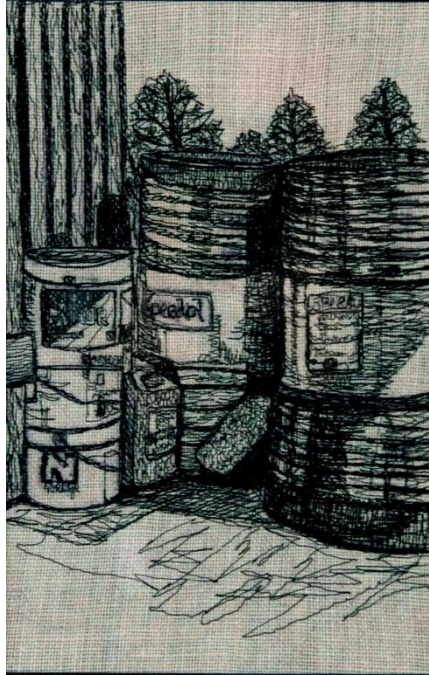


Mellom intensjoner og praksis

Om implementering av økonomisk og miljøvennlig kjørestil



Av

Roger Hanssen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)

for graden

Master of Knowledge and Innovation Management

(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)

2012



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



**AARHUS
UNIVERSITET**

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK



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

Forfatter(e): _____

Tittel: _____

Studieprogram: _____

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:

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Innhold

Kapittel 1: Innledning

1.1. Bakgrunn for tema og problemstilling	10
1.2. Avgrensing av problemstillingen	10
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4 .Definisjoner, forkortelser og begreper.....	11
1.5. Avhandlingens oppbygging	14

Kapittel 2: Trafikklærerutdanningen (TLU) i ulike perspektiv

2.1.TLU i et historisk perspektiv	15
2.2.TLU i et organisatorisk perspektiv	17
2.3TLU i et kunnskapsperspektiv	17
2.4.Rammeverket for opplæring og utdanning	18
2.5.Faget veiledet undervisningspraksis	23
2.6.Veiledernes kompetanse	

Kapittel 3: Forskningsdesign og metode

3.1.Metodisk opplegg	25
3.2.Intensivt undersøkelsesdesign	26
3.3.Pragmatisk tilnærming	26
3.4.Kvalitativ metode	26
3.5.Ontologi	26
3.6.Epistemologi	27
3.7.Metodiske tilnærminger	27

3.8.Undersøkelseeffekt	29
3.9.Perspektiver på undersøkelsen	29
3.10.Utvalg	30
3.11.Observasjon	30
3.12.Intervju	31

Kapittel 4: Teori

4.1.Begrepet kunnskap	32
4.2.Sentrale perspektiver på kunnskap	33
4.3.Taus og eksplisitt kunnskap	33
4.4.Hva er kunnskapsledelse	34
4.5.Motstand mot forandringsprosesser	36
4.6.Begrepet læring	38
4.7.Kunnskaps og læringssyn	41
4.8.Begrepet veiledning	45
4.9.Praksisveilederens rolle	48
4.10.Veiledningsstrategi	51
4.11.Læring gjennom erfaring og refleksjon	56

Kapittel 5: Empiriske funn

5.1.Observasjoner	58
5.2.Intervju	65

Kapittel 6: Analyse og drøfting

Kapittel 7: Konklusjoner, avslutning og veien videre

7.1.Konklusjoner	84
7.2.Mine anbefalinger	86
7.3.Refleksjoner over egen forskningsprosess	86

Kapittel 8: Litteraturliste/referanser

87

Kapittel 9: Oversikt over vedlegg

9.1.Resultatskjema for måling av drivstofforbruk	88
9.2.Figuroversikt	89
9.3.Observasjonsguide 2010-2011	89
9.4.Observasjonsguide 2011-2012	90
9.5.Intervjuguide mai 2012	90

Forord

Jeg har alltid hatt stor glede både av å skrive og å oppdage noe nytt. Begge deler har jeg fått god anledning til i den tiden som har gått siden jeg spent møtte opp på første samling i MKIL. Masteravhandlingen var da noe fjernt og langt frem i tid. Nå er den ferdig og tiden var likevel ikke så lang, intensiteten har vært stor de siste månedene.

Min interesse for økonomisk og miljøvennlig kjøring kommer av at jeg i likhet med mange andre er bekymret for miljøet, samtidig har jeg alltid vært glad i å kjøre bil. Jeg ser paradokset i dette. Med min faglige bakgrunn som trafikklærer og senere praksisveileder ved TLU ønsker jeg å bidra til kunnskap om kjøreatferd som kan redusere klimagassutslipp. I arbeidet med avhandlingen har jeg sett på om min rolle bidrar til å skaffe reflekterte praktikere på dette området.

Tema for min masteravhandling hadde jeg derfor klart for meg på et tidlig tidspunkt og jeg satte i gang med friskt mot. Det har imidlertid vært mange og store utfordringer underveis.

Målsettingen om daglig arbeid med studiet måtte jeg tidlig innse at det kunne være urealistisk å få til. Å arbeide med en masteravhandling i kombinasjon med jobb, reiser, verv, stor familie, fritidsaktiviteter og hytteturer er utfordrende. Jeg har følt ubehag over at fremdriften ikke har vært så god som jeg har ønsket.

I prosessen har jeg begynt i forskjellige ender og ofte i feil ende. Jeg har gått i mange blindgater og opplevd totalt kaos. I ettertid ser en alltid andre løsninger og veier mot målet. To ganger har jeg vært nødt til å bytte PC. Fornuftig lagring for å unngå katastrofe til tross, slikt er belastende. Nå er dette historie og jeg ville ikke ha vært det foruten, til tross for strevet.

Takk til mine to medstudenter som jeg har samarbeidet og rådført meg med i prosessen. De har vært mine viktigste inspirasjonskilder. Takk til min veileder, Eirik J. Irgens, for kritiske innspill og stor tålmodighet når jeg har søkt veiledning. Takk til studentene som har deltatt i min forskning. Min arbeidsgiver og mine kollegaer fortjener takk for stor forståelse og omtanke. Sist, men ikke minst: Takk til min kone, barn svigerbarn og barnebarn for at de holdt ut med meg i denne tiden.

Vikhammer 30. august 2012

Roger Hanssen

Sammendrag

Avdeling for trafikklærerutdanning (TLU) i HINT (Høgskolen i Nord-Trøndelag) har et nasjonalt ansvar for utdanning av trafikklærere i Norge og tilbyr 2-årig grunnutdanning. Avdelingen har et overordnet mål om integrering av teori og praksis og har derfor en egen praksisavdeling med øvingsbiler, HINT Trafikkskole. Trafikklærerstudentene gir gjennom praksisavdelingen trafikkopplæring i alle trinn i klasse B (person og varebil).

Trafikkopplæringen består av fire trinn: Trinn 1 er teoretisk og er et trafikalt grunnkurs. Trinn 2 er kjøreteknisk trening som kobles til trening i økonomisk og miljøvennlig kjøring. Trinn 3 er trafikal trening, det inkluderer også trening i økonomisk og miljøvennlig kjøring. Trinn 4 omfatter elevenes holdning ved å ta opp temaene selvinnsikt, handlings- og vurderingstendenser og planlegging og forberedelse før kjøring. Opplæringen gis til reelle elever som rekrutteres i nærområdet. De fleste av disse elevene får full føreropplæring med trafikklærerstudentene som trafikklærere. Trafikklærerstudentene veiledes av egne praksisveiledere som er ansatt i HINT, jeg er selv en av disse praksisveilederne.

Min problemstilling har vært å undersøke om jeg som praksisveileder ved TLU bidrar til at trafikklærerstudentene blir reflekterte praktikere i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. Regjeringen har i Nasjonal transportplan, (NTP 2010-2016), en intensjon om tekniske forbedringer i bilparken og endret forbrukeratferd for å redusere klimagassutslippene. Økonomisk og miljøvennlig kjøring er etter mitt syn en del av den endrede forbrukeratferden.

Jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse ved å observere fire trafikklærerstudenter gjennom hele utdanningen og intervjuet dem ved studieslutt. Denne empirien er analysert og drøftet opp mot et teoretisk rammeverk som i hovedsak er fundamentert på kunnskap, læring, veiledning og refleksjon.

De mest fremtredende funn er at behovet for større innsats for å bedre regjeringens intensjoner om implementering av økonomisk og miljøvennlig kjøring er nødvendig. Det gjelder både meg som praksisveileder og trafikklærerstudentene. Funnene viser også at temaet blir anvendt i varierende grad av studentene, fra å være fraværende til å være meget godt implementert. Økonomisk og miljøvennlig kjøring er et overraskende tema for mange trafikklærerstudenter, det kan ses som en tydelig bekreftelse på behovet for styrket innsats. Et annet funn er at bedre integrering av teori og praksis viser seg å være et nødvendig

satsningsområde. Dette gjelder først og fremst større bevissthet om å berøre økonomisk og miljøvennlig kjøring i teorikurs. Vektlegging av økonomisk og miljøvennlig kjøring i forhold til planlegging og gjennomføring av forbikjøring er et interessant funn som jeg ikke har hatt egne tanker om tidligere. Bedre fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring i forkant og underveis i trinn 4 er et annet fremtredende funn.

Kapittel 1: Innledning

I følge Opplysningsrådet for Veitrafikken (Bil og veistatistikk 2011:12) var det 2 304 853 personbiler i Norge ved inngangen til 2011. Dette er en økning på 62132 enheter eller, 2.8 % fra 2009.

Gjennomsnittlig CO₂-utslipp på nye biler i 2010 var 141 g/km. Dette er en nedgang på 10 g/km fra 2009. Regjeringen har som målsetting at gjennomsnittlig CO₂-utslipp fra nye personbiler skal være maks 120 g/km i 2012 (Bil og veistatistikk 2011:44).

For meg som praksisveileder for trafikklærerstudenter er dette svært relevant.

Trafikklærerstudentene har reelle elever og gir trafikkopplæring i henhold til myndighetenes intensjoner. Myndighetene har flere intensjoner med trafikkopplæringen, blant annet et sterkt fokus på sikkerhet.

Denne avhandlingen retter seg først og fremst mot en annen intensjon, nemlig å utdanne bilførere som bidrar til lavere klimagassutslipp gjennom et bevisst forhold til bruk av bil, og hvordan de kjører bilen. Trafikklærerstudentene skal først lære dette selv før de i neste omgang skal bidra til at fremtidens bilførere har gode holdninger, kunnskaper og ferdigheter på området. I avhandlingen retter jeg søkelyset mot studentenes læring om økonomisk og miljøvennlig kjøring og hvordan anvendelse av kunnskapen praktiseres i forhold til elevene i faget veiledet undervisningspraksis. Søkelyset vil også fange opp fragmenter av at økonomisk og miljøvennlig kjøring har synergieffekter som på sin side bidrar til å forsterke myndighetenes intensjon om fokus på sikkerhet. Slike fragmenter består av at ulykkesrisikoen reduseres på grunn av at bilføreren er bedre forberedt, er mer motivert, planlegger sin kjøring bedre, ser lengre frem, oppfatter situasjonene tidligere og tenker på kryssende trafikk tidligere. En slik kjørestil gir jevnere kjøring og lavere klimagassutslipp.

Økonomisk og miljøvennlig kjøring bringes altså inn i studentens opplæring på et tidlig tidspunkt og fortsetter gjennom hele utdanningsløpet. Det er vesentlig å kartlegge trafikklærerstudentenes kjørestil før de skal lære å kjøre på en annen måte enn de er vant til.

Den første praksisdagen må studentene kjøre en forhåndsbestemt rute slik de er vant til å kjøre bil. Deretter må de kjøre samme rute igjen, denne gang instruert av praksisveilederen. På begge runder blir totalforbruk, totaltid, km/t i snitt, og drivstoff/mil registrert. Resultatene sammenlignes og danner grunnlaget for en dialog. Resultatene og differansene dokumenteres ved hjelp av et eget skjema (vedlegg 1).

Kort etter at dette er gjennomført holdes det en forelesning for studentene der temaet tas opp i dypere forstand, og de ”store” linjer trekkes opp.

Trafikklærerstudentene har ingen undervisning for kjørerelever i første semester. De må først videreutvikle egen kjøredyktighet til et høyt kompetansenivå slik at de er i stand til å analysere og vurdere samspillet mellom bilfører, kjøretøy, vei og miljø, herunder også kompetanse innen økonomisk og miljøvennlig kjøring. Trafikklærerstudentens egen refleksjon og kunnskap om økonomisk og miljøvennlig kjøring er avgjørende for å kunne formidle temaet til kjørerelevne.

Jeg vil forsøke å belyse arbeidet og eventuelle utfordringer knyttet til implementering av miljøaspektet ved hjelp av aktuell teori og undersøkelser jeg har gjort ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for trafikklærerutdanning (HINT, TLU).

Avhandlingens formål er å undersøke om praksis kan forbedres i forhold til å skape reflekterte praktikere, først og fremst med tanke på temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring.

Min teoretiske tilnærming er i hovedsak tilgjengelig forskning på feltet, samt litteratur som jeg mener er relevant. Slik litteratur er teorier om læring, kunnskap, veiledning og refleksjon.

Forskningsmetoden jeg har valgt grenser opp mot aksjonsforskning, og begrunnelse for at jeg har valgt en annen metode vil jeg gjøre rede for i metodekapittelet.

Jeg har valgt en kvalitativ metode ved bruk av observasjoner og intervjuer, avgrenset til min egen organisasjon der respondentene var lett tilgjengelige. Intervju og observasjonsgrunnlaget består av fire trafikklærerstudenter som jeg selv er praksisveileder for. Jeg har derfor hatt anledning til å følge dem på nært hold gjennom fire semester. Respondentene er observert og veiledet i utvikling av egne kjøreferdigheter i semester 1, og i videre utvikling av egne kjøreferdigheter, samt undervisningssituasjoner i klasserom og bil i semester 2, 3 og 4.

Intervju og observasjonsgrunnlaget på fire respondenter er lavt. Jeg håper likevel at svarene i intervjuene og resultatet av observasjonene vil gi en indikasjon på problemstillingen og

forskningsspørsmålene på grunn av at jeg har prøvd å vise interesse for hva hver enkelt sier, og for hvordan den enkelte fortolker spesielle fenomen. Det lave antallet respondenter og min nære relasjon til dem gjør det nødvendig for meg å komme nærmere inn på hvordan jeg kan forvisse meg om at utvalget er representativt og om jeg har fått en høy gyldighet av undersøkelsen, eller om det er argumenter for det motsatte i metodekapittelet.

