følelse. For å unngå uklarheter burde forskjellige begreper refereres til med forskjellige ord. Man kunne f.eks. bruke følelse om den informasjon man får via følesansen og emosjon om det andre fenomenet. Vår innarbeidede språkbruk gjør det imidlertid vanskelig å ta i bruk nye ord uten videre. Derfor bruker vi også ordet ”følelse” når vi omtaler reaksjoner som automatisk inntreffer i bevisstheten. Vi bruker derfor ordet følelse om kroppslige reaksjoner som sorg, glede, frykt, osv. Det er denne type følelser folk henviser til når de f.eks. sier at de føler at et bestemt politisk syn er det riktige.

### **3.3 Kunnskaps- og læringsyn**

Når vi skal nærme oss et felt der læring og kunnskapsutvikling er sentralt, må vi søke å finne og begrunne teoretiske perspektiver i relasjon til vårt utgangspunkt som forskere. Vi har innledningsvis (kap. 1) satt opp problemstilling og forskningsspørsmål som pretenderer å gi svar på hva som fremmer – alternativt hindrer – læring i praksisfeltet ved TLU.

#### **3.3.1 Behaviorismen**

Behaviorismen representerer et verdenssyn der den grunnleggende antakelse er at den lærende har en svært passiv rolle, og responderer på miljømessige stimuli. Den lærendes atferd formes gjennom positive eller negative forsterkninger. Både positive og negative forsterkninger øker sannsynligheten for at forutgående atferd vil inntreffe på nytt. Motsatt vil straff (positiv og negativ) minske sannsynligheten for at forutgående atferd vil gjenta seg. Positiv forsterkning innebærer gjerne tilførsel av et stimulus, mens negativ forsterkning innebærer å holde tilbake et stimulus. På denne bakgrunn kan man derfor definere læring som endring av atferd hos den lærende. Mye av (tidligere) behavioristisk forskning ble utført med dyr (eksempelvis Pavlovs hunder) og generalisert til mennesker. Behaviorismen er et syn som tidsmessig kommer før det kognitivistiske verdenssyn (Säljö, 2001).

#### **3.3.2 Kognitivismen**

I 1960-årene erstattet kognitivismen behaviorismen som det dominerende paradigme (Dysthe, 2001). I kognitivismen fokuseres det mye på indre mentale aktiviteter. Å åpne de ”svarte

boksene” i menneskers tanker ses på som nødvendig for å forstå hvordan mennesker lærer. De mentale prosessene som tenking, hukommelse og problemløsning må utforskes. Kunnskap kan ses på som mentale konstruksjoner som brukes for å organisere kunnskapen. Læring kan da defineres som endringer i disse mentale konstruksjonene. Som svar på behaviorismen kan ikke mennesker ses på som programmerte dyr som bare reagerer på miljømessige stimuli. I det kognitive syn fremheves menneskets rasjonalitet og dets ønske om aktiv deltakelse for å kunne lære. Handlinger er konsekvenser av tenking. Atferdsendringer kan observeres, men bare som en indikasjon på at det foregår læreprosesser i den lærendes hode. Kognitivismen bruker metaforen ”hjernen som en datamaskin”: Informasjon kommer inn, blir behandlet og fører til visse utfall/resultater.

### **3.3.3 Konstruktivismen og et sosiokulturelt perspektiv**

Konstruktivismen er et syn som representerer en motreaksjon på behaviorismen og programmerte instruksjoner. Det konstruktivistiske læringssyn fremhever læring som en aktiv, kontekstuell prosess som **skaper** kunnskap snarere enn å tilegne seg den (Säljö, 2001).

Kunnskap utvikles basert på personlige erfaringer og hypoteser om omverdenen. De lærende tester disse hypotesene kontinuerlig gjennom sosiale forhandlinger. Hvert individ har ulike fortolkninger av de kunnskapende prosessene. Den lærende er i stand til å bygge sin kunnskapsutvikling på tidligere erfaringer og kulturelle faktorer. En vanlig misforståelse med hensyn til konstruktivismen, er at læremestere aldri bør fortelle sine studenter noe direkte, men i stedet alltid tillate dem å konstruere sin egen kunnskap for seg selv. Dette er imidlertid å blande sammen en teori om pedagogikk med en teori om å vite. Konstruktivismen antar at all kunnskap er konstruert på basis av den lærendes tidligere kunnskap, uavhengig av hvordan den blir formidlet. Derfor kan også kunnskap formidlet gjennom en forelesning innbefatte forsøk på å skape ny kunnskap.

I de senere årene har et sosiokulturelt perspektiv på læring vunnet frem. Vi mener at et sosiokulturelt perspektiv på læring ligger innefor rammene av et konstruktivistisk læringssyn. Det sosiokulturelle perspektivet på læring og menneskelig utvikling er blitt et alternativ til tradisjoner som har sitt utspring i behaviorisme og kognisjonsforskning. I tillegg er det trekk ved samfunnsutviklingen som utfordrer og som har endret skolens ståsted i samfunnet. Blant annet har skolens tradisjonelle informasjonsforsprang blitt innhentet. Den formelle

undervisningen og dens kommunikative tradisjon ble skapt da skoler og universiteter hadde nærmest fullstendig kontroll over den informasjon som mennesker hadde tilgang til. Internett har revolusjonert vår tilgang til informasjon og gjennom det har behovet for tradisjonell informasjonsformidling blitt mindre. En annen konsekvens av den nye utviklingen er at læring i stor grad vil handle om å lære å beherske den nye teknologien i dens ulike bruksformer (Säljö, 2001:247).

Bjørgen (1994) sier at det nye innholdet i læringsbegrepet kort kan beskrives som en overgang fra reproduksjon av kunnskap til ansvar for ens egen læring. For at den lærende skal kunne ta ansvar for sin egen læring, må han påta seg oppgaver som tidligere falt inn under lærerens ansvar. Læring kan ses på som et arbeid, og arbeidet må gjøres av den som skal lære. Læringsarbeidet, i likhet med annet arbeid, kan utføres mer eller mindre hensiktsmessig. Studenter kan ses på som yrkesutøvere som må lære seg sitt yrke.

Säljö (2001:128) sier følgende om det sosiokulturelle perspektivet:

- I et sosiokulturelt perspektiv er ikke kunnskaper noe som individet har i form av ferdigpakkede enheter som er lagret i et forråd. Kunnskaper er noe en anvender når en handler i hverdagen, og en ressurs en kan ta i bruk for å løse problemer og praktiske situasjoner.
- Læring er i et sosiokulturelt perspektiv i stor grad et spørsmål om å tilegne seg informasjon, ferdigheter og forståelse, men samtidig må en kunne avgjøre hvilken informasjon, hvilke ferdigheter og hvilken forståelse som er relevant i en viss sammenheng.
- Et sosiokulturelt læringsperspektiv fremhever samspillet mellom mennesker som en mekanisme for å gjøre mennesker delaktige i de kunnskapene som har vokst fram innenfor en virksomhet.
- Det i det særklasse viktigste menneskelige læringsmiljøet har alltid vært, og kommer alltid til å være, den daglige interaksjonen og den naturlige samtalen. Det er gjennom dette vi formes som sosiokulturelle vesener.

- En av de grunnleggende antakelsene er at alt språk, og dermed tekning, i grunnen er sosialt, hvilket innebærer at det vi tenker ikke kommer innenfra, men har sin årsak i kommunikasjon med andre. Av dette følger at læring handler om å i ulike sammenhenger tilegne seg visse måter å tale og oppføre seg på.
- I et sosiokulturelt perspektiv har termene redskap eller verktøy en spesiell betydning. Med redskap eller verktøy menes de ressursene – både språklige, intellektuelle og fysiske – som vi har tilgang til, og som vi bruker i interaksjon med verden omkring oss.

I dette ligger det et studentsentrert læringssyn hvor studentene samarbeider rundt produktive og meningsfulle aktiviteter, hvor kommunikasjon gjennom dialog spiller en sentral rolle og hvor aktiviteten utfordrer den nærmeste utviklingszone.

Også Dysthe (2001) er opptatt av det sosiokulturelle synet på læring, og sier at dette læringssynet har seks sentrale aspekter:

1. Læring er alltid situert, noe som betyr at læring alltid vil forbindes med ulike situasjoner. Handlinger knyttes altså opp mot en kontekst, hvor grunnlaget for læringen finnes i den lærendes situasjon og hvordan man kan sosialisere seg for å oppnå læring.
2. Læring er en grunnleggende sosial aktivitet. Mellommenneskelige relasjoner, språket som redskap, historiske og kulturelle forhold er alle viktige i den sosiale konteksten. I læringssituasjonen inngår studenter i et samfunn av diskurs, hvor de kan utvikle kompetanse som kan anvendes i fellesskapet. Undervisningsinstitusjonen TLU er et slikt diskurssamfunn.
3. Læring er distribuert. Dette kan overføres til praksisfeltet ved TLU. Her er studentene team som kan være ressurser for hverandre, noe som kan øke kvaliteten på handlinger og utført praksis. Teamene deler erfaringer og kunnskap, og handlingenes kvalitet øker presumptivt når man kan utføre og korrigere handlinger i et sosialt fellesskap.



4. Læring er mediert. I dette ligger at læring også skjer gjennom bruk av artefakter/redskaper. Artefaktene skal understøtte forståelsen av omverdenen. Sentrale artefakter er språket, litteratur, evalueringsverktøy, notater, dataprogrammet etc.
5. Språket er sentralt i læringsprosesser. Språket er det grunnleggende verktøyet for å lære og tenke. Språket brukes for å uttrykke egne oppfatninger, til å påvirke andres handlinger, til å formidle erfaringer. Språket er derfor grunnlaget for å kunne delta i kommunikative prosesser.

Språket har flere funksjoner. En påpekende funksjon, som handler om å sette navn på det som omgir oss. En semiotisk funksjon, som handler om å finne relasjoner mellom uttrykk og sette dette sammen til innhold. Til sist en retorisk funksjon, som dreier seg om å sette sammen ord til kommunikasjon som gir mening.

6. Læring er å delta i fellesskap. Læringen skjer gjennom aktiv handling i et sosialt fellesskap. Det grunnleggende er at man lærer gjennom handlinger, der språket er fundamentet for utviklingen av handlende individer. Fellesskapet er en ressurs som er vesentlig for å utvikle kunnskap. At man bidrar i fellesskapet er en premiss for kunnskapsutviklingen.

### **3.4 Kunnskapstypologier: Eksplisitt og taus**

Kunnskap i organisasjoner har ofte blitt klassifisert i to ulike typer: Eksplisitt og taus.

**Eksplisitt kunnskap** er den type som kan fanges inn og lagres i dokumenter eller databaser. Typiske eksempler er instruksjoner, prosedyrer og forskningsfunn. Den eksplisitte kunnskapen kan man kategorisere som enten strukturert eller ustrukturert. I et dokument eller regneark finnes eksempler på strukturert kunnskap, fordi data og informasjon har blitt organisert på en bestemt måte med tanke på framtidig bruk. E-poster, bilde- og lydfragmenter er derimot ustrukturert kunnskap, fordi den informasjonen de inneholder ikke har referanser til framtidig bruk.

**Taus kunnskap** refererer seg til kunnskap som mennesker bærer på i sine egne hoder. Denne typen er langt mindre konkret enn eksplisitt kunnskap, og minner mer om en uuttalt forståelse av fenomener, som vanskelig lar seg nedfelle i et dokument eller database. Et eksempel er forannevnte kunnskap om å kunne sykle. Taus kunnskap kan være vanskelig å få et grep om, all den tid kunnskapen ofte ikke er kjent for andre. Mange mennesker er verken klar over den kunnskapen de selv besitter eller den verdi denne kan ha for andre. Taus kunnskap blir av mange ansett som mer verdifull enn den eksplisitte, fordi denne kunnskapen er kontekstuell og fordrer utstrakt personlig kontakt og tillit for å kunne deles effektivt.

Kunnskap er ikke enten taus eller eksplisitt, men har i ulik grad dimensjoner av begge. Å jakte på mest mulig eksplisitt kunnskap kan føre til voluminøse berg av informasjon som ingen bruker. Å kun være opptatt av taus kunnskap er å ignorere verdien av representasjoner og systemer. Kunnskapsledelse handler om sykluser av internalisering (fra eksplisitt til taus) og eksternalisering (fra taus til eksplisitt), jf Nonaka og Takeuchi (her i Newell et al., 2002). Vi skal i kap. 3.6 se nærmere på den sykliske SECI-modellen, og samtidig gi noen kritiske kommentarer til det kunnskapssyn den kan sies å ha sitt opphav i.

### **3.5 Vår ontologi og epistemologi – hva vi tror på**

Vi har som mennesker en grunnleggende oppfatning av verden, og denne oppfatningen er styrende for våre fortolkninger. Denne er vi bevisst som studenter og forskere i feltet som danner ramme for vår avhandling. Vi har med andre ord en egen ontologi. Vi forstår ontologien som vår måte å forstå verden og våre omgivelser på. Det ontologiske utgangspunktet har derfor stor betydning for de valg vi tar, og derfor hvordan vi går inn som forskere i en kunnskapsorganisasjon, med ambisjoner om å gi råd om endringer.

Som individer preges vi av vår ontologi, og denne er ikke nødvendigvis sammenfallende. Vi mener at det er en styrke å kunne samarbeide om å se verden på ulike måter, og at dette i seg selv kan være kunnskapsfremmende. Å kunne behandle ulike perspektiver, for dermed å få en bredere forståelse av sammenhenger og fenomener i omgivelsene, ser vi på som et aktivum, fordi ulike perspektiver kan gi oss utfordringer i forhold til egne forståelsesrammer og forforståelser.

I tillegg til at vi vil ha et ontologisk ståsted, vil det også finnes et epistemologisk utgangspunkt som er avgjørende. Vi har en forståelse av kunnskapsledelse, og dermed har vi også en erkjennelse av hvordan kunnskap skapes. Dette er vår forståelse av epistemologi, eller erkjennelsesteori.

Forskjellen mellom subjektivitet og objektivitet er vesentlig innen epistemologien:

En objektivistisk holdning innen epistemologien tar utgangspunkt i at det eksisterer en objektiv virkelighet uavhengig av noens bevissthet, og at mennesket må følge bestemte metoder for å oppnå kunnskap. Ved å benytte disse bestemte metodene, og ved å være tro mot objektet, vil den vurdering man kommer frem til være objektiv. Det å være objektiv er altså ikke nødvendigvis identisk med det å være upartisk eller nøytral.

En subjektivistisk holdning på dette området bygger på at det ikke finnes noen absolutt, objektiv virkelighet, og at det derfor heller ikke kan finnes noen objektive lover som erkjennelsen skal følge. Subjektivisme innebærer at all erkjennelse fundamentalt sett må ta utgangspunkt i det erkjennende subjekt, i dets egne følelser, holdninger og overbevisninger. En subjektivist vil således hevde at all kunnskap er avhengig av subjektet og at alt er relativt.

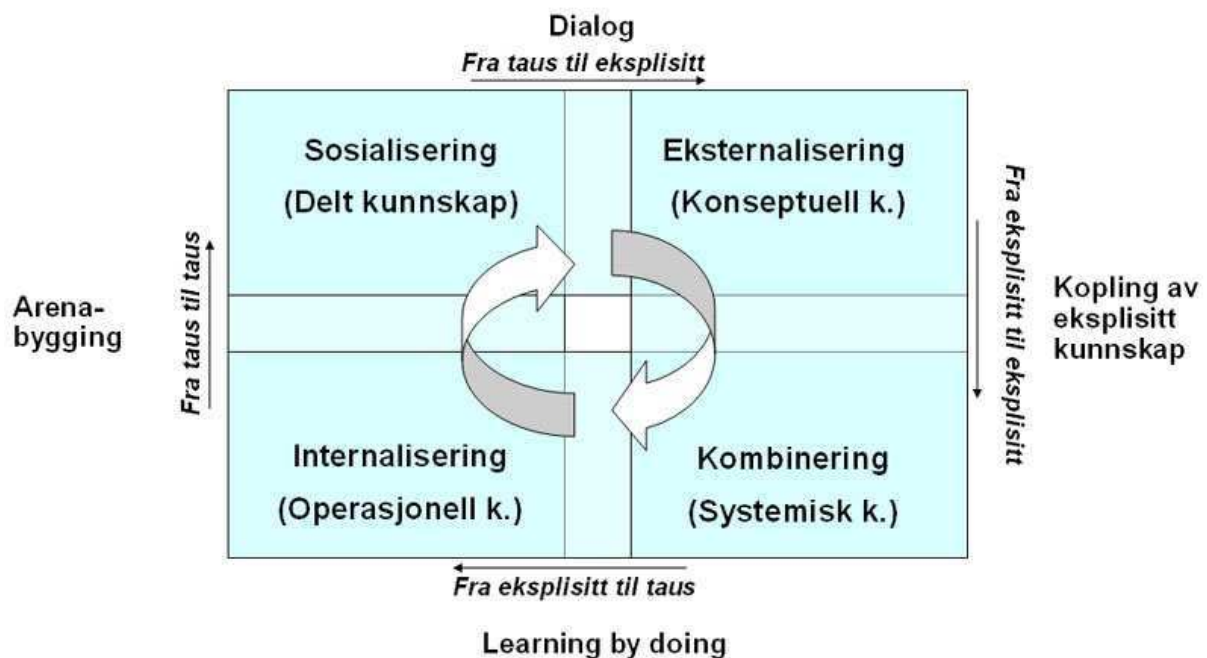
I vestlig epistemologisk tradisjon fokuserer man gjerne på et sannhetsaspekt knyttet til kunnskapsbegrepet – i den forstand at kunnskap betraktes som en objektiv sann viten som eksisterer uavhengig av mennesket. Tradisjonell japansk epistemologi derimot, tar motsatt standpunkt og hevder at kunnskap i sin natur er subjektiv og personlig – som en rettferdiggjort ”tro” som finnes i menneskers hoder.

Vi legger vekt på en kunnskapsforståelse preget av dynamikk, der både logikk, sanser, begreper og fornuft har sin plass. Det betyr ikke at vi vil utelukke det statiske eller objektive verdensbildet. Vi inntar imidlertid et prosessuelt syn på kunnskap, der vi ser på kunnskap som noe som er i utvikling. Kunnskap er for oss noe som skapes i samhandling og dialog av og mellom mennesker. Denne avhandlingen vil derfor være preget av og skrevet inn i et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn.

### 3.6 SECI-modellen for kunnskapsutvikling

Nonaka og Takeuchi (her i Newell et al., 2002:49) bruker begrepene eksplisitt og taus kunnskap om faget kunnskapsledelse. Eksplisitt kunnskap kan lagres, styres og overføres mellom mennesker samt mellom mennesker og organisasjoner. Eksplisitt kunnskap kan overføres gjennom samtaler, møter, dokumenter og datasystemer. Taus kunnskap kan overføres mellom mennesker gjennom sosialisering og interaksjon. På denne måten kan taus kunnskap også bli eksplisitt.

Nonaka og Takeuchi (her i Newell et al., 2002) stiller opp fire måter for kunnskapsoverføring: Sosialisering, Eksternalisering, Kombinering og Internalisering.



**Figur 3-1: SECI-modellen**

SECI-modellen (figur 3-1) forklarer flyten av kunnskap som noe som blir skapt hos enkeltindivider, og som så blir gjort tilgjengelig for organisasjonen gjennom en prosess. Antakelsen er at ny kunnskap skapes gjennom omdannelse mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Etter denne modellen kan kunnskap omformes på fire ulike måter:

1. Fra taus kunnskap til taus kunnskap.
2. Fra eksplisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap.
3. Fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap.
4. Fra eksplisitt kunnskap til taus kunnskap.

Artikulering av taus kunnskap i en form for mobiliserende prosess er en nøkkelfaktor for kunnskapsutvikling. SECI-modellen understreker at denne kunnskapsforvandlingen er en sosial prosess mellom individer og ikke innskrenket inne i et individ.

Kort sagt illustrerer figurens fire felter hvordan taus kunnskap overføres fra en person til en annen i kraft av sosialisering eller hvordan eksplisitt kunnskap omsettes til taus kunnskap via internalisering. Den første bokstaven i begrepene har gitt navn til SECI-modellen.

**Sosialisering** viser for eksempel til at kunnskap overføres gjennom det vi kjenner som mesterlæring, observasjon eller ved at en gruppe i fellesskap utfører en aktivitet. Det sentrale i denne modellen er at organisatorisk kunnskap skapes gjennom en kontinuerlig dialog mellom taus og eksplisitt kunnskap. Dette er en videreføring av Polanyi (her i Newell et al., 2002) som i hovedsak ser kunnskap som personlig eiet.

Vi skal kort vise til at denne videreføringen kan kritiseres, fordi Polanyis utgangspunkt nok var et annet. I mye av dagens litteratur finner man at taus og eksplisitt kunnskap behandles sammen i en form for vekselvirkning. Selve SECI-prosessene er jo nettopp bygd opp slik, der kunnskapen omdannes fra taus til eksplisitt eller omvendt i en spiralbevegelse. Eksplisitt kunnskap beskrives som praktisk, artikulert og kodifiserbar. Dens tause fatter beskrives som uartikulert. Det har blitt vanlig å se på kunnskap som det ene eller det andre; den er taus eller eksplisitt, og man kan tenke seg ulike former for omdannelse fra den ene til den andre, noe som innebærer at kunnskapen sirkler mellom det individuelle og det kollektive.

Polanyi hadde ikke dette som sitt ståsted. Hos ham finnes en oppfatning av at det tause og det eksplisitte er to vesentlig ulike kunnskapskomponenter. Der det ofte blir framstilt en ide om å komme fra taus til eksplisitt kunnskap, ligger Polanyis syn i retning av at all kunnskap inneholder begge typer. Hos Polanyi er taus kunnskap noe som er personlig, og noe av kritikken mot SECI-modellen er at den i første rekke beskriver omforming av den delen av

den tause kunnskapen som **faktisk lar seg omforme** til eksplisitt kunnskap; ikke den delen som ikke gjør det. Gourlay (2005) er en av de som kritiserer SECI-prosessene, gjennom å påpeke at de verken er teoretisk eller vitenskapelig begrunnet, og som sådan bør forkastes (Gourlay, 2005:2). Han hevder også at Nonaka og Takeuchi (her i Newell et al., 2002) omtaler taus kunnskap vesentlig forskjellig fra Polanyi. Polanyi er opptatt av prosesser rundt det å vite/kunne noe, mens kunnskap i SECI-modellen oppfattes å være eiet av noen (Gourlay, 2005:14).

**Eksternalisering** av kunnskap skjer gjennom samtaler og oversettelse av taus kunnskap til verbale uttrykk. Dette kan gjerne skje ved bruk av metaforer eller analogier. På denne måten kan den også kommuniseres til andre i organisasjonen.

**Kombinering** viser til overførsel av kunnskap som på forhånd eksisterer i en eller annen form. Dette kan være dokumenter og elektronisk lagrede data.

**Internalisering** har et klart læringsperspektiv. Dette kan være at internalisering av kunnskap og læring skjer gjennom "learning by doing" eller i en tenkt sammenheng med simuleringer og eksperimentering. Internalisering innebærer at kunnskapen "fester seg" og automatiseres. Den går over til å bli organisasjonens tause kunnskap.

Man kan også velge en innfallsvinkel som går på at taus kunnskap ikke eksisterer. Det er anerkjennelsesprosessene som avgjør hva som er kunnskap. Dette er et utgangspunkt som er interessant for videre drøfting, men vi har valgt å la det ligge i vår avhandling.

Det er også grunn til å drøfte om kunnskap, gitt våre definisjoner, i det hele tatt kan lagres eller overføres. Som kunnskapsledere må vi være bevisst at alt vi sier, skriver eller uttrykker i ethvert format (eksplisitt kunnskap) ikke er annet enn informasjon for mottakeren, som må dekode denne informasjonen for at den skal bli til egen kunnskap. I overføringsfasen kan informasjon gå tapt eller bli oversatt på feilaktig måte av mottakeren. Da er altså det springende spørsmålet om det vi forsøker å lede eller overføre bare er informasjon – ikke kunnskap. Vi vil senere bruke SECI-modellen i empiri og analyse (kap. 5 og kap. 6), som en del av det teoretiske grunnlaget for kunnskapsoverføring.

### **3.7 Team og teamorganisering**

Team og teamarbeid er sentralt i mange organisasjoner, men uten at man alltid vet hva team er, når de bør brukes og hva som påvirker effektiviteten. Med bakgrunn i omtrent samme organisering av studenter og praksisveiledere i grupper eller team gjennom mange år, ser vi det som relevant å belyse teori om team. Et av forskningsspørsmålene våre dreier seg også om team og teamsamarbeid (kap. 1.2.2). En lang rekke definisjoner av hva team er, er presentert innen forskningslitteraturen i løpet av de siste 10 til 15 år.

Sewerin (1996) belyser tre ulike gruppetyper, med ulike karakteristika, som har interesse for vårt felt. Disse gruppene omhandles nærmere i de påfølgende delkapitlene. Rohlin, Skärvad og Nilsson (1994) sier også noe om team med fokus på å bygge lærende team og ikke revirtenkning og posisjonering, noe som sammenfaller med en av de omtalte gruppetyperne til Sewerin (1996). Også Stålsett (2006) tar for seg teamsammensetting som ivaretar ulike roller for at det skal fungere best mulig som et effektivt og lærende team, noe som er interessant for vår forskning i å finne faktorer som har betydning for studentenes læringsprosess i praksisfeltet ved TLU. Handal og Lauvås (1999) er også relevant i forbindelse med variasjon og strategi i utvikling av effektive team.

I teorien og i organisasjoner for øvrig brukes begrepene team og gruppe med samme betydning. Team kan brukes på grupper som har visse kvalitative egenskaper og som står overfor komplekse problemer som kan ha flere løsninger. Medlemmene i teamet har utviklet stor trygghet på hverandre og kan derfor arbeide direkte med indre konflikter (Stålsett, 2006:288). Dette kjennetegnet på team passer godt både i forhold til studentene som er organisert i samme team i to år, samt veiledernes organisering gjennom mange år.

#### **3.7.1 Grupper og grenser**

En gruppe er et antall personer som er lenket sammen gjennom felles mål og relasjoner til hverandre (Sewerin, 1996). Det som skaper og utvikler gruppen, er det som skjer i mellomrommene; mellom gruppens medlemmer, mellom medlemmene og oppgaven og mellom gruppene og omgivelsene. Ved å gå inn i en gruppe, forlater man sin egen isolering og ensomhet. For å bli en del av gruppen må individet overgi seg selv eller deler av seg selv. Prisen for denne sammensmeltingen og fellesskapsopplevelsen, er til en viss grad tap av det

individuelle særpreget. Det oppstår ofte et spenningsfelt mellom selvstendighet og individuell frihet på den ene siden, og fellesskap og trygghet, der også angst og uro lurte på den andre siden. Dette spenningsfeltet skaper også problemer når vi skal få en gruppe til å fungere godt sammen.

For å bli en effektiv og veltilfreds gruppe, må den balansere dialektisk mellom avhengighet og uavhengighet, mellom frihet og trygghet. Det finnes eksempler på grupper der mennesker samhandler for å arbeide med å løse problemer. Ved hjelp av visdom, humor og vitenskapelige metoder kan grupper skape resultater som langt overgår det summen av enkeltindivider kan prestere. Men det finnes også eksempler på at mennesker i grupper viser sine mest primitive, voldsomme og kulturelt nedverdiggende sider. I det første eksempelet skaper individene gruppen, og i det andre skapes individene av gruppen. Det kan derfor være av interesse å snakke om grenser når man beskriver relasjonene mellom delene i en helhet, mellom individet og gruppen og mellom individene i gruppen. Med grenser kan vi markere nærhet eller avstand. Det finnes i prinsippet tre typer grenser: Tykke grenser slipper gjennom lite eller ingenting. Tynne grenser slipper gjennom mye, til tider alt for mye. Til slutt, tydelige grenser, som både er gjennomtrengbare og som samtidig markerer en avgrensning.

Disse tre typer av grenser skal vi i fortsettelsen bruke for å definere hva som kan karakterisere en god og velfungerende gruppe.

### **3.7.2 Gruppen med revir**

Gruppen med revir har tynne grenser, samtidig som grensene rundt individene (delene) er tykke.

Grensen rundt gruppen inneholder de betingelser som holder gruppen sammen, for eksempel mål, hensikt, oppgaver eller gruppens leder. Tynn grense betyr at betingelsene er relativt utydelige og upresise. Dette forholdet inntreffer samtidig med at grensene som omgir gruppens individer, er betydelig mer markert. Dette kalles også revir. En slik gruppe, med sterke revir innen en vag yttergrense er egentlig ingen gruppe, men en samling av individer som er seg "selv nok". Konsekvensen av denne typen av grenser, er at når det som holder oss sammen er uklart og utydelig, reagerer vi ofte med å slå vakt om våre egne individuelle



grenser. Vi omgir oss med revir for å beskytte oss selv og vår egen integritet. Når det finnes revir og revirkonflikter i en organisasjon, har dette også ofte sammenheng med uspesifiserte mål og manglende eller utydelig ledelse. Presise rammer, regler, mål og ledelse øker interessen hos den enkelte for de andre gruppemedlemmene innen de felles rammene. Dette vil vi drøfte nærmere i vår analyse av spørreundersøkelsen sett i forhold til forskningsspørsmål om teamsamarbeid og hvor fornøyde studentene er med den veiledning de får i praksis (kap. 1.2.2). I blant kan ytre forhold føre til økt interesse for hverandre i en gruppe. Ytre forhold i **vår** organisasjon kan være konkurranse fra annen aktør som ønsker å tilby samme type utdanning.