Bakgrunn for tema og problemstilling

I dagliglivet har jordas økende miljøproblemer blitt en såkalt «snakkis» som de fleste i større eller mindre grad er opptatt av. På hvilket grunnlag denne «snakkisen» lever avhenger av hvilken kunnskap folk har om miljø og teknologi. I hjemmene, på arbeidsplasser og i festlige sammenkomster diskuteres alvoret og hvilke løsninger som kan redde kloden vår. For de fleste er det bruk av bil som er det mest nærliggende, og som vi har muligheter for å gjøre noe med. Enten ved å begrense bruken, eller ved å være bevisste på hvordan vi kjører. Det ideelle er naturligvis begge deler.

Ny drivstoffteknologi for å begrense utslipp av klimagasser fra biler kommer fortløpende og blir stadig bedre. Det vil likevel trolig gå mange år før den norske bilparken er erstattet med ny teknologi. En kan naturligvis stille spørsmål ved om arbeidet med økonomisk og miljøvennlig kjøring er relevant for fremtiden, i forhold til den teknologiske utviklingen. Vil det være behov for kompetanse om økonomisk og miljøvennlig kjøring i biler med ny teknologi? Et mulig svar på det kan være at det i enda sterkere grad vil være relevant på grunn av at begrenset rekkevidde er en av utfordringene med den nye teknologien. Hva kan den enkelte av oss bidra med i mellomtiden mens vi venter på at teknologien skal bli så god at rekkevidden er høy og utslippene klimagasser så lave som mulig? Hvilken kunnskap har vi, hvordan utvikler vi den, og hvordan implementerer vi den i trafikkklæring utdanningen? Norge har forpliktet seg til å delta og bidra, og regjeringen har lagt føringer for dette arbeidet.

I trafikkopplæringssammenheng er det utarbeidet og vedtatt forskrifter som blant annet innebærer fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring for å begrense utslippene.

Avgrensning av problemstillingen

Mitt utgangspunkt er at klimaproblematikken både lokalt og globalt er i en kritisk fase. Det er store utfordringer forbundet med internasjonale forhandlinger, avtaler og tiltak for å redde klimaet på jorden. Bilbransjen på sin side er opptatt av å markedsføre ny teknologi og denne blir ofte hevdet å være grensesprengende. Media følger opp og omtaler i varierende grad

fordeler og ulemper med den nye teknologien etter hvert som den kommer. Fordelen med ny teknologi er at den kan bidra til reduserte utslipp, mens ulempene blir nedtonet. Mange spørsmål kunne vært stilt om kartlegging, utvinning og transport av spesielle metaller til bruk i produksjon av hydrogendrevne biler. Hvor elektrisiteten som brukes i el-biler kommer fra og hvor mye CO₂ slippes ut under produksjon av såkalte miljøvennlige biler er andre spørsmål. Kritiske blikk på alt som presenteres som og kalles for miljøvennlig kunne vært relevant. Det samme gjelder arbeidet med forhandlinger, avtaler og tiltak.

I dag og i fremtiden vil det trolig være mennesket som bruker bilen, og hvordan bilen brukes som vil ha betydning. Steinsholt og Dobson (2011:7) hevder at det kommer mange innspill om pedagogisk dannelse, og at vi kan se det i utsagn som antyder at pedagogikk først og fremst dreier seg om en velregissert utvikling av individets fysiske, intellektuelle, sosiale, estetiske og moralske evner. Resultatet av en slik disiplinert utvikling av hele personligheten vil være et godt dannet menneske som viser en velbalansert utvikling av alle evner og anlegg. Dette er egenskaper som kan være nyttige for trafikklærere som skal formidle kunnskap, ferdigheter og gode holdninger til fremtidens bilførere. Jeg har derfor valgt å avgrense min problemstilling i forhold til mennesket, og til arbeidet med utdanning av trafikklærere.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan bidrar jeg som praksisveileder ved HINT, TLU i forhold til å skape reflekterte praktikere?

Forskningsspørsmål:

Jeg har valgt å utdype min problemstilling med to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1:

Hvilke utfordringer i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring møter jeg hos trafikklærerstudentene?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan kan HINT, TLU legge til rette for ønsket refleksjon?

Definisjoner, forkortelser og begreper

Økonomisk og miljøvennlig kjøring: Begreper som kan brukes sammen, men som ofte også kan forekomme alene og uten forbindelse med det andre. I denne avhandlingen brukes de som ett begrep. Økonomisk og miljøvennlig kjøring er en kjøremåte som har til hensikt å

reducere drivstofforbruk og dermed også utslipp av skadelige klimagasser. Her følger en kort innføring i temaet:

Unngå tomgangskjøring (motor i gang uten at bilen kjører). Bruk første gear kun en til to billengder før gearskifte. Akselerer raskt og bestemt opp til ønsket hastighet hvis det er mulig og trafikksikkert. Bytt til et høyere gear så tidlig som mulig og hopp over gir underveis. En kan for eksempel hoppe fra 2-4, eller fra 3-5. Kronologisk gearing medfører høyere drivstofforbruk. Planlegg kjøringen for å unngå eller begrense behovet for bremsing eller stans. Når en nærmer seg en hindring eller et kryss, slipp gasspedalen og la bilen bremse på gearet. Nyere biler kutter drivstofftilførselen når en slipper gasspedalen. På motorvei kan en spare en liter drivstoff pr 100 km ved å senke farten med 10-15 km/t. Jevn fart gir lavere forbruk. Hold god avstand, det gir bedre oversikt og valgmuligheter, som igjen bidrar til bedre trafikkflyt. Begrens bruk av bilens klimaanlegg, det bruker motorkraft og dermed drivstoff for å fungere. For lite luft i dekkene gir større rullemotstand. Hold fartsgrensen, høyere fart krever mer drivstoff.

LP: Læreplanen for førerkort klasse B og BE (BE betyr bil og tilhenger). Det er i denne avhandlingen kun klasse B som er relevant og videre i avhandlingen benevner jeg læreplanen som læreplan klasse B.

Forventningsskjema

I første og tredje semester skal studentene gi uttrykk for sine forventninger til studiet, semesteret, seg selv, medstudenter og praksisveiledere

Passeringstest semester 1

Skal dokumentere studentenes egen kjøredyktighet, også i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring

Passeringstest semester 2

Samme formål som passeringstest 1, men i mer krevende og bymessige trafikkforhold. Passeringstest 2 gjennomføres derfor i Trondheim.

Refleksive dokumenter

Mot slutten av hvert semester skal studentene reflektere over temaer som har vært omhandlet i semesteret og totalt over studiet så langt de har kommet.

GADGET

Akronym for "Guarding Automobile Drivers through Guidance, Education and Technology".

GDE-Matrisen

En del av GADGET-prosjektet. GDE er en forkortelse for Goals for Driver Education.

Vegtrafikkloven:

Jeg har valgt å forholde meg kun til Vegtrafikklovens § 3 i avhandlingen.

Vegtrafikklovens § 3. Grunnregel for trafikk: Enhver skal ferdes hensynsfullt, og være aktpågivende og varsom så det ikke kan oppstå fare eller voldes skade og slik at annen trafikk ikke unødig blir hindret eller forstyrret. Vegfarende skal også vise hensyn mot dem som bor eller oppholder seg ved vegen.

Hovedmål for opplæringen jf. § 11-1

Etter å ha gjennomført trafikkopplæringen i klasse B skal eleven ha den kompetansen som er nødvendig for å kjøre bil på en ansvarlig måte. Eleven skal ha de kunnskaper og ferdigheter, den selvinnsikt og risikoforståelse, som er nødvendig for å kjøre på en måte som:

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

Kjøretime:

Trafikkopplæringssekvens i skolebil, 1 kjøretime er 45 minutter.

Trinn

Som nevnt først i sammendraget er trafikkopplæringen organisert trinnvis. Det vil bli redegjort nærmere for dette i kapittel 2 under rammeverket for opplæring og utdanning.

Veiledningstime

I trinn 2 og 3 er en veiledningstime obligatorisk. Begge disse veiledningstimene tar utgangspunkt i om trinnets mål er nådd. Elev og lærer skal sammen vurdere måloppnåelsen, og ta stilling til om eleven vil ha utbytte av neste trinn i opplæringen.

Trafikkstasjon

Statens vegvesen har egne trafikkstasjoner som blant annet har ansvaret for førerprøver.

Hospitering

I starten av fjerde semester skal studentene hospitere ved en trafikkskole i en uke, og ved en trafikkstasjon i en uke.

Hospiteringsrapport

Hospiteringsperioden skal dokumenteres i en skriftlig rapport med refleksjoner over perioden.

Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen har 7 kapitler. Slik ser en kort beskrivelse av innholdet i de enkelte kapitler ut:

Kapittel 1 viser bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 beskriver mitt forskningsfelt, altså praksisavdelingen ved TLU, sett fra ulike perspektiver. Hensikten er å belyse feltet fra ulike synsvinkler for å se om det er mulig å utvikle eksisterende kunnskap, og for å forbedre studentenes læringsprosess. God innsikt i feltet bidrar til å finne velegnede og relevante teorier og metoder for min forskning.

Kapittel 3 forklarer hvilke metoder jeg har benyttet meg av og design av metoder gjennom observasjoner og intervjuer. Et sentralt mål med avhandlingen er at resultatene med forskningen skal ha relevans for kunnskapsutvikling ved TLU. Jeg har av den grunn forsøkt å legge vekt på å få til både en forsknings, kunnskapsutviklings og læringsprosess gjennom å knytte problemstilling og forskningsspørsmål til reelle behov i feltet.

Kapittel 4 handler om valg av teoretiske perspektiver med utgangspunkt i mitt kunnskaps og læringssyn. Dette ønsker jeg å knytte til TLU i ulike perspektiver. De teoretiske rammene som jeg har funnet relevant for problemstilling og forskningsspørsmål presenteres i dette kapitlet. Jeg har funnet flere relevante teorier som jeg knytter til praksisfeltet og min forskning. Disse teoretiske perspektivene vil videre bli relatert til empiri og analyse/drøfting i kapitlene 5 og 6.

Kapittel 5 omhandler presentasjon av mine funn fra observasjoner og intervjuer. Empirien beskrives og noen foreløpige konklusjoner trekkes på basis av hovedtrekk/funn.

Kapittel 6 sammenfatter analysene som er gjort gjennom observasjoner og intervjuer. Hovedfunnene analyseres sammen med teoretisk bakgrunn og egne refleksjoner. Dette blir så koblet opp mot min problemstilling og forskningsspørsmål, på samme måte som kapitlet om empiriske funn (kap.5).

Kapittel 7 beskriver mine konklusjoner og videre anbefalinger med utgangspunkt i de funn og refleksjoner jeg har gjort.

Kapittel 2: Trafikklærerutdanningen (TLU) i ulike perspektiv

Trafikklærerutdanningen ved HINT er Norges eneste utdanningsinstitusjon for trafikklærere. Dette medfører en naturlig avgrensning av mitt empiriske felt. I dette kapitlet ser jeg trafikklærerutdanningen i ulike perspektiver for å gi en forståelse for hvilket felt jeg forsker på.

TLU i et historisk perspektiv

I forhold til mange andre utdanninger har trafikklærerutdanningen ingen lang historie. Den har utviklet seg i takt med at samfunnet har hatt et stadig økende behov for veitransport i privat og offentlig sektor. Trafikklærerstudentene skal utdanne fremtidens bilførere. Noen av disse bilførerne vil også bli fremtidens yrkesutøvere innen kollektivtrafikk og transportsektoren. Det er derfor etter mitt syn viktig å rette søkelyset mot utdanningen av trafikklærere og deres rolle i samfunnet. Trafikklærernes kunnskapsnivå og arbeidsmåter kan ha stor innvirkning på bilførernes fremtidige atferd og hvordan ulykkessituasjonen utvikler seg.

Ifølge Torsmyr (2007), ble den bilføreropplæring i Norge etablert i Oslo så tidlig som i 1908. Fra 1913 måtte førerkortsøkere legge frem attest på at de hadde tatt undervisning. Fra 1930 måtte kjørelæreren, som det den gang het, gjennom en prøve som ble avlagt for en «bilsakkyndig», og fra 1964 måtte denne prøven avlegges for to «bilsakkyndige». I 1965 ble det innført særskilt godkjenning av enhver som drev med føreropplæring mot vederlag, dette i følge den nye vegtrafikkloven. I 1968 ble det innført en nemdprøveordning der kjørelæreren skulle avlegge en prøve for en tremannsnemd. Denne nemda var sammensatt av personer som hadde «trafikkyndighet», motorteknisk og pedagogisk innsikt.

Gjennom 1960 og 1970-årene var det uforholdsmessig høye ulykkestall og politikere var bekymret for dette. I hovedsak kunne det se ut til at det var mennesket selv som var hovedårsaken til at ulykkene skjedde. Dette førte til at trafikantopplæring ble et viktig samfunnsoppdrag for å få bukt med de høye ulykkestallene. I kontrast til målsettingen om å utdanne dyktige bilførere har det dessverre samtidig vært retningsgivende at førerkortet ikke må bli for kostbart og for vanskelig å anskaffe.

Kirke og undervisningsdepartementet oppnevnte i 1969 et utvalg som skulle utrede spørsmålet om offentlig kjørelærerutdanning. Dette utvalget ble senere kalt Boe-utvalget (Torsmyr 2007). Boe-utvalget ga en oversikt over opplæringen som ble tilbudt kjørelærere, og la frem detaljerte planer for etablering av kjørelærerutdanning i offentlig regi. Utvalget tilrådte også å bruke trafikklærer for de som hadde gjennomgått ett-årig førstegangsutdanning i stedet for kjørelærer og kjøreinstruktør som var de vanlige titlene.

Fra 1970 ble det en periode med etablering av trafikklærerutdanning og bilføreropplæring i offentlig regi. Antallet drepte i trafikken nådde en topp på 560 i 1970 så dette var en tvingende nødvendighet. Førerkort og bil var nå nærmest «allemannseie». Kirke og undervisningsdepartementet støttet seg på Boe-utvalgets innstilling, og dermed var etableringen av Statens trafikklærerskole et faktum i 1971. Trafikklærerutdanningen gikk altså over fra å være privat til å bli offentlig og ansvaret var derved endret. Ved Statens trafikklærerskole fikk trafikklærerne en formell ett-årig utdanning der status og tittel ble sikret. I begynnelsen var skolen lokalisert i Oslo, men av distriktpolitiske hensyn ble den flyttet til Stjørdal der det første kullet ble uteksaminert i 1974. Opptakskravet var 9-årig grunnskole eller tilsvarende, og et krav om at søkeren hadde hatt førerkort for personbil i tre år. I det første uteksaminerte kullet var det 30 trafikklærere. I 1978 hadde dette økt til 72, og i 2008 ble 84 trafikklærere uteksaminert. I 2012 ble det uteksaminert 100 trafikklærere.

Læreplanen for ett-årig trafikklærerutdanning inneholdt kjøretøyets konstruksjon og virkemåte, trafikkjus, bilkjøringens fysiske lover, trafikkpsykologi, arbeidsfysiologi og førstehjelp. Det var likevel pedagogikk som var hovedtyngden av pensum. Disse fagene skulle integreres i fagene lærerdyktighet og kommenterende egenkjøring. Denne perioden hadde fokus på kunnskaper og ferdigheter, mens holdninger ble mindre vektlagt.