### **3.7.3 Den uniformerte gruppen**

Det finnes også en gruppetype med motsatte egenskaper av "gruppen med revir". I den uniformerte gruppen er grensene rundt gruppen tykke og overtydelige, samtidig som grensene rundt individene er tynne. Individene er ett med gruppen. Individualisten hos gruppemedlemmene er bortvisket. Medlemmene tenker, føler og handler som om de var et eneste individ. Her finner vi for eksempel en gruppe med en sterk identifisering av en ytre trussel eller fiende. Dette kan oppstå dersom en organisasjon føler seg sterkt truet av en konkurrent med tanke på egen videre eksistens. Høgskolen i Akershus (HiAK) har søkt Vegdirektoratet om forhåndsgodkjenning av studieplan for utdanning av 25 studenter til trafikklæreryrket fra høsten 2009. Studieplanen er godkjent av høgskolestyret for HiAK.

### **3.7.4 Den ideelle gruppen**

Den ideelle gruppen forener de positive forholdene i de to andre gruppene. Gruppen lykkes i å skape en balanse mellom individualitet og gruppe. Her er grensene rundt delene (hvert individ) like tykke som grensen rundt helheten (gruppen). Et kjennetegn er både gruppens og enkeltindividets tydelighet. Individene definerer seg selv ut fra identitet og integritet, sine behov, motiver og oppgaver. Samtidig er gruppens felles liv, normer og målsettinger, tydelig definert.

Den ideelle gruppen ivaretar både noe felles, samtidig som den består av individuelle personer. Denne gruppetilstanden er ofte dynamisk og konfliktfull. Dette har sammenheng

med at medlemmene har forskjellige posisjoner og standpunkter i gruppen. En slik gruppe setter pris på ulikheter. Ulikhetene som uttrykkes i gruppen, betraktes som en styrke, noe som gjør at gruppen blir noe mer enn summen av individene. Ulikhetene og atskillelsen skaper i denne sammenheng nærhet. Da den ideelle gruppen er så full av spenninger, er det også vanskelig å opprettholde den over tid. Det skal ikke så mye til før medlemmene forskanser seg bak sine revir, eller noen peker med hele hånden, og gruppens medlemmer underkaster seg en enkelts persons vilje. Denne type gruppe krever stadige anstrengelser og arbeid for å fungere. Derfor kan det se ut til at det er lettere å gi sin tilslutning til de to første gruppetyperne. Det er vanskelig å arbeide i gruppe eller team, og det er vanskelig å få teamet til å fungere godt over lengre tid.

Rohlin et al., (1994) utdyper begrepet organisatorisk læring. En lærende organisasjon kjennetegnes blant annet av rask problemoppfatning og stor eksperimentering. Det er lov å gjøre feil, men de skal raskt oppdages og korrigeres – samt utnyttes for å oppnå læring. I arbeidet med å skape delt forståelse og bygge lærende team, har lederen et stort ansvar. Lederen har ansvar for å designe lærings- og utviklingsprosesser både for seg selv og teamet. Team utvikles og blir fremgangsrike gjennom de resultater de oppnår. Å skape delt forståelse forutsetter at den strategiske ledelsen skaper fora og avsetter egen og andres tid for konstruktive dialoger i disse. For å få et bra resultat i disse møtene, forutsettes det et tillitsfullt klima. Dette er ikke team som kjennetegnes av revirtenkning og posisjonering, men av engasjerte aktører som deltar med sine ressurser i en åpen og skapende dialog. Forutsetningen er å bygge opp og arbeide i nettverk og partnerskap for å skape best mulig felles resultat. Dette oppnås best gjennom å arbeide med struktur og strategiske visjoner, samtidig som det arbeides med kaos og prosesser.

### **3.7.5 Teambygging**

Med et prosessuelt syn på kunnskap, hvor kunnskap skapes i samhandling og dialog av og mellom mennesker (kap. 3.2), ser vi teambygging som en mulig faktor med betydning for studentenes læringsprosess. Samarbeid om oppgaver som er sammensatte, kompliserte og som krever ressurser, både materielt og menneskelig, krever god utnyttelse av de totale ressursene. Det finnes flere løsninger på hvordan læringsprosesser kan tilrettelegges. Et mål for skolens utviklingsarbeid kan være å utvikle en felles forståelse for hvordan de kan

planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning sammen (Stålsett, 2006:288). Et velfungerende team er preget av følgende (Stålsett, 2006:289):

- Vi stoler på hverandre
- God deltakelse
- Prosesspørsmål tas opp som en del av arbeidet
- Godt samtaleklima
- Innsatsen er stor
- Målene er felles for alle
- Evnen til å lytte er stor
- Konflikter blir konfrontert og bearbeidet gjennom arbeidet
- Avgjørelser bygger på konsensus
- Vi er åpne mot hverandre

Hvordan bør et team være sammensatt dersom det skal fungere som et effektivt team?

I vår organisasjon kan det være interessant å se på sammensetning av team både mht praksisveiledere og studenter, når vi skal lete etter faktorer som har betydning for studentenes læringsprosess i praksisfeltet. Handal og Lauvås (1999) hevder at studenter ikke bare trenger erfaring med ulike elever, men også med veiledere med ulike arbeidsmåter og varierende praksisteorier. På den måten kan studentene oppleve flere ”veier å gå” ved utvikling av egen praksisteori, slik at studenten ikke blir kopier av ”sin” veileder. Ved møte med flere veiledere, medstudenter og trafikkskoleelever gjennom en praksis med stor variasjon, er det viktig at veilederne har en tilnærmet felles strategi. Felles strategi kan være at veilederne stiller de samme krav i forhold til studieplanen og at de gir samme rom for refleksjon om praksis, tar initiativ til drøfting og begrunnelse av egen så vel som av studentenes praksis. Det finnes mange teorier om veiledning, og i nyere tid coaching, som også er aktuelle for vår avhandling, med tanke på utvikling av praksisfeltet og studentenes læringsprosess. Dette kommer vi inn på i neste kapittel.

## 3.8 Veiledning og coaching

### 3.8.1 Hva er veiledning?

Veiledning er en arbeidsmetode som kan brukes for å utvikle evnen til selvinnsikt og refleksjoner, ref. Hiim & Hippe (1989, 1998), slik at den som blir veiledet (veisøker) får trening i å analysere, planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og læring i ulike sammenhenger. Ifølge Stålsett (2006), skjer veiledning i et spenningsfelt mellom forskningsbasert kunnskap og teori, med utgangspunkt i praksis. Dialogen og relasjonene er sentrale, og hvor veiledning handler om å tilrettelegge for en læringsprosess. Noen av veilederoppgavene er:

- å hjelpe veisøker å hente fram egne kunnskaper og erfaringer om det han søker hjelp til
- å gi støtte og utfordring til veisøker for å komme på sporet etter et svar som blir materialet for ettertanke og refleksjon
- å bekrefte, avkrefte og utfylle de kunnskapene og erfaringene hos veisøker som er blitt avdekket, samt bidra med evt. ny kunnskap eller råd ved å peke på ulike perspektiver
- støtte veisøkers prosess i å ta i mot eller avvise kunnskapen etter å ha vurdert kunnskapens relevans

Veiledning er med andre ord en prosess der mennesker (studenter) møtes for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimentere med ulike former for undervisning, for å utvikle sin beredskap for å handle klokere i undervisningssituasjoner (Handal og Lauvås, 1999:49). Selvstendighet og selvinnsikt hos studenten er et viktig mål for veiledningen ved trafikklærerutdanningen. Både Hiim & Hippe (1989, 1998) og Handal & Lauvås (1999) har fokus på selvinnsikt som en viktig faktor i prosessen for veiledning og læring. Handal & Lauvås (1999) anfører i tillegg til selvinnsikt, at også selvstendighet har betydning for veiledning.

Studentene ved de fleste lærerutdanninger, også ved TLU, kommer som regel i kontakt med flere veiledere. Det å få oppleve veiledere med ulike arbeidsmåter og varierende

praksisteorier, kan hjelpe studentene til å vurdere de ulike arbeidsmåtene før de velger å prøve ut en eller flere i egen undervisningspraksis. For å unngå at studentene bruker tid på å finne ut ”hvordan veilederen vil ha det”, er det viktig at veilederne har en felles strategi på noen grunnleggende prinsipper som:

- samme rom for refleksjon om praksis
- ta initiativ til drøfting og begrunnelse av egen så vel som studentenes praksis
- veiledingsstrategi preget av krav om tilpasning til veilederens undervisningspraksis må unngås

Handal & Lauvås (1999) påpeker viktigheten av at en gruppe veiledere som har med samme lærerstudenter å gjøre, virkelig jobber som et team med felles grunnleggende strategier. Problemet er ofte stor uenighet om valg av grunnprinsipper for valg av strategi.

### **3.8.2 Veiledningsstrategi**

Hiim & Hippe (1989) viser til en strategi for veiledning som inneholder fem faser. Disse er beskrevet som

1. Bli kjent fasen
2. Førveiledning
3. Gjennomføringsfasen
4. Etterveiledning
5. Vurderingssamtalen.

I den første fasen er det meningen at det skal skapes en god og gjensidig trygg atmosfære for veiledningen. Det er da viktig at begge aktører får en felles forståelse for veiledningen som skal foregå.

I den andre fasen skal den som veileder prøve å bevisstgjøre den som skal utføre noe i sin jobb i de planer denne har. Gjennom å stille åpne spørsmål vil både veileder, og den som skal veiledes bli bevisst det arbeid som skal gjennomføres. I denne fasen blir det også avtalt hva

etterveiledningen skal omhandle. Den som veiledes får komme med ønsker om hva han eller hun trenger hjelp til.

I den tredje fasen, gjennomføringsfasen, gjennomfører den som skal veiledes arbeidet i tråd med planene. Veileder er i denne fasen med som observatør. Det er viktig for veileder å være bevisst på skille mellom å beskrive og å tolke i denne fasen.

I den fjerde fasen gjennomføres en samtale i tråd med avtalen. Veileder har i gjennomføringsfasen gjort sine observasjoner, og kan hjelpe den som vil veiledes til å bli bevisst det han eller hun gjør. På den måten kan han eller hun ta stilling til om arbeidet som utføres er tilfredsstillende i forhold til egne mål, bedriftens og samfunnets intensjoner.

I den siste fasen gjennomfører veileder og den som veiledes en samtale om hvordan veilederforløpet har fungert. Denne samtalen legger grunnlaget for nye strategier for veiledningen videre. Kvaliteten på veiledningen er avhengig av veilederens kvalifikasjoner som kunnskap, kompetanse og personlige stil.

### **3.8.3 Kvalifisering av veilederkorpset**

Ifølge Handal & Lauvås (1999) varierer veilederkompetansen stort blant veiledere i lærerutdanningen. Noen har ingen formell utdanning innen veiledning, mens andre har veilederutdanning med varierende omfang. Dette gjelder også for veilederne ved TLU (kap. 2.3.5).

Veilederkompetanse innebærer blant annet at veilederen har en klar kontekstforståelse. En god veileder har analytisk kompetanse, et analytisk blikk og metodekompetanse, som betyr at han kan velge riktig strategi som er tilpasset den gitte og ofte varierende konteksten (Skagen, 2000:194). Dersom utdanningsinstitusjonen går inn for å styrke kvaliteten på den veiledningen som studentene tilbys, står man overfor et allment problem med kvalifisering av veilederne. Dette gjelder uansett hvilken strategi man velger. Dersom veilederkompetansen er forholdsvis svak, er det enda viktigere at studentene skoles i veiledning, slik at de kan bidra med veiledning både blant medstudenter og kolleger når de kommer ut i yrkeslivet.

Veiledning er en arbeidsmetode studentene i vårt forskningsfelt ved TLU får teoretisk innføring i, og praktisk øving i, i forhold til undervisning med trafikkskoleelever. Veiledningskompetanse i forhold til strategi og læringssyn, skal vi se på i neste kapittel.

### **3.8.4 Veiledning i forhold til ulike læringssyn**

Vi lever i en tid med økt interesse for veiledning som praktisk virksomhet og fagområde, ikke bare i Norge, men også internasjonalt (Skagen, 2000). Leting etter nye virkemidler i utdanning skyldes den skjerpede konkurransen i internasjonal økonomi og den stadige utviklingen av teknologi. Dette ser ut til å kreve en nærmest kontinuerlig utdanning knyttet til utfordringene på arbeidsplassen. Den kyndige veilederen kan dermed få en viktig rolle i all etterutdanning.

Hos Inglar (1997), beskrives fire veiledningsstrategier forankret i ulike læringssyn:

#### **1. Formidlingspreget syn på læring**

Formidlingspreget syn på læring preges av at kunnskap skal formidles eller overføres. Lærer, eller veileder, er den som besitter kunnskapen og formidler denne til eleven, gjennom muntlige eller skriftlige instruksjoner. Eleven blir en passiv mottaker, som har som oppgave å reprodusere det som mottas. Når eleven senere arbeider med stoffet eller ferdigheten, vil lærer være til stede og korrigere enten det skriftlige eller det praktiske arbeidet. Menneskesynet bak dette viser til at den lærende i utgangspunktet mangler dyktighet til å lære på egen hånd. I startfasen av en students øving på praktisk undervisning, kan det være nødvendig at veileder hjelper studenten til å lykkes. Dette bør da avtales på forhånd, slik at både trafikkskoleelev og student er forberedt på innspill fra veileder underveis. Ifølge Skagen (2000:39), er det først når lærerstudent og veileder samhandler i yrkesutøvelsen og oppgavegjennomføringen at vi finner optimale læringssituasjoner. Studentens kunnskaper og tidligere erfaringer og ønsker bør da stå i fokus. Når studenten får mer erfaring eller har et annet erfarings- og kunnskapsgrunnlag fra før, kan veiledningen bli mer prosessorientert.

#### **2. Prosessorientert syn på læring**

Ved et prosessorientert syn på læring skjer læring gjennom elevens møte med stoffet, enten ved at eleven leser bøker, eller søker informasjonen på annen måte. Læreren eller veilederen

vil her ikke stå som et filter mellom stoffet og den som skal lære. Veilederen vil være en formidler av hvor stoff er å finne, og få eleven til å forstå hva som er mål og krav. Læringen blir subjektiv, i den forstand at ikke alle vil lære det samme ved for eksempel å lese samme bok, eller utføre samme aktivitet. Det bakenforliggende menneskesynet er at den lærende i utgangspunktet er et kunnskapssøkende vesen, som under de riktige omstendighetene ønsker å lære. Lærere og studenter har mål de arbeider mot, men veien eller midlet legges mer opp etter forutsetningene hos den som skal lære, enn etter målene. Det å lære avhenger av konteksten eller sammenhengen det læres i. Samtale og dialog er sentralt innenfor dette synet, med fokus på læreforutsetninger og læreprosess.

### **3. Gestaltorientert syn på læring**

Dette læringssynet har mange fellestrekk med prosessorientert veiledning, men er enda mer opptatt av opplevelsesaspektet ved læring og veiledning. Kjennetegn ved det gestaltorienterte synet er stor tiltro til individet og dets evne og vilje til å foreta bevisste og erfaringsbaserte valg. Polanyi (2000) videreførte gestaltpsykologenes syn på læring med fokus på "...vi kan vite mer enn vi kan si" (Polanyi 2000:16). Gestaltpsykologien hevder at vi kan kjenne igjen en helhet gjennom å integrere vår kjennskap til delene. Det er likevel et skille. Når gestaltpsykologien beskriver prosesser, der oppfattelsen av en helhet er spontan, beskriver derimot Polanyi (2000) disse prosessene som aktiv forming av erfaring for å oppnå kunnskap. Denne formingen, som er en taus evne, gjør at kunnskap kan oppdages og holdes for en sannhet. I så måte er Polanyis begrep om taus kunnskap en evne til å sammenstille flere små deler til en helhet. Han var den første som brukte begrepet "taus kunnskap". Læring skjer ved å oppleve og oppdage gjennom erfaring.

En lærer eller veileder kan legge til rette for at læring skal skje, men selve læringen må eleven stå for selv. Følelsene er en viktig faktor, og det legges vekt på at disse får innvirke på læringsarbeidet. Derav blir kunnskapen enda mer subjektiv enn i de to andre strategiene beskrevet foran. Veilederen blir en som observerer den som lærer i sitt arbeid, og prøver å bevisstgjøre dennes forutsetninger for å lære. Veilederens oppgave er å tilrettelegge for at individet utvikles på dets egne premisser. Læring i et komplisert og varierende trafikkmiljø, krever et læringssyn i samsvar med det samfunnet vi lever i. Da er vi over på det kritisk orienterte læringssyn.



#### **4. Kritisk orientert syn på læring**

Den kritiske pedagogikken, som har en samfunnsvitenskapelig bakgrunn, er opptatt av at læring skal oppleves meningsfull, med sterkere fokus på samarbeidsevne, toleranse og global forståelse enn faglige mål. Man ønsker at studenter skal lære mer om samfunnet og bli mer bevisste og kritiske til det. Den som veiledes skal utvikle kunnskaper og verdisyn gjennom refleksjon. Veilederen inntar en kritisk eller analyserende og problematiserende rolle. Den som veiledes kan føle seg usikker og frustrert, fordi veilederen stadig stiller hvorfor-spørsmål, og ikke er enig eller uenig. Veilederen gir studentene oppgaver for å få dem til å analysere, og å se både fordeler og ulemper ved en sak.

Uansett strategi, med utgangspunkt i ulike læringssyn, er hovedmålet med veiledning å hjelpe studenten til selvutvikling hvor bl.a. prinsipper om ansvar for egen læring og lære å lære er sentrale (Handal & Lauvås, her i Skagen, 2000:58).

Ifølge Mathisen (her i Skagen, 2000:194), står fremtidsperspektivet sterkt i veiledningen. I videreutvikling av studentenes kompetanse kan coaching være en arbeidsmetode som veiledere kan benytte. Coaching er også en form for veiledning, men er mer rettet mot framtiden. Dette skal vi komme nærmere inn på i neste kapittel.

#### **3.8.5 Coaching som verktøy i en læreprosess**

Gallwey (2000) sørget for et gjennombrudd for coaching innen læring. Først innenfor idrett, deretter ledelse, næringsliv og livsveiledning. Gallwey skiller mellom det ytre og det indre tennisspillet, og hevder at beherskelse av det indre, mentale spillet er en vesentlig faktor for å gjøre gode prestasjoner på tennisbanen. Gallweys hovedanliggende er å beskrive en naturlig læreprosess for å utvikle bestemte indre, mentale ferdigheter, som i sin tur kan brukes til å forbedre det ytre spillet. Selv mener han at disse ideene er direkte relevante ikke bare for idrettsutøvere, men for alle former for yrkesutøvelse.

Coaching betyr å utfordre og støtte et individ eller et team til å utvikle sin tenke- være- og læremåte, samt sine gode følelser, for å nå viktige personlige mål og /eller organisasjonsmessige mål (Berg, 2006).

Vi har en forståelse av at coaching ikke er knyttet til fortiden og et problem som skal løses, men heller knyttet til framtiden, til å bevege seg i retning av noe som er planlagt som mål. Da er det viktig at personen er fri fra fortidens bindinger. Ofte hører vi noen si ”dette har jeg alltid gjort sånn”, eller vi ser at personer er låst til tidligere holdninger eller kunnskaper. Frir en seg ikke fra sine tidligere fordommer, vil de virke som en sperre for ny utvikling. Det handler om dialog, aktiv lytting, gode spørreteknikker og personlig utvikling og refleksjon, som kan frambringe ny kunnskap for deltakeren.

Teoriene bak coaching inneholder momenter som motivasjon, læring, målstyring, selvbestemmelse, mestringsevne og emosjonell intelligens. Ledelsesmodeller utviklet på begynnelsen av 90-tallet av de amerikanske psykologene Manz og Sims (her i Berg, 2003:222) omhandler superledelse og selvledelse. Innen selvledelse vil lederen kunne motivere sine medarbeidere til å lede seg selv. Superledelse ble brukt om den lederen som er god i selvledelse samtidig som de er gode forbilder. De legger forholdene til rette for at medarbeiderne skal lære å lede seg selv.

Man kan også si at coaching er en metode for erfaringslæring gjennom frigjøring av menneskelige ressurser. Man utvikler sin emosjonelle intelligens (EQ), blir flinkere til å lede seg selv og blir flinkere til å lede andre. EQ består i hovedsak av fem ferdigheter (Gardner, 1993):

1. Evnen til å ha kontakt med sine følelser.
2. Evnen til å håndtere egne følelser.
3. Evnen til å kunne motivere seg selv.
4. Evnen til å oppfatte følelser hos andre.
5. Evnen til å skape og beholde relasjoner overfor andre mennesker.

En coach trenger ikke nødvendigvis ha spesialkompetanse i de fagfelt som berøres. Imidlertid må coachen ha et ønske om samt evne til å vitalisere sine medarbeidere. Dette gjøres gjennom aktiv lytting og en dynamisk spørreteknikk. Coachen har ikke svarene, men gjennom sin lytteteknikk samt evne til å stille de riktige spørsmålene, blir den som blir coachet i stand til selv å finne svarene.

Cummings & Worley (2005) karakteriserer coaching som en av fem intervensjoner i det menneskelige aspektet innen organisasjonsutvikling:

1. Coaching
2. Training and development
3. Process consultation
4. Third-party intervention
5. Team building

Dette er intervensjoner som er dypt rotfestet innen organisasjonsutvikling (Cummings & Worley, 2005:149-150). Gode coachingegenskaper kan den enkelte organisasjonsutvikler eller leder, utvikle selv. Godt utført coaching, vil kunne gi den enkelte mulighet til å se nye løsninger og skape nye rammeverk for å øke effektiviteten (Cummings & Worley, 2005:216).

### **3.9 Ansvar for egen læring**

Ansvar for egen læring ble innført som et prinsipp i både grunnskolen og den videregående skole gjennom Reform 94 og Reform 97. Begrepet indikerer en forventning om at studenten skal være en viktig aktør og medspiller i undervisningen. Studenten skal trekkes med i planleggingen av fag, fastsetting av mål, tidsbruk og vurdering av om målene er nådd. Intensjonen er at den enkelte student gjennom dette får økt medansvar og innflytelse på egen læringsprosess. Etter hvert har det blitt vanlig at ansvar for egen læring i større grad har fått innpass i universiteter og høyskoler.

Studieplanen ved TLU (2006) sier at det skal tilrettelegges for at studentene i stor grad skal ta ansvar for egen læring. Forskningsspørsmålene i vår avhandling berører dette i større eller mindre grad. Det er derfor naturlig at temaet ”ansvar for egen læring” går inn i teorier om selvledelse. For å gi studentene de beste muligheter for å ta et slikt ansvar, synes vi det er naturlig at ledelsesperspektivet også blir diskutert. Områder som målformulering og organisering er ledelsesmessige utfordringer, som det er nødvendig å ivareta for å sikre at studentene blir i stand til å ta eget ansvar. I denne avhandlingen blir temaet berørt gjennom både spørreundersøkelsen blant studentene og intervjuene med praksisveilederne, der fornøydhet blant studentene, samarbeid i og mellom teamene og veiledningspraksisen blir

diskutert. Som vi har sett fra studieplanen (kap. 1.2.), legges det til grunn at studentene skal ta et betydelig ansvar for sin egen læring, gjennom å vurdere målene for utdanningen, egne forutsetninger og planlegging av aktiviteter påkrevd for å tilegne seg forventede kvalifikasjoner.

### **3.10 Selvledelse**

Selvledelse kan forstås som den innflytelse den enkelte utøver har overfor seg selv for å styre sin egen atferd (Manz & Sims, 1995). Teoriene har sitt fundament i sosial læringsteori samt teorier om målstyring og indre motivasjon (Grønhaug et al, 2001, Berg 2003). I organisasjonslitteraturen dukket begrepet selvadministrasjon opp i slutten av 1970-tallet og etter hvert også begrepet selvledelse. Selvledelse blir definert mer omfattende enn selvadministrasjon. Selvledelse omfatter strategier og betraktninger om å motivere seg selv og styre egne tankemønstre. Aktuelle teknikker er å observere egen atferd, utøve selvkritikk, sette seg mål og gi seg selv belønning.

Mange organisatoriske og ledelsesmessige endringer som har funnet sted i dagens organisasjoner, har ført til at den enkelte i større grad må lede seg selv. Slike endringer er blant annet at organisasjoner er blitt mer organiske og komplekse. Tradisjonelle hierarkiske organisasjonsformer er erstattet av flatere strukturer med selvstyrte grupper. Teoriene om selvledelse har i stor grad vært konsentrert om enkeltmennesket og i mindre grad om relasjoner og samhandling. I de senere år har det blitt mer vanlig å sette teoriene om selvledelse inn i et videre perspektiv, noe vi kan se i teoriene om coaching og team.

I vår forståelse av selvledelse er det viktig å inkludere samhandling og relasjonelle ferdigheter. Relasjonelle ferdigheter innebærer at fokus rettes mot mellommenneskelige forhold og samhandling, som gjensidig påvirker samhandlende aktører. Det viktige er de relasjonene de har i forhold til hverandre og ikke som individer. Relasjonelle ferdigheter er ikke bare individuelle ferdigheter, men ferdigheter som to eller flere personer besitter sammen.

På team eller gruppenivå kan selvledelse innebære andre momenter, og kreve andre og ulike ferdigheter, der for eksempel målformuleringer og belønningssystemer må settes sammen

med andre. Manz & Sims (1995) sier at for å fremme teamets selvledelse, er det viktig å gi hverandre konstruktiv kritikk og ros for gode prestasjoner. Selvledelse i team innebærer at den enkeltes selvledelse rettes mot å påvirke andres atferd for å nå et mål sammen med dem.

### **3.11 Ledelse**

Vi forstår ledelse som et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill, der utfordringen ligger i å skape et forpliktende samspill om mål og midler, og i sammenhengen mellom mål og midler (Johnsen, her i Busch og Vanebo, 2003:36).

#### **3.11.1 Problemløsende ledelse**

Problemløsning er en reell ledelsesmessig utfordring for mange. Årsaken til dette kan være direkte relatert til utfordringen i avsnittet over. Er målene uklare og/eller urealistiske vil lederne sette seg selv i en klemme. Man skal heller ikke se bort fra at lederen mangler kompetanse på området. Johnsen (her i Busch og Vanebo, 2003) har delt problemløsende atferd inn i:

- Analyse/syntese
- Samarbeid/interaksjon
- Søke/lære

I dag må en leder kunne arbeide i mer komplekse situasjoner enn tidligere.

Konflikthåndteringen har sannsynligvis blitt mer krevende. Sørensen og Grimsmo (2001) mener at ledere tidligere håndterte organisasjonskonflikter (kalde konflikter), mens man i dag i større grad må ta seg av konflikter mellom den enkelte arbeidstaker og ledelsen samt arbeidstakere mellom (varme konflikter).

#### **3.11.2 Målutviklende ledelse**

En utfordring kan være å sette gode mål. Det betyr at det skal arbeides etter **riktige** mål. Johnsen (her i Busch og Vanebo, 2003) skisserer tre målkategorier med utgangspunkt i omgivelsene.

- Driftsmål
- Tilpasningsmål
- Utviklingsmål

Ledelsen bør være i forkant med å formulere både utviklingsmål samt legge strategiske planer. Man må forsøke å være i forkant av situasjonen for å tilpasse seg endringer på en effektiv og tilfredsstillende måte. Ofte er det en fordel at man setter små, realistiske mål med tidsfrist.

Busch og Vanebo (2003) forutsetter at interessentene aksepterer at det foreligger et felles mål, eksempelvis at ledelsen og de ansatte blir enige om at de har et felles mål om virksomhetens eksistens. Dette er et moment som i stor grad gjelder i det private næringsliv, men som i økende grad gjør seg gjeldende i offentlige virksomheter. Uansett mener vi at ledere også i det offentlige bør ha kunnskap om de forskjellige interessenter og målkonflikter. Et interessant tilnærming beskrives av Langslet (1999). LØFT-metoden beskriver en løsningsorientert tilnærming som et verktøy for problemløsning. I denne metoden trenger ikke partene ha felles problemoppfatning; ikke engang en felles problemforståelse for å løse det. Løsningene ligger i nuet og i framtida.

### **3.11.3 Språkskapende ledelse**

Ledere må snakke samme språk som sine omgivelser. Dette er den tredje dimensjonen i Johnsens (her i Busch og Vanebo, 2003) definisjon på ledelse, nemlig språkskapende atferd. Det er også naturlig å se på kommunikasjonsprosessen. Er lederne i stand til å lese signalene? Er det åpenhet i ledelsesgruppa? Vi ser også at offentlige virksomheter i dag inneholder flere profesjoner. Disse kan skape, eller ha, et eget språk. Det er liten tvil om at språket er annerledes på økonomikontoret enn på lageret. Johnsen (her i Busch og Vanebo, 2003) har foretatt en klassifisering:

- Beslutningsspråk
- Atferdsspråk
- Systemspråk

Beslutningsspråket brukes når avgjørelser tas. Dette er det mest brukte språket. Atferdsspråket har utviklet seg gjennom det daglige samkvem mellom mennesker eller grupper av mennesker. Systemspråk er den kommunikasjon som søker å finne sammenhenger mellom mennesker, teknologi og systemer, ofte gjennom bruk av modeller.

### 3.12 Hva er kunnskapsledelse?

Som kunnskapsforskere er vi opptatt av kunnskap og om denne kan ledes. Det populære begrepet kunnskapsledelse brukes bl.a. av aktører innen teknologibransjen – både programvare- og konsulentfirmaer. Alt fra dokumentbehandlingssystemer til datalagre blir omtalt som verktøy for kunnskapsledelse. Vi vil innta en mer skeptisk holdning til alle påstander om ”løsninger” som fremmer evnen til kunnskapsledelse. For oss består kunnskapsledelse av ledelsesstrategier, metoder og teknologier som i sum kan utvikle intellektuell kapital og ”knowhow” for å øke menneskelige prestasjoner og konkurransedyktighet.

Kunnskapsledelse baserer seg på at den mest verdifulle ressursen som finnes i en organisasjon er kunnskapen til dens medarbeidere. Organisasjonens suksess vil, bl.a., avhenge av hvor effektivt dens medlemmer kan skape ny kunnskap, dele kunnskap i organisasjonen og bruke kunnskapen aktivt.

Begrepet kunnskaps**ledelse** kan lett misforstås. Om vi anerkjenner at kunnskap i utgangspunktet er noe som finnes i hodet til enkeltindivider, er tradisjonell ledelse av denne verken mulig eller ønskelig. Det ledelse da handler om, er å arbeide for å legge til rette for et kunnskapende miljø, slik at individene inspireres til å lære, skape, dele og bruke kunnskap sammen. Kunnskapsledelse vil vi derfor se på som å samle en organisasjons kollektive ekspertise og distribuere denne til de riktige mennesker på det riktige tidspunktet. Kunnskapsledelse er ikke et produkt, men en prosess. Denne prosessen inkluderer å samle inn, lede og dele kunnskapskapital.

Hvordan skape et kreativt, kunnskapende miljø? Von Krogh et al. (2001) er opptatt av kunnskap som noe dynamisk, gjennomgående relasjonelt og uløselig knyttet til mellommenneskelige aktiviteter. Deres anliggende er hvordan ledere kan tilrettelegge for å

skape kunnskap, heller enn å lede og kontrollere kunnskapsutvikling. En av pilarene for slik tilrettelegging er at ”effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst” (Von Krogh et al., 2001:21). ”Ba” er et japansk fenomen som betegner et sted, område eller en arena, og forfatterne bygger videre på dette begrepet og mener ”Ba” er en kunnskapshjelpende kontekst som fremmer kunnskapsutvikling, og at denne konteksten aktivt må skapes. En kunnskapshjelpende kontekst betraktes som et møtested som oppmuntrer og gir næring til deltakelse og kreativitet på ulike nivåer. Det er dette møtestedet som inspirerer til å engasjere seg i organisasjoner preget av høy grad av omsorg.

Kreativitet kan oppmuntres gjennom trening i bruk av noen intuitive verktøy, noe Root-Bernstein og Root-Bernstein (2003) viser. Deres utgangspunkt er at kreativ tenkning henger sterkt sammen med intuisjon og estetisk erfaring. Ideer utvikles først som innsikt, som ikke umiddelbart kan kommuniseres til andre fordi de først eksisterer som følelsemessige og billedlige former, som i utgangspunktet ikke har noe formelt språk. Å forstå den ikke-verbale, ikke-logiske, ikke-rasjonelle basis for skapende tankevirksomhet er essensielt for å kunne stimulere til kreativitet og innovasjon. Å trene i bruk av verktøy som kan stimulere denne skapende prosessen, er like viktig som å trene opp språklige og logisk rasjonelle verktøy. Noen av de 13 logiske verktøyene er (Root-Bernstein og Root-Bernstein, 2003:379-382):

- Observasjon. Å ta seg tid til å sanse, føle, høre, se, lukte med oppmerksomhet.
- Forestillelse. Evnen til f.eks. å danne seg bilder, smaker og lukter i fravær av eksterne stimuli.
- Forenkling. Handler om å luke vekk det komplekse i et fenomen eller situasjon, for å fokusere på det essensielle. Et eksempel er å skrive et sammendrag av en lengre tekst.
- Modellering. Et verktøy for å representere en prosess eller gjenstand i en endret skala eller dimensjon, i den hensikt å skulle forestille seg virkelighetens funksjonalitet eller utseende.

Siggaard Jensen (2008) hevder at tradisjonell strategisk ledelse blir utfordret av måten ledelse utøves på i kunnskapsintensive organisasjoner. Tradisjonell, industriell ledelse er preget av et syn på organisasjonen som en homogen enhet, som i hovedsak skal finne sin plass i markedet.



Under et tradisjonelt ledelsessyn er det et mål å utvikle og implementere konkurransestrategier for å nå sine strategiske mål. Hovedsakelig skjer dette gjennom å bruke prosedyrer og prinsipper som ligger fast.

Nye former for ledelse som baserer seg på at produksjon av kunnskap står sentralt, er vesentlig forskjellig fra tradisjonell, strategisk ledelse. I kunnskapsintensive organisasjoner er strategisk utvikling i større grad avhengig av evnen til å være innovativ; å skape ny kunnskap eller nye innovasjoner. Kunnskapsledelse handler derfor om å maksimere organisasjonens potensial til å være fleksibel nok til å gjennomføre relevante innovasjoner.

Det er kunnskapsarbeideren som representerer verdiskapningen og som på mange måter sitter med nøkkelen til organisasjonens suksess eller fallitt. Mens et tradisjonelt ledelsessyn har gått ut på at det er lederen som utvikler strategier og implementerer disse "nedover" i organisasjonen, er det i kunnskapsøkonomien ofte nødvendig å snu helt om på dette. Kunnskapsarbeiderens evne og mulighet til å være kreativ og innovativ er organisasjonens viktigste ressurs. Ledelse må fokusere på tilrettelegging for FOU og innovasjon (Siggaard Jensen, 2008:133).

Kunnskapsledelse handler om å tilrettelegge for å gjøre en arbeidsplass attraktiv, herunder tiltrekke, beholde og utvikle den menneskelige kapitalen. En organisasjon som uttrykker en visjon om å være ledende på kunnskapsutvikling, må ha en strategi som aksepterer nødvendigheten av å kartlegge kunnskap. Kunnskap finnes i mennesker, ikke teknologiske artefakter, og dette krever aktiv menneskelig innsats. Teknologi kan hjelpe til med å samle inn informasjon, men teknologi kan ikke skape kunnskap. Når informasjonen er identifisert, samlet inn og satt under ledelse, må den omdannes til kunnskap.

Dette fordrer klassifisering, analyse og samspill, noe som er avhengig av menneskelige intervensjoner. Teknologien kan assistere, men bare et menneske kan oversette informasjon til et format som kan bli til kunnskap for et annet menneske. Kunnskap kan ledes, men må ledes etter andre prinsipper enn tradisjonelt lederskap. Tillit, respekt og ansvar trer inn i stedet for styring og kontroll. Kunnskap skal ikke lagres og forrentes. Den skal brukes for stadig å komme videre til ny kunnskap. Kunnskap som ikke brukes, glemmes og forvitrer ganske raskt. Det viktigste ved aktivt bruk av ny kunnskap er at den initierer energi, arbeidsglede,

handling og kreativitet. Det er altså ikke bare kunnskapen i seg selv som er verdifull, men den evnen den bl.a. har til å utvikle spørsmål som ingen tidligere har stilt.

Vi har lagt vekt på å definere og benytte teoretiske betraktninger knyttet til begrepene ledelse og kunnskapsledelse, fordi vi mener det er særdeles viktig å ivareta disse i en kunnskapsvirksomhet som TLU. Årsaken til at dette er viktig i den nye kunnskapsøkonomien, er at kampen om talentene hardner til samt at knapphet på arbeidskraft gjør at man må fokusere på å utvikle og beholde de beste medarbeiderne. Dernest står TLU overfor mulig konkurranse på det samme markedet, og da gjelder det å være attraktiv. Alt dette gjør at ledelse og lederrollen endrer karakter og blir mer kompleks.

Tradisjonelle ledelsesteorier fra mer ”industrielle modeller” passer ikke i kunnskapsbedrifter, som skal lede kunnskapsarbeidere i kreative og innovative prosesser. Teknologien gir nye informasjonskanaler og medarbeiderne anerkjenner ikke på samme måte formell autoritet. Så ledelse og kunnskapsledelse handler om å legge til rette for utvikling under nye forutsetninger. Våre empiriske funn har gitt grunn for å gjøre analyser (kap. 6) som også har et klart ledelsesperspektiv.

## 4 Forskningsdesign og Metode

### 4.1 Søk etter et metodisk opplegg

Det metodiske opplegget eller forskningsdesignet henger i stor grad sammen med hvilken overordnet problemstilling vi har for avhandlingen. Problemstillingen og de utledede forskningsspørsmålene er presentert i kap. 1.2.1 og 1.2.2. Underveis har disse blitt gjenstand for flere revisjoner og presiseringer. For oss har utformingen av et design hatt høy prioritet på et tidlig stadium i skrivingen, selv om vi til å begynne med hadde relativt vage oppfatninger av hvordan vi skulle utforme prosjektet. I kap. 1 har vi redegjort for hva vi finner som det vitenskapelig interessante ved det feltet vi har valgt å studere, og forskningsspørsmålene har blitt justert underveis, både før og etter at dataene fra de empiriske undersøkelsene ble analysert. Vi tror det har vært viktig å ha startet arbeidet med utformingen av metodikken på et tidlig stadium, fordi vi ”visste” at vi ville utføre relativt grundige primærundersøkelser i feltet, selv om vi visste mindre om hvilke deler av feltet vi ville angripe sterkest – studenter, lærere, arbeidsgivere eller andre.

I prosessen med å finne fram til et design egnet for prosjektet, har vi kunnet identifisere noen sentrale oppgaver:

- Hva som er formålet med denne avhandlingen. Vårt mål og interessefelt er i så måte beskrevet i kap. 1.1 og 1.2, hvor vi redegjør for hva vi finner interessant å forske på. Dette er delvis basert på tidligere forskning samt antakelser om virkeligheten ut fra observasjoner og tilbakemeldinger fra aktører i feltet.
- Derneft har vi måttet gjøre et valg av hvor vi kan finne data som kan gi oss de svarene vi mener kan gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål.
- Etter dette har vi måttet foreta et valg av hvordan vi skal gå fram for å samle inn de data vi tror kan bringe forskningen videre.

Dette er elementer vi finner i alle undersøkelser, og representerer i så måte ikke noe særegent for vår forskning. Vi skal i dette kapitlet redegjøre nærmere for våre valg og hvorfor de ble tatt slik de ble.

Innen tradisjonelle rammer stod vi i utgangspunktet overfor et valg mellom tre ulike design for dette forskningsprosjektet; utforskende (eksplorativt), beskrivende (deskriptivt) og årsaksforklarende (kausalt) design. I grove trekk har disse tre grunnleggende forskningsdesignene ulike anvendelsesområder, som avhenger av forskningens formål og problemstilling. Vi starter derfor med en redegjørelse av designtypene.

#### 4.1.1 Designtyper

Et **utforskende design** kan være nyttig i situasjoner der problemstillingen framstår som uklar. I vår case hadde vi ikke denne opplevelsen, fordi vi i alle fall hadde en formening om hva som var den initiale problemstillingen. Et utforskende design kan ha nytteverdi i situasjoner der kunnskapen om problemområdet er relativt begrenset, og slik sett kan det ofte benyttes for å skaffe seg ny innsikt i et ukjent tema. Et utforskende design kan derfor være anvendelig i begynnelsen av et forskningsprosjekt, før man kommer fram til mer kunnskap og en mer presis problemformulering. I utforskningen kan man få dannet seg et bilde av feltet, hvilke handlingsalternativer som finnes, hvilke variabler som kan være aktuelle og om det finnes tilgjengelig forskning og litteratur på området. Et utforskende design kan utformes både som skrivebords- og kvalitative undersøkelser.

En skrivebordundersøkelse er forskning som utføres ved å samle inn data som allerede foreligger i en eller flere former/fra en eller flere kilder.

En kvalitativ undersøkelse består av datafangst i det aktuelle feltet, med den hensikt å skaffe seg en kvalitativ oversikt over en bestemt situasjon. Denne teknikken brukes ofte når man står overfor et uklart problem, hvor det er ønskelig å skaffe seg førstehånds kjennskap for å kunne gi en egen beskrivelse av det fenomenet man vil forske på.

Et **beskrivende design** er nyttig i prosjekter der man ønsker å se på en eller flere variabler og mulige sammenhenger mellom disse. Det mest klassiske eksemplet finner vi i meningsmålinger foran valg, der hensikten er å avdekke partipreferanser.

Et deskriptivt design forutsetter at man allerede har et godt bilde og grunnleggende forståelse av situasjonen og problemet som skal studeres. Hensikten er å beskrive eller kartlegge ulike

aspekter ved en problemstilling. Formålet med slike undersøkelser er å danne seg et ”snapshot” av problemet i øyeblikket og dets omgivelser. En vil kunne kartlegge sammenhenger og det stilles derfor strenge krav til spesifisering av når, hvor, hvorfor og hvordan det skal undersøkes. På grunn av at undersøkelsene skal gi en beskrivelse av for eksempel markedsvolum, vekst, konkurranse etc., stilles det krav til at størrelsene tallfestes. De fleste markedsundersøkelser som utføres av analyseinstitutter gjøres med et deskriptivt design, og det benyttes stort sett spørreskjemaundersøkelser, observasjon eller sekundærdata for å få frem ønsket informasjon.

Et **kausalt design** kan benyttes i forskningsprosjekter hvor man ønsker å måle hvilke effekter en eller flere uavhengige variabler har på en avhengig variabel. Denne designformen søker med andre ord å avdekke om det eksisterer et årsaks- og virkningsforhold mellom to eller flere variabler, eksempelvis om flere praksistimer i bil resulterer i bedre kjøreferdigheter. Det er viktig å ha for seg forskjellene mellom avhengige og uavhengige variabler. Mulig effekt måles på avhengige variabler, mens årsaken (til effekten) måles på de uavhengige. Dermed vil det være slik at de uavhengige variablene oppstår tidsmessig tidligere enn de avhengige.

Kausalt design brukes når en beslutningstaker vil undersøke på hvilke måter en variabel påvirker verdien på en eller flere andre variabler. Kausalt betyr årsak-virkning, og har som hensikt å forklare sammenhenger og finne årsaksforklaringer. Kausale studier er en form for eksperiment. Et objekt måles før og etter en påvirkning, og man kan dermed registrere om den avhengige variabelen lar seg påvirke.

Vi er pragmatiske i forhold til å finne **ett** design som er det eneste riktige, og ser på de ulike typologiene som en grov oppstilling av hvilke opplegg det er mulig å velge mellom i forskningsprosjektet. De ulike designene har imidlertid bred teoretisk forankring, og vi vil begrunne våre valg basert på teorier og hva vi ser på som en formålstjenlig strategi. Vårt – fortsatt – pragmatiske utgangspunkt, er at like lite som et forskningsprosjekt kan sies å være enten bare kvantitativt eller bare kvalitativt, så vil det også være glidende overganger og overlappinger mellom design. Vi har valgt våre teknikker og metoder for datafangst og videre analyse, og disse metodene kan sies å være resultatet av den designmiksen vi har hatt. De påfølgende kapitlene vil vise hvordan vi har angrepet feltet med å gjøre metodiske valg.

Vår tilnærming til design heller likevel mot det kausale, idet vi forsøker å finne svar på en problemstilling som har med faktorer som fremmer/hemmer læring å gjøre. Disse faktorene, som gjenspeiles i våre forskningsspørsmål, har sin bakgrunn i vår hypotese (kap. 1.2) om at studentene ved TLU har ulik opplevelse av utbyttet av egen praksis. Selv om designet er overveiende kausalt, og med en hypotetisk-deduktiv tilnærming, har det likevel islett av både beskrivende og utforskende elementer. Vi har hatt en miks av åpne og lukkede svaralternativer i en nettbasert undersøkelse, som er supplert med personlige intervjuer. Vi ser på dette som et fleksibelt design. Noe er forhåndsdefinert, mens noe har framkommet under selve datafangsten. Målene for vår forskning har vært å komme til forståelse og ny kunnskap om feltet, noe vi mener best kan oppnås gjennom å ha en åpen og fleksibel tilnærming.

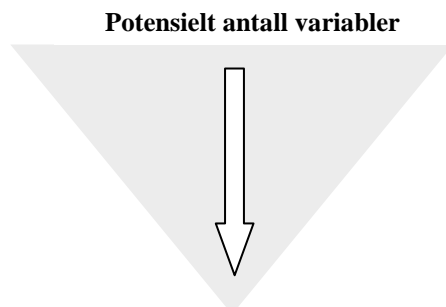
Med referanse til de designtypene vi har beskrevet i dette kapitlet og de empiriske undersøkelsene vi har foretatt (kap. 5), har vi utformet et bestemt undersøkelsesopplegg. Dette ser på sammenhenger mellom ulike variabler, ut fra en forforståelse av problemområdet (beskrivende design) samt et design som legger opp til å se om det kan finnes sammenhenger mellom variabler (kausalt design). I vår case fant vi at studentenes alder virket inn på hvilke verdier som ble satt på flere andre variabler. Mer om disse sammenhengene i kap. 5 og 6.

## **4.2 Kartlegging av feltet og diagnostisering av databehov**

Vi har i kapittel 1 og 2 beskrevet forskningsfeltet. I en tidlig fase måtte vi skaffe oss en oversikt over hva slags data vi måtte samle inn for å svare på problemstillingen ut fra de forskningsspørsmålene vi hadde formulert som de mest relevante. Denne kartleggingsfasen har bestått av å se noen sentrale oppgaver i sammenheng:

1. Definere problemet og utforme en problemstilling med utfyllende forskningsspørsmål. Dette er tidligere beskrevet i kap. 1.2.
2. Ta begrunnet stilling til hva slags informasjon vi har behov for og hvilke datakilder som finnes. Her har vi gjort vurderinger av forekomsten av primær- og sekundærdata samt vurderinger av kvalitative og kvantitative data. Dette beskrives nærmere i dette kapitlet.
3. Hva slags enheter, hvilke variabler ved enhetene og hvilke verdier kan vi måle variablene på. I dette ligger først en avgrensning av feltet, deretter brukes

forskningsspørsmålene og egne antakelser som ”kompass” for å gjøre variabelvalg. I dette kapitlet beskriver vi dette nærmere.



**Figur 4-1: Utvalg av variabler**

Når vi snakker om **egenskaper ved undersøkelsesenheterne**, tenker vi på **hvilke variabler vi trenger** og hvilke verdier disse variablene kan måles i. Om vi ønsker å måle hva innbyggerne i en kommune kommer til å stemme ved neste kommunevalg, vil det være en rekke variabler som kan være interessante. På grunn av faktorer som tid, penger, kompetanse og

relevans, er det verken mulig eller ønskelig å inkludere alle. Vi må velge ut de mest interessante for problemstillingen vår. Arbeidet starter med en bred og omfattende liste, for så å arbeide seg frem til vi anser for å være et realistisk informasjonsbehov. I vårt prosjekt har vi grovt definert følgende variabler:

1. Bakgrunnsvariabler: Demografi (kjønn, alder, yrkesbakgrunn)
2. Opplevelsvariabler: Opplevelser av situasjoner i utdanningen knyttet til våre forskningsspørsmål.

Den datainnsamlingsmetoden vi velger blir bestemt av den informasjonen vi mener at vi trenger. Det går et hovedskille mellom kvantitative data/datainnsamlingsmetoder og kvalitative data/datainnsamlingsmetoder. Det er viktig å være bevisst at metodene som velges gir ulike data. Metodevalget bestemmes av forskningsprosjektets problemstilling, formål (eksempelvis ønske om generalisering), forskerens forutsetninger (kunnskap, tid, penger), samt utvalget og dets egenskaper.

All den tid vi hadde definert forskningsfeltet som praksisfeltet ved TLU, var det en grei oppgave å skaffe seg oversikt over aktørene, som i hovedsak er begrenset til studenter og lærere. Her kunne vi ha utvidet feltet, og dermed omfanget, med andre aktører, som for eksempel de tidligere studentenes arbeidsgivere. Vår intensjon har imidlertid vært å uttale oss om hvordan studentene opplever læring i praksisfeltet ved TLU. Vi valgte å gjøre vår undersøkelse blant ferdig utdannede studenter i 2008. Dette var en avveining av to antatt

kryssende hensyn: Måling av ferskest mulige opplevelse av utdanningen versus det å ha fått utdanningen mer på avstand og muligheten til lengre tids refleksjon omkring utdanningen i relasjon til jobben som trafikklærer.

Vi begrunner vårt valg med at vår intensjon var å innhente data om utdanningen og læring i utdanningsløpet, mest mulig i nåtid, for å kunne analysere data og foreslå evt. tiltak med relevans for dagens praksisutdanning. Slik sett mener vi at vårt valg var godt. Studenter som ble uteksaminert i 2008 hadde på undersøkelsestidspunktet fått utdanningen på 6-7 måneders avstand. Studieplanens målsettinger, som ble referert til i spørreundersøkelsen, var sannsynligvis fortsatt kjent materie, og studentene hadde utdanningen relativt ferskt i minne. At samtlige respondenter viste seg å være i trafikklæreryrket var en uventet bonus for oss. Etersom svarene på undersøkelsen begynte å komme inn, så vi at disse kunne settes opp mot mulige samsvarende eller avvikende svar på sentrale spørsmål avgitt også av praksisveilederne. På denne måten antok vi at vi kunne få fram supplerende informasjon.

Tilsvarende studentundersøkelser var tidligere ikke gjort, så vi hadde ikke tilgang til relevante sekundærdata. Vi hadde imidlertid tilgang til svarene på en skriftlig evaluering av praksis i 2008 (kap. 1.1), dvs. evaluering gjort av de samme studentene som vi valgte for undersøkelsen. Denne evalueringen ble et nyttig verktøy i prosessen med å utforme spørsmålene til studentundersøkelsen. De metodiske hovedutfordringene knyttet til spørreundersøkelsen blant studenter som ble uteksaminert våren 2008 samt intervjuene av praksisveilederne, vil vi kommentere nærmere i de følgende kapitlene.

### **4.3 Metoder**

En metode er en fremgangsmåte og middel for problemløsning, der hensikten er å komme fram til ny kunnskap. Alle midler som kan bidra til å oppnå dette, kan regnes med som gyldige midler/metoder. I samfunnsvitenskapen snakkes det ofte om kvalitative og kvantitative metode som mulige valg når undersøkelser skal gjennomføres. En undersøkelse er en metode for å samle inn empiri (data om hvordan virkeligheten faktisk ser ut) og bør tilfredsstillende to krav (Jacobsen 2005:19):



- Empirien må være gyldig (valid) og relevant. Validiteten sier noe om hvor godt man klarer å måle det man ønsker å måle. Gyldigheten knyttes til fortolkningen av innsamlede data.
- Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel). Troverdigheten er knyttet til hvor sikker en måling er, dvs. at man ved gjentatte forsøk på å måle det samme fenomenet, får samme svar – forutsatt at man spør om det samme.

#### **4.4 Kvantitativ metode**

Den kvantitative metoden kjennetegnes av at det samles inn strukturert informasjon, gjerne gjennom spørreskjema, telefonintervju eller personlig intervju med faste spørsmål og svaralternativer. Denne standardiseringen fører til at svarene kan gjøres om til tallstørrelser som enkelt lar seg analysere ved hjelp av statistikk (Jacobsen, 2005:27).

Jacobsen (2005) sier at en undersøkelse følger faste faser. Bestemmer man seg for å bruke en kvantitativ undersøkelse, må man avgjøre hvilken form innsamlingen av data skal ha, dvs. spørreskjema som er sendt på e-post, i post eller intervju gjennomført på telefon eller i samtale. Videre må en vurdere om utvalget av respondenter er riktig. Resultatene av undersøkelsen må analyseres og tolkes, og man må være kritisk til at det kan forekomme tolkingsfeil. Høy deltakelse er en forutsetning for påliteligheten i en kvantitativ undersøkelse.

Kvantitative undersøkelser egner seg for å fremskaffe informasjon som gir en oversikt over utbredelse og omfang av ulike sosiale forhold, og gir god breddeinformasjon om det aktuelle temaet. Informasjonen samles vanligvis inn over en kortere tidsperiode, eventuelt i flere omganger, og innebærer liten kontakt mellom forsker og informant. Forutsatt at man har et representativt utvalg og et tilfredsstillende metodologisk design, kan man ved hjelp av kvantitative metoder si noe om langt flere enheter enn de man faktisk samler informasjon fra (utvalget). Metodene gir med andre ord grunnlag for generaliseringer. Eksempler på undersøkelser der man har anvendt kvantitative metoder er valgdagsmålinger og brukerundersøkelser, men metodene kan også egne seg godt for å belyse personlige og sensitive spørsmål, ettersom informantene fremstår som anonyme.

## 4.5 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden kjennetegnes av at informasjon samles inn på en åpen måte, ofte gjennom personlige intervjuer, samtaler eller observasjoner. Respondenten (den som intervjues) bestemmer innholdet i informasjonen, svarer med egne ord og uten sterk styring av undersøkeren. Metoden er ressurskrevende da intervju er tidkrevende. Manglende ressurser kan føre til få intervjuer, som gjør at det blir problem med representativiteten til de som blir spurt (generalisering). Kvalitativ metode egner seg best der vi vet lite om temaet som skal undersøkes. Dersom vi har god kunnskap om temaet fra før (eller har foretatt en kvalitativ undersøkelse) og ønsker å få et representativt utvalg respondenter som svarer på sin mening om temaet, er den kvantitative metoden bedre egnet (Jacobsen, 2005:29).

Kvalitative undersøkelser egner seg for å framskaffe helhetlig informasjon om flere sider ved et tema, og skiller seg på den måten fra kvantitative undersøkelser som framskaffer mer begrenset informasjon om flere enheter. Kvalitative metoder blir mye brukt innenfor mer utforskende (eksplorerende) forskningsarbeider, hvor man ønsker å få et bredt innblikk i problemområdet. Informasjonen samles ofte inn over en lengre tidsperiode der forskeren og informantene har tett kontakt. Undersøkelsesformen er dynamisk og fleksibel, og de ulike fasene i undersøkelsen er ofte overlappende. Forskerens hensikt er å fange opp og tolke informantenes oppfatninger og beveggrunner, og hun bør derfor til enhver tid være åpen for å justere spørsmålene sine.

Vi valgte å bruke intervju som kvalitativ metode etter at vi hadde avsluttet den kvantitative delen av datafangsten – spørreundersøkelsen rettet mot uteksaminerte studenter. Årsaken var at vi ønsket å sammenligne realiteten i de svarene vi fikk i undersøkelsen med oppfatninger i veilederkorpset. Vi ser på dette som en kvalitetssikring av spørreundersøkelsen, som samtidig har gitt oss utdypende svar på vår problemstilling.

## 4.6 Metodetriangulering

Det er undersøkelsens formål og problemstilling som bør være bestemmende for hvilken metodologisk tilnærming man benytter seg av. Ofte vil det være aktuelt å benytte flere metoder for å belyse ulike sider ved problemområdet. Dette kaller man gjerne for

metodetriangulering. Begrepet har sitt utspring fra matematikken der man f. eks. bruker triangulering til å måle avstander og vinkler fra ulike synspunkter. Dette gjør at man ved å sammenholde resultatene, etterpå vil kunne tegne et mer nøyaktig kart.

Vi valgte å kvalitetssikre spørreundersøkelsen til studentene gjennom å intervju flere praksisveiledere. Vi mener denne trianguleringen har styrket våre funn med hensyn til gyldighet og pålitelighet. I de to neste kapitlene vil vi redegjøre nærmere for de to metodene for datafangst vi har benyttet oss av.

#### **4.7 Student/spørreundersøkelsen**

1. Formålet med spørreundersøkelsen var å samle inn data om kvaliteten på praksisundervisningen samt innhente forslag til forbedringstiltak.
2. Vi benyttet skriftlig spørreundersøkelse til 73 av de 82 studentene som ble uteksaminert sommeren 2008. De resterende ni studentene lyktes det oss ikke å få korrekte kontaktopplysninger på.

Til spørreundersøkelsen brukte vi dataverktøyet Questback<sup>®</sup>, fordi vi hadde tilgang til det og kunnskap om bruken av det, og visste at det ville gi oss et godt analysegrunnlag.

Vi valgte spørreundersøkelse fordi vi så på det som en mindre tidkrevende undersøkelsesform enn intervju. Samtidig var det vår oppfatning at det på et senere tidspunkt i arbeidet med avhandlingen, kunne bli aktuelt med noen intervjuer. Vår spørreundersøkelse inneholder flere typer spørsmål, som vi mente ville gi et godt grunnlag for dataanalysen. De fleste er kjent med slike undersøkelser fra før og det er en fordel at man kan svare når man har tid og anledning. En svakhet med spørreundersøkelser er at det ikke er rom for å rette opp uklarheter og misforståelser underveis. En annen mulig svakhet er lav svarprosent. Skjemaet ble sendt til flere personer for utprøving og innhenting av kommentarer. Vi fikk tilbakemelding om uklarheter på noen områder, og spørreundersøkelsen ble derfor tilpasset noe før endelig utsendelse. Vi fikk også tilbakemelding om at det tok fra 10-20 minutter å besvare undersøkelsen, noe vi fant akseptabelt. Med undersøkelsen fulgte en orientering om undersøkelsens formål og oppbygging. Vi var tydelige på anonymitet.