«Normalplan for kjøreskole» ble i 1969 et dokument for forskrifter om praktisk og teoretisk opplæring av bilførere i Norge. «Normalplanen» skulle sikre at kjøreskolene ga lik opplæring over hele landet. Det kom flere revisjoner av normalplanene i årene etterpå. Ny normalplan for kjøreskolene kom i 1980-årene, og årene fra 1990 til 2000 ble preget av vurdering av hva som kom ut av revideringene på 1980-tallet. Elevene var fornøyde, mens resultatene var skuffende. Det var ikke mulig å se påviselige endringer i kandidatenes holdninger. Det ble derfor gjort nye utredninger, men nå ble den enkelte elevs utgifter for å få førerkort et tema. Dette førte til at fokus på opplæring ble tatt bort, mens fokus på førerprøve ble styrket. Det ble brukt store ressurser på å utrede trafikklærerutdanningen i dette tiåret. Det ble samtidig understreket at det var behov for å utvikle trafikkskolene som pedagogiske virksomheter. En pedagogisk retning som heter konfluent pedagogikk ble den nye trenden. For trafikklærerstudentenes lærerdyktighet medførte dette noen utfordringer.

I dagens læreplan er teoretisk og praktisk opplæring forskriftsfestet samtidig som det obligatoriske innholdet er forsterket. Dagens læreplan er bygget på det europeiske GADGET-prosjektet og GDE-matrisen (Perahoo, M., Keskinen, E., og Hattaka, M. 2003). Denne forskningen hadde fokus på selvinnsikt, refleksjonsevne og holdninger.

Med denne bakgrunnen ble det avgjort at trafikklærerutdanningen skulle oppgraderes. Fra å være en ett-årig utdanning på videregående nivå skulle utdanningen bli til en utdanning på høgskolenivå. Dermed ble trafikklærerutdanningen et to-årig høgskolekandidatstudium. Statens trafikklærerskole ble innlemmet i Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT) fra og med 2004.

Som følge av en helt ny utdanning av trafikklærere ble det endring i arbeidsmåter og samtidig skulle utdanningens særpreg bevares. Integrering av teori og praksis er det beste eksemplet på et slikt særpreg, og fokuset på praksis uten å «akademisere» utdanningen for mye i forhold til den profesjonsutdanningen som det fortsatt skulle være. For å heve statusen til trafikklærere hadde ett-årig utdanning ble det viktig å tilby etter og videreutdanning. Et slikt tilbud ble etablert i 2003 til disse trafikklærerne slik at de kunne heve sin kompetanse til høgskolenivå.

TLU i et organisatorisk perspektiv

I denne delen ønsker jeg å presentere hvordan TLU er organisert. Jeg vil legge hovedvekt på praksisfeltet og hvordan det er organisert. Høgskolen i Nord-Trøndelag har som primær oppgave å utdanne trafikklærere i de ulike klasser som forskrift om førerkort m.m. beskriver. Grunnutdanningen for trafikklærere er et høgskolestudium på 120 studiepoeng som strekker seg over to år.

Som nevnt i sammendraget er HINT Trafikkskole er øvingskole for HINT, TLU. Som et ledd i øvingsundervisningen for trafikklærerstudentene gir trafikkskolen opplæring i alle trinn i klasse B. Trafikkskolen tar inn elever fra nærmiljøet og studentene har veiledet undervisningspraksis gjennom å være trafikklærere for disse elevene i bil og i klasserom. Elevene har et opplæringsforløp for å erverve førerkort på to år. Dette for at de skal følge trafikklærerstudentenes progresjon, og følge læreplan klasse B sine intensjoner. Studentene er sammen med praksisveilederne ansvarlige for at opplæringen er i samsvar med trafikkopplæringsforskriften og de gjeldende læreplaner.

Praksisveilederen deltar i undervisningstimer i klasserom, og er med i bilen i de fleste kjøretimer som gjennomføres. Praksisveilederen har førveiledning med utgangspunkt i planleggingsdokumenter som studenten har utarbeidet. Ved behov kan praksisveileder gi råd og hjelp til studentene mens de gjennomfører en teorisekvens eller en kjøretime, når sekvensen er ferdig er det etterveiledning. Min forskning baserer seg i hovedsak på implementering av økonomisk og miljøvennlig kjøring i disse undervisningssekvensene.

Torsmyr (2007) hevder at nullutslippstenkningen i klimadebatten er nok en utfordring for utdanningen av trafikklærere. Dette gjelder både i programmet, men også ved at HINT etablerer en transportpolitikk som ivaretar hensynet til miljøet. Det krever at avdelingen til enhver tid er i fremste rekke både faglig og utdanningspolitisk når det gjelder tiltak for reduksjon av klimaproblemene ved å tenke globalt og handle lokalt. Ved å tenke globalt og handle lokalt kan nullutslippstenkningen bidra til å redusere klimaproblemene (Torsmyr 2007:51).

I et samfunnsmessig perspektiv vil det etter mitt syn være vesentlig å legge til rette for å utdanne trafikklærere som kan bidra til at fremtidens bilførere ferdes hensynsfullt, aktpågivende og varsomt med en økonomisk og miljøvennlig kjørestil.

TLU i et kunnskapsperspektiv

Trafikklærerutdanningen er kompleks og jeg ønsker derfor å vise til rammeverket som er grunnlaget for den modellen som gjelder føreropplæring for alle førerkortklasser. Videre ser jeg på hvordan kunnskap, læring og veiledning håndteres i praksisfeltet. Hvordan ledelsen og praksisveilederne legger til rette for studentenes læringsprosess gjennom utvikling av kjøredyktighet og lærerdyktighet er et vesentlig element i avhandlingens problemstilling og forsknings spørsmål. Den grunnleggende tanken i konstruktivismen er at læring er en aktiv og vedvarende prosess der studenten bygger og utvider sitt fundament av kunnskaper og ferdigheter. I og med at kunnskapen er tett koblet til hver enkelts personlighet, sanser og

erfaringer konstruerer hvert menneske verden på en måte som er unik for dem (Maturana 1987, i Von Krogh, 2005). Innenfor konstruktivismen defineres læring som noe svært omfattende, den er ikke et isolert fenomen, men heller noe som er tett sammenvevd og i samspill med resten av studentens verden. Læring inneholder elementer av oppfattelse, motivasjon, erindring, tenkning og valg og har sammenheng med elevens motiver, kulturelle og sosiale omgivelser og forbindelser. Prosessen bygger på og blir ledet av de kunnskaper studenten besitter fra tidligere. Det er studenten selv som befinner seg i sentrum av læringsprosessen, og fokus er på læringsprosessen og i mindre grad på fakta. Dette vil jeg komme tilbake til i teorikapitlet under kunnskaps og læringssyn, og i analyse og drøftingskapitlet

Lovgrunnlaget for føreropplæringen

Mål for trafikkopplæringen og krav til undervisningen er fastsatt av Vegdirektoratet. Gjennom forskrift av 1. oktober 2004 om trafikkopplæring og førerprøve m.m. fastsetter de læreplaner som bygger på forskriftens krav om mål og undervisning (Læreplan klasse B Vegdirektoratet 2004:6). For å tilfredsstille disse krav er det definert et hovedmål for opplæringen som har jeg beskrevet i kapittel 1 under definisjoner, forkortelser og begreper..

Rammeverket for trafikkopplæring

Dette rammeverket er et finsk forskningsprosjekt for utvikling av førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv med konsekvenser for føreropplæringen. Rammeverket er for omfattende til å gå i detalj på i denne avhandlingen, jeg vil derfor kort redegjøre for tenkningen bak dette rammeverket. GADGET-modellen (GDE-matrisen) viser hva føreropplæringen bør inneholde. De fire nivåene i modellen kan betraktes som fire ulike temaer i opplæringen.

GADGET-modellen legger vekt på at opplæringen skal gi eleven selvinnsikt. Dette vil derfor også være et tema i opplæringen. I GADGET-modellen inngår lover og regler som en del av samhandlingsferdigheten på det taktiske nivået. Et tema som ikke tas opp i GADGET-modellen er økonomisk og miljøvennlig kjøring.

		Det som skal læres		
		Faktorer som påvirker kjøringen	Når faktorene gir negativ effekt	Innsikt i hvordan en selv forholder seg til eller står i forhold til faktorene
Nivå	Overordnet nivå Generelle handlings-tendenser og måter å se omverden på	Sammenhengen mellom kjøreatferd og personlighet, livsstil, alder, atferds-tendenser, gruppenormer	Virkningen av 'sensation seeking', selvhevdelse, føye seg etter gruppepress, bruk av rusmidler	Kunnskap om egne generelle tendenser til å vurdere og handle på bestemte måter
	Strategiske nivå Valg ved reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer	Valg av reisemåte, 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 Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner	Regler og –reguleringer, trafikale ferdigheter, sikkerhetsmarginer	Mangelfull kunnskap om regler, dårlige trafikale ferdigheter	Kjennskap til egne mangler når det gjelder kunnskap og ferdigheter
	Manøvreringsnivå Manøvrering av kjøretøyet	Teknisk kjøreferdighet, kjøretøyegenskaper, fysiske lover	Manglende automatisering av teknisk kjøreferdighet, mangler ved kjøretøy, dårlige kjøreforhold	Kjennskap til sin egen mangelfulle tekniske kjøreferdighet og kunnskap om kjøretøy, fysiske lover o l

Figur 7 Modifisert utgave av GADGET-modellen

Figur 1: Gadget-modellen

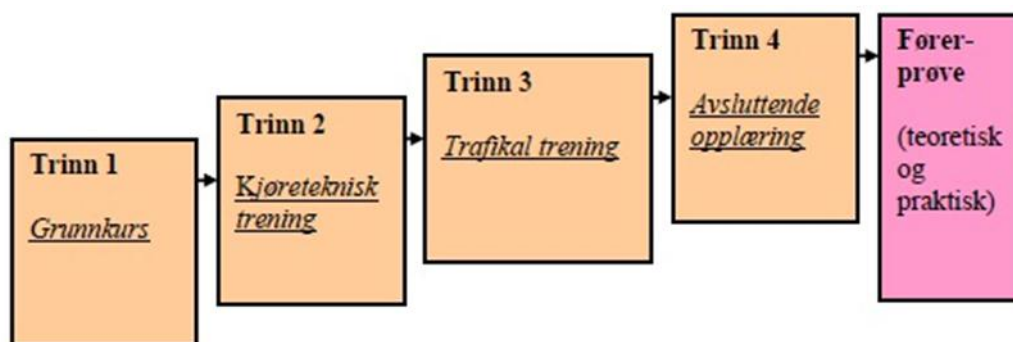
(Perahoo, M., Keskinen, E., og Hattaka, M. 2003).

Som nevnt i TLU i et historisk perspektiv er dagens læreplan er bygget på det europeiske GADGET-prosjektet og GDE-matrisen (Perahoo, M., Keskinen, E., og Hattaka, M. 2003). Denne forskningen hadde fokus på selvinnsett, refleksjonsevne og holdninger. Ifølge denne forskningen skal føreropplæringen preges av et konstruktivistisk læringssyn, det vil jeg komme tilbake til i kapittel 4. Det skal legges vekt på at læring skjer på flere nivåer. Elevene

ved HINT trafikkskole i likhet med alle andre elever bør nå opp til det høyeste nivået, noe som forutsetter at elevene må være aktive på alle nivåer.

For å få en hensiktsmessig progresjon i opplæringen må de ulike temaene vektlegges på ulike tidspunkt i opplæringen. Ut fra fordelingen av opplæringen for de enkelte temaene er det naturlig å dele opplæringen i 4 deler. Disse delene betrakter vi som trinn der trinn 1 er en forutsetning for trinn 2, trinn 2 en forutsetning for trinn 3 osv. (Perahoo, M., Keskinen, E., og Hattaka, M. 2003). Målene og motivene på de høyere nivåer overstyrer ferdigheter og vurderinger på lavere nivåer. Trafikklærerstudentene må derfor benytte arbeidsmåter som kan hjelpe elevene til å utvikle sin selvinnsett og selvutvurdering.

Den trinnvise opplæringen er bygget opp slik:



Figur 2: Trinnvis opplæring

Trafikalt grunnkurs (trinn 1)

På trafikalt grunnkurs er målene i hovedsak rettet mot elevenes risikoforståelse og trafikksystemet. Opplæringen består av trafikalt grunnkurs som skal bidra til at elevene får en grunnleggende forståelse for hva bilkjøring innebærer. Kurset omfatter blant annet opplæring i førstehjelp og mørkekjøring. (Læreplan klasse B og BE 2004:14). Førstehjelpskurset og mørkekjøringskurset er etter mitt syn ikke relevant i forhold til problemstilling eller forskningsspørsmål. De er nevnt her for å gi en oversikt over innholdet i trafikal grunnkurs.

Trinn 2

På trinn 2 skal eleven lære å mestre bilen rent kjøreteknisk, uten å måtte rette oppmerksomheten mot andre trafikanter. God kjøreteknisk ferdighet er nødvendig for å få utbytte av treningen på trinn 3, og vil også innebære at kjøringen er økonomisk og mest mulig miljøvennlig. Eleven skal få kunnskap om kjøretøyet og bilføreransvaret, i tillegg til grunnleggende kunnskap om mennesket og vegen. Denne kunnskapen skal bidra til at elevene lærer de kjøretekniske ferdighetene raskere og med mer forståelse, og til at elevene skal kunne ivareta førerens ansvar for kontroll og tilsyn med kjøretøyet. Eleven skal gjennomføre en obligatorisk veiledningstime som avslutning på trinn 2. Med bakgrunn i

elevens kjøring skal elev og lærer sammen ta stilling til om eleven har god nok teknisk kjøreferdighet, slik at oppmerksomheten kan flyttes fra bilen til samhandlingen med andre trafikanter (Læreplan klasse B og BE 2004:14/15).

Trinn 3

På trinn 3 er målene rettet mot elevens læring og kjøringen ute i trafikken. Eleven skal beherske kjøring i variert trafikk. Eleven må også ha kunnskap om aktuelle bestemmelser i vegtrafikklovgivningen. Ved avslutning av trinn 3 skal ferdighetene være nær det nivået hvor eleven kan kjøre selvstendig. Trinn 3 inneholder også et sikkerhetskurs på bane som etter mitt syn ikke er relevant i forhold til problemstilling eller forskningsspørsmål. Det er nevnt her for å gi en oversikt over innholdet i trinn 3.