Spørreskjemaet ble inndelt i seksjoner. Målet var at undersøkelsen skulle virke ryddig og gi respondentene et riktig grunnlag for å besvare spørsmål. Vi valgte å starte med demografiske spørsmål. De er lette å svare på og vil føre respondenten inn i undersøkelsen/besvarelsen på en enkel måte. Det ble lagt stor vekt på å lage spørsmål som var lette å forstå samtidig som vi ønsket å være forsiktige med generelle spørsmål. Vi valgte en kombinasjon av spørsmål med tilslutningsskalaer og åpne spørsmål. Når det gjelder tilslutningsskalaer valgte vi å gradere svarene i seks alternativ. Gjennom dette var håpet i best mulig grad å skille mellom nyanser i svarene. En svakhet med dette kan være at respondenten tvinges til å uttrykke en mening han ikke har.

Vi fikk utlevert studentlister fra administrasjonen ved HiNT. Det var en relativt stor jobb å sjekke opp e-postadressene. Undersøkelsen ble sendt ut den 22. desember 2008 og det ble først satt fire ukers svarfrist. Det ble mot slutten av denne perioden sendt ut en automatisk purring på e-post til de som ikke hadde svart. Pr. 5. januar 2009 hadde det kommet inn 27 svar, noe som tilsvarer en svarprosent på 37,5. Det ble etter dette sendt en purring på sms. I løpet av noen dager var svarprosenten økt fra 37,5 % til 57 %. Etter ytterligere noen dager, ble det sendt ny sms til de som ikke hadde svart. Etter noen dager var svarprosenten hele 82,2 %. Underveis så vi oss nødt til å utvide svarfristen med 10 dager.

Da undersøkelsen ble avsluttet 31. januar 2009 hadde det kommet inn svar fra 60 personer som tilsvarer en svarprosent på 82,2. Vi mener at dette danner et meget godt grunnlag for analyse og generalisering. Svarprosenten refererer seg for ordens skyld til de 73 studentene det lykkes oss å skaffe til veie epost-adresser på. Som nevnt i innledningen til dette kapitlet var det ni studenter vi ikke kunne spore opp.

#### **4.8 Intervju med praksisveilederne**

Etter at spørreundersøkelsen var avsluttet, bestemte vi oss for å intervjuer noen av praksisveilederne. Grunnen til dette er at vi mener intervjuene ville kunne kvalitetssikre deler av spørreundersøkelsen samtidig som de kunne gi et bredere grunnlag for å trekke konklusjoner. Intervjuer gir gode muligheter for å skaffe dybdebetraktninger om færre variabler, og vi anså at den samlede kvaliteten på dataene dermed kunne styrkes.

Arbeidsmengden ved intervjuer er stor, så vi måtte finne en måte å balansere forventet arbeidsmengde med muligheten for gode funn. Ved TLU var det 10 praksisveiledere som hadde en stillingsandel på 100 %, enten på det tidspunktet spørreundersøkelsen omhandler, eller da den ble utført. En av praksisveilederne er medforfatter av denne avhandlingen, og ble derfor holdt utenfor. Vi intervjuet fem av de ni øvrige praksisveilederne. Utvalget av intervjuobjektene var tilfeldig. Alle ni fikk tilsendt et introduksjonsbrev med informasjon om hva dette dreide seg om. Det ble videre utarbeidet en intervjuguide for å sikre at problemstilling, forskningsspørsmål og fokusområder ble berørt på samme måte overfor alle intervjuobjektene. Av de ni var det fem som stilte seg positive til å være med i undersøkelsen. Vi mener fem intervjuobjekter av ni mulige gir god representativitet. Det er over halvparten (55,5 %) av alle aktuelle praksisveiledere. Intervjuene ble gjennomført over to dager. De fant sted på et møterom ved TLU, noe som var praktisk for både intervjuobjektene og den som foretok intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført av samme person. En mulig kilde til feiltolkning av dataene ligger i at de fem som ble intervjuet kanskje hadde samme innstilling til feltet, og dermed stilte seg mer positive/negative enn et gjennomsnitt av veilederne.

I løpet av mandag 27. og tirsdag 28. april 2009 ble det gjennomført fem intervjuer. I intervjuguiden ble det sagt at hvert intervju skulle ta rundt 20 minutter. Det viste seg at tidsforbruket ble 35-50 minutter pr. intervju. Dette kan skyldes at alle informantene var svært positive til avhandlingen vår og hadde et ønske om å bistå. Intervjuguiden ble kun brukt som en mal, da det viste seg at informantene kom inn på forskjellige emner til forskjellig tid under intervjuet. Det ble ikke gjort forsøk på å styre dette, da informasjonen som kom var i tråd med de emnene vi ønsket å berøre.

Etter at alle intervjuene var avsluttet fikk informantene tilsendt et resymé fra sitt intervju for gjennomlesning og godkjenning. Ingen kom med tilbakemeldinger som ga grunnlag for endringer. Tvert i mot ble det uttrykt at sammendragene ga et riktig bilde av det informantene ønsket å si.

## 5 Empiriske funn

I dette kapitlet vil vi presentere våre funn fra spørreundersøkelsen til studentene som gikk ut ved TLU i 2008 samt intervjuer av praksisveilederne i april 2009. Funnene deles inn i fire fokusområder, jf kap 2.3.6, der det er forskningsspørsmålene som danner grunnstammen. De fire fokusområdene er:

1. Veilederkompetanse
2. Lærernærvær og deltakelse
3. Organisering
4. Ansvar for egen læring

I starten av dette kapitlet presenterer vi en tabell som viser hvilke spørsmål fra undersøkelsen som peker tilbake på forskningsspørsmålene (kap. 1.2.2). Tabellen viser også hvilke hovedteorier som analyseres i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, knyttet til de fire overstående fokusområdene i vår forskning.

Hvert fokusområde innledes med å beskrive hvilke spørsmål fra undersøkelsen som er relevant for fokusområdet som beskrives. Samtidig gjøres henvisninger til hvilke(t) forskningsspørsmål som disse gir svar på, og hvorfor vi mener det forholder seg slik. Fokusområdene samsvarer også med strukturen i både spørreundersøkelsen og intervjuene.

Spørsmålene er organisert med tilhørighet til de fire fokusområdene over. Hensikten er at oppgavens ulike deler skal lettere henge sammen til en helhet. Dette mener vi også vil lette arbeidet i å knytte relevante spørsmål fra undersøkelsen til de ulike kategoriene. Dermed kan vi også unngå å bruke de samme spørsmålene flere ganger ved analysen (kap. 6).

Spørsmålene er en kombinasjon av spørsmål med tilslutningsskalaer og åpne spørsmål (kap. 4.7). Hensikten med de åpne spørsmålene er at respondentenes subjektive erfaringer og opplevelser settes gis forklaringsrom.

Deretter setter vi funn fra studentundersøkelsen og svar fra de intervjuede informantene opp mot hverandre i en dualistisk, beskrivende framstilling. Framstillingen ser vi på som en foreløpig analyse. Å analysere innebærer å dele opp datamaterialet og stille spørsmål omkring

innholdet. Underveis – og til slutt i gjennomgang av empirien – vil vi trekke fram hvilket budskap undersøkelsen og intervjuene gir oss. I dette kapitlet vil vi også framheve hvilke svar som er interessante i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter trekker vi noen foreløpige konklusjoner.

## Tabelloversikt – teori, problemstilling og forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål	Fokusområder med forskningsspørsmål som grunnstamme:	Spørsmål i studentundersøkelsen som peker tilbake på forskningsspørsmålene og fokusområder:	Teori 1	Teori 2	Teori 3	Metode
<b>F1:</b> Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet?	1. Veilederkompetanse 2. Lærernærvær og deltakelse	<b>Spørsmål:</b> 23, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37	<b>Kunnskaps- og læringssyn.</b> Behaviorismen, kognitivismen, konstruktivismen, (Hiim&Hippe, Bjørgen, Dysthe, Säljö, Polanyi)	<b>Veiledning</b> -arbeidsmetode for utvikling av selvinnsett og refleksjon. (Hiim & Hippe, Handal & Lauvås, Stålsett)  Veiledning sett i relasjon ulike læringssyn, (Inglar)	<b>Coaching</b> - arbeidsmetode for videreutvikling av kompetanse, med fokus på framtid. (Gallwey, Berg).	Spørreund. studenter  Intervju veiledere
<b>F 2:</b> Hvordan oppleves samarbeidet i og mellom de ulike teamene?	3. Organisering 4. Ansvar for egen læring	<b>Spørsmål:</b> 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22	<b>Grupper/Team,</b> sammensetning med tanke på effektivitet og økt læringsutbytte, (Sewerin, Stålsett, Rohlin et al.)	<b>Ledelse/selvledelse.</b> Samspill om mål og midler, problemløsende, målutviklende, språkskapende samspill, (Busch og Vanebo)		Spørreund. studenter  Intervju veiledere
<b>F3:</b> Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdel faktisk tilrettelegges og organiseres?	3. Organisering 4. Ansvar for egen læring	<b>Spørsmål:</b> 17, 18, 19, 21, 22	<b>Slik skapes kunnskap.</b> SECI-modellen om forholdet mellom taus / kodifisert kunnskap, Nonaka og Takeuchi (Newell et al.)	<b>Organisering for læring</b> – læring i sosiokulturell kontekst (Dysthe, Stålsett).  <b>Kunnskapsledelse vs tradisjonell ledelse.</b> Legge til rette for og lede utvikling av kunnskap (Siggard Jensen, Newell et al.)	<b>Kunnskapende kontekst.</b> Å legge til rette for et kreativt kunnskapsbyggende miljø (Von Krogh et al.)	Spørreund. studenter  Intervju veiledere

**Tabell 5-1: Oversikt over hovedteorianvendelse knyttet til avhandlingens forskningsspørsmål.**



## 5.1 Veilederkompetanse

Ved gjennomgang av spørreundersøkelsen ser vi det som interessant å analysere svarene i spm. 31-37 i forhold til forskningsspørsmål 1: ”**Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet**”? De valgte spørsmålene dreier seg om veiledernes kompetanse og utnyttelse av denne i veiledning av studentene. Dette vil vi også i noen grad se i sammenheng med respondentenes alder (krysstabulering). Flere yngre studenter med mindre praksis fra yrkeslivet og færre timer bak rattet, men desto mer fagkompetanse er tendensen etter at TLU ble høgskole. Dette bekreftes både gjennom spørreundersøkelsen og intervjuene, som vi vil vise nærmere til i denne empiridelen.

### Spm. 31: I hvilken grad opplevde du at det var forskjell i kompetanse blant praksisveilederne

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad forskjell	16,7 %	10
2 I stor grad forskjell	31,7 %	19
3 I noen grad forskjell	38,3 %	23
4 I noen grad ikke forskjell	3,3 %	2
5 I stor grad ikke forskjell	8,3 %	5
6 I svært stor grad ikke forskjell	1,7 %	1
Total		60

#### Tabell 5-2: Studentundersøkelsen, spørsmål 31

Spm. 31, 32 og 33 omhandler kompetansecforskjeller blant veilederne, dvs. hvor god og hvor godt utnyttet denne kompetansen oppleves av studentene i praksisfeltet. 50 % opplevde i stor eller svært stor grad god utnyttelse av kompetansen (spm. 33). Dette betyr at den andre halvparten av studentene opplevde veiledernes kompetanse som bare i noen grad utnyttet. Nærmere 50 % opplevde også at det var stor eller svært stor forskjell på veiledernes kompetanse (jf tabell 5-2 over). Ut fra dette ser vi det som interessant å se nærmere på spm. 37, hvor respondentene uttrykker sine personlige oppfatninger i forhold til hva som skilte de gode veilederne i forhold til de mindre gode (tabell 5-6, side 85). I forhold til våre positive funn, kan dette bidra til styrking av det som fungerer godt mht eksisterende kompetanse, og hvordan denne utnyttes hos den enkelte veileder. Dette kan igjen påvirke studentenes læringsprosess, noe vi skal analysere nærmere i kapittel 6.

Spm. 34 og 35 dreier seg om studentenes opplevelse av samkjørt opplegg og krav fra veilederne.

**Spm. 34: I hvilken grad opplevde du at praksisveilederne hadde et samkjørt opplegg**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad samkjørt	1,7 %	1
2 I stor grad samkjørt	3,3 %	2
3 I noen grad samkjørt	20,0 %	12
4 I noen grad ikke samkjørt	23,3 %	14
5 I stor grad ikke samkjørt	30,0 %	18
6 I svært stor grad ikke samkjørt	21,7 %	13
Total		60

**Tabell 5-3: Studentundersøkelsen, spørsmål 34**

Her viser våre funn at 51,7 % opplever at praksisveilederne i stor grad eller i svært stor grad **ikke** hadde et samkjørt opplegg (jf tabell 5-3 over) eller felles krav i praksisfeltet. Dette samsvarer også med tidligere praksisevalueringer (kap. 1.1.). Felles krav og samkjøring fra veilederne, vil vi se nærmere på ved å studere svarene i spm. 37. Dette mener vi kan gi oss noen konstruktive funn som synliggjør årsaker og sammenhenger.

Spm. 36 omhandler studentenes mening om tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis.

**Spm. 36: I hvilken grad fikk du oppfølging og tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad	8,3 %	5
2 I stor grad	33,3 %	20
3 I noen grad	35,0 %	21
4 I noen grad ikke	8,3 %	5
5 I stor grad ikke	10,0 %	6
6 I svært stor grad ikke	5,0 %	3
Total		60

**Tabell 5-4: Studentundersøkelsen, spørsmål 36**

Her ser vi at nærmere 77 % av studentene uttrykker at de i noen grad, stor grad eller svært stor grad opplevde positiv oppfølging og tilbakemelding (jf tabell 5-4 foran). Litt mer nyansert kan vi lese av tabellen at 41,6 % opplevde i stor grad eller svært stor grad fornøydhets, mens hele 58,3 % opplevde fra i noen til inntil svært stor grad ikke fornøydhets med oppfølging og tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis. Tilbakemeldinger foregår både muntlig og skriftlig gjennom Classfronter. Når vi krysstabulerer svarene med studentenes alder, finner vi at eldre studenter er mer fornøyde med oppfølging og tilbakemeldinger enn yngre.

36. I hvilken grad fikk du oppfølging og tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis	Total		1. Din alder					
			Under 25	25-29	30-34	35-39	40-44	45 og over
	%	%	%	%	%	%	%	%
I svært stor grad	8,3	7,1	0,0	12,5	9,1	14,3	20,0	
I stor grad	33,3	14,3	53,3	37,5	27,3	14,3	60,0	
I noen grad	35,0	50,0	26,7	12,5	27,3	71,4	20,0	
I noen grad ikke	8,3	14,3	6,7	12,5	9,1	0,0	0,0	
I stor grad ikke	10,0	14,3	6,7	12,5	18,2	0,0	0,0	
I svært stor grad ikke	5,0	0,0	6,7	12,5	9,1	0,0	0,0	
<b>N</b>	60	14	15	8	11	7	5	

**Tabell 5-5: Studentundersøkelsen, spørsmål 36 – fordelt på alder**

En mulig årsak kan være at eldre studenter tar mer ansvar for egen læring. Dette vil vi forsøke å finne noen svar på ved å se nærmere på svar knyttet til fokusområdet gjeldende ansvar for egen læring (kap. 5.4). Ved å se nærmere på svarene i spm. 37, med fokus på ”tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis”, kan vår forskning bidra til positiv utvikling i praksisfeltet og ikke minst i utnyttelsen av veiledernes kompetanse.

Ved gjennomgang av svarene prøvde vi å kategorisere svar som var sammenfallende. Dette var en spennende prosess. Vi gjorde en grovsortering av materialet ut fra spørsmålene: Hva er det respondentene snakker om? Hvilke egenskaper eller kompetanse skiller den gode fra den mindre gode veilederen? Vi hadde på forhånd ikke bestemt oss for noen bestemt kategorisering av de svarene vi fikk, men denne kategoriseringen vokste etter hver ut av materialet.

I prosessen med å finne hovedtendenser, forenklet vi svarene eller utelot noe av innholdet i svarene dersom vi opplevde liten relevans til spørsmålet. Etter hvert oppdaget vi at svarene kunne plasseres i fem kategorier knyttet til veiledernes kompetanse. Disse kategoriene viste seg å være ganske sammenfallende med studieplanens mål for utdanningen ved TLU (kap. 2.3.2).

Kategoriene som vokste fram bygger på sosial kompetanse, fagkompetanse, metodekompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Neste steg i prosessen var å foreta en sortering av materialet i hver av de fem kategoriene (tabell 5-6). Ved nærmere gransking av dette materialet, kommer det tydelig fram at den sosiale kompetansen vektlegges som en av de viktigste faktorer som kjennetegner de gode veilederne. ”De beste veilederne er de som følger elevene sine tett, og tar seg tid til å få de framover”, er et av svarene i denne sammenheng. Dette er bare ett av mange interessante svar som vi vil trekke inn som eksempler i drøftingsdelen. Svarene, satt opp mot veiledernes kompetanse, drøfter vi nærmere i kap. 6, i forhold til teori om veiledning og coaching.

Kategorisering av svar på spørsmål 37 i studentundersøkelsen: ”Hva skilte etter din mening de gode fra de mindre gode veilederne”.

SOSIAL KOMPETANSE	FAGLIG KOMPETANSE	PEDAGOGISK KOMPETANSE	YRKESETISK KOMPETANSE	ENDRINGS- OG UTVIKLINGSKOMPETANSE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engasjement, var der for studentene</li> <li>• De beste veilederne følger studentene sine tett, tar seg tid til å få de fremover</li> <li>• Gode tilbakemeldinger som man kunne vokse på</li> <li>• God studentkontakt</li> <li>• Sosial intelligens</li> <li>• Personlig oppfølging, individtilpasset</li> <li>• Verdsetter studentenes erfaringer fra før og bygger på dem</li> <li>• God kjemi mellom student/lærer</li> <li>• Entusiasme, innlevelse, humor og tilstedeværelse</li> <li>• Stilte krav til oss</li> <li>• De gode var alltid til stede!</li> <li>• Noen la mere `sjela` si i jobben</li> <li>• Dyktige som trafikklærere, hensyn til elevforutsetninger</li> <li>• Personlig egnethet</li> <li>• Tilgjengelige for spm. utenfor arbeidstid dersom en sto fast</li> <li>• Medansvar og ansvar for planlegging av aktiviteter innenfor praksisfeltet</li> <li>• Evnen til å se hvert individ</li> <li>• Gjensidig respekt</li> <li>• Evnen til å skape en god tone mellom elev/lærer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antar at alle lærerne hadde kunnskapen i behold</li> <li>• De som virkelig kunne faget sitt ga gode tilbakemeldinger også</li> <li>• Alle veilederne var dyktige på hvert sitt område</li> <li>• Faglig dyktige</li> <li>• Dyktige som trafikklærere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De som stilte krav og satte av tid til gjennomgang før og etter praksis og innlevert arbeid, vil få til mer selvinnrett og utvikling hos studentene</li> <li>• Krav til innlevering av plan for undervisning</li> <li>• Planlegging av praksisdager</li> <li>• Evnen til å være konkret i undervisningen</li> <li>• Tilrettelegging for ansvar for egen læring</li> <li>• Konstruktiv kritikk og gode tilbakemeldinger</li> <li>• Struktur på undervisningen</li> <li>• Nyttig å se og høre fra forskjellige veiledere fra bransjen(vikarer) i tillegg til dyktig veileder</li> <li>• Positivt med sirkulering av veiledere, får nye ideer</li> <li>• Evnen til ikke alltid å være ”firkantede”</li> <li>• Gode lyttere og hjalp oss i riktig retning</li> <li>• Hensyn til elevforutsetninger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respekt</li> <li>• Balansert i forholdet lærer/elev mht vennskap</li> <li>• Yrkesstolthet</li> <li>• De trudde på jobben sin. Til tider rørende å høre på.</li> <li>• Læreren brant for det ”ho” trudde på</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfaring som trafikklærere fra nyere tid</li> <li>• Veiledere med ”bakkekontakt” (nærhet til yrket) har tilpasset seg ny læreplan (2004)</li> <li>• Noen kunne bare lese den nye læreplan, hadde ikke kjørt med elever på mange år, dreiv med samme opplæring som for 20 år siden</li> </ul>

**Tabell 5-6: Kategorisering av svar på studentundersøkelsen, spørsmål 37**

Ved gjennomgang av intervjuene – sett i forhold til veiledernes kompetanse – er det mange interessante funn kontra studentundersøkelsen. Hensikten med intervjuene er å kunne kvalitetssikre spørreundersøkelsen, og samtidig gi et bredere grunnlag for å trekke konklusjoner.

Nesten alle veilederne mener at deres kompetanse blir utnyttet godt i forhold til den tid de har til rådighet. ”Praksisveiledernes kompetanse blir bra utnyttet”, ”Gir alltid tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis”, er noen eksempler på avgitte svar fra intervjuene. Et av intervjuobjektene er noe mer usikker og svarer: ”Det er vanskelig å si om lærerens kompetanse blir godt nok utnyttet i praksisfeltet.” Hvorfor kan dette være vanskelig? Ved å sammenligne med studentundersøkelsen, kan vi se at det er betydelig forskjell mellom studentenes opplevelse av utnyttelse av veilederkompetansen og veiledernes egen opplevelse av sin kompetanseutnyttelse.

**Våre foreløpige konklusjoner** ut fra funn som retter seg spesielt mot veilederkompetansen, er at studentene opplever veilederkompetansen som dårligere utnyttet enn hva veilederne selv opplever. I kapittel 6 skal vi drøfte denne konklusjonen, og komme med forslag til tiltak som kan føre til styrking av veiledernes kompetanseutnyttelse, slik at alle studentene får den veiledning som TLU lover, både mht kvalitet og kvantitet. Kvantitet på veiledning av studentene, kan vi sette opp mot lærernærvær og deltakelse. Dette skal vi komme nærmere inn på i neste kapittel.

## **5.2 Lærernærvær og deltakelse**

Vi har i kap. 3 gitt til kjenne vårt hovedsyn på læring som sosiale prosesser. Det har derfor vært naturlig å forsøke å finne ut noe om samspillet mellom student og lærer i praksisfeltet. Dette har sammenheng med våre teoretiske utgangspunkt, som bl.a. fokuserer på læring gjennom overføring av taus kunnskap i sosialt samspill. SECI-modellen og de prosessene den beskriver, kan sies å representere et bud på hvordan taus kunnskap overføres i en slik kontekst. Vi har i teorikapitlet (kap. 3) kritisert modellen, og våre empiriske funn tyder i stor grad på at det er den eksplisitte kunnskapen – ikke den tause – som bidrar til at studentene opplever fornøydhet. I den grad SECI-modellen gjør seg relevant gjeldende i vårt felt, kan våre funn tyde på at dette skjer ved økende alder/modenhet hos studentene.

Dette delkapitlet, i likhet med det forrige, refererer seg tilbake til forskningsspørsmål 1 - **”Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet”?**

I studentundersøkelsen utarbeidet vi spørsmål som særlig konsentrerer seg om betydningen av et aktivt og deltakende lærernærvar i praksisfeltet.

Spørsmål 25 går direkte på graderte opplevelser av om lærernærværet fungerte tilfredsstillende, og oppfølgingsspørsmål 26 gir mulighet for kvalitative vurderinger av hva som fungerte bra eller dårlig. I intervjuene med de fem praksisveilederne ble de samme spørsmålene stilt, og i tillegg ble veilederne oppfordret til å komme med betraktninger rundt evt. endringer som hadde skjedd i løpet av de siste tre årene. Spørsmål 25 og 26 oppfatter vi som de mest sentrale i forhold til forskningsspørsmålet.

Det er svar på flere spørsmål som etter vårt skjønn gir utdypende forståelse av dette fokusområdet for læring. Svar på spørsmålene 23-24 i studentundersøkelsen, som omhandler fornøydhet med den praktiske lærerveiledningen, impliserer lærernærvar. Svarene indikerer også at studentene i stor grad er opptatt av dette. I undersøkelsens spørsmål 27-28 var vi interessert i å finne ut hvordan studentene oppfattet den løpende uformelle vurderingen og veiledningen av praksis. Igjen impliserer dette at veiledernes nærvar er påkrevet for å kunne ta stilling til slike spørsmål. Til slutt ser vi på spørsmål 29-30, hvor vi er opptatt av studentenes fornøydhet med tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet. Disse spørsmålene har visse organisatoriske aspekter, som omhandles i neste delkapittel, men tilrettelegging av undervisning/oppgaver mener vi har stor betydning for forskningsspørsmål 1.

Spørsmål 25 ”I hvilken grad opplevde du at lærernærvar og deltakelse i praksisfeltet fungerte tilfredsstillende”, ble som nevnt stilt både til studenter og veiledere:

**Spm. 25: I hvilken grad opplevde du at lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet fungerte tilfredsstillende**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad tilfredsstillende	11,7 %	7
2 I stor grad tilfredsstillende	30,0 %	18
3 I noen grad tilfredsstillende	36,7 %	22
4 I noen grad ikke tilfredsstillende	8,3 %	5
5 I stor grad ikke tilfredsstillende	5,0 %	3
6 I svært stor grad ikke tilfredsstillende	8,3 %	5
Total		60

**Tabell 5-7: Studentundersøkelsen, spørsmål 25**

Hos studentene finner vi at et overveiende flertall (47 av 60 - 78,4 %) mener at det var tilfredsstillende i større eller noen grad (jf tabell 5-7 over). Fire av de fem intervjuede praksisveilederne oppfatter at lærernærværet fungerer godt. Den siste uttrykker at veilederne ikke er tett nok på studentene så ofte som ønskelig. Det er altså rimelig samsvar mellom studentenes og veiledernes oppfatning av dette spørsmålet. Likevel er det slik at 21,6 % av studentene synes lærernærværet fungerer mindre eller lite tilfredsstillende.

Når studenter og veiledere i spørsmål 26 blir bedt om å utdype forhold som fungerte bra eller dårlig vedr lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet, kan vi sammenfatte følgende betraktninger:

De fleste studentene uttrykker gjennomgående at veileder sjelden var til stede eller at de skulle ønske større tilstedeværelse. Studentene mener at teamene ble mye overlatt til seg selv, og at tiden hver veileder hadde tilgjengelig til hver student ble begrenset. I intervjuene bekrefter veilederne at tiden er knapp, og at stadig flere oppgaver - spesielt mer teoriundervisning - gjør at det ikke blir tid nok til praktisk undervisning og veiledning.

Vi ser klare tendenser i studentbesvarelsene som tyder på at veilederne fulgte godt opp og tilbakemeldingene på utført praksis fungerte godt når veilederne først var med i bil. Vår fortolkning er at studentene på den ene siden ikke er fornøyd med den rent tidsmessige veiledningen av praksis, men at de på den andre siden uttrykker tilfredshet med den tiden de faktisk får praktisk veiledning.



Vi ser også en klar tendens til at egenorganisering av praksis oppleves som viktig. Når veilederne ikke var tilgjengelig, stilte teamene opp for hverandre. Studentene uttrykker at egenorganisering stiller store krav til selvdisiplin, og som sådan at det ble lagt et stort egenansvar på læringsprosessen. I intervjuene uttrykker veilederne at de savner bedre tid til planlegging av praksis, mer tid til praksisundervisning og mer tid til den enkelte student.

Spørsmål 23 ”I hvilken grad var du fornøyd med den praktiske lærerveiledningen”, ble utelukkende stilt til studentene. Det samme gjaldt oppfølgingsspørsmål 24 ”Hva kunne vært bedre med den praktiske lærerveiledningen”.

### **Spm. 23: I hvilken grad var du fornøyd med den praktiske lærerveiledningen**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad fornøyd	10,0 %	6
2 I stor grad fornøyd	45,0 %	27
3 I noen grad fornøyd	35,0 %	21
4 I noen grad ikke fornøyd	6,7 %	4
5 I stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
6 I svært stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
Total		60

**Tabell 5-8: Studentundersøkelsen, spørsmål 23**

Sett i forhold til svarene på spørsmål 26 foran er det i utgangspunktet noe overraskende å finne at hele 90 % av studentene uttrykker at de i svært stor, stor eller noen grad er fornøyd med den praktiske veiledningen (jf tabell 5-8 over). Det overraskende ligger i at vi mener at fornøydhet må implisere at veilederne er nærværende, noe studentene i stor grad tilbakeviser i spm. 26. Vi brukte derfor noe tid på å forsøke å finne en plausibel forklaring på dette tilsynelatende paradoks, siden vi ikke hadde krystabuleringer eller sammenstillinger i datamaterialet som kunne gi oss noen gode svar.

Svarene på oppfølgingsspørsmål 24 er i stor grad samsvarende med oppfølgingsspørsmål 26. Studentene uttrykker for det meste at veilederne kunne vært med i bilene langt oftere, og det er også et gjennomgående trekk at studentene svarer at praksisveiledningen fungerte godt så lenge det faktisk var en veileder med i bilen.

Spørsmål 27 ”I hvilken grad var du fornøyd med den løpende uformelle vurderingen og veiledningen av praksis” samt oppfølgingsspørsmål 28 om forhold som fungerte bra eller dårlig vedr den uformelle vurderingen/veiledningen, tjener ytterligere til å få fram studentenes vurderinger av veiledernes faktiske nærvær i veilederrollen. Vi finner akkurat de samme tendensene i tallmaterialet. 86,6 % av studentene uttrykker at de er fornøyd i svært stor grad, stor grad eller noen grad (spm. 27). I svarene på spørsmål 28, hvor studentene ble bedt om å utdype hva som ble oppfattet som bra eller dårlig med den uformelle vurderingen/veiledningen, finner vi noen flere nyanser enn i de foregående oppfølgingsspørsmålene (26 og 24). Fortsatt finner vi at mange er negative til lite nærvær i bil. Samtidig ser vi at flere peker på at tilbakemeldinger på utført praksis også skjedde gjennom vurderinger i form av elektronisk kommunikasjon, basert på innleverte kjøretimedisposisjoner.

Dette forteller oss at **nærvær ikke bare kan oppfattes som fysisk nærvær** til enhver tid, men at ansvar for å tilrettelegge og gjennomføre egen praksis også kan evalueres i nær ettertid. I dette spørsmålet er det i alle fall mange svar som tyder på at studentene var bevisst ansvaret for egen læring samt at vurderinger av utført praksis også kunne utføres innad i teamet - selv uten veileder til stede.

De to siste spørsmålene i dette delkapitlet er 29 ”I hvilken grad var du fornøyd med lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet” samt oppfølgingsspørsmål 30 om utdyping av forhold som fungerte bra eller dårlig i forhold til tilretteleggingen. Spørsmålene har ikke som premiss at veiledernes nærvær er nødvendig, men tilrettelegging av undervisning og oppgaver fordrer etter vår mening deltakelse og samarbeid mellom student og veileder. Når utføring av oppgaver skal evalueres, vil dette ha betydning for hvorvidt studentene er fornøyd med veiledningen de får. Dermed ser vi spørsmål/svar som relevante for forskningsspørsmålet. Disse to spørsmålene vil også bli benyttet som grunnlag for den delen av empirien som omhandler organisering (kap. 5.3).

**Spm. 29: I hvilken grad var du fornøyd med lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad fornøyd	5,0 %	3
2 I stor grad fornøyd	40,0 %	24
3 I noen grad fornøyd	38,3 %	23
4 I noen grad ikke fornøyd	11,7 %	7
5 I stor grad ikke fornøyd	3,3 %	2
6 I svært stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
Total		60

**Tabell 5-9: Studentundersøkelsen, spørsmål 29**

På spørsmål 29 (jf tabell 5-9) svarer 83,3 % av studentene at de i svært stor grad, stor grad eller noen grad er fornøyd med tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet. Dette samsvarer godt med alle de øvrige svar på spørsmål med lukkede svaralternativer gjengitt i dette delkapitlet. De som er negative trekker igjen fram at veilederne var fraværende, at planleggingen virket tilfeldig og at det var mye ansvar for egen læring. Flere uttrykker også ønske om direkte instruksjoner, og frustrasjon over å måtte spørre for å få svar. De som er positive trekker også fram ansvaret for egen læring og at de selv måtte søke kunnskap aktivt. Det synes derfor som om mange av de samme faktorene trigger såvel frustrasjon som entusiasme i den samme studentmassen.

**Våre foreløpige konklusjoner** av lærernærver og deltakelse trekker i retning av at studentene for det meste oppfatter praksisveiledningen som god i den grad veilederne er til stede, men at tilstedeværelsen kunne vært langt hyppigere. Veilederne mener i hovedsak at lærernærver og deltakelse fungerer tilfredsstillende. Vi finner også gode holdepunkter for at studentene oppfatter ansvar for egen læring svært ulikt. Flere legger vekt på at de har et selvstendig ansvar for å søke kunnskap gjennom veiledning før, under og etter praksis. Her kommer bruk av digital læringsarena inn som et hjelpemiddel i tillegg til veiledernes fysiske tilstedeværelse. Andre studenter uttrykker frustrasjon over veiledernes manglende tilstedeværelse i bil.

Vi aner noen konturer av ulike forventninger til hva lærernærver og deltakelse innebærer. Dette med basis i studie/undervisningsplanen (kap. 1.2), som sier at veiledning skal skje i

aktivt samspill mellom studenter og fagpersonell, og hvor studentene tar stort ansvar for eget læringsarbeid. I kap. 2.3.5 har vi vist til at Classfronter er et verktøy til bruk i veiledning, men at det ikke er noe entydig krav om bruk av det. Ulik oppfatning av og bruk av slike verktøy kan være med på å skape et skille mellom hva som oppfattes som lærernærvær eller ikke.

Avslutningsvis kan vi finne en tendens i datamaterialet fra studentundersøkelsen som tyder på at alder blant studentene har betydning for hvordan de oppfatter lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet. I forhold til de spørsmål som er referert i dette delkapitlet, uttrykker studenter som er 35 år og eldre stort sett en mer positiv holdning til praksisveiledning, lærernærvær, uformell vurdering og lærernes tilrettelegging av undervisning. Vi kan eksemplifisere slike funn ved å vise til en tabell som krysstabulerer funnene på spm. 23 med studentenes alder:

23. I hvilken grad var du fornøyd med den praktiske lærerveiledningen	Total		1. Din alder					
			Under 25	25-29	30-34	35-39	40-44	45 og over
		%	%	%	%	%	%	%
I svært stor grad fornøyd	10,0	7,1	6,7	0,0	0,0	28,6	40,0	
I stor grad fornøyd	45,0	21,4	73,3	37,5	54,5	42,9	20,0	
I noen grad fornøyd	35,0	50,0	20,0	62,5	27,3	14,3	40,0	
I noen grad ikke fornøyd	6,7	7,1	0,0	0,0	18,2	14,3	0,0	
I stor grad ikke fornøyd	1,7	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
I svært stor grad ikke fornøyd	1,7	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
<b>N</b>	60	14	15	8	11	7	5	

**Tabell 5-10: Studentundersøkelsen, spørsmål 23 – fordelt på alder**

Vi har ikke ytterligere data som kan bidra til forklaringer på dette. Vi har imidlertid en formening om at en mulig årsak kan være at de eldre studentene har lengre erfaring fra yrkesliv, og at dette innebærer at de tar større ansvar for egen utvikling.

Det ser ut til at TLU som institusjon og praksisveilederne individuelt, har en stor utfordring mht bevisstgjøring av den enkeltes læringssyn og kunnskapssyn. Dette kan føre til bedre utnyttelse av den kompetanse som finnes blant veilederne, til beste for alle studentene.

### 5.3 Organisering

Dette delkapitlet omhandler hvordan organiseringen av praksisfeltet ved TLU er lagt opp i forhold til den læringsprosess som studie/undervisningsplanen foreskriver (kap. 1.2). Vi setter derfor søkelys på vårt forskningsspørsmål nr. 3 i kap. 1.2.2: **”Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdel faktisk tilrettelegges og organiseres”?**

Tilrettelegging av undervisningspraksis omfatter flere elementer, som etter vår vurdering er vesentlige for hvordan et læringsmiljø formes og utvikles. Det er selvsagt viktig for en praksisstudent i førerfag at tid og tilgjengelighet til materiell kan planlegges for å få til kvalitativ og kvantitativ praksistid. Men organisering handler også om sosiale relasjoner i og mellom team og individer, dialog med veiledere og medstudenter og refleksjoner over den pedagogiske tilretteleggingen. I våre empiriske undersøkelser har vi sett nærmere på disse områdene, for å avdekke hva studenter og veiledere mener om de organisatoriske elementene rundt kunnskapsutvikling ved TLU.

Fra studentundersøkelsen og intervjuene med praksisveilederne refererer vi til de følgende spørsmålene i forhold til fokusområdet organisering: I spørsmål 8 spurte vi studentene om ”Hva mente du om størrelsen på ditt team”, med et oppfølgingsspørsmål (spm. 9) som ba studentene utdype hva som kunne blitt oppnådd med en annen størrelse på teamene.

I spørsmål 12 spurte vi studentene om ”Hvor mange praksisveiledere hadde du”, og i spørsmål 13 om ”Skulle du ønske at du hadde hatt flere praksisveiledere”. I oppfølgingsspørsmål 14 ba vi om utdyping av fordeler og ulemper med å ha flere praksisveiledere. Dette spørsmålet ble også stilt veilederne i intervjuene, for å se på evt. sammenfallende eller avvikende oppfatninger.

De ovenstående spørsmålene ble stilt for å avdekke synspunkter på de mer relasjonelle og sosiale deler av organiseringen av praksisfeltet ved TLU. I tillegg stilte vi spørsmål som gikk på organisering av den praktiske undervisningen i form av tid til praksis, tilgjengelig materiell og tilrettelegging av praktiske oppgaver:

I spørsmål 15 spurte vi studentene ”I hvilken grad opplevde du at planlegging og utnyttelse av tid og materiell i den praktiske undervisningen fungerte tilfredsstillende”, og i oppfølgingsspørsmål 16 ba vi om verbale kommentarer på hva som fungerte bra/dårlig i forhold til spørsmål 15. Disse to spørsmålene ble også stilt veilederne i intervjuene.

Vi var innom spørsmålene 29 og 30 i analysen i forrige delkapittel (kap. 5.2), men vi mener disse også er relevante for fokusområdet organisering. Spørsmålene omhandler i hvilken grad studentene var fornøyd med lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet (spm. 29) samt verbale utsagn til hva som fungerte bra/dårlig med hensyn til dette (spm. 30).

75 % av studentene i undersøkelsen mente at størrelsen på sin bilgruppe/team var passe stor, mens 23,3 % mente det var for stort (spm. 8):

#### **Spm. 8: Hva mente du om størrelsen på ditt team**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 For lite	1,7 %	1
2 Passe	75,0 %	45
3 For stort	23,3 %	14
Total		60

**Tabell 5-11: Studentundersøkelsen, spørsmål 8**

Spørsmålet om teamstørrelse ble ikke stilt direkte i intervjuene med veilederne, men det framkommer her likevel flere kommentarer om at størrelsen på teamene har økt de senere årene, og at det gir mindre tid til hver student. De fleste studentene uttrykker altså overveiende tilfredshet med teamstørrelsen. Når de i spørsmål 9 gir uttrykk for hva en annen størrelse kunne ha betydd, ser vi at sosiale relasjoner/kjemi spiller en stor rolle. Studenter som er fornøyd mener at det er positivt med 4-5 medstudenter i samme team til å ha erfaringsutvekslinger med. Flere uttrykker at et team bør ha en viss størrelse for å få flere innfallsvinkler til ulike praktiske situasjoner, og at for få i teamet kunne føre til at de ble ”for like” til å få en god faglig utvikling.

Til tross for at de fleste altså uttrykker tilfredshet med teamstørrelsen, gir et stort flertall verbale kommentarer som går på at hovedproblemet er tilgang til biler samt at de skulle ønske at det hadde vært større individuell oppfølging av utført praksis fra veilederne. De studentene som er negative til teamstørrelsen, dvs. mente at teamet var for stort, framholder at et mindre team ville gitt mer tid til praksis i teamet, ved at den enkelte fikk mer kjøretid og tettere oppfølging. Det ser også ut til at dårlig kjemi og uttrykk for at det kan være vanskelig å samarbeide med for mange, spiller en rolle for de som helst hadde sett at teamet var mindre.

Ut fra svarfordelingen ser vi at det er de yngste (under 25 år) og de eldste (over 40 år) som i størst grad mener at teamstørrelsen er for stor. Utvalget over 40 år er lite, og vanskelig å generalisere ut fra, men nærmere 1/3 del av studentene under 25 år mener at teamet er for stort. Det er derfor interessant at fire av praksisveilederne som ble intervjuet slår fast at studentene er langt yngre enn tidligere, og at disse har lite kjøre- og livserfaring. Den femte veilederen mener at det er stor alders- og erfaringsspredning på studentene, og at de ”voksne” studentene har mest fagkunnskap og minst pedagogisk erfaring. Dette er informasjon som kom fram under intervjuenes fokus på studentenes ansvar for egen læring, men vi synes også dette elementet er interessant i forhold til hvordan man organiserer team.

71,7 % av studentene oppga at de hadde hatt en praksisveileder gjennom studiet (spm. 12), 16,7 % hadde hatt to, mens 11,7 % hadde hatt tre eller flere. På spørsmål 13 svarer 40 % at de skulle ønske å ha hatt flere veiledere, mens 60 % ikke ville hatt flere (jf tabell 5-12 under).

### **Spm. 13: Skulle du ønske at du hadde hatt flere praksisveiledere**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	40,0 %	24
2 Nei	60,0 %	36
Total		60

### **Tabell 5-12: Studentundersøkelsen, spørsmål 13**

Oppfølgingsspørsmål 14 om fordeler/ulempene ved å ha flere veiledere ga mange og ulike synspunkter. Av de 40 % som ønsket seg flere praksisveiledere, finner vi at de legger vekt på at flere veiledere kunne gitt flere faglige vinklinger, og dermed større bredde og mulighet til å gjennomføre praksis på ulike måter. Studentene mener også at flere veiledere kunne gitt et

bredere faglig syn, flere metoder til utprøving, bedre oppfølging og muligheter for hyppigere tilbakemeldinger samt større nyanser i vurderingene. Dessuten at det ville øke sjansene for å faktisk få veileder med seg i bil.

De som ikke ønsket seg flere veiledere gjennom studiet, peker dels på at veilederne ikke var enige om en felles metodikk, og at de ikke kommuniserte godt nok seg imellom. De uttrykker også at det er viktig med veiledere som dedikerer seg til den enkelte student, og at student/veileder bygger trygge relasjoner i forhold til krav og forventninger i læringsprogresjonen. Andre ulemper som framheves er at det er kompliserende å forholde seg til flere personer og at systematikken i undervisningen dermed ble dårligere.

Dette spørsmålet ble også stilt til veilederne under intervjuene. Her finner vi at fire av fem praksisveileder ser det som en fordel at studentene får tilgang til flere veiledere gjennom studiet. Begrunnelsen for dette er at studentene da får forskjellig syn på det stoffet som presenteres, flere innfallsvinkler og bredere faglig spenn. De fremhever likevel at flere veiledere pr. student krever at alle har en felles faglig plattform. En av veilederne uttrykker at dersom studenten kan forholde seg til **en** veileder, vil veilederen lære studenten bedre å kjenne, noe som oppfattes som en fordel. Men videre uttrykker samme veileder at det vil være en ulempe med kun en veileder dersom kjemien ikke stemmer.

Vi fester oss igjen til svarfordelingen i studentundersøkelsen, hvor vi finner at et flertall på 57,1 % av de yngste studentene (under 25 år) oppgir at de skulle ønske å ha hatt flere veiledere gjennom studiet (tabell 5-13). Det er også denne aldersgruppen som i størst grad oppgir å ha hatt bare en veileder (78,6 %). For den øvrige fordelingen på aldersintervallene, ser vi at de gruppene som oppgir å ha hatt to, tre eller flere veiledere gjennom studiet, så oppgir et flertall innen alle gruppene at de **ikke** hadde ønsket seg flere veiledere.



13. Skulle du ønske at du hadde hatt flere praksisveiledere	Total		1. Din alder					
			Under 25	25-29	30-34	35-39	40-44	45 og over
		%	%	%	%	%	%	%
Ja	40,0	57,1	26,7	37,5	45,5	28,6	40,0	
Nei	60,0	42,9	73,3	62,5	54,5	71,4	60,0	
N	60	14	15	8	11	7	5	

**Tabell 5-13: Studentundersøkelsen, spørsmål 13 – fordelt på alder**

Når vi kommer til spørsmål 15 om opplevelsen av planlegging/utnyttelse av tid og ressurser i praksis samt oppfølgingsspørsmål 16 om hva som fungerte bra/dårlig mht planlegging/utnyttelse, finner vi studentundersøkelsens mest komprimerte svar rundt midten av skalaen. Ingen studenter mente at planlegging og utnyttelse av tid og ressurser fortjente toppscore. Et flertall på ca. 53% samlet seg rundt en opplevelsesscore i midten, dvs. i noen grad/i noen grad ikke tilfredsstillende, og 25 % hellet mot i stor grad ikke tilfredsstillende. Det som går utvetydig igjen i de verbale kommentarene i spørsmål 16 er at mange uttrykte at det ofte var stor mangel på biler, for få timer til elevtrening og egentrening, mangelfullt system for booking av biler og dermed usikkerhet om det fantes tilgjengelig materiell.

**Spm. 15: I hvilken grad opplevde du at planlegging og utnyttelse av tid og materiell i den praktiske undervisningen fungerte tilfredsstillende**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad tilfredsstillende	0,0 %	0
2 I stor grad tilfredsstillende	16,7 %	10
3 I noen grad tilfredsstillende	31,7 %	19
4 I noen grad ikke tilfredsstillende	21,7 %	13
5 I stor grad ikke tilfredsstillende	25,0 %	15
6 I svært stor grad ikke tilfredsstillende	5,0 %	3
Total		60

**Tabell 5-14: Studentundersøkelsen, spørsmål 15**

Det oppgis også flere andre organisatoriske utfordringer, som at dårlig planlegging førte til at flere uker ikke hadde praksisdager. De studentene som responderte positivt i forhold til planlegging/utnyttelse av tid og ressurser, påpeker at egen planlegging og eget ansvar for læring og arbeidsmiljø i teamet var avgjørende for å få utnyttet ressursene godt nok. Disse

trekker i tillegg fram at dagene i stor grad kunne styres selvstendig. Disse studentene var også tilfredse med at det ble stilt klare krav til å utarbeide skriftlige planleggingskjemaer samt at studentenes egen planlegging av timer i bil med trafikkskoleelever ga mer effektive praksistimer.

De fem intervjuede praksisveilederne gir uttrykk for at planlegging/utnyttelse av tid og materiell fungerer godt. De mener at tilgangen på biler er tilfredsstillende og at anskaffelse av flere kjøretøy de senere årene gjør at det er lettere nå enn før med tilgang til disse. Veilederne mener det er viktig med god planlegging for å utnytte tilgjengelig materiell best mulig. Planleggingsmøter holdes jevnlig. En av respondentene mener at praksisveilederne burde være mer involvert i planleggingen, og at de ikke alltid når fram med sine synspunkter. Veilederne er opptatt av at studentenes utdanning må ta utgangspunkt i den praktiske delen og at tilretteleggingen av denne delen må prioriteres først. De uttrykker at studentene må kunne teorien som danner grunnlag for praktiske oppgaver, og at dialogen mellom teorilærere og praksisveiledere kan forbedres.

Som nevnt i kap. 5.2 svarer 83,3 % av studentene at de i svært stor grad, stor grad eller noen grad er fornøyd med tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet (spm. 29). Vi er i dette delkapitlet opptatt av de organisatoriske aspektene knyttet til tilrettelegging, og finner derfor svar i oppfølgingsspørsmål 30 vedrørende forhold som fungerte bra eller dårlig mht dette. Av de negative svarene er det flere studenter som uttrykker at de opplevde et misforhold mellom de teoretiske og praktiske delene av lærestoffet, og enda flere uttrykker at lærerne syntes å være lite samsnakket. I tillegg finner vi flere studenter som mener at lærerne var fraværende i forbindelse med planlegging og tilrettelegging av undervisningsopplegget.

Et stort flertall er likevel fornøyde, og de utdypende svarene på spm. 30 synes å peke i retning av at dette delvis skyldtes at de selv ble ”presset” til å ta selvstendig ansvar for planleggingen. Studenter som planla og organiserte seg selv i forhold til praktisk undervisning og oppgaveløsning, mente at dette var positivt. Det er likevel flere studenter som mener at teamsammensetningen var tilfeldig og at dette kunne være avgjørende for hvorvidt teamet kunne ha effektiv egendisiplin og planlegging.

**Våre foreløpige konklusjoner** mht organisering er at 60 % av studentene ikke ønsker flere veiledere pga dårlig samarbeid og samkjøring mellom veilederne. Dette til tross for at flere studenter i utgangspunktet stilte seg positive til å få flere veiledere, men erfaringer med dette ser ut til å reversere disse synspunktene! Et flertall på 75 % av studentene mener at teamstørrelsen er passe stor, men at tilgangen til biler og veiledere er et problem. Studentene karakteriserer disse rammefaktorene både kvalitativt og kvantitativt. Kvalitativt mht nærhet og tettere samarbeid mellom veileder og studenter i teamet. Kvantitativt mht flere kjøretimer med trafikkskoleelever og mulighet for flere demo-timer med veileder og studenter i samme bil. Studenter og veileder i samme bil ses på som en kontekst for læring og utvikling, som også bidrar til økt kvalitet for studentenes læringsprosess.

Flere, men ikke for mange, studenter i hvert team framheves som positivt for studentenes læringsprosess. I våre funn framheves deling av erfaring og kunnskap mellom flere studenter som faktorer som har positiv innvirkning. Bilressurs, veiledertilgang og organisering av tilgjengelig ressurser oppleves som en begrensning i denne sammenheng. På dette området finner vi klare krav om endringer for å få til økt kvalitet på læringen i praksisfeltet.

Ifølge studentene er bedre samarbeid mellom veilederne og mellom teamene et område med store utviklingsmuligheter. Det samme gjelder for de metodene/begrunnelsene som brukes for å sette sammen teamene. I stor grad gjøres dette av administrasjonen, hvor man prøver å få til en miks mellom alder, kjønn og geografi. Våre funn tyder på at alder har betydning for hvilket syn studentene har på læring, og at dette kan komme av alderens betydning for praktisk og pedagogisk kompetanse i læringssituasjonen. Administrasjonens tradisjonelle miks av team bør på denne bakgrunn tas opp til ny vurdering.

#### **5.4 Ansvar for egen læring**

I dette kapitlet vil vi summere opp de funn fra spørreundersøkelsen blant studentene og intervjuene av praksisveilederne som omhandler ansvar for egen læring. Dette refererer seg til våre forskningsspørsmål 2 og 3, hhv ”**Hvordan oppleves samarbeidet i og mellom de ulike teamene?**” og ”**Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdeler faktisk tilrettelegges og organiseres?**”

Respondentene i studentundersøkelsen mener de i stor grad kunne ta selvstendig ansvar for eget læringsarbeid i praksisfeltet. Dette er berørt i spm. 21, og 40 % sier at de kan ta slikt ansvar i svært stor grad, 38,3 % i stor grad og 20 % i noen grad.

**Spm. 21: I hvilken grad opplevde du at du kunne ta selvstendig ansvar for eget læringsarbeid i praksisfeltet**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad selvstendig ansvar	40,0 %	24
2 I stor grad selvstendig ansvar	38,3 %	23
3 I noen grad selvstendig ansvar	20,0 %	12
4 I noen grad ikke selvstendig ansvar	1,7 %	1
5 I stor grad ikke selvstendig ansvar	0,0 %	0
6 I svært stor grad ikke selvstendig ansvar	0,0 %	0
Total		60

**Tabell 5-15: Studentundersøkelsen, spørsmål 21**

Det vil si at 98,3 % av studentene mener det er grunnlag for å si at de kunne ta ansvar for egen læring (jf tabell 5-15 over). Dette støttes gjennom intervjuene av praksisveilederne. Det er imidlertid grunn til å merke seg at praksisveilederne peker på at studentene har forskjellig alder, erfaring og kompetanse, og at dette bør tas hensyn til.

Fra studentundersøkelsen finner vi også at samtlige respondenter med realkompetanse (åtte personer) som opptaksgrunnlag ved TLU, mente at de i stor grad og i svært stor grad kunne ta selvstendig ansvar for eget læringsarbeid i praksisfeltet. 23,1 % av respondentene med studiekompetanse som opptaksgrunnlag svarte at de i noen grad kunne ta et slikt ansvar. Alle respondentene over 40 år (12 personer) sier at de i noen, stor eller svært stor grad kunne ta et selvstendig ansvar for egen læring.

		1. Din alder						
		Total	1. Din alder					
			Under 25	25-29	30-34	35-39	40-44	45 og over
		%	%	%	%	%	%	%
<b>21. I hvilken grad opplevde du at du kunne ta selvstendig ansvar for eget læringsarbeid i praksisfeltet</b>	<b>I svært stor grad selvstendig ansvar</b>	40,0	28,6	33,3	50,0	36,4	57,1	60,0
	<b>I stor grad selvstendig ansvar</b>	38,3	35,7	26,7	37,5	54,5	42,9	40,0
	<b>I noen grad selvstendig ansvar</b>	20,0	35,7	33,3	12,5	9,1	0,0	0,0
	<b>I noen grad ikke selvstendig ansvar</b>	1,7	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0
	<b>I stor grad ikke selvstendig ansvar</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	<b>I svært stor grad ikke selvstendig ansvar</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	<b>N</b>	60	14	15	8	11	7	5

**Tabell 5-16: Studentundersøkelsen, spørsmål 21 – fordelt på alder**

Studentene ble i undersøkelsen bedt om å nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig i forhold til eget læringsarbeid i praksisfeltet (kommentarer og synspunkter fra respondentene i spm. 22). Flere studenter hadde lagt en god del arbeid i dette gjennom lange og utfyllende kommentarer. En respondent sa at det var lettere å slurve hvis man ikke fikk nok veiledning, og at man måtte gå inn i seg selv for å finne ut om ting fungerte. En annen respondent mente det var nødvendig å planlegge kjøretimene. Når det var mange øvelser som skulle gjennomgås var dette spesielt viktig. På dette området var det ønskelig at praksisveilederne deltok mer aktivt. På egen hånd gikk det bort mye tid til ”knoting”. Flere respondenter peker på at tilbakemeldingen fra praksisveilederne på utført praksis var for dårlig. Dette skyldes blant annet at praksisveileder var lite til stede. Selv når man fikk etterspurte tilbakemeldinger var de for ”puslete”.

Når det gjelder fornøydheten med praksisveiledningen fra medstudenter er dette berørt i spørreundersøkelsens spm. 17 og 18. Svarene i spm. 17 viser at 15 % var svært godt fornøyd, 46 % i stor grad fornøyd og 38,3 % i noen grad fornøyd. I kommentarene i spm. 18 etterlyser flere større oppfølging fra praksisveilederne og bedre organisering. Praksisveilederne sier at

veiledningen mellom studenter fungerer tilfredsstillende, men påpeker at det stor nivåforskjell på studentene på grunn av forskjellig alder, utdanning, kompetanse og kjøreeerfaring. Flere av praksisveilederne påpeker at sammensetningen av team er viktig og at de har liten eller ingen innflytelse på denne sammensetningen. Det ble også påpekt at man kunne ønske seg mer praktisk undervisning. Noen av praksisveilederne mener også at deres kompetanse ikke blir godt nok utnyttet. Andre mener den blir godt nok utnyttet.

I kap. 2.2 har vi vist til at TLU organiserer studentene i team, og at måten dette gjennomføres på er bevisst valg om fordeling på kjønn, alder, geografi etc. Vi har hatt interesse av å finne ut om teamene har uformelt og/eller formelt samarbeid, fordi vi anser interaksjoner som vesentlige for læring. I spm. 19 sier 38,7 % at det i noen grad er samarbeid mellom teamene. 45 % sier det er fra i noen grad ikke samarbeid mellom teamene til i svært stor grad ikke samarbeid mellom teamene.

**Spm. 19: I hvilken grad opplevde du at det i praksisfeltet var et samarbeid mellom studentene på tvers av team**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad samarbeid	3,3 %	2
2 I stor grad samarbeid	15,0 %	9
3 I noen grad samarbeid	36,7 %	22
4 I noen grad ikke samarbeid	13,3 %	8
5 I stor grad ikke samarbeid	21,7 %	13
6 I svært stor grad ikke samarbeid	10,0 %	6
Total		60

**Tabell 5-17: Studentundersøkelsen, spørsmål 19**

Praksisveilederne bekrefter i intervjuene at det er lite samarbeid mellom teamene. I spørreundersøkelsens spm. 19 ble studentene bedt om å nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig. Gjennomgående svar tilsier at samarbeidet fungerte dårlig, men at dette kunne være personavhengig. En gruppe som fungerte bra var lite villig til å splittes for å hjelpe andre. Praksisveilederne sier de har liten eller ingen innflytelse på sammensetningen av team. Det er et ønske å få innflytelse på dette.

Våre funn indikerer at eldre studenter har bedre forutsetninger for å veilede medstudenter. Veilederne framholder at høyere alder på studentene fører til at de har større fagkunnskaper, mens de yngre studentene oftest besitter større teoretisk kunnskap. Kompetansen til å veilede medstudenter er altså ikke noe som ser ut til å alene stamme fra teorier om trafikale situasjoner. Den faktiske og erfarte kunnskapen som sjåfører, medfører at lang praksis og selvinnsikt gjør at kunnskap som er kroppsliggjort over år, kan føre til at denne typen taus kunnskap er til stede i større grad enn hos de som mangler tilsvarende erfaringer.

**Våre foreløpige konklusjoner** mht ansvar for egen læring er at alderen har en betydning for i hvilken grad studentene er i stand til å ta et selvstendig ansvar for sin læringsprosess. Det pekes også på at samarbeidet mellom teamene er forskjellig og kan framstå som tilfeldig.

## 6 Analyse

I dette kapitlet vil vi drøfte våre funn fra både spørreundersøkelsen og intervjuene (kap.5). Drøftingen vil foregå ved at vi tar for oss de ulike fokusområdene på samme måte som presentert i forrige kapittel. Vi vil bygge opp med sitater fra studentene og praksisveilederne, teoretisk støtte fra litteratur (kap.3) og koble dette opp i mot vår problemstilling: ”Hvilke faktorer har betydning for studentenes læringsprosess i praksisfeltet ved TLU”? De ulike fokusområdene drøftes i forhold til forskningsspørsmålene (kap. 1.2.2).