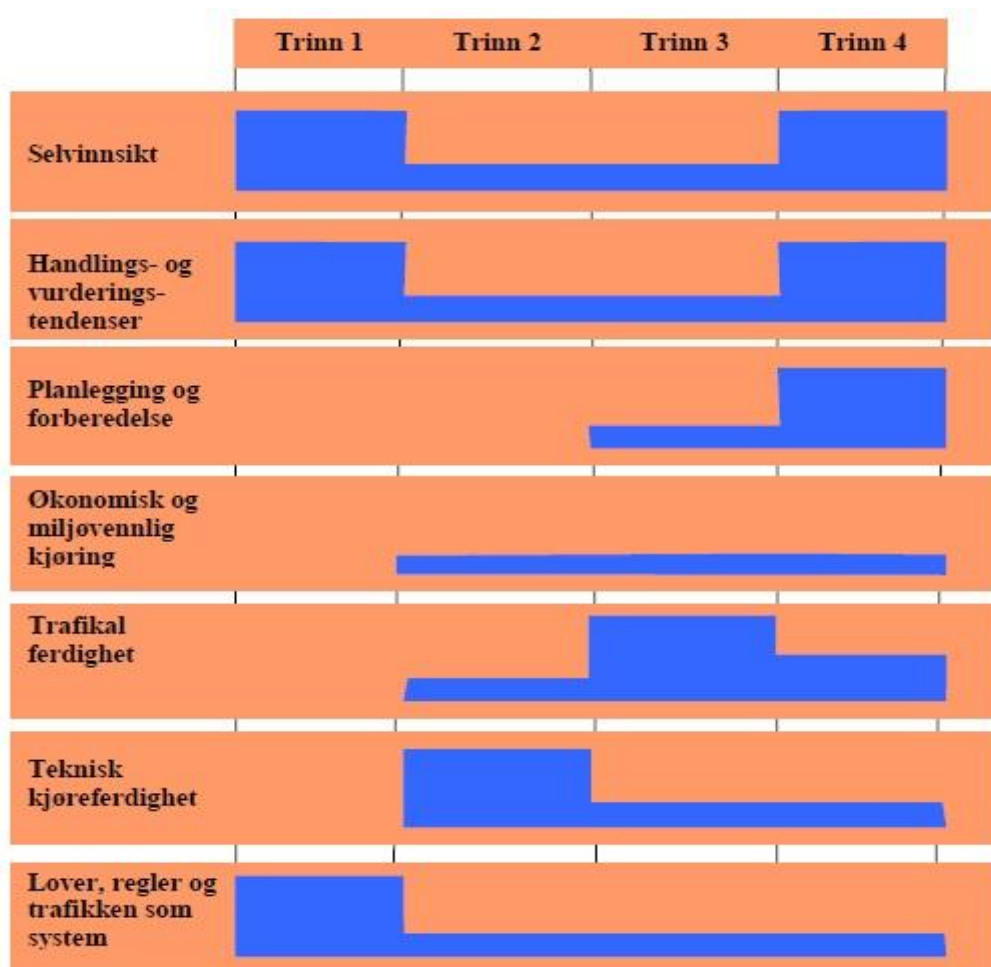
Trinn 4

Målene på trinn 4 er hovedsakelig rettet mot elevenes risikoforståelse og selvinnsikt, slik som i trinn 1. En viktig forutsetning er at emnene risikoforståelse, kunnskap om regler og trafikken som system skal utdypes gjennom hele opplæringen, selv om disse temaene vektlegges spesielt i starten og slutten av opplæringen. Trinn 4, sikkerhetskurs på veg, er obligatorisk for alle som skal ha førerrett i klasse B (Læreplan klasse B og BE 2004:15). Kurset er på 13 timer og har følgende deler:

- 4.1.1: Bilkjøringens risiko, to timer.
- 4.1.2: Kjøring i landevegsmiljø og forbikjøring, fem timer.
- 4.1.3: Avsluttende kjøring i variert trafikkmiljø, fire timer.
- 4.1.4: Avsluttende teori, oppsummering og refleksjon, to timer.

Relativt omfang av trafikkopplæring innen de ulike temaer

Denne tabellen viser et relativt omfang av trafikkopplæring innen de ulike temaer, og inndeling av opplæringen i trinn. Som modellen viser er temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring ikke en del av trinn 1, trafikalt grunnkurs, men likeverdig fordelt i trinn 2, 3, og 4.



Figur 10 Relativt omfang av opplæring innen de ulike temaer og inndelingen av opplæringen i trinn

Figur 3: Relativt omfang av opplæringen i trinn

Vegdirektoratet (2004) forutsetter at eleven må vite hva som kjennetegner økonomisk og miljøvennlig kjøring. Eleven skal lære om og venne seg til å kjøre på en økonomisk og miljøvennlig måte og må derfor ha ferdigheter og vilje til å praktisere det. I opplæringen innebærer dette at eleven må tilføres kunnskap, ferdigheter og riktige holdninger. Forståelse for betydningen av økonomisk og miljøvennlig kjøring bør etableres tidlig i opplæringen. Nødvendig kunnskap og ferdighet må knyttes til den praktiske kjøringen, og særlig i forbindelse med kjøreteknisk og trafikal trening. Temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring

vil derfor som tabellen viser være aktuelt gjennom størstedelen av opplæringen (Vegdirektoratet 2004:34).

Faget veiledet undervisningspraksis

I HINT s strategiske plan fastslår høgskolestyret at utdanning til yrker, hvor praksisnært forsknings – og utviklingsarbeid skal underbygge utdanningene og bidra til utvikling av nærings og samfunnsliv skal vektlegges. Høgskolestyret skriver videre at som høgskole har HINT ansvar for studentenes akademiske og etiske dannelse, og medansvar for at kulturell, demokratisk og digital dannelse også skjer. Til dette hører at studentene utvikler evnen til kritisk refleksjon, etisk bevissthet og flerkulturell forståelse. HINT ønsker å være en miljøeffektiv høgskole, og skal ta valg som fremmer miljø både i ledelse, drift, forskning og undervisning » (Strategisk plan 2009-2012:1).

Det er også en målsetning i den strategiske planen at HINT skal være Norges ledende miljø innen praksisnær kompetanseutvikling for framtida og utdanne kunnskapsrike og reflekterte praktikere med høg kompetanse som er relevant for samfunnets behov (2009-2012:2).

Studentene har en dag pr. uke med faget veiledet undervisningspraksis i alle fire semester. Hver praksisveileder har ansvaret for seks studenter i som er delt inn i en bilgruppe. Disse seks studentene har sammen med praksisveileder ansvaret for ni øvingselever. Til dette formålet disponerer bilgruppen to øvingsbiler pr praksisdag. I tillegg har studentene anledning til å benytte øvingsbilene til «kveldskjør», det vil si at de har undervisning med elevene uten at praksisveileder er disponibel. I slike undervisningssituasjoner skal det være med minst en medstudent som pedagogisk observatør.

I første semester arbeides det med studentenes egen dyktighet som bilfører i veiledet undervisningspraksis. I oppstartsfasen av semesteret er økonomisk og miljøvennlig kjøring et vesentlig tema og trafikklærerstudentens kjørestil blir kartlagt før de skal lære å kjøre på en annen måte enn de er vant til.

Studentene må kjøre en forhåndsbestemt rute som er 9,9 km. to ganger. Veileder og student er alene i bilen for å unngå at rute og metodikk skal være kjent for de andre studentene. I første gjennomkjøring av ruten skal studentene kjøre slik de er vant til, underveis får de vite hvor de skal kjøre. I den andre gjennomføringen blir kjøringen instruert av praksisveilederen. Totalforbruk, totaltid, km/t i snitt, og drivstofforbruk/mil blir i begge gjennomføringene registrert. Resultater og differanser sammenlignes og dokumenteres ved hjelp av et eget skjema (vedlegg 1), og danner grunnlaget for en dialog. Dialogen er i første omgang mellom veileder og student. I neste omgang er det en dialog mellom veileder og hele bilgruppen som består av seks studenter. Dialogen er et utgangspunkt for refleksjon over egen kjørestil og danner et grunnlag for videre bevisstgjøring og utvikling. Bevisstgjøring og utvikling av egen kjøre dyktighet er altså tema for fortsettelsen av semesteret. Kjøre dyktigheten skal opparbeides

til et høyt nivå og studentene skal samtidig utvikle seg til å kommentere sine forventninger, risikoforståelse og planer i forkant av situasjoner.

Mot slutten av semesteret må studentene bestå en passeringstest i kjøredyktighet for å dokumentere at de har tilstrekkelig faglig kunnskap og kapasitet til å undervise reelle elever i andre semester. Passeringstesten har to hensikter. For det første dreier det seg om sikkerhet i og med at bilen er et klasserom på hjul i ordinær trafikk. For det andre dreier det seg om at undervisningen skal kunne gjennomføres ut fra planlagte mål i forhold til øvingsområder og en fornuftig progresjon. Passeringstesten har også fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring.

Tidlig i andre semester starter undervisningen, både teoretisk, og i bil under tilsyn av praksisveileder. Teoretisk undervisning består av teorikurs på til sammen 20 timer, fordelt på tema i trinn 2 og 3. Nå er det lærerrollen som er det viktigste. Studentene underviser elevene i trinn 2 (grunnleggende tekniske ferdigheter) i bil. Også trinn 2 skal gjennomføres med fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring. Praksisveileder er ansvarlig for tilrettelegging av valg av øvingsområder, disse skal være i områder med liten trafikk. Praksisveileder har obligatorisk tilsyn med alle studentene i deres fem første undervisningssekvenser i bil for å kvalitetssikre sikkerhetsnivået. Etter disse undervisningssekvensene får de anledning til å gjennomføre undervisningen uten at praksisveileder er i bilen, men det er et krav om at minst en medstudent skal være med som pedagogisk observatør. Den pedagogiske observatøren har ansvar for å bidra til å ivareta sikkerheten og å være en dialogpartner for studenten som gjennomfører undervisningen. I slike tilfeller skal alltid praksisveileder godkjenne studentens planer for undervisningen. Når studentene ikke underviser selv er de enten pedagogiske observatører for sine medstudenter, eller de planlegger undervisning. Planleggingen kan foregå hver for seg, sammen med sine medstudenter eller med praksisveileder.

Lærerrollen opptar mye av studentenes tid i andre semester, men fortsatt skal studentenes eget kjøredyktighetsnivå opprettholdes og mot slutten av andre semester er det en ny passeringstest. Denne passeringstesten foregår i et mer krevende trafikkmiljø i og med at studentene skal undervise elevene i et slikt trafikkmiljø i tredje semester.

I tredje semester underviser studentene sine elever i forhold til trafikale ferdigheter og risikoforståelse (trinn 3). Denne undervisningen foregår på samme måte som i trinn 2. Obligatorisk veiledningstime gjennomføres med praksisveileder i bil. Praksisveileder følger studentene tett i tredje semester for kvalitetssikre at undervisningen er i henhold til myndighetenes krav.

Målene i trinn 3 angir at eleven skal ha læring i å kjøre i variert trafikkmiljø og ha fokus på selvstendig kjøring. Elevens kunnskapsnivå skal være tilnærmet førerprøvenivå. For å oppnå dette må eleven kunne kjøre effektivt og behagelig, økonomisk og miljøvennlig, og i god samhandling med sine medtrafikanter. Studentene skal nå ha utviklet sin pedagogiske, faglige og sosiale kunnskap gjennom god læring og i samarbeid med medstudenter og praksisveileder.

Tidlig i dette semesteret gjennomfører studentene «Trafikalt grunnkurs» (trinn 1) for elevene som skal starte opplæring ved HINT, TLU. Førsteårsstudentene er observatører på dette kurset.

I fjerde semester er fullføring av trinn 3 normalt før fokuset rettes mot trinn 4. Trinn 4 har mål som retter seg mot elevenes selvinnsikt, risikoforståelse og trafikksystemet og er den avsluttende delen av opplæringen. Kurset er på 13 undervisningstimer og starter med to timer undervisning i klasserom om bilkjøringens risiko. Hver elev skal deretter ha fem timer praktisk øving i landevegskjøring og forbikjøring. Tredje del av trinn 4 er fire timer undervisning i kjøring i variert trafikkmiljø. Av dette skal hver elev ha minst tre timer praktisk øving. Resterende tid benyttes til planlegging og oppsummering av denne delen (Læreplan klasse B og BE 2004:45). Kurset avsluttes med to timer refleksjon og oppsummering i klasserom. Trinn 4 har altså to deler med flere timers sammenhengende kjøring. Målene angir som nevnt selvinnsikt og risikoforståelse, men det er i denne delen økonomisk og miljøvennlig kjøring bør vektlegges spesielt.

Veiledernes kompetanse

Praksisveilederne ved HINT, TLU har alle utdannelse som trafikk lærere fra Statens trafikk lærerskole. Som praksisveiledere ved HINT, TLU har alle, med et unntak, lang erfaring. Samtlige har lang erfaring fra trafikk læreryrket, noen har kompetanse og erfaring som faglig leder ved trafikkskoler. De aller fleste har tatt videreutdanning, flere har mastergrad, og noen er i gang med masterstudier. Flere har utmerket seg ved publisering av artikler og deltagelse på større, internasjonale fagkonferanser. Den totale kunnskapskapitalen er god og kunnskapsutviklingen pågår kontinuerlig.

Kunnskapsutviklingen foregår gjennom kunnskapsdeling og felles møter, både i formelle og uformelle sammenhenger. Det er høy aktivitet ved TLU og derfor kan det ofte være en utfordring å få samlet hele gruppen av praksisveilederne, noe som neppe er realistisk å få til. Det legges likevel stor vekt på kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling av de enkelte, og av kollegiet.

Kapittel 3: Forskningsdesign og metode

Metodisk opplegg

Jeg har innledningsvis nevnt at forskningsmetoden jeg har brukt grenser opp mot aksjonsforskning. Klev og Levin (2009:54) hevder at aksjonsforskning til kontrast fra annen forskning forutsetter at forskerne involverer seg aktivt i forskningsfeltet. De hevder videre at det bærende prinsippet i aksjonsforskningen er at den skal bidra til å skape kunnskap som et direkte grunnlag for folk som skal og vil gjøre noe. Læring hos dem som handler må finne sted. Dette mener Klev og Levin er en forutsetning, og de skriver at det ikke er forskeren som primært skal lære. Et sentralt tema i aksjonsforskning er altså å bygge opp andres kunnskap. I tillegg bygger aksjonsforskningen på en ide om at kunnskap skapes gjennom endring (Klev og Levin 2009:54). I forbindelse med arbeidet er min involvering som praksisveileder aktiv. Slik sett kunne aksjonsforskning vært en god tilnærming til problemstillingen. Bakgrunnen

for at aksjonsforskning ikke er valgt som undersøkelsesdesign kommer først og fremst av at jeg har et ønske om å ha et større læringsutbytte personlig av mine undersøkelser enn jeg så for meg at jeg ville oppnå gjennom aksjonsforskning. Jeg har derfor benyttet meg av en kvalitativ form som jeg vil gjøre rede for i fortsettelsen.