### 6.1 Veilederkompetanse

Drøftingen her gjøres på bakgrunn av forskningsspørsmål 1 – **”Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet”?**

Veiledning er en arbeidsmetode som kan brukes for å utvikle studentenes evne til selvinnsett og refleksjoner, slik at den som blir veiledet får trening i å analysere, planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og læring i ulike sammenhenger (Hiim & Hippe, 1998). Dette harmonerer godt med følgende svar fra en av studentene i forhold til hva som skilte de gode fra de mindre gode veilederne:

De som stilte krav og satte av tid til gjennomgang før og etter praksis og innlevert arbeid, tror jeg nok vil få til mer selvinnsett og utvikling hos studentene, enn de som ikke gjorde så.

Studentene ved TLU har obligatorisk praksis en dag i uka, i tillegg til at de har mulighet til å trene på egen hånd ved ”kveldskjør” (kap.2.3.3). Dette betyr, slik vi ser det, at utnyttelse av veilederne denne dagen er helt vesentlig for at studentene skal få den veiledning de har krav på ifølge studieplanen (kap.1.2). Kravene dreier seg blant annet om løpende uformell vurdering, nært knyttet til faglig veiledning. Hvor god er kompetansen til veilederne? Ifølge funn omtalt i kap. 5.2, sier 50 % av studentene at kompetansen er god og at den blir godt utnyttet, mens 50 % sier at det er store individuelle forskjeller både i forhold til kompetanse og utnyttelse av denne.



De fleste veilederne mener at egen kompetanse er god nok, og at den blir godt utnyttet i forhold til tid og ressurser. De mener likevel at tid og ressurser er en kritisk faktor i forhold til et økende antall studenter og nye arbeidsoppgaver. Veilederne ved TLU har variert praksis fra trafikkklæreryrket og ulik bakgrunn i forhold til fagkompetanse. Halvparten har veiledningspedagogikk fra 1990-tallet eller høyere utdanning. Studentene oppfatter det som en selvfølge at fagkompetansen skal være god hos veilederne.

Funn fra studentundersøkelsen samsvarer ikke helt med funn fra intervjuene: Veilederne opplever egen kompetanse som god, mens studentene opplever store variasjoner. Dette kan skyldes at veilederne har ulik spisskompetanse innenfor ulike områder av den totale veiledningskompetansen. En av studentene uttrykte dette slik:

Alle veilederne var dyktige på hvert sitt område.

Kompetanseområdene er redegjort for i kap. 5, med understrekning av at sosial- og pedagogisk kompetanse er de viktigste faktorene som beskriver en god veileder. I den sammenheng ser vi utviklingsmuligheter hos den enkelte veileder, og i forhold til fellesskapet og samhandling mellom veiledere og studenter. Faglig sett kan det være en ide å sette fokus på videreutvikling eller videreutdanning innen veiledningspedagogikk. Dette med bakgrunn i stor variasjon i kompetanse og erfaring i forhold til veiledning som fag.

Veilederkompetansen hos ca. halvparten av veilederne ble tilegnet for mange år siden. Derfor kan det være et behov for oppdatering for denne gruppen, i samsvar med nyere veiledningsstrategier og ulike læringssyn. Felles strategi og krav ved veiledning av studentene, kan være et godt utgangspunkt for styrking av kompetanse og utøvelsen av denne. Dette tror vi kan gi en positiv gevinst i forhold til styrking av studentenes læringsprosess.

De fleste studentene vektla den sosiale kompetansen som den viktigste del av veilederkompetansen. Deretter kom pedagogisk kompetanse, faglig kompetanse, yrkesetisk kompetanse og til slutt endrings- og utviklingskompetanse. Dette forstår vi som at studentene opplever den sosiale og den pedagogiske kompetansen som meget viktig for egen trivsel og læring.

Ifølge et konstruktivistisk læringssyn (kap.3.3.3), skapes og utvikles ny kunnskap gjennom en aktiv og kontekstuell prosess. Konteksten i vår avhandling og empiri består av nærveileder og inntil seks studenter som samarbeider om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Dette underbygger et prosessuelt syn på kunnskap og læring, som understreker at kunnskap utvikles i samspill, og i relasjoner knyttet til handling og praksis. Ut fra et veilederperspektiv, dreier veiledningen seg om tilrettelegging for studentenes læringsprosess med utgangspunkt i deres egne kunnskaper og erfaringer (Stålsett, 2006).

Studieplanen sier at lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver alltid vil baseres på en vurdering av forutsetninger og utviklingsmuligheter hos den enkelte student eller studentgruppe. Dette er klare føringer som kan forankres i teori om veilederens tilrettelegging av oppgaver. De fornøyde studentene peker blant annet på følgende kvaliteter hos veilederne:

Verdsetter studentenes erfaringer fra før og bygger på dem.

Engasjement, var der for studentene.

Sosial intelligens.

Gode tilbakemeldinger som man kunne vokse på.

Entusiasme, innlevelse, humør og tilstedeværelse.

Medansvar og ansvar for planlegging av aktiviteter.

Positivt med sirkulering av veiledere, får nye ideer.

Konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger.

Sirkulering av veiledere påpekes som positivt for studentenes utvikling. Det å få oppleve flere veiledere med ulike arbeidsmåter og varierende praksisteorier, kan hjelpe studentene til å vurdere de ulike arbeidsmåtene før de prøver dem ut i reelle undervisningssituasjoner med sine trafikkskoleelever. Dette kan hjelpe studentene til å bli reflekterte praktikere som tar egne valg ut fra sine forutsetninger og ønsker om god undervisning.

Slik vi ser det dreier samspillet mellom veileder og student(er) seg om å utnytte de erfaringene og den kompetansen som finnes i den enkelte, slik at kunnskap kan skapes, overføres og utvikles til det beste for studentenes læringsprosess. Der er først når lærerstudent og veileder samhandler i yrkesutøvelsen og oppgavegjennomføringen at vi finner optimale læringsituasjoner (Skagen, 2000). Dette stiller krav til veilederens engasjement i forhold til

tilrettelegging av veiledning før, under og etter praktiske undervisningstimer med student og trafikkskoleelev.

I våre funn ser vi en tendens til at veilederne er mer fornøyd med sin kompetanse og utnyttelsen av denne enn det studentene opplever. Dette kan bety at veilederne også trenger en bevisstgjøring av sin kompetanse med tanke på selvinnsikt, refleksjon og selvevaluering, jf at mange veiledere har tilegnet seg sin kompetanse på et tidspunkt da det yrkesfaglige var mer sentralt. Overgangen ”fra profesjon til akademia” kan ha implikasjoner for hva slags kompetanse som er nødvendig. Rammeverket (GDE - matrisen) for ny læreplan for alle førerkortklasser, har sterkt fokus på refleksjon og selvinnsikt. Under et konstruktivistisk læringssyn må både veiledere og studenter legge mer vekt på sine evner til selvinnsikt, refleksjon og selvevaluering.

Når det gjelder forhold som angår studentenes opplevelse av et samkjørt opplegg og krav fra veilederne, viser våre funn at godt over 50 % i stor eller svært stor grad opplever lite samkjøring eller felles krav (kap. 5.1). Dette samsvarer med tidligere praksisevalueringer, observasjoner og samtaler med studentene. Felles krav kan, slik vi ser det, knyttes til både den sosiale, pedagogiske, faglige, yrkesetiske og endrings- og utviklingskompetansen som våre funn er kategorisert under. I forhold til endrings- og utviklingskompetanse sier studentene:

Erfaring som trafikklærere fra nyere tid er positivt

Veiledere med ”bakkekontakt” (nærhet til yrket) har tilpasset seg ny læreplan.

Dette kan bety at veiledere med profesjonell tilknytning til trafikklæreryrket er å foretrekke framfor andre. Ved å kjenne læreplanen for opplæring klasse B godt, samtidig som studentene dyktiggjøres i anvendelsen av denne, gis det bedre muligheter for å oppnå faglig god yrkeskompetanse. Et kollegium som er sammensatt av ulike praksis og kompetanse, kan være positivt dersom den totale kompetansen utnyttes i samarbeid om felles planer, krav og strategier i forhold til studentene. Studentene unngår på den måten å bruke tid på ”hvordan den enkelte vil ha det”.

Evalueringsprosessen skal foregå løpende gjennom hele studiet, både individuelt og i noen tilfeller også gruppebasert. Den enkelte veileder har stor frihet til å legge

opp evalueringen, selv om ledelsen ønsker at den skal foregå noenlunde likt. Alle veilederne som ble intervjuet uttrykker at de alltid gir både skriftlig og muntlig tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis. Funnene fra studentundersøkelsen viser en mer nyansert oppfatning av dette, jf kap. 5.1, tabell 5-4: Litt under halvparten (41,6 %) opplever at de i stor eller svært stor grad får tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis. Et flertall på 58,3 % uttrykker at de fra bare i noen grad ikke, til i svært stor grad ikke får tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis.

Verktøy for både innleveringer og tilbakemeldinger er, i tillegg til muntlige tilbakemeldinger, praksisdagbok i Classfronter. Vi finner et gap mellom studentenes og veiledernes opplevelser av tilbakemeldinger på innlevert arbeid og utført praksis. En mulig forklaring på dette gapet kan være at noen av veilederne har tatt til etterretning de tilbakemeldingene som er kommet fram i tidligere praksisevalueringer. Bruk av Classfronter er kun obligatorisk ved innlevering av eksamensarbeid og obligatoriske arbeidskrav. Dette kan også være en årsak til ulik bruk og oppfattelse av tilbakemeldinger på innlevert arbeid og utført praksis. En annen mulig forklaring kan være hvilken veiledningsstrategi, basert på ulike læringssyn, den enkelte veileder velger i forhold til sine studenter. Dette kan også ha sammenheng med tiden før TLU ble høgskole, da Classfronter var et ukjent verktøy. Både ledelsen og mange av praksisveilederne har vist stor interesse for problemstillingen i vår avhandling. Vi har kunnet observere at forskningen har avstedkommet oppmerksomhet, og dette kan ha hatt effekt i forhold til veiledernes valg av strategier i forhold til egen utvikling og utvikling for studentene.

Veiledningsstrategi består av fem ulike faser (Hiim & Hippe, 1998). De to første fasene er 1) bli kjent og 2) førveiledning. Trygghet og felles forståelse for hensikt og innhold i førveiledningen er hovedfokuset i disse fasene. I studentundersøkelsen beskrives de gode veilederne bl.a. på denne måten:

God kjemi mellom student og lærer.

Krav til innlevering av plan for undervisning.

Stilte krav til oss.

God kjemi er viktig for trygghet og trivsel, slik at den som blir veiledet tør å åpne seg og konsentrere seg om det veiledningen skal dreie seg om. Dette gjelder også i relasjonen mellom veileder og medstudenter, dersom disse er med i konteksten i førveiledningen. Skriftlige kommentarer og spørsmål til studenten i forhold til innlevert plan for undervisningen, vil sannsynligvis føre til bedre kvalitet på førveiledningen. Studenten får dermed bedre tid til å reflektere over sine valg, i samråd med veileder og med medstudenter. Studenten får dermed mulighet til å videreutvikle sin plan før gjennomføring av undervisning med trafikkskoleelev. Både Hiim & Hippe (1998) og Handal og Lauvås (1999), viser til hvor viktig relasjonen mellom studenter og veileder er, for utviklingen av selvstendighet og selvinnsett. Dette er drøftet tidligere i forhold til skriftlige kommentarer på innlevert arbeid, hvor studentene fremhever at de beste veilederne gjør det slik. En av veilederne sier:

Viktig å kjenne studenten, dårlig kjennskap = dårlig resultat.

Viktig med individtilpasset opplæring i dag.

Både studieplan og læreplan med GDE-matrisen som rammeverk, vektlegger dette, med henblikk på utvikling av kritisk selvvurdering og selvinnsett. Dette krever et bevisst valg av arbeidsmåter og strategi i veiledningen. Med bakgrunn i Nasjonal Transportplan og fokus på opplæring som et av tiltakene i forhold til 0-visjonen (kap.2.1), mener vi at den yrkesetiske kompetansen har stor betydning i læringsprosessen til studenter som skal utdanne sikre bilførere i framtiden. Noen eksempler fra studentundersøkelsen knyttet til yrkesetikk i forhold til studentenes mening om ”den gode veileder”:

Læreren brant for det hun trodde på.

De trodde på jobben sin, rørende å høre på.

Yrkesstolthet.

Disse utsagnene tolker vi i retning av at flere veiledere utviser stolthet og engasjement i forhold til å være med på å utdanne gode trafikklærere. I forhold til førveiledning av en undervisningstime i bil, kan vi konkludere med at både skriftlig og muntlig førveiledning kan bidra til best mulig kvalitet på veiledningen. Dette er et godt utgangspunkt for neste fase i veiledningen som er gjennomføringsfasen. Denne fasen bør gjennomføres i tråd med avtaler gjort i førveiledningen, som kan dreie seg om hva veilederen skal observere og evt. hjelpe

studenten med underveis i kjøretimen. Dette er nødvendig for å ivareta arbeidsro for både trafikkskoleelev og student i et klasserom på hjul, med stort fokus på sikkerhet.

Bevisstgjøring av klare avtaler kan også bidra til at den enkelte kan fokusere 100 % på sin oppgave og dermed lettere oppnå en tryggere og styrket læringsarena for alle parter. Etter gjennomført kjøretime er det klart for oppsummering av timen med trafikkskoleelev, før det bør settes av tid til etterveiledning av studentens prestasjoner i forhold til avtale i førveiledningen.

Her kan tid være en utfordring, da den enkelte veileder har ansvar for opptil seks studenter pr. praksisdag. Organisering og utnyttelse av ressurser som studenter, veiledere, biler og tid kan også være en utfordring for studentene. Etterveiledningens hensikt er at studenten skal få mulighet til å reflektere over både trafikkskoleelevens og egen prestasjon i forhold til mål og avtaler inngått i førveiledningsfasen. Veileder og evt. medstudenter deltar også i denne fasen, eller det er et sterkt ønske at de deltar.

Kvalitet på etterveiledning kan, slik vi ser det, knyttes til både studentens forberedelse og planlegging før undervisningstime samt veilederens kompetanse og strategi før, i og etter undervisningssituasjonen. Felles verktøy som Classfronter og praksisdagbok, ser vi som nyttige verktøy for å styrke kvaliteten på studentenes læringsprosess.

Noen uttalelser fra studentundersøkelsen påpeker viktigheten av å avsette både tid og vektlegging av kvalitet på etterveiledning, jf kap. 5, tabell 5-5:

Personlig oppfølging, individtilpasset.

Konstruktiv kritikk og gode tilbakemeldinger.

De som virkelig kunne faget sitt ga gode tilbakemeldinger.

Personlig oppfølging og individtilpasset veiledning er i samsvar med hva studieplanen lover studentene ved TLU (kap.1.2). Dette innebærer at veilederne må tilpasse sin veiledning ut fra studentens progresjon i utdanningsløpet, og hvilket læringssyn som passer inn i forhold til dette. Her kommer noen eksempler:

I semester 2 jobber studentene med lærerdyktighet (undervisningsdyktighet) i forbindelse med undervisning av trafikkskoleelever som skal lære seg grunnleggende bilbehandling. Dette kan dreie seg om igangsetting og stans, giring og bremsing. Selvinnsikt og selvevaluering står sentralt både i læreplanen for de som skal ta opplæring i en førerkortklasse, og i forhold til studentene som skal bli reflekterte og dyktige trafikklærere. En uerfaren trafikkskoleelev kan lettere nå målet om tilegnelse av tekniske ferdigheter, ved at studenten inntar en veilederrolle med henblikk på et formidlingspreget syn på læring. Dette læringssynet har som utgangspunkt at studenten besitter kunnskapen som han formidler til trafikkskoleeleven, slik at denne tilegner seg de grunnleggende ferdighetene som er nødvendig for å kunne lære seg trafikale ferdigheter.

Formidlingspreget metode, eller instruksjonslære, har lange tradisjoner i trafikklærerutdanningen fra tiden før utdanningen ble høgskole. Formidlingen kan hjelpe trafikkskoleeleven til å bli i stand til å reflektere over de grunnleggende lærte ferdighetene, slik at forståelsen for det som læres forsterkes etter hvert som trafikkskoleeleven tilegner seg nye ferdigheter. I forhold til GDE-matrisen (kap. 2.3.1), som er rammeverket for ny læreplan for de ulike førerkortklassene, kan vi se at laveste nivå i matrisen - manøvrering av kjøretøyet - krever kunnskap og nødvendige ferdigheter for å kunne forstå risiko. Dette er igjen grunnlaget for det taktiske nivået hvor selvvurdering og selvinnsikt er det overordnede nivået i forhold til handlingstendenser.

Veiledning preget av formidling, kan i starten av studentens utvikling av lærerdyktighet være en god strategi og tilnærming i forhold til studentens læringsprosess, på samme måte som for trafikkskoleeleven som skal lære. Dette er ikke en motsetning til vårt grunnsyn om veilederkompetanse best utvikles gjennom en konstruktivistisk tilnærming, men snarere en erkjennelse av at læring og læringsyn er en utviklingsprosess.

I semester 3 skal studentene utvikle sin kompetanse, ved å kunne forberede og gjennomføre undervisning av trafikkskoleelever i trafikale situasjoner i ulike miljøer. For at studentene skal kunne utvikle selvstendighet med evne til selvevaluering og selvinnsikt i prosessen mot yrkeskompetansen, ser vi det som viktig at de får utviklet sin veilederkompetanse i samsvar med et prosessuelt perspektiv på kunnskap. Dette perspektivet legger vekt på at læring skjer i dialog mellom student og veileder eller student og trafikkskoleelev. Veileder tilrettelegger for

at studenten skal finne nødvendig teori, som han kan bearbeide i samarbeid med medstudenter og veiledere. At veilederen er tilgjengelig for spørsmål og gode råd er viktig for at studenten skal få en best mulig læringskurve. Dette viser også våre funn fra både spørreundersøkelsen og intervjuene, hvor noen studenter sier at det er ”viktig at veilederen er tilgjengelig for spm. utenfor arbeidstid dersom en står fast”.

Selv om studieplanen legger vekt på stort ansvar for egen læring, mener studentene at det er viktig at veilederen er til stede og følger opp sine studenter underveis og ved behov. Dette er drøftet nærmere i kap. 6.4. At studenten får utviklet sin kompetanse i å beherske ulike veiledningsstrategier, mener vi er nødvendig for at han skal kunne utdanne gode bilførere som har evnen til å utvikle refleksjon, vilje til å ta ansvar, til å samarbeide og til å velge kjøremåter som reduserer risiko for ulykke eller uhell. Vi ser også muligheten for at studentene kan lykkes bedre i å tilrettelegge for at trafikkskoleeleven når et høyere nivå i GDE-matrisen. Dette kan være det taktiske nivå i forhold til vurdering av trafikale situasjoner, i tillegg til nødvendig risikoforståelse, selvvurdering og selvinnsikt.

Bevisstgjøring og kunnskap om ulike strategier i veiledning av studenter, er ifølge Skagen (2000) viktig for å kunne velge riktig strategi, tilpasset den gitte og varierende konteksten. HiNT ønsker å tilby god kvalitet på den veiledning som tilbys studentene. Vår vurdering er derfor at veilederne ved TLU bør skoleres eller oppdateres på nyere veiledningsstrategier. Dette med tanke på å utvikle større individuell bredde i kompetansen. Våre funn fra spørreundersøkelsen og intervjuene konkluderer med at studentene opplever stor variasjon i veilederens kompetanse og utnyttelse av denne. Større individuell bredde vil kunne gi flere innfallsvinkler fra en og samme veileder.

TLU forplikter seg til å tilby studentene god veiledning både i forhold til kvantitet og kvalitet. Flere studenter, nye arbeidsmåter og flere arbeidsoppgaver hviler på den enkelte veileder etter at utdanningen ble høgskole. Etter vår vurdering innebærer dette at det i tillegg til styrking av veilederkompetansen, også er viktig at studentene får god innføring i veiledning både teoretisk og praktisk. Studenter med godt utviklet veilederkompetanse vil bidra til god veiledning av medstudenter. Dette kan bidra til mer fornøyde studenter og styrking av deres læringsprosess. Vi finner god teoretisk støtte for en slik strategi hos Handal & Lauvås (1999).



I tillegg til formidlingspreget strategi og prosessorientert syn på læring, skal vi videre drøfte et gestaltorientert og kritisk orientert syn på læring som setter opplevelsesaspektet i sentrum.

Et gestaltorientert syn på læring er en interessant innfallsvinkel i forhold til veiledning av studenter som igjen skal beherske veiledning i forhold til sine trafikkskoleelever. Dette læringssynet har fellestrekk med det prosessorienterte. Det gestaltorienterte syn på læring har stort fokus på opplevelsesaspektet, som er viktig i videreutvikling av studentens veilederkompetanse i forhold til tilrettelegging for elevenes læringsprosess.

Opplevelsesaspektet knyttes til handling og praksis, med søkelys på individet som den lærende. Veiledningsstrategi, ut fra et gestaltorientert læringssyn, kan føre til at læring og utvikling skjer på et enda høyere nivå i GDE-matrisen. Et høyere nivå kan være det strategiske, der for eksempel valg av kjørerute og obligatorisk landeveiskjøring er sentralt. I forberedelsesfasen, med planlegging av veivalg og miljø, før gjennomføring av kjøretimer med trafikkskoleelev, er studentene i sin siste fase av læringsprosessen ved TLU. Både trafikkskoleelev og student bør da være klar for å ta ansvar for videre utvikling med fokus på selvinnsikt, selvevaluering og selvstendighet i samsvar med både læreplan og studieplan. Om den ”gode veilederen”, sier studentene bl.a.:

De beste veilederne følger sine studenter tett, tar seg tid til å få de framover

De gode var alltid til stede!

Tilrettelegging for ansvar for egen læring

Individtilpasset, personlig oppfølging

Oppfølging, tilstedeværelse og tilrettelegging for ansvar for egen læring med fokus på individtilpasset veiledning, er viktige faktorer for at studentene skal kunne utvikle seg til selvstendige og ansvarsfulle trafikklærere gjennom sin læringsprosess ved TLU. Bare **en** av veilederne som ble intervjuet understreket viktigheten av individtilpasset veiledning. Valg av riktig veiledningsstrategi i forhold til studentens forutsetninger og hvor i utdanningsløpet han er, ser vi derfor som en viktig faktor for at studentene skal sikres den veiledning de har krav på. For at alle studentene skal ha mulighet til å trives og lykkes, som HiNTs serviceerklæring lover, skal vi til slutt drøfte veiledningsstrategi ut fra et kritisk orientert læringssyn.

Den kritiske pedagogikken, forankret i en samfunnsvitenskapelig bakgrunn, har sterkt fokus på meningsfull læring, samarbeidsevne, toleranse og global forståelse. Dette stiller krav til både veiledere og studenter om å se utdanning og opplæring i et samfunnsperspektiv, i forhold til for eksempel miljøaspekter og visjonen om null drepte eller varig skadde. Dersom veilederen har tilpasset sin strategi til studentens forutsetninger, ser vi gode muligheter for at han kan lykkes i sin egen utvikling og tilrettelegging for elevens måloppnåelse på det overordnede nivået i GDE-matrisen. På dette nivået handler det om bevisstgjøring av generelle og egne handlingstendenser i trafikken, og ulike måter å se omverdenen på. Kvaliteten på, og utnyttelsen av veiledernes kompetanse, vil på dette nivået ha meget stor betydning for kvaliteten på læringsprosessen til studentene ved TLU.

Ved å tilrettelegge for gode veiledningsstrategier, med god utnyttelse av både veiledernes og studentenes kompetanse, ser vi et stort potensiale for personlig og kollektiv utvikling av praksisveilederne, samtidig som studentene når de målene som er fastsatt for trafikklærerutdanningen. Til hjelp i denne utviklingen, og med henblikk på studentenes videre utvikling av kompetanse, kan coaching være et meningsfullt verktøy. Coaching som metode fokuserer på fremtiden i retning av planlagte mål og visjoner. Refleksjon og coaching kan være metoder for å videreutvikle indre ferdigheter (Gallwey, 2000).

I utdanning av trafikklærere og videre deres framtidige trafikkskoleelever, er det viktig å være oppmerksom på at visjoner om trafikksikkerhet hviler på den faktiske trafikale utøvelse. I så måte kan mentale læreprosesser forsterke holdningsarbeidet. I vår avhandling kan dette knyttets til behovet for flere trafikklærere og 0-visjonen om ingen drepte eller varig skadde i trafikken. Endrings- og utviklingskompetanse blant veilederne er viktige faktorer for å møte nye utfordringer i fremtiden, spesielt med tanke på å kunne utdanne nok trafikklærere med god kvalitet, til beste for trafikksikkerheten og miljøet på våre veier.

Endrings- og utviklingskompetanse setter vi opp mot de ulike fokusområdene vi har kategorisert og drøftet våre funn under i spørreundersøkelsen til studentene. For videreutvikling av den veiledning studentene tilbys i praksisfeltet (forskningsspørsmål 1), ser vi at veilederkompetansen har potensiale for forbedringer, først og fremst innenfor den sosiale og pedagogiske kompetansen. Vi ser også utviklings- og forbedringsmuligheter gjennom vår drøfting av funn vedrørende både fagkompetansen og den yrkesetiske kompetansen.

Endrings- og utviklingskompetanse ser vi på som evnen og viljen til å videreutvikle de kompetanseområdene som den enkelte har behov for. Verktøy som praksisdagbok til støtte i veiledningsarbeidet mellom studenter og veiledere, ser vi også ut fra våre funn som en faktor som kan styrke studentens læringsprosess. I neste kapittel skal vi drøfte våre funn i forhold til lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet.

## 6.2 Lærernærvær og deltakelse

Drøftingen av dette fokusområdet tar utgangspunkt i vår overordnede problemstilling, og knytter seg spesifikt til forskningsspørsmål 1: ”**Hvor fornøyde er studentene med den veiledning de får i praksisfeltet**”? I analysen av de empiriske funn gjort i forskningsfeltet, knyttet til dette fokusområdet (kap. 5.2), kunne vi konkludere med:

- Studentene er i hovedsak fornøyd med kvaliteten på veiledningen de får – når de får den.
- Studentene ønsker seg mer tidsmessig nærvær fra veilederne.
- De veilederne vi intervjuet mener at egen deltakelse og nærvær overfor studentene fungerer tilfredsstillende.
- Studentene har ulikt syn på det ansvaret de har for å skaffe seg veiledning/få vurderinger, jf. også målene i studieplanen (kap. 1.2).
- Eldre studenter (35 år og eldre) synes å legge større vekt på sitt eget ansvar for å få veiledning. Alderen synes derfor å ha innvirkning på studentenes læringssyn.
- Bruk av IKT (Classfronter) til støtte i faglig veiledning er ikke obligatorisk, og dette fører til at bruken av verktøyet varierer mye mellom studenter og team.

I teoridelen (kap. 3) har vi redegjort for ulike utviklingstrekk innen syn på læring, og konkludert med at vårt læringsmessige ståsted tilhører den sosiokulturelle skolen, og at vi inntar et konstruktivistisk syn på kunnskapstilegnelse. Vi har trukket fram Säljö (2001), Bjørgen (1994) og Dysthe (2001) som teoretisk grunnlag for dette synet. Vi skal i drøftingen knytte disse teoretiske forankringene opp mot forskningsfeltet og forskningsspørsmålet over.

Ifølge TLU baserer institusjonen seg på et konstruktivistisk læringssyn, noe som stiller krav til at studenter lærer seg arbeidsmetoder som bærer preg av problemorientering (kap. 2.3.1).

Dette er et læringssyn som bygger på visse oppfatninger av kunnskapsbegrepet og hvordan kunnskap kan tilegnes. Noe av det mest sentrale er at individer konstruerer sin egen kunnskap gjennom sosiale aktiviteter som fører til læring. Noe av det mest sentrale i alle de teoretiske bidrag vi har lansert er egenansvaret for læring. I så måte er vi opptatt av rollene det konstruktivistiske læringssynet fører til for student og lærer. Læring er noe som skjer i og hos den lærende (studenten). Undervisning er ikke læring, men noe som setter i gang prosesser som skal føre til læring. Studentens ansvar er å redefinere kunnskap fra reproduksjon til ansvar for egen læring. Studenten må bli mer selvstendig og kunne reflektere over egen progresjon. Det er samtidig en forventning om at studenten er deltakende og problemorientert i studiesituasjonen.

Innledningsvis i dette kapitlet, har vi trukket fram funn fra våre empiriske undersøkelser, som viser at studentene ved TLU for det meste uttrykker tilfredshet med veiledernes nærvær og deltakelse, og mye tyder på at de mest fornøyde er de som selv tar initiativ til å få oppfølging. I all enkelhet besvarer dette forskningsspørsmålet, og vi kunne kanskje tatt dette for en gitt sannhet, og latt videre drøfting av problemet ligge. Vi er imidlertid opptatt av å kaste lys over hvorfor det tross alt hersker en viss uenighet om hva lærernærvær og deltakelse faktisk innebærer med tanke på studentenes tilgang på veiledning. I analysen av dette fokusområdet, og med referanse til forskningsspørsmålet (kap. 5.2) redegjør vi for at de funn vi har gjort også viser at studentene har ulik oppfattelse av hva som legges i begrepene nærvær og deltakelse, og at det er de eldste studentene som scorer høyest på fornøydhet med veiledningen. Våre funn viser at de sosiokulturelle og konstruktivistiske ferdighetene er ulikt utviklet innen heterogene studentteam.