Intensivt undersøkelsesdesign

Et intensivt undersøkelsesdesign kjennetegnes ved at en går i dybden på noen få enheter. Vanligvis er disse enhetene mennesker. Hensikten med slike intensive opplegg er å få et helhetlig bilde av det som undersøkes. Forskeren er opptatt av å få med så mange nyanser og detaljer som mulig, noe som betyr at han må ha mange variabler. Forskeren ønsker å få frem de individuelle variasjonene og forskjellene om det som undersøkes, men har samtidig lyst til å få frem likheter. Et ønske er å få frem den enkeltes forståelse og fortolkning av det som undersøkes (Jacobsen 2005). For å få best mulig resultat av mine undersøkelser i henhold til dette har jeg valgt ut fire respondenter med tanke på at det skal være håndterlig.

Pragmatisk tilnærming

Jacobsen (2005:32) skriver videre: For å få tak på hvordan mennesker konstruerer virkeligheten blir en forsker nødt til å velge et forskningsopplegg som vektlegger nærhet (undersøkeren må ha evne til å forstå den han eller hun undersøker), dialog (andres oppfatning av virkeligheten kan bare forstås gjennom intensiv og langvarig samtale) og fleksibilitet (opplegget må kunne tilpasses den virkeligheten som konstrueres i løpet av forskningsprosessen). Velges et slikt utgangspunkt, vil det være liten mulighet for en syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kort sagt: Hvis forskeren mener at alt er individuelle og kontekstavhengige fortolkninger av virkeligheten, vil alltid en kvalitativ tilnærming være det beste.

Kvalitativ metode

Jeg har valgt å søke informasjon som allerede finnes i tillegg til å forsøke å skape ny kunnskap gjennom vitenskapelige undersøkelser. Det er en kombinasjon av dokumentundersøkelser, observasjon og åpne individuelle intervjuer jeg har benyttet meg av. Jacobsen (2005:31) hevder at for å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Det kan vi ikke få på noen annen måte enn ved å observere dem, hva de gjør og sier, og la dem snakke med sine egne ord. Feltarbeid (observasjon) og åpne intervjuer har blitt trukket frem som idealer. Gjennom slike åpne tilnærminger mener Jacobsen at man får frem hvordan mennesker selv konstruerer virkeligheten, og man får frem alle de variasjoner og nyanser som ligger i slike fortolkninger (Jacobsen 2005:31). Med bakgrunn i dette vil jeg si at jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode.

Ontologi

Med bakgrunn i mine tidlige undringer og kjennskap til temaet jeg skulle undersøke ønsket jeg å skaffe meg data i forhold til hvordan min problemstilling og de tre forskningsspørsmålene fortøner seg i virkeligheten. Ville det være mulig å få frem hvordan ulike parter opplever de samme situasjonene og kunne det gi meg muligheter til å fange opp nyanser og mangfold i forhold til et tema som jeg finner svært aktuelt og relevant? Ontologi er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut, men det er vanskelig og nærmest umulig å komme frem til en felles forståelse av dette. Dette utgangspunktet får derfor betydning for hva vi skal lete etter når vi skal gjennomføre en undersøkelse (Jacobsen 2005:24).

Epistemologi

Det hersker naturligvis en uenighet om i hvilken grad det er mulig å samle inn kunnskap om denne verden. En teori som omfatter dette er epistemologi, dette kan forstås som en lære om kunnskap (Jakobsen 2005:28). Epistemologi stiller spørsmål ved om hvordan og i hvor stor grad det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Min kunnskap om virkeligheten, i denne forbindelse i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring sier meg at det kan være behov for å se flere forhold i sammenheng slik min problemstilling og mine forskningsspørsmål beskriver.

Induktiv eller deduktiv tilnærming

Med utgangspunkt i teoriene om pragmatisme, hermeneutikk og abduksjon ønsker jeg å forsvare hvorfor jeg har valgt en induktiv fremfor en deduktiv tilnærming til min forskning.

Induktiv tilnærming

Hvilken strategi er best egnet til å finne ut noe om virkeligheten? En strategi blir kalt induktiv, eller fra ”empiri til teori”. Forskeren går ut i virkeligheten med et åpent sinn, samler inn relevant informasjon og til slutt systematiseres de innsamlede data. Teoriene dannes ut fra en slik åpen tilnærming. Målet er at ingenting skal begrense hvilken informasjon den enkelte forsker samler inn. Ved å ikke ha noen forutinntatte holdninger og forventninger skulle forskeren få tak i data som korrekt gjenga virkeligheten i en gitt sammenheng. De skulle sikre at informasjonen var relevant og riktig. Deretter kunne de utvikle teorier (Jacobsen 2005:29). Så langt jeg har funnet det gjennomførbart er det den induktive tilnærmingen jeg har hatt et ønske og mål om å følge. Den induktive strategien blir imidlertid kritisert for å være umulig og naiv ved at noen kan tro at mennesker kan gå ut i virkeligheten med helt åpent sinn. Jacobsen skriver at vi mennesker gjennom en langvarig sosialisering er opplært til å se noe og å overse andre ting, uten at vi alltid er klar over hva vi ser og overser. Han skriver videre at alle mennesker har en slags «før-dom» om hva som er viktig og mindre viktig, før de går løs på en empirisk studie, og denne «før-dommen» vil i stor grad bestemme hva slags data de samler inn (Jacobsen 2005:35).

Deduktiv tilnærming

Et alternativ er deduktiv tilnærming eller fra ”teori til empiri” (Jacobsen 2005:29). Det innebærer at man først skaper seg noen forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, og deretter samler inn empiri for å se om forventningene stemmer overens med virkeligheten.

Til en viss grad er dette en strategi jeg ikke kunne unngå i og med at jeg har forsket veldig tett på mitt eget fagfelt. Imidlertid har jeg forsøkt å ha en bevissthet i forhold til de kritiske innvendinger om at denne tilnærmingen til datainnsamling kan føre til at forskeren bare leter etter den informasjonen han eller hun finner relevant, og som ofte vil støtte opp om forventninger forskeren startet undersøkelsen med (Jacobsen 2005:29). Ved at man danner konkrete forventninger, begrenser informasjonstilgangen og viktig informasjon kan bli oversett (Jacobsen 2005:29).

Åpen tilnærming

For meg har valget i forhold til deduktiv og induktiv tilnærming vært krevende i og med at jeg har sett positive og negative sider ved begge. Induktive og deduktive strategier skiller seg mest fra hverandre på hvor åpne de er for ny informasjon. Dette er et praktisk problem, noe som betyr at tilnærmingen til datainnsamling i stor grad bør tilpasses behovet for åpenhet (Jacobsen 2005:37). Jacobsen hevder er at det istedenfor å snakke om rene induktive eller deduktive tilnærminger i dag har blitt vanligere å snakke om mer eller mindre åpne tilnærminger til datainnsamling, dvs. hvor store begrensninger forskeren bevisst legger på de data som skal samles inn, før han eller hun starter undersøkelsen (Jacobsen 2005:35). I den grad jeg har lagt begrensninger på de data jeg har samlet inn før jeg startet undersøkelsen, så er det først og fremst det at jeg har vært opptatt av å avgrense undersøkelsen til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jacobsen skriver videre at en åpen tilnærming for eksempel kan være fornuftig når vi skal studere ukjente fenomener, eller når vi nettopp er interessert i å få frem ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (2005:37).

For min del er det et mål å få frem ulike mål og forståelser i forhold til problemstillingen som for meg er et kjent fenomen og at jeg også klarer å være mottagelig for ny og overraskende informasjon som jeg ikke hadde tenkt på før undersøkelsen startet (Jacobsen 2005:35). Jeg har også forsøkt å legge vekt på å unngå å la den induktive tilnærmingen bli så åpen at den kan virke ustrukturert. Kvalitative metoder er mer åpne for ny informasjon, for det overraskende som ikke var forventet på forhånd skriver Jacobsen. Dermed henger bruken av slike metoder ofte sammen med mer induktive tilnærminger (Jacobsen 2005:36).. Jacobsen skriver også at heller ikke den induktive tilnærmingen gir en korrekt beskrivelse av virkeligheten. Alt må fortolkes minst to ganger, men likevel inneholder denne tilnærmingen et fortolkningsnivå mindre, og det kan dermed virke som om den står nærmere virkeligheten enn den deduktive metoden (Jacobsen 2005:37).

Individualistisk tilnærming

En individualistisk tilnærming innebærer i følge Jacobsen (2005:29) at det er enkeltmennesket som er den viktigste datakilden, enten gjennom det de sier, eller gjennom det de gjør. På den ene siden finnes det de som mener at individet er den eneste fornuftige analyseenhet, og at alle fenomener kan forstås ved å se på enkeltindividers motiver og atferd. På den andre siden står de som mener at en slik individualisme reduserer vår evne til å forstå sosiale fenomener. I stedet må vi fokusere på hvordan mennesker fungerer og opptrer i ulike sammenhenger (Jacobsen 2005:29). En slik tilnærming har i følge Jacobsen gitt opphav til to vanlige

metodiske undersøkelsesopplegg: kontrollerte eksperimenter og store utvalgsundersøkelser. I mine undersøkelser har jeg vært opptatt av individet og slik sett vurdert det som den viktigste datakilden. Jeg vil likevel ikke plassere intervjuene av dem inn under begrepene kontrollerte eksperimenter og store utvalgsundersøkelser da jeg ikke kan se annet enn at det i mine undersøkelser var relevant å benytte meg av en individualistisk tilnærming i forhold til antall respondenter.

Holistisk tilnærming

I forbindelse med at jeg har gjort deltagende observasjoner har jeg også benyttet meg av en holistisk tilnærming. Jacobsen skriver at en holistisk tilnærming understreker at fenomener må forstås som et komplekst samspill mellom enkeltindivider og den spesielle sammenhengen de inngår i (2005:30). Denne tilnærmingen fremheves ofte av forskere som benytter seg av den datainnsamlingsmetoden som kalles observasjon i naturlige sammenhenger (Jacobsen 2005:30). Jeg har i tillegg til intervju valgt observasjon som metode og slik jeg kan se det er dette en tilnærming som stemmer overens med hermeneutisk tilnærming som beskrevet i figuren ovenfor.

Undersøkelseeffekt

Det har slik Jacobsen skriver også vært et ideal for meg om å minimere eller aller helst eliminere forskerens effekt på det han studerer. Det skal tilstrebes at virkeligheten ikke skal forstyrres av forskeren. Dette idealet fremhever at det bør være et skille mellom forskere og det fenomenet som skal undersøkes. Det sentrale blir avstanden mellom forsker og forskningsobjekt. Idealet er repliserbarhet, dvs. at en annen forsker, som gjennomfører et identisk forskningsopplegg, kommer frem til samme resultat (Jacobsen 2005:30). Mitt ideal om å minimere eller eliminere min effekt som forsker på det jeg studerer har jeg forsøkt å være spesielt bevisst på i og med at respondentene kjenner meg godt. Idealet om repliserbarhet ved at en annen forsker gjennomfører et identisk forskningsopplegg kunne faktisk vært mulig, med forutsetning om tilgjengelige ressurser.

Det har kommet kritikk mot dette idealet som går ut på at forskning aldri kan fri seg fra de såkalte forskningseffekter, dvs. at forskeren selv påvirker resultatet. Alle former for undersøkelser innebærer en eller annen form for kontakt mellom forsker og informant. Det vil alltid finnes en eller annen form for undersøkelseeffekt (Jacobsen 2005:30).

Det har blitt hevdet at den sterke vektleggingen av avstand mellom forsker og informant har gjort forskningen dårligere. Avstanden kan føre til at forskeren ikke får mulighet til å gå dypere inn i informantens forståelse og fortolkning (Jacobsen 2005:30). Trolig vil forskere alltid påvirke i mer eller mindre grad det de forsker på, med det utgangspunktet vil forskning trolig aldri være helt nøytral (Jacobsen 2005).

Perspektiver på undersøkelsen

Jeg har valgt å forholde meg til følgende perspektiver i undersøkelsen:
Myndighets/eierperspektiv for å undersøke hvordan HINT, TLU med meg som praksisveileder og representant for eier bidrar i forhold til å skape reflekterte praktikere.

Studentperspektivet på bakgrunn av at trafikklærerstudentene skal videreutvikle egen kjøredyktighet til et høyt kompetansenivå slik at de er i stand til å analysere og vurdere samspillet mellom bilfører, kjøretøy, vei og miljø, herunder også kompetanse innen økonomisk og miljøvennlig kjøring. Deres egen refleksjon og kunnskap om økonomisk og miljøvennlig kjøring er avgjørende for å kunne formidle temaet til kjørelevne. Temaet er aktuelt i hele studiet og derfor relevant for meg å undersøke.

Utvalg

En utfordring i forhold til undersøkelsene har vært utvalg av respondenter. Som veileder bestemte jeg meg for å benytte en studentgruppe som jeg visste at jeg skulle ha ansvar for gjennom hele studiet. Gruppen besto av seks studenter og jeg innså ganske raskt at det ville bli et for stort datamateriale å arbeide med. Jeg valgte derfor å begrense innhenting av data til fire av de seks studentene. De to studenter som ikke har deltatt har hatt forståelse for prioriteringen som ble foretatt ved loddtrekning. Alle seks hadde på forhånd gitt uttrykk for at de kunne tenke seg å delta. Jeg kan ikke se bort fra at noen av resultatene og funnene er farget av de to studentene som ikke deltok i undersøkelsen, men likevel deltok i undervisning og observasjoner av de andres undervisningssituasjoner. Studentene som deltok i undersøkelsene representerer begge kjønn, to menn og to kvinner og de er fra 24 til 36 år gamle. De kommer fra fire fylker (Østfold, Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal og Nordland). De har som tidligere nevnt variert bakgrunn og utdanning fra tidligere.

Observasjon

Deltakende observasjon betyr at den som observerer, deltar på lik linje med dem som undersøkes og egner seg først og fremst når en skal undersøke hva som skjer over tid i en gruppe (Jacobsen 2005:160).

Som praksisveileder for de utvalgte studentene har jeg hatt god anledning til å følge dem gjennom to år. I følge Jacobsen (2005) egner observasjon seg godt når vi er interessert i å registrere hva mennesker faktisk gjør og å registrere atferd i en kontekst. Observasjon kan være åpen eller skjult. I mine undersøkelser har den vært åpen og deltakende på grunn av at det i tillegg til intervjuer har vært et naturlig valg i forhold til konteksten. Jacobsen (2005:160) skriver at mennesker har en tendens til å endre atferd med en gang de vet at de blir undersøkt. De kan for eksempel prøve å tilfredsstille undersøkeren eller bevisst forsøke å unngå noe som kan oppfattes som dumt. Dette er en observatøreffekt som gjør at mange antar at reliabiliteten blir bedre når observasjonen er skjult

Mitt valg innebærer derfor en mulig svakhet på grunn av den såkalte observatøreffekten, men etter det jeg kan vurdere har studentene ikke lagt bånd på seg selv. En annen mulig svakhet med mine observasjoner kan være at jeg har valgt en deltakende observasjon, noe som i følge Jacobsen kan medføre at undersøkeren selv påvirker resultatet sterkt. Dette kan gjøre at påliteligheten synker.