Praksisfeltet ved TLU er et godt eksempel på det sosiale perspektivet på kunnskapsdannelse. Studentene presenteres for teoretisk stoff som skal prøves ut i praksis. Praksisen skal forsterke og videreutvikle den samlede kunnskapen i en sosial kontekst. Konteksten kan være den veiledningen studenten selv mottar eller den undervisningen av trafikkskoleelever de selv utøver. En annen kontekst er digital kommunikasjon og publisering av praksisdagbøker, som gjøres tilgjengelig både for medstudenter og veiledere. På denne måten blir studentenes egen kunnskapsutvikling selvforsterkende, ved at de ikke bare konserverer det de har lært, men kan dele det i et større fellesskap.

Tilgangen til en digital læringsarena kan være med på å utvikle fellesskapet og kunnskapsdelingen. Den teknologiske utviklingen har gjort mulighetene større for å kodifisere og dekodifisere informasjon innenfor et kunnskapssamfunn. Etter vårt skjønn forrykker ikke en strategi om kodifisering av kunnskap det sosiokulturelle perspektivet, men er en supplerende faktor i en utvidet sosial kontekst.

Ut fra våre funn, finner vi grunn til å stille spørsmål ved om synet på hvordan kunnskap skal formidles og utvikles ved TLU, har en gjennomgående felles forståelsesplattform i institusjonen, blant veiledere og hos studenter. Vi har sett at tidlige forskning i det samme feltet (Dalland, 2006) viser at veilederne har forskjellig syn på kunnskap. TLU arbeider innenfor et rammeverk som skisserer et konstruktivistisk læringssyn, noe som bl.a. kommer fram i læreplaner som bygger på GDE-matrisen. Samtidig er trafikkskolefaget strengt yrkesrettet, noe som i visse henseende kan ses på som å bryte ned læringsferdigheter i deloppgaver som kan måles hver for seg. Men da er vi tilbake til behaviorismen (kap. 3.3.1), som forutsetter at det i læringsøyeblikket alltid skal komme en respons. Læringen er knyttet til vane og foregår ved prøving og feiling. I våre empiriske funn, ser vi at flere studenter uttrykker ønske om direkte instruksjoner. To av veilederne sier at det bør utvises forsiktighet med å akademisere faget.

De funnene vi har gjort gir oss holdepunkter for å konkludere med at lærernærver og deltakelse i praksisfeltet oppfattes grunnleggende positivt. Det kan imidlertid tyde på at studentenes alder (modenhet) har betydning for deres læringssyn, og at dette i sin tur påvirker hvordan nærver og deltakelse fortolkes i forhold til å skaffe seg tilgang til veiledning.

Våre funn indikerer at TLU bør bestrebe seg på å klargjøre sterkere hva som ligger i det læringssynet som konstruktivismen og læreplanene bygger på. I dette ligger 1) en klargjøring av hva slags perspektiv utdanningen bygger på, 2) hva som forventes og kreves av veilederne og 3) hva som forventes og kreves av studentene.

Utdanningen bygger på et problemorientert og aktivitetsorganisert læringsfellesskap, der det tas hensyn til studentenes bakgrunn og forkunnskaper. Dette handler også om hvordan studentteamene organiseres, noe som skal drøftes nærmere i neste delkapittel. Det er en utfordring for utdanningsinstitusjonen å stå i fare for å konservere ”gamle” instruktive

undervisningsformer i møte med et moderne informasjonssamfunn. Vi har gjennom drøftingen av veilederkompetanse, knyttet opp mot det samme forskningsspørsmålet (kap. 6.1.), likevel ikke inntatt en dogmatisk holdning i forhold til å postulere et ensidig konstruktivistisk syn på kunnskapsutvikling. Vi innser at det er faser i en læringsprosess som er godt tjent med mer instruktive innlæringsformer.

Den ”nye” lærer/veilederrollen er å være kommentator, katalysator og inspirator for studentenes læringsprosesser. Fortsatt er formidlingsaspektet til stede, fordi relevant fagkunnskap ikke må undervurderes. Veilederrollen er likevel mer som en coach og fleksibel samarbeidspartner i et lærende fellesskap.

Rollen som student fordrer økt selvstendighet og evne til refleksjon. Studenten forutsettes å være deltakende og orientert mot problemløsning. Det er også vesentlig at studenten kan kommunisere og ta initiativ til framgang og læring gjennom bl.a. å sette egne mål og samarbeide med øvrige krefter i læringsfeltet, for dermed å bidra til eget og samlet læringsutbytte.

### **6.3 Organisering**

Dette kapitlet følger opp analysen av det samme fokusområdet i kapittel 5.3, og med referanse til forskningsspørsmål nr. 3 i kap. 1.2.2: ”**Hvordan opplever studentene samsvaret mellom studieplanens mål og hvordan studiets praksisdeler faktisk tilrettelegges og organiseres**”?

Vi har i kapittel 5.3. sett at organisering og tilrettelegging av undervisningspraksis omfatter flere elementer. Organisering kan ses på som et ledelsesansvar, og i en institusjon som beskriver seg selv som en kunnskapsorganisasjon, vil det være viktig å trekke inn ledelse og kunnskapsledelse i drøftingen av det aktuelle feltet. I forhold til HiNTs visjon om å være Norges ledende miljø innen praksisnær kompetanseutvikling (kap. 2.2), mener vi dette absolutt har implikasjoner for hvordan det praksisnære faktisk tilrettelegges og organiseres. Våre teoretiske betraktninger rundt nettopp ledelse og kunnskapsledelse i kap 3.11 og 3.12, er viet plass fordi dette er relevant i forhold til organisering i forhold til TLUs mål og visjoner. Men i første rekke har vi i denne avhandlingen hatt søkelyset rettet mot studentenes

læringsprosess og hvilke faktorer som har betydning for denne. De empiriske undersøkelsene har derfor vært rettet mot å finne svar på hvilke faktorer dette er.

I forskningsfeltet opptrer studentene både som individer og som team. Relasjonene mellom individer, team og deres praksisveiledere har betydning for hvordan praksisfeltet ved TLU konstitueres og organiseres, bevisst eller ubevisst. Teoretiske betraktninger om team som organiserende element, vil derfor finne sin naturlige plass i drøftingen.

Måten TLU, og da i hovedsak administrasjonen, setter sammen teamene på, fikk i utgangspunktet ikke noen stor plass i våre undersøkelser. Det viste seg imidlertid at spesielt de praksisveilederne som ble intervjuet hadde mange synspunkter på nettopp dette, men også studentene uttrykte til en viss grad at de skulle ønsket seg mer innflytelse over sammensetningen. Praksisveilederne gir oss de mest entydige tilbakemeldingene på at de skulle ønske seg større innflytelse over denne prosessen. Utfordringen synes helt klart å ligge i at studentmassen blir stadig yngre, med påfølgende mindre praktisk erfaring, men desto større teoretisk ballast. Vi har avdekket at alderen har betydning for læringssynet og studentenes forutsetninger for å ta ansvar for læring i egen praksishverdag. Yngre studenter krever mer tid til oppfølging, noe praksisveiledernes svar entydig viser. Sammensetning av team er derfor en vesentlig faktor for studentenes læringsprosess, og spesielt praksisveilederne ønsker mer å si ved sammensetningen.

Praksisfeltet med sin teamorganisering viser det distribuerte aspektet ved læring i en sosiokulturell kontekst (Dysthe, 2001). Teamene kan være ressurser for hverandre, men våre undersøkelser viser at samarbeid mellom team i liten grad forekommer. Innen det enkelte team fungerer samarbeidet bedre, men også her finner vi at bl.a. kjemi og manglende tiltro til medstudenters veiledningskapasitet/evne ikke alltid oppleves som god. Noen studenter mener derimot at støtte og veiledning fra medstudenter fungerer utmerket. Ut fra de hovedfunn vi har gjort, stiller vi spørsmål ved om det vi oppfatter som en tradisjonell og historisk betinget sammensetning av team har overlevd seg selv. Vi mener det vil være bedre å vurdere dette ut fra at utviklingen mot stadig yngre studenter, økende forskjeller i praktiske ferdigheter samt hensynet til praksisveiledernes kompetanseutnyttelse, fordrer noen nye pedagogiske grep.

Teamsammensetning bør skje i samspill mellom de parter som berøres, og hensynet til læringsmessig framgang og utvikling bør stå sentralt. Et tilfeldig sammensatt team, blir ikke nødvendigvis et lærende team (Rohlin et al., 1994), men risikerer mer å framstå som en løselig sammensatt gruppe. Vi har i kapittel 3.7.4 argumentert for at en ideell gruppe ofte kan settes sammen ut fra individuelle ulikheter, men denne gruppetypen er samtidig svært krevende å holde sammen, på grunn av store spenninger. Det kan fungere dynamisk og godt, men det kan også havarere (Sewerin, 1996).

I våre to empiriske undersøkelser har vi funnet at teambygging er en viktig faktor når det gjelder opplevelsen av læring. Kjemien i teamene, mellom studentene og mellom studenter og veiledere oppfattes som vesentlig. De som er kritiske til teamsammensetningen viser til nettopp dette. I tillegg vises det til faktorer som manglende deltakelse og uklare mål. Dette er noen av flere faktorer som, når de fungerer, karakteriserer et velfungerende team (Stålsett, 2006).

Organisering og tilrettelegging av praksisfeltet må ha en ledelsesforankring. TLU ønsker å være en kunnskapsorganisasjon, og legger vekt på dette i sine overordnede planer og visjoner. En kunnskapsorganisasjon må innrettes mot å tilrettelegge for gode vilkår for å fremme innovasjon og kreativitet. Tradisjonelle strukturer med hierarkier og kodifiserte prosesser for planlegging, har ikke sin plass i en slik organisasjon.

Kunnskapsorganisasjonen må organiseres og ledes på en måte som legger til rette for kunnskapsutvikling og verdiskaping i tråd med de visjoner og verdier som organisasjonen bygger på (Newell et al., 2002). I vårt forskningsfelt er det i første rekke praksisveilederne som er kunnskapsarbeiderne. Det er de som representerer TLU's konkurransefortrinn og som står for verdiskapningen (Siggard Jensen, 2008).

Våre funn tyder på at disse kunnskapsarbeiderne i stor grad er styrt av rammefaktorer som ikke harmonerer med visjonen om TLU som kunnskapsbedrift. Mange "perifere" oppgaver og dårlig tid til kunnskapsformidling er funn som går igjen. Studentene uttrykker også for en stor del misnøye med tiden veilederne er i stand til å bruke på hver enkelt. Studentene mener likevel at veiledernes kompetanse er god, i den grad de får benyttet seg av den. Kunnskapen og kunnskapsarbeiderne ved TLU er etterspurt av studentene, noe som uttrykker den store



verdien som ligger i denne kunnskapsbasen. Vi ser at det er en organisatorisk utfordring i å styrke det praktiske fokuset på utdanningen. Dette kommer klart fram som et ønske gjennom studentundersøkelsen. Videre må tilrettelegging av teori og praksis organiseres bedre, slik at det blir mer samsvar mellom delene. Et sitat fra studentundersøkelsen beskriver godt faren for overakademisering av utdanningen: ”På meg virker det som om mange fag på skolen er ’fyllfag’, altså fag som kun brukes til å fylle opp med timer”.

Når det kommer til tilrettelegging og organisering av materielle ressurser, finner vi at studenter og veiledere har totalt ulik oppfatning av hva som er den faktiske situasjonen. Veilederne mener at tilgang til kjøretøyer er god, og at den har blitt mye bedre de siste årene. Et stort flertall av studentene opplever at situasjonen er helt motsatt. Det er gjennomgående stor misnøye med tilgangen på biler og muligheten for å få veilederne med i bil.

Vi ser at dette åpenbart er en organisatorisk utfordring, og at samspillet mellom menneskelige og materielle ressurser kan forbedres betraktelig. Arenaen preges av mangel på effektiv planlegging. Vi finner at bedre utnyttelse av IKT-baserte planleggingsverktøy kunne avhjelpe situasjonen. Dette kan omtales som en strategi for kodifisering og formidling, som kan bidra til en bedre kunnskapende kontekst mellom ”menneske og maskin” (Von Krogh et al., 2001). Dårlig planlegging av utnyttelse av tid og materiell, ser vi også på i forhold til ansvar for egen læring og selvledelse (kap. 6.4).

Vi finner til slutt i dette kapitlet grunn til å knytte organisering opp mot noen betraktninger om ressursituasjonen. Studentene uttrykker sine frustrasjoner over manglende ressurser i form av kjøretøyer, praksisdager, tilgjengelige praksisveiledere etc. At det kan gjøres organisatoriske grep for å tilrettelegge praksisen bedre ut fra ønsker og behov, er en ledelsesutfordring for TLU. På mange måter må likevel ressursituasjonen ses på som gitt, noe som innebærer at økte ressurser til noen områder vil føre til færre på andre. Vår forskning har i utgangspunktet ikke hatt noen økonomiske eller ressursmessige begrensninger, men det er viktig å være seg bevisst at TLU eksisterer innenfor gitte rammer og ressurser. Vi har ikke skrevet disse inn i feltbeskrivelsen eller empirien, men det er like fullt et poeng å gjøre oppmerksom på at disse hensynene faktisk er viktige rammefaktorer for virksomheten TLU.

## 6.4 Ansvar for egen læring

Ansvar for egen læring ser ut til å bli oppfattet forskjellig både blant studenter og praksisveiledere. En svakhet ved studieplanen ved TLU er at begrepet ikke er definert eller problematisert. Verken studieplanen, eller andre læringsdokumenter vi har funnet, gir svar på i hvilken grad studentene skal ha innflytelse over arbeidsmetodene, om de får og i så fall i hvilken grad de har innflytelse over læringsarbeidet, om studentene ønsker en slik innflytelse og i så fall i hvilken grad. Studieplanen skisserer kort og godt bare at ansvaret for egen læring er der, ikke hvordan dette ansvaret skal operasjonaliseres. Våre funn viser at studentene ved TLU har liten innflytelse på utforming av metodikk for egen læring.

Det er også grunn til å hevde at praksisveilederne har liten innflytelse, selv om de har uttalt at de ønsker mer. Et eksempel er at praksisveilederne sier der har liten innflytelse på sammensetningen av team. Johnsen (her i Busch og Vanebo, 2003) sier at det er en ledelsesoppgave å formulere gode og riktige mål. Er målene uklare vil problemløsningen bli vanskeligere. Teamsammensetningen har noen historiske målsetninger om kjønns- alders- og geografisk spredning, og at denne diversifiseringen skal ha positiv innvirkning på læringsmiljøet. Målene kan godt være godt forankret, men vi ser at de burde problematiseres sterkere ut fra den endring som har skjedd i utdanningen og i tilfanget av stadig yngre studenter.

Det er grunn til å stille spørsmål om hva slags selvledelse og ansvar for egen læring som skal inngå i ulike former for samhandling. I denne avhandlingen har vi i hovedsak konsentrert oss om studentene, supplert med synspunkter fra praksisveilederne. I videre forskning på området kan det være aktuelt å stille det samme spørsmålet til både ledelse, arbeidsgivere og andre aktører i og rundt feltet. Vi ser det slik at ansvar for egen læring og selvledelse ikke er sentrert om den enkelte, men om den enkelte i samhandling med andre. Dette er et naturlig utgangspunkt når det gjelder utdanning av lærere. Lærerne skal lære seg selvledelse, men det er viktig at den samhandlende dimensjonen blir ivaretatt. Hvis så ikke skjer, har selvledelse liten betydning.

I vår avhandling har vi valgt å tilnærme oss begrepet ansvar for egen læring på en eksplorativ måte, både gjennom spørreundersøkelse med åpne og lukkede spørsmål overfor tidligere

studenter samt intervju av praksisveilederne. Vi antok at begrepet selvledelse ikke var spesielt kjent blant studentene og at kunnskap om hvordan man leder seg selv på mange måter ville bære preg av taus kunnskap. Vi valgte derfor å bruke begrepet ansvar for egen læring, idet vi mente at dette ville gi større forståelse for hva vi spurte om. Begrepet ansvar for egen læring er også brukt i skolens studieplan og burde således være kjent, selv om innholdet i begrepet verken er definert eller problematisert. Samhandling mellom studenter ble berørt i flere spørsmål i spørreundersøkelsen. Det ble blant annet spurt om å nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig.

Når studentene i spm. 21 svarer på i hvilken grad de fikk mulighet til å ta ansvar for egen læring svarer de ut i fra sin egen forståelse om seg selv. Når de i det åpne oppfølgingsspørsmålet (spm. 22) beskriver tre bra eller tre dårlige forhold mht dette ansvaret, ser vi at samhandlinger er viktig. Det kan være medstudenter som ikke er interessert eller ikke har evnen til å bistå andre. Flere sier at tilstedeværelsen til praksisveilederen er viktig. Det er også slik at når praksisveilederen er til stede, er utbyttet av timen (undervisningen) best.

Ulike samhandlingssituasjoner krever ulike selvledelsesstrategier. I noen situasjoner er det viktig å legge opp en strategi og ha ferdigheter i å motivere andre. I andre situasjoner er det viktig å inneha ferdigheter i å ivareta andres selvvaltelse. Dette er et viktig moment når alder, kompetanse og kjøreeerfaring er vidt forskjellig blant studentene, og dette blir oppfattet som et problem når det gjelder veiledningen fra medstudenter. Når både studenter og praksisveilederne er enige i dette, påligger det ledelsen ved TLU å gjøre et grundig arbeid i sammensetningen av team. Det ligger også til ledelsen å sørge for at tid og materiell blir godt nok utnyttet. Dette er en av dimensjonene i Johnsens (her i Busch og Vanebo, 2003) definisjon av ledelse. Dette gjelder spesielt overfor praksisveilederne, som ofte synes at de ikke får nok tid til praksis, fordi de blir pålagt andre oppgaver som spiser av praksistiden.

Når en utdanningsinstitusjon utdanner lærere, er ansvar for egen læring viktig, men det er viktigere at dette blir et ansvar som inkluderer egen læring sammen med andre og hvordan dette skal utføres. Ledelsen ved TLU har her et ansvar når det gjelder en slik målformulering. For å fremme teamenes selvledelse er det viktig med konstruktiv kritikk og ros for gode prestasjoner. Slik det foregår i dag kan det synes som om slike tilbakemeldinger i stor grad er konsentrert til individnivå. Tatt i betraktning at trafikkopplæringen ofte foregår i grupper på

den enkelte trafikkskole, er det viktig at utdanning av trafikklærere implementerer opplæring om hvordan team og grupper bør håndteres.

Praksisveilederne er delte i synet på hvor godt de blir utnyttet. De er enige om at de har fått flere studenter å veilede, noe som gir mindre tid til hver enkelt student. De sier også at andre gjøremål spiser at av tiden som er avsatt til praksisundervisning. Lærerne har selv et ønske om å ha mer undervisning i praksisfeltet. Ved endring av trafikklærerutdanningen fra ettårig videregående skole til toårig høyskoleutdanning ble antall praksistimer uendret. Både studenter og praksisveiledere ønsker mer praksis. Praksisveilederne frykter at utdanningen skal bli for teoretisert, og det retoriske svaret på spørsmålet om produktet av utdanningen i så fall blir dårligere, er ut fra våre funn: Ja!

Ansvar for egen læring, veiledning av medstudenter og selvledelse henger sammen. Ulike situasjoner krever ulike strategier eller teknikker. I en veiledningssituasjon er det viktig å tolke andre mennesker og tilpasse seg selv. Flere av studentene var godt fornøyde med veiledningen mellom studenter, mens andre var svært misfornøyd. De mest misfornøyde mente at enkelte studenter ikke hadde kompetanse til å veilede andre. Også praksisveilederne peker på slike forskjeller.

I tillegg til forskjellig alder, bakgrunn og kjøreerfaring, blir også dårlig kjemi mellom studentene pekt på som en årsak til at veiledningen ikke fungerte tilfredsstillende. I slike tilfeller ser vi det som naturlig at praksisveilederen innehar lederrollen og går inn med problemløsende tiltak (kap. 3.11.1). Slike tiltak kan være analyse og syntese, interaksjon og søke-læring (dvs. ”tenke, samtale og prøve”).

Våre undersøkelser viser at studenter som ble tatt inn på TLU på bakgrunn av realkompetanse, gjennomgående svarer at de i stor grad eller svært stor grad får muligheten til å ta selvstendig ansvar for egen læring. Vi velger å nevne dette selv om gruppen utgjør bare åtte personer, fordi dette funnet støttes av kommentarene fra studentene i spørreundersøkelsen og intervjuene med praksisveilederne. Alle respondentene over 40 år (12 personer) sier at de i stor grad eller svært stor grad får muligheten til å ta selvstendig ansvar for egen læring. Gjennomgående kommentarer er at ulik bakgrunn, ulik kompetanse og ulik alder har betydning for læringsmiljøet i gruppene og teamene.

Vi finner støtte for å kunne hevde at eldre studenter har bedre forutsetninger for både egen læring og avlæring i teamene ved TLU. I vår gjennomgang av teorier om taus kunnskap, finner vi ikke at denne kunnskapen er aldersavhengig. Likevel er det slik at livserfaring og praktisk profesjonell erfaring (for eksempel som bilfører), gjør at man besitter reflekser og overblikk/erfaringsbilder som det tar tid å skaffe seg.

Taus eller kroppsliggjort (personlig) kunnskap er erfaringsbasert. Erfaringsbasen må forutsettes å ekspandere over tid. Fra studentundersøkelsen finner vi bl.a. utsagn som at ”hele min utdanning ble fullført og bestått, takket være mine medstudenter.” Studentene ønsker at veilederne i større grad viser/demonstrerer hva de faktisk kan. Vi kan tolke dette som ønske om instruktiv undervisning, men kanskje like mye som overføring av en kunnskap som sitter i hodet til veilederne. I SECI-prosessene (kap. 3.6) referer dette seg til omforming fra taus til eksplisitt kunnskap.

Våre funn indikerer at eldre studenter har bedre forutsetninger for å veilede medstudenter. Praksisveilederne framholder at høyere alder på studentene betyr at de har større fagkunnskaper, mens de yngre studentene oftest besitter større teoretisk kunnskap. Kompetansen til å veilede medstudenter er altså ikke noe som ser ut til å alene stamme fra teorier om trafikale situasjoner. Den faktiske og erfarte kunnskapen som sjåfører, medfører at lang praksis og selvinnsikt gjør at kunnskap som er kroppsliggjort over år, kan føre til at denne typen taus kunnskap er til stede i større grad enn hos de som mangler tilsvarende erfaringer.

Våre undersøkelser viser at studentene oppfatter veiledningen fra praksisveilederne å være forskjellig. Dette bekreftes av praksisveilederne, dog slik at alle gir tilbakemeldinger, men på forskjellige måter. Studieplanen sier at et godt læringsmiljø innebærer et utstrakt samarbeid hvor studentene prøver å hjelpe hverandre til å nå målene for utdanningen. Det blir ikke gitt noen føringer på hva slags samarbeid det her er snakk om. Om samarbeid ut over den daglige skoletiden, sier en av praksisveilederne at dette var mer utbredt tidligere. I dag bor studentene lenger unna skolen og flere har kveldsjobber. Samarbeid mellom den enkelte student og/eller de enkelte team og grupper, bør beskrives og problematiseres nærmere i studieplanen.

## 7 Konklusjoner – avslutning og veien videre

Dette kapitlet avrunder vår avhandling. Vi har gjennom empiriske funn (kap. 5) og analyse av disse (kap. 6), kunnet utlede noen hovedtrekk i forhold til det som er kjernen i avhandlingen, nemlig vår problemstilling: ”Hvilke faktorer har betydning for studentenes læringsprosess i praksisfeltet ved TLU?” Vi har hatt en intensjon om å forske i feltet, ut fra en hypotese om at studentene opplever læringsprosessen forskjellig, og at de har ulikt utbytte av hvordan praksisdelen av utdanningen er organisert og tilrettelagt. Denne hypotesen har bygget på flere kilder. Delvis er en av forfatterne av avhandlingen ansatt ved utdanningsinstitusjonen, og har gjennom subjektive observasjoner og kollegiale diskusjoner, kunnet gjøre seg sine refleksjoner over hva som er situasjonen. I tillegg har vi støttet oss på tidligere forskning og studenters skriftlige evalueringer av gjennomført praksis.

Å forske på faktorer som har betydning for læring er i utgangspunktet et vidtfaende prosjekt. Vi har gjort våre utvalg av faktorer ut fra egne antakelser, supplert med det vi har kommet fram til gjennom våre empiriske undersøkelser, og vi tror at vi har gjort et faglig begrunnet valg, men at andre faktorer som har betydning også kan bringe forskningen videre. Våre valg har vi argumentert for med støtte i vår epistemologi og ontologi, og derfor har vi støttet oss på teoretiske bidrag som bygger opp om nettopp dette, noe vi står inne for gjennom hele avhandlingen.

Gjennom empirien og drøftingen har vi kategorisert våre funn i fire fokusområder, som har ulike innfallsvinkler til å svare på problemstillingen. Fokusområdene vi har kommet fram til bygger på de forskningsspørsmål som vi utledet fra problemstillingen, og har vært: Veilederkompetanse, lærernærver og deltakelse, organisering og ansvar for egen læring. Denne kategoriseringen ser vi på som en styrke, både for å strukturere vår egen prosess og for å gi leserne en gjennomgående rød tråd.

Dette kapitlet vil derfor bygges opp med våre anbefalinger til tiltak i forhold til fokusområdene i avhandlingen – som er direkte avledet av forskningsspørsmålene i kap. 1.2.2.

## 7.1 Våre anbefalinger

I denne avhandlingen har vi analysert, konkludert foreløpig og endelig i en prosess som har hatt form av å smale inn mot anbefalinger om hva som kan forbedres/endres i forhold til studentenes læringsprosess. Vi har svart på problemstillingen gjennom funn og analyser, og nå tillater vi oss å peke på noen tiltak som kan forsterke de forhold som vi har tatt inn som våre forskningsspørsmål. Vi vil derfor skissere mulige tiltak i forhold til å øke studentenes tilfredshet med veiledningen av praksis, få til et godt samarbeidsklima i teamorganiseringen og se på øvrige organisatoriske forhold rundt tilrettelegging av praksis.

Vi står selvsagt i fare for å konkludere med det som ”alle snakker om”, og som sådan kan oppfattes som banalt. Vi ser det imidlertid slik at konklusjonene er dokumentert gjennom vår forskning, og dermed står på egne ben. Det er ikke slik at det alltid er de ekstreme funnene som gir grunnlag for anbefalinger, men like gjerne det som ligger innenfor nettopp det mange har uttalte og uuttalte oppfatninger om.

Med henvisning til fokusområdet **veilederkompetanse** har vi funnet at denne for mange bør oppdateres. Det er et ledelsesansvar å sørge for at kompetansen står i forhold til de (nye) utfordringer høgskolestudiet gir. Kompetansekartlegging, kompetanseplaner på individ og gruppenivå bør settes på dagsorden.

Vi ser det også som vesentlig at veilederne kan få større innflytelse over bruken av egen kompetanse, individuelt og kollektivt. En systemkritikk fra vår side er at den gjensidige kompetanseutnyttelsen ikke er satt i system. Dermed står man i en situasjon der alle gjør alt. TLU trenger å systematisere dette bedre.

I forlengelsen av dette handler utnyttelse av den samlede veilederkompetansen om at studentene skal få et tilnærmet likeverdig tilbud. Kompetansen må derfor rutes sterkere inn mot at studenter og veiledere får foreskrevet tid til refleksjon og samtale før og etter veiledning.

Vi ser det som en styrke at veiledning og praktisk opplæring skjer med bakgrunn i ulike metodiske tilnærminger, men vi vil anbefale at det legges til grunn en felles strategi for

studentenes læringsmål. Veiledernes læringssyn vil variere, men institusjonen TLU må inkorporere et rammeverk som er stabilt og forutsigbart.

Innen vårt fokusområde **lærernærvær og deltakelse** har vi dokumentert funn som viser at dette ikke alltid handler om den fysiske og tette oppfølgingen av studenter. Nærvær eller tilgjengelighet er også teknologisk betinget. Nye metoder for veiledning finnes i bruken av digitale verktøy. Vi har vist til at det ikke eksisterer en gjennomgående strategi for bruken av bl.a. Classfrontier som digital læringsarena. Vi mener dette bør tydeliggjøres og settes i system.

TLU baserer seg på et konstruktivistisk læringssyn. Da må også tilnærmingen til kunnskapsutvikling ta dette på alvor. Veilederens rolle blir mer en inspirator, kommentator og coach. Studentenes rolle endres også, ved at de aktivt må oppsøke veiledning og vurdering. Vi savner en problematisering av dette i TLUs planverk, og mener TLU må klargjøre hva som legges i denne måten å formidle kunnskap på. Vi ser at formidlingsbasert undervisning har en misjon i en startfase på en profesjonsutdanning. Vi tror at det ville være bra om TLU klart gjorde til kjenne hvilke læringssyn som skal gjennomsyre utdanningen – og at denne gjerne kan endre seg gjennom fire semestre.

Rollen som student fordrer økt selvstendighet og evne til refleksjon. Studenten forutsettes å være deltakende og orientert mot problemløsning. Det er også vesentlig at studenten kan kommunisere og ta initiativ til framgang og læring gjennom bl.a. å sette egne mål og samarbeide med øvrige krefter i læringsfeltet, for dermed å bidra til eget og samlet læringsutbytte.