For at påliteligheten skulle bli best mulig benyttet jeg meg av en observasjonsguide som jeg har utarbeidet selv. Det jeg har lagt størst vekt på å observere er i hvilken grad studentene har

behandlet forhold som er relevante i forbindelse med økonomisk og miljøvennlig kjøring. Situasjonene har vært fra undervisning på et lavt nivå og opp til et høyt nivå i opplæringen. Observasjonene har foregått ved at jeg har veiledet studentene på forhånd med utgangspunkt i innleverte planer og disposisjoner for undervisningen, observert undervisningen deres i klasserom og bil og gjennom dialoger som studentene har hatt i etterkant av undervisningsøktene. I disse situasjonene har jeg tatt notater som jeg har benyttet som datagrunnlag.

Intervju

Åpne individuelle intervju legger ingen eller svært få begrensninger på hva respondenten kan si, men jeg ønsket å strukturere det noe og å utarbeide en intervjuguide (Jacobsen 2005:144). Jeg ønsket likevel ikke å strukturere svarene. Metoden er godt egnet når få enheter skal undersøkes (Jacobsen 2000/05:142). Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes i følge Jacobsen (2005) av at intervjuer og informant snakker sammen som i en vanlig dialog. De data som samles inn er i form av ord, setninger og fortellinger. Det er mest vanlig at dette intervjuet foregår ansikt til ansikt og slik har jeg gjennomført intervjuene. Før intervjuene startet, ble det for ordens skyld redegjort for hensikten selv om de i utgangspunktet var kjent med den. Det ble også opplyst fra meg at intervjuet ville ta ca. en time. Tidsforbruket viste seg imidlertid å overstige anslaget med ca. en halv time for alle fire respondentene. Respondentene var mine egne studenter som jeg kjente på forhånd og det var ikke behov for å bruke tid på å etablere tillitt. I utgangspunktet skulle intervjuene tas opp og transkriberes ordrett. Videre skulle dette materialet bearbeides og analyseres. Intervjuene foregikk på mitt kontor og studentene fikk selv velge når de skulle intervjues på grunn av at de var opptatt med eksamener og innleveringer i den perioden hvor det passet best for meg å gjennomføre dem. Slik ble det en tilfeldig rekkefølge og først i ettertid har jeg reflektert over at resultatene kan ha blitt påvirket av det. Det ble imidlertid komplikasjoner i forhold til lydopptak, og dette førte til at jeg gikk over til notater. Disse ble nedtegnet så ordrett som jeg kunne klare, men jeg kan ha mistet noe av innholdet. Kroppsspråk, ansiktsuttrykk og nyanser kan jeg også ha gått glipp av på grunn av dette. Jeg var usikker i starten og gjennom det første intervjuet på grunn av de nevnte komplikasjonene med opptaksutstyret, men ble tryggere etter hvert. Jeg har ikke inntrykk av at studentene oppfattet at jeg var usikker. I følge Jacobsen (2005) egner denne metoden seg blant annet best når relativt få enheter skal undersøkes. Det er en tidkrevende metode. Intervjuet skal forberedes ved å utarbeide en intervjuguide og avtale tid og sted for hvor det skal gjennomføres. Det kreves at en setter av tid til intervjuet og i tillegg må ofte intervjuer forflytte seg dit hvor informanten befinner seg. Mine intervjuer var forholdsvis praktiske å gjennomføre i og med at studentene befant seg på Campus. Personlige og åpne intervjuer vil gi en stor datamengde (Jacobsen 2005). Fordelen er også at jeg som intervjuer kan stille oppklarende/utdypende spørsmål, mens ulempen er at den kan være tidkrevende og gi store mengder data.

Jacobsen (2005) trekker frem fordeler og ulemper ved å gjennomføre intervju ansikt til ansikt, eller via telefon og e-post/internett. Når det gjelder ansikt til ansikt-intervju er det som nevnt en ulempe at det er tid og kostnadskrevende ved at man ofte må forflytte seg fra et sted til et annet. Fordelen med det er at det kan se ut til at det er lettere å snakke om følsomme tema

ved å være fysisk tilstede når intervjuet gjennomføres enn hvis det gjøres via telefon eller internett. Det er lettere å oppnå personlig kontakt og et klima for fortrolighet når man møtes. I følge Jacobsen (2005) er informanten mer ærlig i et intervju ansikt til ansikt, sannheten kommer frem. Et annet forhold med ansikt til ansikt-intervjuet er at intervjuer kan observere informantens kroppsspråk (Jacobsen 2005).

I følge Jacobsen kan det se ut som om personlige intervjuer innebærer færre og mindre alvorlige trusler både mot gyldighet og pålitelighet enn åpne intervjuer gjennomført via telefon eller internett.

Kapittel 4: Teori

I dette kapitlet vil jeg først presentere en oversikt over begrepet kunnskap. Videre vil jeg behandle sentrale teoretiske perspektiver på kunnskaps og læringssyn, før jeg tar opp begrepene taus og eksplisitt kunnskap. Øvrig innhold i kapitlet omhandler ulike teoretiske forhold som jeg mener er relevant for kunnskapsutvikling og læringsprosesser ved TLU.

Begrepet kunnskap

Hva kunnskap er og hvordan man oppnår den er det mange definisjoner og oppfatninger om. Hvilke definisjoner og oppfatninger som er de «riktige» er det ingen forunt å kreve enerett på, det er først og fremst den enkeltes epistemologiske standpunkter som kan forsvare dette.

I den klassiske greske epoken definerte Platon kunnskap som «justified true belief» (rettferdiggjort sann overbevisning) (Newell et al., 2002:3). En annen definisjon er kunnskap som begrunnet, sann oppfatning (Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001). I Japan er en definisjon på kunnskap ifølge Jenssen, Mønsted og Olsen (Jenssen et al 2004) «justified belief» (rettferdiggjort overbevisning). Bakgrunnen for denne definisjonen er at den erfaringsbaserte kunnskap er mer i sentrum, og basert på forståelsen av at den skapes i en dynamisk prosess, og dermed ikke gir en absolutt sannhet. Dersom en ser på kunnskap som noe som skapes i dynamiske og sosiale prosesser kan en stille spørsmål ved om hva eller hvem som «konstituerer» sannheten. Det kan da ikke være noen absolutt sannhet som står i sentrum, men utvilsomt er kunnskap knyttet til meninger og oppfatninger som er dannet gjennom oppdragelse og sosialisering, smak, referanser, prøving og feiling gjennom livet (Von Krogh et al., 2001).

Irgens (2010) hevder at kunnskap relatert til et yrke er helt sentralt for utviklingen av en egen identitet som profesjonsutdannet. Han skriver videre at en profesjonsutdanning kan gå over flere år og skal utvikle studentenes ekspertise innenfor et felt. Slike studier er satt sammen av

flere fag som er bygget opp slik at de fagene som inngår, til sammen skal danne et hele som fører til en spesiell profesjonskunnskap (Irgens 2010:18/19). Et fag som inngår i et hele i denne avhandlingen er faget veiledet undervisningspraksis, med økonomisk og miljøvennlig kjøring som tema. Dette temaet er en liten del av oppbyggingen til profesjonsutdanningen ved TLU.

Sentrale perspektiver på kunnskap

Det strukturelle og det prosessuelle perspektiv er en vanlig måte å se kunnskap på. Disse perspektivene brukes for å forstå forskjellige typer kunnskap (Newell et al., 2002). Innenfor det strukturelle perspektivet hevdes det at kunnskap er noe som besittes av de ansatte eller organisasjonen, og at det er målbart, lett identifiserbart og konkret. Innenfor det prosessuelle perspektivet blir det fremhevet at kunnskap er knyttet til handling og praksis og at det er noe som utvikles i samspill og relasjoner. Elkjær (2004) representerer et tredje perspektiv som kalles «den tredje vei». Dette perspektivet legger vekt på samspill mellom individ og organisasjon. Prosessen er gjensidig og stadig pågående i organisasjonens sosiale verden. Undersøkelser eller refleksjoner i organisasjonens sosiale verdener holdes sammen av forpliktelser og utløser utvikling av erfaring og kunnskap. En av de praktiske følgene av «den tredje vei» er å bringe intuisjon og følelser frem i organisasjonens utvikling og læring. Sammen med en pragmatisk tilnærming til mitt forskningsfelt er dette også mitt fokus når jeg ønsker å undersøke om HINT, TLU bidrar til å skape reflekterte praktikere i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring.

Taus og eksplisitt kunnskap

Kunnskap blir ofte benevnt som to ulike typer kunnskap, nemlig taus og eksplisitt.

Michael Polanyi (1891-1976) oppfant termen taus kunnskap (tacit knowledge), og har bidratt til en skarpere og økt forståelse av fenomenet taus kunnskap (Åsvoll 2009:33). Ifølge Åsvoll har det ikke vært uvanlig å oversette tacit til en taus og skjult form for kunnskap. Han mener imidlertid at at denne oversettelsen kan føre til at man antar at kunnskapen alltid er utilgjengelig, utsigelig eller uartikulerbar, noe som ikke er i tråd med Polyanis budskap. I og med at taus kunnskap ikke er kjent for andre kan den være vanskelig å forholde seg til og mange er ikke klar over selv hvilken kunnskap de har. Langt mindre hvilken verdi den kan ha for andre mennesker. Åsvoll bruker en dyktig bilfører som eksempel på at en kan være fortrolig med bilens hastighet og egenskaper, og utøve relevante kjøreferdigheter uten alltid å

måtte reflektere over alle «valgene» i trafikkbildet. I kapittel 2 under «faget veiledet undervisningspraksis» beskriver jeg hvordan det arbeides det med studentenes egen dyktighet som bilfører. I dette arbeidet bevisstgjøres nettopp studentenes tause kunnskap. Hensikten er så langt det måtte være mulig å gjøre den mer eksplisitt, og at den skal være et godt grunnlag for refleksjon for kunnskapsutvikling gjennom at studentene må planlegge, prioritere og kommentere sin egen kjøring mens de kjører bilen.

Eksplisitt kunnskap er kunnskap som for eksempel instruksjoner, prosedyrer, forskningsfunn og som en kan kategorisere, enten som strukturert eller som ustrukturert. Et dokument kan være et eksempel på strukturert kunnskap fordi at det har blitt organisert med tanke på fremtidig bruk, mens bilde og lyd er eksempler på ustrukturert kunnskap fordi det ikke er laget med tanke på fremtidig bruk.

Kunnskap er sjelden enten taus eller eksplisitt, den kan ha ulik grad av begge. Stor grad av eksplisitt kunnskap kan føre til for mye informasjon som det ikke er behov for. Mye taus kunnskap fortrenger verdien av systemer og informasjon (Nonaka og Takeuchi i Newell et al., 2002).

Hva er kunnskapsledelse

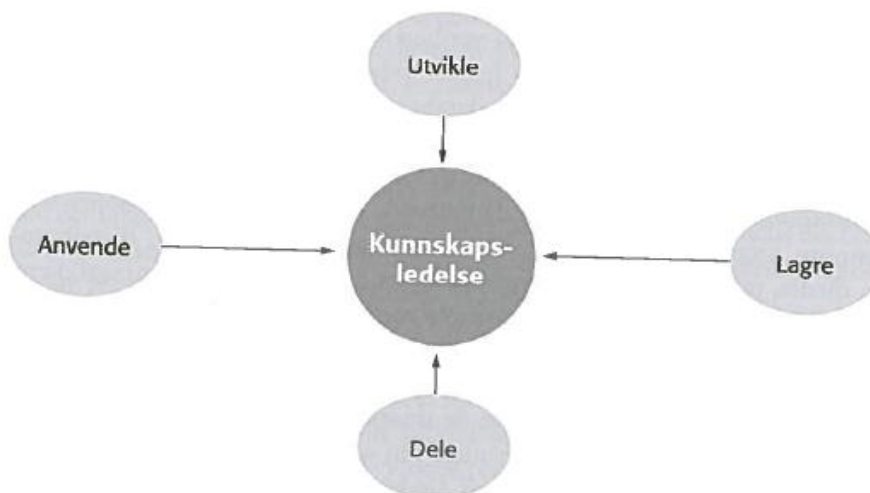
Andersen (2011) hevder at det finnes dem som hevder at ledere og lederskap verken er nødvendig eller ønskelig. Han mener at en slik oppfatning ikke stemmer med virkeligheten fordi historien ikke kan vise noen eksempler på varige grupper eller organisasjoner som ikke har hatt noen form for ledelse (Andersen 2011:20).

Begrepet «ledelsesprosess» anvendes ofte i litteraturen, men Andersen skriver at det er vanskelig å få noen presis oppfatning av hva som menes. Prosess må ifølge ham innebære at det er noe som endres over tid. Det kan være lederens atferd, arbeidsoppgaver, situasjon, omgivelser, osv. Mest presis mener han er begrepet «ledelsesprosess» når det anvendes sammen med termen «ledelsesfunksjon». Når man oppfatter fenomenene organisasjon og ledelse instrumentelt (ledelse skal lede til noe), antas det at det er gjennom ledelsesprosessen at organisasjonens mål kan oppnås (Andersen 2011:38).

Skrøvset og Tiller (2011) skriver at en god leder skal lete etter den beste utviklingsveien sammen med dem han eller hun skal lede. Den gode leder skal inkludere og engasjere, uten å overse det faktum at lederen iblant både kan og bør peke ut ny kurs. De mener at lederen også skal gå foran og lede i det vanskelige grenselandet, i tillegg til å vandre lyttende midt i

flokken, eller gå bak og samle opp de gode poenger og erfaringer som prosessen har skapt (Skrøvset og Tiller 2011:24).

Irgens mener at gjennom kunnskapsledelse rettes oppmerksomheten mot de kunnskaps og læringsprosessene som bidrar til å utvikle en virksomhets verdi, om hvordan den totale kunnskapskapitalen, altså humankapitalen, organisasjonskapitalen og relasjonskapitalen, kan utvikles. Det er mange oppfatninger av hva kunnskapsledelse er og Irgens (2011:124) viser til Ray Sams som på dette tidspunktet hadde kommet opp i 63 forsøk på å definere «knowledge management» på sine nettsider. Irgens foreslår en definisjon ut fra motivet om å ha en pragmatisk beskrivelse som både gir en pekepinn om hva som skjuler seg bak begrepet, og som samtidig kan være til hjelp i praksis. Slik lyder definisjonen: Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap.



Figur 4.3: Sentrale elementer i kunnskapsledelse

Figur 4: Sentrale elementer i kunnskapsledelse

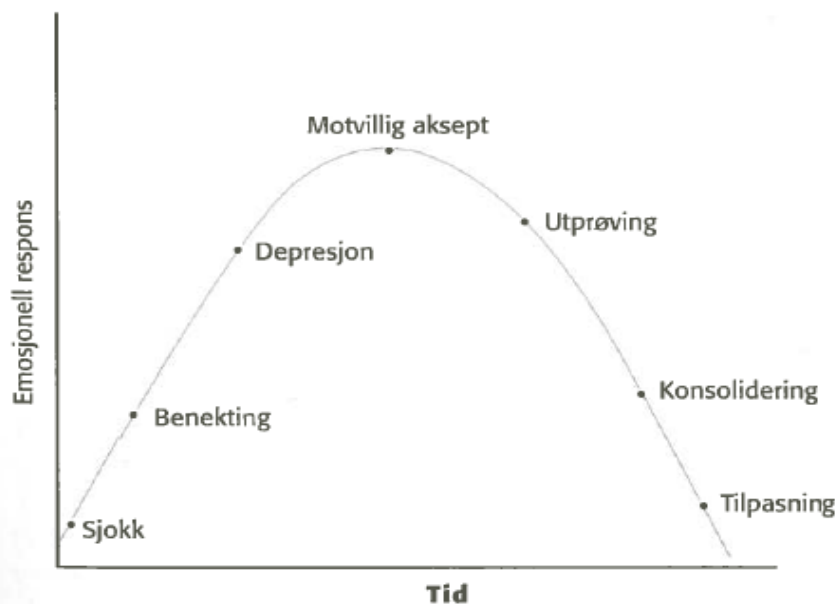
Utvikle ny kunnskap for å kunne være konkurransedyktig, lagre for å nedfelle ny kunnskap som utvikles og anvendes. Dele for å unngå at kunnskap ikke forbeholdes enkeltpersoner eller grupper, og anvende fordi at kunnskap som ikke kan forbedre praksis er av liten verdi.

Irgens understreker at blant de mange definisjoner er også hans definisjon diskutabel. Han stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å lede slike prosesser og om det lar seg gjøre å lede kunnskap. Hans definisjon legger derfor vekt på å beskrive det som prosesser, heller enn slutttilstander og de viktige ordene er i den hensikt tatt med. Det synes å være en

intensjon om å få til utvikling, lagring, deling og anvendelse av kunnskap i de fleste forståelser av kunnskapsledelse (Irgens 2011:124/125).

Motstand mot forandringsprosesser

Trafikklærerstudenter skal slik jeg har beskrevet i kapittel 2, under faget veiledet undervisningspraksis, gjennom en kartlegging av egen kjørestil før de skal lære å kjøre på en annerledes måte enn de er vant til. I kapittel 3, under utvalg av respondenter, har jeg orientert om studentene som deltok i undersøkelsene. De representerer begge kjønn, to menn og to kvinner og de er fra 24 til 36 år gamle. De kommer fra fire fylker (Østfold, Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal og Nordland), og de har variert bakgrunn og utdanning fra tidligere. Dette er faktorer som kan ha betydning i forhold til forståelse og vilje til å forandre tenkning om økonomisk og miljøvennlig kjøring. Ingen av disse fire respondentene har vist direkte motstand mot kravene til endring, snarere en sunn skepsis, samt en naturlig prosess i forhold til å forandre noe som er så godt innarbeidet hos dem selv. I den grad det er motstand mot forandring kan det ha flere årsaker, et eksempel kan være den trafikkopplæringen de selv har fått. Av de fire studentene som deltok i mine undersøkelser var det ingen som hadde noe om økonomisk og miljøvennlig kjøring i sin trafikkopplæring. Dette til tross for at en av dem skulle hatt det på grunn av trafikkopplæring etter den læreplanen som gjelder nå. En av dem hadde kunnskap om temaet på grunn av at hans far er en trafikklærer som er opptatt av å følge myndighetenes intensjoner. En av dem hadde sin trafikkopplæring i Tyskland der temaet ikke var aktuelt, og den eldste av dem hadde kun hørt at temaet kunne være et samtaleemne i noen forbindelser før han ble trafikklærerstudent. Jeg vil komme nærmere inn på disse forholdene i empiri og analyse/drøftingskapitlene.



Figur 1.5: Emosjonelle reaksjoner på forandringsprosesser

Figur 5: Emosjonelle reaksjoner på forandringsprosesser

I Irgens (2011) påstår Hayes (2002) at vi gjennomgår noen typiske reaksjonsfaser når vi blir konfrontert med forandringer vi ikke er forberedt på. En fase av sterk overraskelse («sjokk»), som i neste omgang kan føre til at vi blir nærmest handlingslammet inntreffer først. Dette er en fase som går typisk over i en benektingsfase («dette kommer nok til å gå over»). Enkelte gjør det de kan for å sabotere forandringsprosessen. Neste fase er depresjon. Noen trekker seg tilbake og «melder seg ut» fordi de opplever at situasjonen lar seg ikke kontrollere. Neste fase er karakterisert av en motvillig aksept: Det er ingen vei utenom, forandringsprosessen vil ikke gå over, men vi liker det ikke. Utprøving er en fase der vi begynner å teste ut noen av de nye arbeidsmåtene eller organisasjonsformene. I konsolideringsfasen er vi opptatt av å lære de nye rutine og arbeidsmåtene slik at vi kan mestre dem. Ifølge Hayes er siste fase tilpasning: Vi har akseptert endringene, og arbeider med forandringene i stedet for mot (Hayes, 2002).

Irgens hevder at Hayes` fremstilling på den ene siden er god i og med at den tegner et gjenkjennelig mønster som lett å forstå. På den andre siden er faren for at slike fremstillinger underslår at forandringsprosesser kan forløpe veldig forskjellig fra person til person og fra prosess til prosess. De som har mest makt i forandringsfasene, er de som først og fremst kan legge til rette for at endringsprosesser kan forløpe på en mest mulig demokratisk måte og at

de i størst mulig grad er basert på medvirkning og informasjon. Ledere og endringsagenter har et stort ansvar her (Irgens 2011:35/36).

Begrepet læring

I vår tid ser vi på læring som en livslang prosess. Læring skjer både bevisst og ubevisst. Etter det jeg kan forstå legger dannelse grunnlaget for læring. Dannelsesbegrepet har historiske røtter tilbake til antikkens Hellas og begrepet «*Paideia*» (av gresk), som betyr noe i retning av oppdragelse. *Paideia* handler om allsidig oppdragelse hvor hele mennesket utvikles (Johannessen 2009 i Dobson og Steinsholt 20011:280/281).

Forståelsen av dannelsesbegrepet har variert i takt med rådende kunnskapssyn opp gjennom historien. I opplysningstiden var det troen på fornuften som var i sentrum for dannelsen. Så kom nyhumanistene som vektla åndelig dannelse og estetikk som en motvekt til fornuftsdyrkingen og fremskrittstenkningen i opplysningstiden. I mer moderne tid har innholdet i dannelsesbegrepet beveget seg mer i retning av et demokratisk dannelsessyn med fokus på selvrefleksivitet (Koselleck 2007 i (Dobson og Steinsholt 20011:280)).

Ifølge Isaksen (Dobson og Steinsholt 20011:280/281) er kjernen i det moderne dannelsesbegrepet innenfor et demokratisk dannelsessyn, der fokuset er å skape kritiske, reflekterende og deltakende medborgere.

Lyngsnes og Rismark (2007) mener at vi lærer mye uten å bli undervist. Vi lærer idet daglige og vi lærer både med og uten, på grunn av og på tross av undervisning. Læring skjer på mange måter og i mange sammenhenger. Undervisning som fenomen har derimot ingen hensikt hvis den ikke knyttes til at noen skal lære noe bestemt. Det er mange som tar for gitt at undervisning er det samme som at noen lærer av undervisningen. Mange lærere tar for gitt at elevene kan overta det budskapet som formidles direkte. Forholdet mellom undervisning og læring er ikke enkelt skriver Lyngsnes og Rismark.

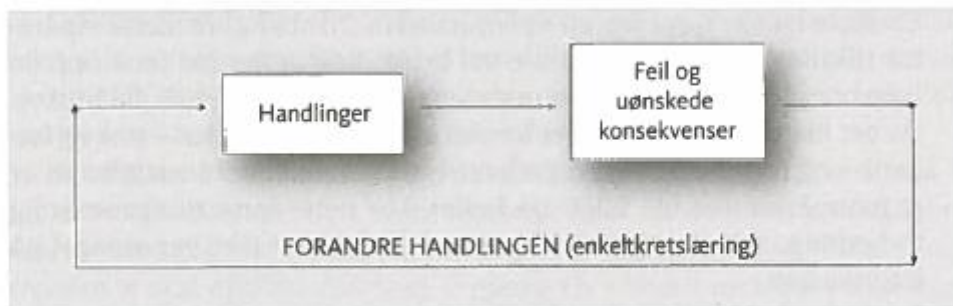
Dewey problematiserte alt i 1921 i boka «*How we think*» forholdet mellom undervisning og læring. Dewey trekker det så langt at forholdet mellom undervisning og læring tilsvarer forholdet mellom kjøp og salg. I det legger han at på samme måte som at ingen har solgt noe hvis ikke noen har kjøpt, har ingen undervist hvis ikke noen har lært. Mer vanlig er det imidlertid å se på dette forholdet slik at selv om elevene ikke har lært noe etter endt undervisning, så har det likevel foregått undervisning fra lærerens side (Lyngsnes og Rismark 2007:45/46).

Lyngsnes og Rismark skriver videre at læring i seg selv er et sammensatt fenomen. Det brede spekteret av læringsteorier som er utviklet gjenspeiler dette. De reflekterer ulike syn på læring, og hvordan læring skjer. De ulike forhold som individuelle prosesser, sosiale prosesser, kontekst, situasjon og interaksjon fremheves hver for seg. Fra teoriene mener Lyngsnes og Rismark at kan det trekkes ulike implikasjoner for utforming av pedagogisk praksis. De som underviser vil da heller ikke ha en felles og ensartet forståelse av hva læring er eller hvordan den skjer, men læringsforståelsen er uansett en viktig basis for den praksis som utvikles (Lyngsnes og Rismark 2007:49).

Ifølge Lyngsnes og Rismark viser dette at det er ulike syn på hvordan læring skjer. Poenget er altså ikke å velge eller velge bort en teori. Det er heller ikke slik at hver teori fanger inn ulike sider ved læringsfenomenet. Alle teoriene er likevel ikke sidestilt på den måten at de har like stor gyldighet pr i dag. Ny forskning og nye teorier utvikles på basis av de etablerte og bidrar til å bringe nye perspektiver og ny innsikt inn i den faglige debatten om læring (Lyngsnes og Rismark 2007:72).

Irgens (2010) belyser noen utfordringer ved læring. Han peker på at vi ofte ikke lærer selv om behovet er tilstede, eller at vi lærer på en overfladisk måte som gjør at problemene dukker opp på nytt igjen (Irgens 2010:121). Irgens viser et eksempel der problemer blir midlertidig løst, før de oppstår på nytt igjen. Han viser også til et eksempel der årsaken til et problem blir forsøkt identifisert for å løse problemet. Disse formene for læring kaller Irgens for enkeltkretslæring og dobbelkretslæring.

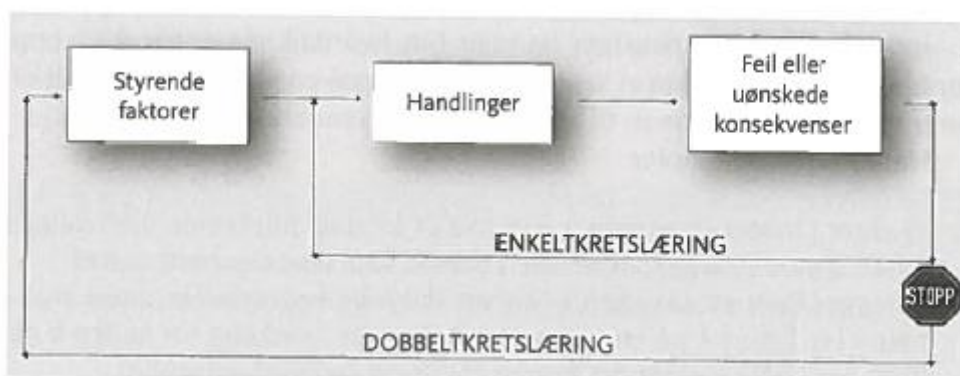
Irgens mener at enkeltkretslæring ofte er tilstrekkelig. En justering av det vi allerede holder på med er da alt som behøves. Noen mindre justeringer i kurs, målsetninger, arbeidsgruppens sammensetning, maskinen som produserer feil får en ny del og vi er på rett vei, Når de grunnleggende forutsetninger holder, eller når en enkeltstående hendelse som sannsynligvis ikke vil dukke opp senere skjer kan enkeltkretslæring være nok. Mye energi for å gjøre større endringer er da unødvendig. Det blir verre dersom vi bedriver enkeltkretslæring i situasjoner der forbedring ikke skjer. Enkelkretslæring krever ikke at vanskelige og grunnleggende spørsmål blir stilt og derfor oppfattes den ikke som truende. Det stilles heller ikke krav til høy kommunikasjonskompetanse i gruppen. Det er rett og slett bare en justering av noe vi allerede gjør. Enkelkretslæring er da en form for symptombehandling som gir midlertidig lindring, men som ikke hindrer at «sykdommen» blusser opp på nytt fordi årsakene til problemene ikke blir fjernet (Irgens 2010:122).



Figur 32. Enkeltkretslæring (etter Argyris, 1990)

Figur 6: Enkeltkretslæring

Læring kan altså skje på ulike måter og på ulike nivåer ifølge Irgens. Jeg har nettopp skrevet at Irgens viser til et eksempel der årsaken til et problem blir forsøkt identifisert for å løse problemet. Eksemplet beskriver en avdelingsleder som reagerer med irritasjon hver gang noe hun oppfatter som ubehagelig blir tatt opp på avdelingsmøter. Det arter seg som stimulus-responsaktivitet hvor stimulus (kritiske kommentarer og spørsmål) alltid utløser den samme form for respons (tydelig irritasjon). Det skjer ingen læring, men en reaktiv, automatisk respons. Irgens mener da at dersom avdelingslederen skal ha håp om å få tatt tak i de grunnleggende problemene så vil ikke enkeltkretslæring være nok. Avdelingslederen må dobbeltkretslære hvis hun skal forhindre at problemene oppstår igjen. Stoppskiltet i figur 33, må forseres, altså det som hindrer henne i å stille spørsmål ved de styrende faktorene og det som i utgangspunktet forårsaker problemene.