Med henvisning til **organisering** som fokusområde har vi funnet at TLU bør vurdere en teamsammensetning som ikke bare tar utgangspunkt i gjennomsnittsbetraktninger om alder, kjønn etc. Både veiledere og studenter uttrykker større ønske om å kunne påvirke dette, og vi mener at kjemi og erfaringsvariabler bør telle mer med. Praksisveilederne må få mer å si i forhold til sammensetning av team. Dette er i tråd med våre meninger om, og definisjoner av ledelse.



Bruk av verktøy for å koordinere tilgang til bruk av materiell bør styrkes. Vi ser at dette bærer preg av mye tilfeldighet. Vi ser faren for at utdanningen blir for teoriintensiv, og at det ikke er et godt nok samsvar mellom teori og praksis. Dette er en organisatorisk så vel som en faglig utfordring. Våre funn viser at det faglige ser ut til å komme dårligere ut enn ønsket fra både veiledere og studenter. Det bør iverksettes tiltak som 1) gjør at det teoretiske forankres opp mot det praktiske i en rekkefølge som er bedre enn det vi finner i våre undersøkelser, og at 2) det gis ytterligere rom for rent fagspesifikke aktiviteter. Dette vil ha et kostnadselement, som vi ikke skal berøre her.

Fokusområdet **ansvar for egen læring** er ikke definert godt nok ved TLU. Studieplanen sier at dette er sentralt, men vi ser at spesielt studentene synes å misforså innholdet i begrepet. HiNT-TLU bør da i langt sterkere grad problematisere hva som ligger i begrepet og hva som – når dette ligger til grunn – forventes av studentenes læringsprosess.

Ansvar for egen læring bygger på at undervisningen er konstruktivistisk. Vi har sett at tidligere forskning i det samme feltet viser at veilederne er forankret i ulike læringssyn. Slik må det nødvendigvis være i en større gruppe, men læringssynet er noe som må klargjøres overfor studentene, slik at de bevisstgjøres hva som er forventningene til dem.

## **7.2 Refleksjoner over egen forskningsprosess**

Vi har vært tre studenter som har samarbeidet om denne avhandlingen, og det har åpenbart ikke vært et valg som har blitt gjort ut fra bekvemmelighetshensyn. Vi har hatt geografiske utfordringer, med et fåtall fysiske møter, men utstrakt bruk av elektronisk kommunikasjon. Et valg om samarbeid som innebar slike logistiske utfordringer, har innebåret mer arbeid, større kollektiv entusiasme, langt større læringsutbytte og et bedre sluttresultat.

Arbeidet har vært krevende, og det var en nødvendig forutsetning å komme tidlig i gang.

For de to av oss som har kommet utenfra i forhold til forskningsfeltet, har det vært et privilegium å få lov til å være med på denne prosessen. Prosessen vil vi karakterisere som kunnskapsutvikling i praksis, og dette har vært med på å heve det samlede læringsutbyttet for hele studiet.

For den ene av oss som har vært forsker i egen organisasjon, har det vært lærerikt i forhold til å påvirke sin egen arbeidsplass, og sammen med de andre har det gitt utvidet perspektiv på egen rolle på arbeidsplassen. Rollen har på mange måter hatt et snev av aksjonsforskning, fordi det har vært mulig å vise til oppmerksomhet rundt forskningen og konkrete endringer på egen arbeidsplass. Forskningen har vært støttet av ledere og kolleger ved TLU, spesielt ved at eksterne, objektive syn har kommet inn.

Som en avrunding vil vi framheve at det kunnskaps- og læringssynet som gjennomsyrrer avhandlingen, ikke er noe som vi bare har tilpasset underveis. At vi har hatt en forankring i samme grunnsyn, har vært tilfeldig, men har gjort selve framdriften enklere.

## 8 Litteraturliste/referanser

Berg, M. E. (2003): *Ledelse, verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berg, M. E. (2006): *Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørngen, I. A. (1994): *Ansvar for egen læring: den profesjonelle elev og student*. Trondheim: Tapir forlag.

Brown, J. S og Druguid, P. (1998): Organizing Knowledge. I: *California Management Review* vol. 40. No. 2 Spring 1998.

Busch, T. og Vanebo, J. O. (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. Universitetsforlaget.

Christensen, P. H. (red.). (2000): *Viden om – ledelse, viden og virksomheten*. København: Samfundslitteratur.

Cummings, T. G. & Worley, C. (2005): *Organization Development and Change*. Mason, Ohio: Thomson South Western.

Dalland, E. (2006): *Praksis og teori hånd i hånd: hvilken betydning har praksisfeltet i trafikkklærerutdanningen for utviklingen av studentens kompetanse*. Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Akershus.

Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: *Dysthe, O. (red.): Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Gallwey, W. T. (2000): *The Inner Game of Work*. Orion Business.

Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

- Gourlay, S. (2005): The theory of organizational knowledge-creation: a critique and alternative framework. Kingston University.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O. H., Kaufmann, G. (2001): *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989): *Praksisveiledning i yrkeslærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998): *Undervisningsplanlegging for yrkeslære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HiNT (2006): *Serviceerklæring*. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- HiNT, avdeling for trafikkklærerutdanning (2006): *Studieplan for toårig grunnutdanning for trafikkklærere*. Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling TLU.
- HiNT, avdeling for trafikkklærerutdanning (2005-2007): *Undervisningsplan for toårig grunnutdanning for trafikkklærere*. Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling TLU.
- Inglar, T. (1997): *Lærer og veileder: om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode, 2. utg.* Oslo: Høyskoleforlaget.
- Jensen, H. S. (2008): Management and Learning in the Knowledge Society. In: *The journal of Regional Analysis & Policy* 38(2): 130-137.
- Johnsen, U. (2008): Lærersamarbeid – en ubrukt ressurs for utvikling. I: *Utdanningsnytt nr. 17, 26.9.2008*:52. Oslo: Utdanningsforbundet.

- Langslet, G. (1999): *Løft – løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Gyldendal Norsk Forlag (Akademiske).
- Manz, C., & Sims, H. (1995): Leading Workers to Lead Themselves: The External Leadership of Self-Managing Work Teams. In: *Administrative Science Quarterly*, 32:106-128.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2002): *Managing Knowledge Work*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Peräaho, M., Keskinen, E., Hattaka, M. (2003): *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen*. Universitetet i Åbo, Trafikkforskning.
- Polanyi, M. (2000): Norsk utgave. Original 1966. *Den tause dimensjonen. En innføring til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Rohlin, L., Skärvad, P-H., Nilsson, S. Å. (1994): *Strategisk Ledarskap i Lärsamhället*. Dalby: MiL Publishers AB.
- Root-Bernstein, R. and Root-Bernstein, M. (2003): Intuitive Tools for Innovative Thinking. In: *The International Handbook of Innovation*, ed. Shavina, L. Elsevier Science.
- Sewerin, T. (1996): *En plass i stolen*. Dalby: MiL Publishers AB.
- Skagen, K. (2000): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Statens vegvesen (2004): *Læreplan førerkortklasse B og BE*. Oslo: Trykkpartner.
- Stortingsmelding nr. 46 (1999-2000): *Nasjonal transportplan 2002-2011*. Det Kongelige Samferdselsdepartement.

Stortingsmelding nr. 20 (2000-2001): *Om korte yrkesrettede utdanninger etter videregående opplæring*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Stortingsmelding nr. 16 (2008-2009): *Nasjonal transportplan 2010-2019*. Det Kongelige Samferdselsdepartement.

Stålsett, U. (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*, Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Sørensen, B. og Grimsmo, A. (2001): *Varme og kalde konflikter i arbeidslivet*. Oslo: Tiden Forlag.

Torsmyr, K. (2007): *Norsk trafikklærerutdanning i skjæringspunktet mellom politikk, pedagogikk og trafikk i over 30 år*. Stjørdal: Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling TLU.

Von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2001): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget.

## 9 Oversikt over vedlegg

### 9.1 Figuroversikt

<b>Figurer</b>	<b>Side</b>
Figur 1-1: Oppbygning av avhandlingen	14
Figur 2-1: Styringsstruktur for HiNT	17
Figur 2-2: Organisering og styring av praksisfeltet ved TLU	20
Figur 2-3: Aktører i praksisfeltet ved TLU	21
Figur 2-4: GDE-matrisen	23
Figur 3-1: SECI-modellen	44
Figur 4-1: Utvalg av variabler	71

## 9.2 Tabelloversikt

<b>Tabeller</b>	<b>Side</b>
Tabell 2-1: Sammenhenger mellom forskningsspørsmål og fokusområder fra empirien	33
Tabell 5-1: Oversikt over hovedteorianvendelse knyttet til avhandlingens forskningsspørsmål	80
Tabell 5-2: Studentundersøkelsen, spørsmål 31	81
Tabell 5-3: Studentundersøkelsen, spørsmål 34	82
Tabell 5-4: Studentundersøkelsen, spørsmål 36	82
Tabell 5-5: Studentundersøkelsen, spørsmål 36 – fordelt på alder	83
Tabell 5-6: Kategorisering av svar på studentundersøkelsen, spørsmål 37	85
Tabell 5-7: Studentundersøkelsen, spørsmål 25	88
Tabell 5-8: Studentundersøkelsen, spørsmål 23	89
Tabell 5-9: Studentundersøkelsen, spørsmål 29	91
Tabell 5-10: Studentundersøkelsen, spørsmål 23 – fordelt på alder	92
Tabell 5-11: Studentundersøkelsen, spørsmål 8	94
Tabell 5-12: Studentundersøkelsen, spørsmål 13	95
Tabell 5-13: Studentundersøkelsen, spørsmål 13 – fordelt på alder	97
Tabell 5-14: Studentundersøkelsen, spørsmål 15	97
Tabell 5-15: Studentundersøkelsen, spørsmål 21	100
Tabell 5-16: Studentundersøkelsen, spørsmål 21 – fordelt på alder	101
Tabell 5-17: Studentundersøkelsen, spørsmål 19	102



### 9.3 Studentundersøkelsen desember 2008 – januar 2009

---

#### Studentundersøkelse - praksisfeltet ved TLU

Når du besvarer denne undersøkelsen ønsker vi at du relaterer svarene til studiets 2. år - studieåret 2007/08.

Spørreskjemaet består både av åpne og lukkede spørsmål. Vårt ønske er at du besvarer begge deler så godt som mulig.

---

Innledningsvis ønsker vi å vite noe om deg som respondent.

#### Del 1 - Innledende spørsmål/demografisk bakgrunn

1) Din alder \*

Under 25

25-29

30-34

35-39

40-44

45 og over

2) Kjønn \*

Kvinne

Mann

3) Grunnlag for opptak på TLU \*

Realkompetanse

Studiekompetanse

4) Yrkeserfaring før opptak på TLU - antall år \*

5) Yrkeserfaring før opptak på TLU - siste yrke \*

6) Nåværende yrke \*

Trafikklærer

Annet trafikkrelatert yrke

Annet yrke (ikke trafikkrelatert)

---

Denne delen av undersøkelsen omhandler spørsmål om ditt syn på teamorganiseringen ved TLU, relatert til den praktiske delen av utdannelsen.

#### Del 2 - Teamorganiseringen i praksisfeltet ved TLU

7) Hvor mange studenter var det i ditt team (bilgruppe) \*

8) Hva mente du om størrelsen på ditt team \*

For lite

Passe

For stort

9) Hva kunne blitt oppnådd dersom størrelsen hadde vært annerledes

10) Fikk du informasjon om kriteriene for sammensetning av team \*

Ja

Nei

11) I hvilken grad skulle du ønske at du hadde hatt større muligheter for å påvirke teamsammensetningen \*

I svært stor grad

I stor grad

I noen grad

I noen grad ikke

I stor grad ikke

I svært stor grad ikke

12) Hvor mange praksisveiledere hadde du \*

1

2

3

Flere enn 3

13) Skulle du ønske at du hadde hatt flere praksisveiledere \*

Ja

Nei

14) Avhengig av ditt svar på forrige spørsmål, kan du nevne 3 fordeler eller ulemper med å ha flere praksisveiledere

15) I hvilken grad opplevde du at planlegging og utnyttelse av tid og materiell i den praktiske undervisningen fungerte tilfredsstillende \*

I svært stor grad tilfredsstillende

I stor grad tilfredsstillende

I noen grad tilfredsstillende

I noen grad ikke tilfredsstillende

I stor grad ikke tilfredsstillende

I svært stor grad ikke tilfredsstillende

16) Avhengig av ditt svar på forrige spørsmål, kan du nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig mht planlegging og utnyttelse av tid og materiell i den praktiske undervisningen

---

Studieplanen ved TLU sier at et godt læringsmiljø kjennetegnes av samarbeid, der studentene skal hjelpe hverandre til å arbeide mot målene for utdanningen. Videre skal studentene ta et stort ansvar for egen læring.

### **Del 3 - Studentsamarbeid og læringsmiljø i praksisfeltet ved TLU.**

17) I hvilken grad var du fornøyd med praksisveiledningen fra medstudenter \*

I svært stor grad fornøyd

I stor grad fornøyd

I noen grad fornøyd

I noen grad ikke fornøyd  
I stor grad ikke fornøyd  
I svært stor grad ikke fornøyd

18) Hva kunne vært bedre med tanke på praksisveiledning fra medstudenter

19) I hvilken grad opplevde du at det i praksisfeltet var et samarbeid mellom studentene på tvers av team \*

I svært stor grad samarbeid  
I stor grad samarbeid  
I noen grad samarbeid  
I noen grad ikke samarbeid  
I stor grad ikke samarbeid  
I svært stor grad ikke samarbeid

20) Kan du nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig i samarbeidet på tvers av team

21) I hvilken grad opplevde du at du kunne ta selvstendig ansvar for eget læringsarbeid i praksisfeltet \*

I svært stor grad selvstendig ansvar  
I stor grad selvstendig ansvar  
I noen grad selvstendig ansvar  
I noen grad ikke selvstendig ansvar  
I stor grad ikke selvstendig ansvar  
I svært stor grad ikke selvstendig ansvar

22) Kan du nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig i forhold til eget læringsarbeid i praksisfeltet

---

Denne delen av undersøkelsen omhandler din vurdering av lærerkompetansen i praksisfeltet ved TLU.

#### **Del 4 - Lærerkompetanse**

23) I hvilken grad var du fornøyd med den praktiske lærerveiledningen \*

I svært stor grad fornøyd  
I stor grad fornøyd  
I noen grad fornøyd  
I noen grad ikke fornøyd  
I stor grad ikke fornøyd  
I svært stor grad ikke fornøyd

24) Hva kunne vært bedre med den praktiske lærerveiledningen

25) I hvilken grad opplevde du at lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet fungerte tilfredsstillende \*

I svært stor grad tilfredsstillende  
I stor grad tilfredsstillende  
I noen grad tilfredsstillende  
I noen grad ikke tilfredsstillende

I stor grad ikke tilfredsstillende  
I svært stor grad ikke tilfredsstillende

26) Kan du nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig vedr. lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet

27) I hvilken grad var du fornøyd med den løpende uformelle vurderingen og veiledningen av praksis \*

I svært stor grad fornøyd  
I stor grad fornøyd  
I noen grad fornøyd  
I noen grad ikke fornøyd  
I stor grad ikke fornøyd  
I meget stor grad ikke fornøyd

28) Kan du nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig vedr. den løpende uformelle vurderingen og veiledningen av praksis

29) I hvilken grad var du fornøyd med lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet \*

I svært stor grad fornøyd  
I stor grad fornøyd  
I noen grad fornøyd  
I noen grad ikke fornøyd  
I stor grad ikke fornøyd  
I svært stor grad ikke fornøyd

30) Kan du nevne tre forhold som fungerte bra eller dårlig med tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet

31) I hvilken grad opplevde du at det var forskjell i kompetanse blant praksisveilederne \*

I svært stor grad forskjell  
I stor grad forskjell  
I noen grad forskjell  
I noen grad ikke forskjell  
I stor grad ikke forskjell  
I svært stor grad ikke forskjell

32) I hvilken grad opplevde du at lærerens kompetanse i praksisfeltet var god \*I svært stor grad god

I stor grad god  
I noen grad god  
I noen grad ikke god  
I stor grad ikke god  
I svært stor grad ikke god

33) I hvilken grad opplevde du at lærerens kompetanse ble utnyttet i praksisfeltet \*

I svært stor grad utnyttet  
I stor grad utnyttet

I noen grad utnyttet  
I noen grad ikke utnyttet  
I stor grad ikke utnyttet  
I svært stor grad ikke utnyttet

34) I hvilken grad opplevde du at praksisveilederne hadde et samkjørt opplegg \*

I svært stor grad samkjørt  
I stor grad samkjørt  
I noen grad samkjørt  
I noen grad ikke samkjørt  
I stor grad ikke samkjørt  
I svært stor grad ikke samkjørt

35) I hvilken grad opplevde du at de ulike praksisveilederne stilte samme krav til studentene \*

I svært stor grad samme krav  
I stor grad samme krav  
I noen grad samme krav  
I noen grad ikke samme krav  
I stor grad ikke samme krav  
I svært stor grad ikke samme krav

36) I hvilken grad fikk du oppfølging og tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis \*

I svært stor grad  
I stor grad  
I noen grad  
I noen grad ikke  
I stor grad ikke  
I svært stor grad ikke

37) Hva skilte etter din mening de gode fra de mindre gode veilederne

---

### **Del 5 - Avsluttende kommentarer**

38) Trafikklærerutdanningen i Norge var fram til 2004 en videregående skole. I hvilken grad mener du at utdanningen som nå er et høgskolestudium, har klart å beholde yrkesperspektivet \*

I svært stor grad  
I stor grad  
I noen grad  
I noen grad ikke  
I stor grad ikke  
I svært stor grad ikke

39) Andre kommentarer til utdanningen som ikke er berørt foran

## 9.4 Intervjuguide praksisveiledere

Navn:

Alder:

Utdanning:

Antall år som trafikklærer:

Sted og tid for intervjuet:

Presentasjon av vår avhandling.

Vår undersøkelse gikk ut til studentene som ble uteksaminert i 2008.

### **Veilederkompetanse.**

Hvordan gir du oppfølging og tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis?

På hvilken måte opplever du at lærerens kompetanse blir utnyttet i praksisfeltet?

Har det på disse områdene vært en endring i de senere år, f. eks. de siste fire år?

Hvis ja; hvordan?

### **Lærernærvær og deltakelse.**

I hvilken grad opplever du at lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet fungerer tilfredsstillende?

Kan du nevne tre forhold som fungerer bra eller dårlig vedrørende dette?

Endringer de siste årene?

### **Organisering.**

Kan du nevne tre fordeler og ulemper ved å ha flere praksisveiledere.

I hvilken grad opplever du at planlegging og utnyttelse av tid og materiell i den praktiske undervisningen fungerer tilfredsstillende?

Kan du nevne tre forhold som fungerer bra eller dårlig mht planlegging og utnyttelse av tid.

Endringer de siste årene?

### **Ansvar for egen læring.**

Hvordan fungerer praksisveiledningen mellom medstudenter?

I hvilken grad er det i praksisfeltet et samarbeid mellom studentene på tvers av team?

I hvilken grad mener du studentene kunne ta selvstendig ansvar for eget læringsarbeid i praksisfeltet?

Endringer de siste årene? Endringer hos den enkelte student underveis i utdanningen.

Andre forhold.

Du har nå fått en orientering om vår avhandling og forskningsspørsmål. Etter dette intervjuet spør jeg om det er noe du savner, noe vi burde lagt større vekt på eller gjort annerledes så langt i arbeidet. Har du noen råd?

## 9.5 Tabeller fra studentundersøkelsen

I dette vedlegget presenterer vi i tabellform svarene på samtlige **lukkede** spørsmål i studentundersøkelsen som ble gjennomført i denne avhandlingen, jf. kap. 4.7.

### 1. Din alder

Alternativer	Prosent	Verdi
1 Under 25	23,3 %	14
2 25-29	25,0 %	15
3 30-34	13,3 %	8
4 35-39	18,3 %	11
5 40-44	11,7 %	7
6 45 og over	8,3 %	5
Total		60

### 2. Kjønn

Alternativer	Prosent	Verdi
1 Kvinne	30,0 %	18
2 Mann	70,0 %	42
Total		60

### 3. Grunnlag for opptak på TLU

Alternativer	Prosent	Verdi
1 Realkompetanse	13,3 %	8
2 Studiekompetanse	86,7 %	52
Total		60

### 6. Nåværende yrke

Alternativer	Prosent	Verdi
1 Trafikklærer	100,0 %	60
2 Annet trafikkrelatert yrke	0,0 %	0
3 Annet yrke (ikke trafikkrelatert)	0,0 %	0
Total		60

### 8. Hva mente du om størrelsen på ditt team

Alternativer	Prosent	Verdi
1 For lite	1,7 %	1
2 Passe	75,0 %	45
3 For stort	23,3 %	14
Total		60

### 10. Fikk du informasjon om kriteriene for sammensetning av team

Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	11,7 %	7
2 Nei	88,3 %	53
Total		60

**11. I hvilken grad skulle du ønske at du hadde hatt større muligheter for å påvirke teamsammensetningen**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad	8,3 %	5
2 I stor grad	15,0 %	9
3 I noen grad	58,3 %	35
4 I noen grad ikke	5,0 %	3
5 I stor grad ikke	6,7 %	4
6 I svært stor grad ikke	6,7 %	4
Total		60

**12. Hvor mange praksisveiledere hadde du**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 1	71,7 %	43
2 2	16,7 %	10
3 3	5,0 %	3
4 Flere enn 3	6,7 %	4
Total		60

**13. Skulle du ønske at du hadde hatt flere praksisveiledere**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	40,0 %	24
2 Nei	60,0 %	36
Total		60

**15. I hvilken grad opplevde du at planlegging og utnyttelse av tid og materiell i den praktiske undervisningen fungerte tilfredsstillende**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad tilfredsstillende	0,0 %	0
2 I stor grad tilfredsstillende	16,7 %	10
3 I noen grad tilfredsstillende	31,7 %	19
4 I noen grad ikke tilfredsstillende	21,7 %	13
5 I stor grad ikke tilfredsstillende	25,0 %	15
6 I svært stor grad ikke tilfredsstillende	5,0 %	3
Total		60

**17. I hvilken grad var du fornøyd med praksisveiledningen fra medstudenter**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad fornøyd	15,0 %	9
2 I stor grad fornøyd	45,0 %	27
3 I noen grad fornøyd	33,3 %	20
4 I noen grad ikke fornøyd	3,3 %	2
5 I stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
6 I svært stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
Total		60

**19. I hvilken grad opplevde du at det i praksisfeltet var et samarbeid mellom studentene på tvers av team**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad samarbeid	3,3 %	2
2 I stor grad samarbeid	15,0 %	9
3 I noen grad samarbeid	36,7 %	22
4 I noen grad ikke samarbeid	13,3 %	8
5 I stor grad ikke samarbeid	21,7 %	13
6 I svært stor grad ikke samarbeid	10,0 %	6
Total		60



**21. I hvilken grad opplevde du at du kunne ta selvstendig ansvar for eget læringsarbeid i praksisfeltet**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad selvstendig ansvar	40,0 %	24
2 I stor grad selvstendig ansvar	38,3 %	23
3 I noen grad selvstendig ansvar	20,0 %	12
4 I noen grad ikke selvstendig ansvar	1,7 %	1
5 I stor grad ikke selvstendig ansvar	0,0 %	0
6 I svært stor grad ikke selvstendig ansvar	0,0 %	0
Total		60

**23. I hvilken grad var du fornøyd med den praktiske lærerveiledningen**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad fornøyd	10,0 %	6
2 I stor grad fornøyd	45,0 %	27
3 I noen grad fornøyd	35,0 %	21
4 I noen grad ikke fornøyd	6,7 %	4
5 I stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
6 I svært stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
Total		60

**25. I hvilken grad opplevde du at lærernærvær og deltakelse i praksisfeltet fungerte tilfredsstillende**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad tilfredsstillende	11,7 %	7
2 I stor grad tilfredsstillende	30,0 %	18
3 I noen grad tilfredsstillende	36,7 %	22
4 I noen grad ikke tilfredsstillende	8,3 %	5
5 I stor grad ikke tilfredsstillende	5,0 %	3
6 I svært stor grad ikke tilfredsstillende	8,3 %	5
Total		60

**27. I hvilken grad var du fornøyd med den løpende uformelle vurderingen og veiledningen av praksis**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad fornøyd	8,3 %	5
2 I stor grad fornøyd	35,0 %	21
3 I noen grad fornøyd	43,3 %	26
4 I noen grad ikke fornøyd	6,7 %	4
5 I stor grad ikke fornøyd	5,0 %	3
6 I meget stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
Total		60

**29. I hvilken grad var du fornøyd med lærernes tilrettelegging av undervisning og oppgaver i praksisfeltet**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad fornøyd	5,0 %	3
2 I stor grad fornøyd	40,0 %	24
3 I noen grad fornøyd	38,3 %	23
4 I noen grad ikke fornøyd	11,7 %	7
5 I stor grad ikke fornøyd	3,3 %	2
6 I svært stor grad ikke fornøyd	1,7 %	1
Total		60

**31. I hvilken grad opplevde du at det var forskjell i kompetanse blant praksisveilederne**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad forskjell	16,7 %	10
2 I stor grad forskjell	31,7 %	19
3 I noen grad forskjell	38,3 %	23
4 I noen grad ikke forskjell	3,3 %	2
5 I stor grad ikke forskjell	8,3 %	5
6 I svært stor grad ikke forskjell	1,7 %	1
Total		60

**32. I hvilken grad opplevde du at lærerens kompetanse i praksisfeltet var god**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad god	28,3 %	17
2 I stor grad god	50,0 %	30
3 I noen grad god	20,0 %	12
4 I noen grad ikke god	1,7 %	1
5 I stor grad ikke god	0,0 %	0
6 I svært stor grad ikke god	0,0 %	0
Total		60

**33. I hvilken grad opplevde du at lærerens kompetanse ble utnyttet i praksisfeltet**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad utnyttet	11,7 %	7
2 I stor grad utnyttet	38,3 %	23
3 I noen grad utnyttet	33,3 %	20
4 I noen grad ikke utnyttet	6,7 %	4
5 I stor grad ikke utnyttet	10,0 %	6
6 I svært stor grad ikke utnyttet	0,0 %	0
Total		60

**34. I hvilken grad opplevde du at praksisveilederne hadde et samkjørt opplegg**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad samkjørt	1,7 %	1
2 I stor grad samkjørt	3,3 %	2
3 I noen grad samkjørt	20,0 %	12
4 I noen grad ikke samkjørt	23,3 %	14
5 I stor grad ikke samkjørt	30,0 %	18
6 I svært stor grad ikke samkjørt	21,7 %	13
Total		60

**35. I hvilken grad opplevde du at de ulike praksisveilederne stilte samme krav til studentene**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad samme krav	1,7 %	1
2 I stor grad samme krav	5,0 %	3
3 I noen grad samme krav	15,0 %	9
4 I noen grad ikke samme krav	25,0 %	15
5 I stor grad ikke samme krav	25,0 %	15
6 I svært stor grad ikke samme krav	28,3 %	17
Total		60

**36. I hvilken grad fikk du oppfølging og tilbakemelding på innlevert arbeid og utført praksis**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad	8,3 %	5
2 I stor grad	33,3 %	20
3 I noen grad	35,0 %	21
4 I noen grad ikke	8,3 %	5
5 I stor grad ikke	10,0 %	6
6 I svært stor grad ikke	5,0 %	3
Total		60

**38. Trafikklærerutdanningen i Norge var fram til 2004 en videregående skole. I hvilken grad mener du at utdanningen som nå er et høgstudium, har klart å beholde yrkesperspektivet**

Alternativer	Prosent	Verdi
1 I svært stor grad	5,0 %	3
2 I stor grad	36,7 %	22
3 I noen grad	45,0 %	27
4 I noen grad ikke	6,7 %	4
5 I stor grad ikke	6,7 %	4
6 I svært stor grad ikke	0,0 %	0
Total		60

## 9.6 Uttalelse vedr. forskningsprosessen fra avdeling for trafikklærerutdanning



### Avdeling for trafikklærerutdanning, Stjørdal

Serviceboks 2501, 7729 Steinkjer

Telefon: 74 11 20 00

Telefaks: 74 82 37 01

Saksbehandler / Innvalgstelefon

Rikke Mo Veie / 74 82 37 12

Vår dato      Vår referanse  
06.08.2009

Deres dato      Deres referanse

### UTTALELSE FRA AVDELING FOR TRAFIKKLÆRERUTDANNING - MASTER I KUNNSKAPSLEDELSE

Avdeling for trafikklærerutdanning er kjent med at studentene Bjørg Reitan, Øyvind Lunde og Morten Sandstad arbeider med en masteroppgave innenfor studiet Master i kunnskapsledelse ved HiNT. Masteravhandlingen er en studie av praksisfeltet ved trafikklærerutdanningen i Norge, der det blant annet settes fokus på hvilke faktorer som har betydning for studenters læringsprosess i praksisfeltet.

Avdelingen ser positivt på det arbeidet som gjennomføres i forbindelse med masteroppgaven. Oppgaven er forankret i vår kjerneaktivitet, nemlig den 2-årige grunnutdanningen for trafikklærere. Resultatene fra masteravhandlingen er derfor interessant for oss, blant annet som en bidragsyter i evalueringen av trafikklærerstudiet. Masteroppgaven kan derfor få betydning for fremtidig utvikling av trafikklærerutdanningen.

Vi ønsker studentene lykke til med det videre arbeidet og ser fram til den endelige rapporten foreligger.

Med vennlig hilsen

Rikke Mo Veie  
dekan