Figur 33. Dobbelkretslæring (etter Argyris, 1990)

Figur 7: Dobbelkretslæring

Avdelingslederen kan klare å anvende dobbeltkretslæring dersom hun klarer å analysere de situasjonene der hun reagerer på utspill fra medarbeiderne. Slik kan hun finne ut hvilke

underliggende forhold det er som gjør at disse reaksjonene aktiveres, og hva som kan gjøres for å endre atferd. Det vil kreve mer av avdelingslederen, men hun må altså klare å betrakte seg selv og sin læringsprosess fra utsiden. Kanskje kan et møte med den «vanskelige» medarbeideren øke forståelsen for hva som skaper det avdelingslederen oppfatter som dårlig samarbeidsklima. Dette kan virke truende, i det minste ubehagelig, og det kan være mer bekvemt å la være (Irgens 2010:122/123/124).

Kunnskaps og læringssyn

Inglar, 2002 beskriver kunnskapssyn i fire pedagogiske retninger

I formidlingspreget pedagogikk er det formidlingsmodellen som står i fokus. Den som har kunnskapen formidler til den som skal lære. De som skal lære må lytte, observere, notere eller imitere det læreren sier eller gjør (Inglar 2002:16).

Kunnskap er innenfor formidlingspreget pedagogikk strukturert i taksonomier eller trappetrinn der et trinn bygger på og forutsetter kunnskap på et lavere trinn (Bloom 1956 i Inglar 2002:55). Først skal eleven lære faktiske kunnskaper. Deretter skal han tilegne seg forståelse for kunnskapen og så lære å anvende den osv. (Inglar 2002:55). Innenfor formidlingspreget pedagogikk mener en at det er viktig at læring av teori skal skje før en prøver ut teorien i praksis. Det er innenfor denne retningen viktig at eleven forstår hva han skal gjøre før han utfører handlingen, slik at han dermed kan unngå å begå en del feil. Det er viktig for å unngå at eleven skader seg selv eller ødelegger materiell. Men vel så viktig er det at eleven skal utvise riktig atferd, foreta de riktige handlingene. Det å lykkes forsterker den ønskede atferden. Dermed blir det viktig at en kjenner grunnlaget for hva en gjør før en gjør det, at en lærer teori før en gjør erfaringer i praksis. En slik metode kalles deduktiv.

I prosessorientert pedagogikk oppfatning er synet på læring mindre preget av formidling av fagstoff og mer preget av den lærendes møte med stoffet. (Inglar 2002:28).

I prosessorientert pedagogisk tenkning er det vesentlig å få til en prosess der den som skal lære, selv møter eller henter kunnskap etter eget behov og på grunnlag av egen motivasjon. Innenfor denne retningen er det et annet syn på forholdet mellom teori og praksis i læringssammenheng. Teori og praksis hører sammen, Inglar hevder at det gjerne kan være i omvendt rekkefølge. Å gå fra praksis til teori kan for noen virke bakvendt og lite effektivt. Det kan imidlertid ofte skape motivasjon hos den som skal lære. I motsetning til en deduktiv prosedyre, der teori kommer før praksis, kalles det å begynne med praksis for en induktiv

prosedyre eller metode (Inglar 2002:29). Den prosessorienterte retningen vektlegger teori og praksis samtidig? Hva oppnår en med det? Ifølge blant andre de svenske forskerne Arfwedson og Marton (Inglar 1996a i Inglar 2002:30) er læring kontekstuell. Det vil si at læringen er avhengig av situasjonen den foregår i. Det er ingen selvfølgelighet at en overfører det en har lært i en sammenheng til en annen (Inglar 2002:30).

Det gestaltorienterte kunnskaps og læringssynet har mange fellestrekk med prosessorientert læring, men er enda mer opptatt av opplevelsesaspektet ved læring og veiledning. Inglar (2002) bruker uttrykket gestaltorientert veiledning-konfluent pedagogikk. Jeg har valgt å forholde meg til det gestaltorienterte kunnskaps og læringssynet. I den delen av avhandlingen som omhandler veiledning ønsker jeg å gå nærmere inn på den sammenhengen jeg forstår Inglars uttrykk «gestaltorientert veiledning-konfluent pedagogikk. For å beskrive det gestaltorienterte kunnskaps og læringssynet bedre har jeg derfor valgt å referere til Polyani (2000) akkurat på dette punktet. Kjennetegnet på det gestaltorienterte synet er stor tillit til individet og individets vilje til å foreta bevisste og erfaringsbaserte valg. Polyani har videreført gestaltpsykologiens syn på læring med fokus på at «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polyani 2000:16). Gestaltpsykologien står for et syn om at vi kan gjenkjenne en helhet gjennom vår integrering av kjennskap til delene. Der gestaltpsykologien beskriver prosesser hvor oppfattelsen er spontan, mener Polyani (2000) at disse prosessene er aktiv forming av erfaring for å oppnå kunnskap og læring. Formingen som er en taus evne gjør at en kan oppdage kunnskap og holde den for en sannhet. Polyanis begrep om taus kunnskap, som jeg har beskrevet tidligere i avhandlingen, er slik sett en evne til å sette sammen flere små deler til en helhet.

Et kritisk grunnsyn har mange fellestrekk med et humanistisk grunnsyn. Hovedforskjellene er den problematiserende holdningen og et større samfunnsengasjement. I og med at en skal fremme en kritisk innstilling hos den som veiledes, kan vi også snakke om en refleksjonsmodell. Grunntanken er at en skal være kritisk og reflekterende, noe som gjerne kan virke frigjørende i forhold til tradisjoner (Inglar 2002:54).

Den kritiske pedagogikken har altså en samfunnsvitenskapelig bakgrunn. Synet på læring samsvarer langt på vei med det i prosessorientert pedagogikk. Det er først og fremst meningsfull læring som er i fokus. Denne retningen er i sterkere grad også opptatt av ikke – faglige temaer, som samarbeidsevne, toleranse, global forståelse, o.l. Målområdet i den

kritiske pedagogikken utvides det er ønskelig at elever og studenter skal lære mer om samfunnet og bli mer bevisste og kritiske til det (Inglar 2002:55).

Behaviorismen

Behaviorismens syn bygger på en grunnleggende antagelse om at den som skal lære spiller en passiv rolle og responderer på miljømessige stimuli. Atferden formes gjennom positive eller negative forsterkninger og disse forsterkningene øker sannsynligheten for at tidligere atferd vil gjenta seg. Positiv og negativ straff minker sannsynligheten for at tidligere atferd inntreffer på nytt. Positiv forsterkning innebærer tilførsel av stimulus, og negativ forsterkning innebærer å holde igjen stimulus. Med bakgrunn i dette kan læring defineres som endring av atferd hos den som skal lære noe. En stor del av behavioristisk forskning ble utført med dyr og generalisert til mennesker. Behaviorismen var rådende før det kognitivistiske syn (Säljö 2001).

Kognitivismen (Gestaltorientert)

Behaviorismen som var det dominerende paradigme ble erstatt av kognitivismen i 1960-årene (Dysthe 2001). Kognitivismen fokuserer på de indre mentale aktiviteter. De «svarte boksene» i menneskenes sinn må åpnes for å forstå hvordan vi lærer, og mentale prosesser som tenkning, hukommelse og problemløsning er viktige å utforske. Kunnskap kan ifølge kognitivismen ses på som mentale konstruksjoner som kan brukes for å organisere kunnskap. Læring kan dermed defineres som endringer i de mentale konstruksjonene. Mens behaviorismen ser på mennesker som programmerte dyr som kun reagerer på miljømessige stimuli, fremheves menneskets rasjonalitet og ønske om aktiv deltagelse for å lære av kognitivismen. Handlinger ses her på som konsekvens av tenkning og atferdsendringer kan observeres, men kun som indikasjon på at læreprosesser foregår i hodet på den som skal lære. Metaforen «hjernen som en maskin» beskriver informasjon som kommer inn, blir behandlet og medfører resultater.

Konstruktivismen

Konstruktivismen representerer et syn som er en motreaksjon på instruksjoner og behaviorismen. Læring som en aktiv og kontekstuell prosess som skaper kunnskap fremfor å tilegne seg kunnskap fremheves av konstruktivismen (Säljö 2001). Hvert enkelt individ har forskjellige fortolkninger av prosessene som skaper kunnskap og kan bygge sin kunnskap på tidligere erfaringer. Det er dessverre vanlig å misforstå konstruktivismen og tolke den slik at

den som besitter kunnskap aldri må formidle noe til den som skal lære, men heller la dem konstruere sin egne kunnskap. Konstruktivismen antar jo nettopp at kunnskap er konstruert på basis av tidligere kunnskap, uavhengig av hvordan den blir formidlet eller fortalt.

Som tidligere beskrevet i kapittel 2, TLU i et kunnskapsperspektiv, er den grunnleggende tanken i konstruktivismen er at læring er en aktiv og vedvarende prosess der studenten bygger og utvider sitt fundament av kunnskaper og ferdigheter. Læringsprosessen bygger på og blir ledet av de kunnskaper studenten besitter fra tidligere. Det er studenten selv som befinner seg i sentrum av læringsprosessen, og fokus er på læringsprosessen og i mindre grad på fakta. Dette er slik jeg kan se det et vesentlig moment i forhold til at konstruktivismens grunntanke samsvarer med tenkningen i læreplanene for førerkortklassene.

Refleksjon

Begrepet refleksjon er vesentlig i forhold til læring og veiledning. Gulbrandsen (2001) påstår at all læring skjer gjennom refleksjon over praksis. Ifølge ham betyr det at det ikke finnes noen alternativ til læring gjennom praksis. Refleksjon er selv en form for praksis hevder Gulbrandsen.

Ifølge Gulbrandsen er refleksjon overveielse, betraktning, vurdering, og ettertanke. Det er også å lete etter helheter og sammenhenger. Refleksjon er bevisstgjøring, arbeid for å forstå ting intellektuelt. Å reflektere over praksis kan for eksempel være å tenke over hva som har skjedd, hva som skjer nå, og hva som kommer til å skje. Gulbrandsen mener dette er en videre betydning av ordet refleksjon enn det som er vanlig, nemlig å se tilbake (refleksjon). Her handler det også om refleksjon i øyeblikket, som når en står midt oppe i et handlingsforløp og må velge, hva gjør jeg nå? Og det handler om refleksjon i betydningen å se fremover, lage en plan, innstille seg på noe (Gulbrandsen 2001:247).

Gulbrandsen skriver også om forhåndsrefleksjon i betydningen å tenke gjennom på forhånd, og å innstille seg mentalt. Vi lager oss bilder, forestillinger, og fantasier om hvordan vi tenker at det kommer til å bli. Som et mentalt kart som vi handler ut i fra i konkrete situasjoner når de er der. Noen tenker frittflytende og intuitivt, andre mer strukturert og logisk (Gulbrandsen 2001:250).

Etterrefleksjon er det vi kanskje vanligvis mener med refleksjon. Ifølge Gulbrandsen er etterrefleksjon det å se tilbake på praksis eller et handlingsforløp. Hva skjedde? Hva

opplevde vi? Hvorfor ble det slik? Hva kan vi lære av dette? Hvordan reflekterer vi selv i ettertid? Setter vi av tid til det, regelmessig eller av og til (Gulbrandsen 2001:252).

Begrepet veiledning

Hva er veiledning

Veiledning er en arbeidsmåte som kan brukes for å utvikle evnen til selvinnsikt og refleksjoner (Hiim og Hippe 1989, 1998) slik at den som blir veiledet får trening i å planlegge, gjennomføre, vurdere og analysere undervisning og læring i ulike sammenhenger.

På samme måte som jeg har beskrevet begrepet kunnskaps og læringssyn vil jeg her komme inn på veiledningssyn innenfor de samme fire pedagogiske retningene.

Veiledning

Den som skal lære betraktes mer som et objekt enn et subjekt innenfor den formidlingspregede retningen og skal i hovedsak lytte, observere og gjerne notere, og noen ganger også imitere, gjenta, repetere eller oppsummere. Inglar (2002) ønsker ikke å kalle dette for veiledning i og med at en ikke tar hensyn til læreforutsetninger for å skaffe seg rede på hva den veiledete virkelig kan, i stedet for å nøye seg med å mene noe om hva han burde kunne (Inglar 2002:19).

Proessorientert veiledning kalles ofte elevsentrert eller klientsentrert veiledning. Når den som skal lære, blir sentral i læreprosessen, betraktes han eller hun som et aktivt subjekt (Imsen 1991 i Inglar 2002:32). Mennesker er forskjellige og har ulike læreforutsetninger, derfor vil veiledningen variere fra elev til elev. Veiledningen blir mindre «objektiv», og en vektlegger individuelle, subjektive hensyn.

For en prosessorientert veileder er både læringsprosessen og læringsresultatet viktig. Proessorientert veiledning vektlegger møtet mellom eleven og lærestoffet, og veilederen bør finne ut av hva den som veiledes, har av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og hva han er opptatt av. Veilederen blir derfor lyttende og utforskende og begge parter er aktive. Det faglige som skal læres, er et av områdene i veiledningen. Innenfor prosessorientert veiledning er også prosessen gjenstand for veiledning og læring (Inglar 2002:34).

Den veiledetes egne meninger er viktige i veiledningssamtalen, men veilederen skal ikke nødvendigvis holde sine meninger tilbake. Selv om både veilederen og den som veiledes, synes at den foreliggende plan er god, kan en ta opp og drøfte alternative løsninger, men at en skal tenke kreativt på andre muligheter og kritisk analysere de ulike alternativene og deres konsekvenser (Inglar 2002:34/35).

Når veilederen stiller spørsmål som «Hva synes du om å...?» eller: «En mulighet er også å... Hvordan tror du det vil virke?» eller: «Hvordan tror du det ville utviklet seg om...?» er det i tråd med det humanistiske synet. Alternativer settes frem som forslag til den som veiledes. Den som veiledes bør få anledning til å vokse og utvikle seg, og til å ta en utfordring heller enn å bli dupert samtidig som ærlighet fra veilederen er viktig (Inglar 2002:35).

Veilederens oppgave er å hjelpe den som veiledes til å foreta egne, reflekterte valg. Det kan føre til at det blir for mye fokus på den som skal veiledes, hans meninger og utvikling. Det kan føre til at veilederen da i for liten grad hevder sine egne meninger eller sier for lite om egen praksisteori. Også en prosessorientert veileder skal sørge for å komme på banen (Inglar 2002:39/40).

Den prosessorienterte veiledningsstrategien kan føre til at samtalene tar lang tid, og at det kan bli for mye analyse og diskusjon fremfor handling. Det er ifølge Inglar av stor betydning at disse samtalene blir fulgt opp i (Inglar 2002:41).

Gestaltorientert veiledning – konfluent pedagogikk

I min redegjørelse for gestaltorientert pedagogikk bemerket jeg at jeg ville komme nærmere tilbake til sammenhengen mellom disse slik jeg forstår Inglar. Konfluent pedagogikk har utspring i kognitiv læringsteori og har mange likhetstrekk med den prosessorienterte. To grunner til at denne retningen fremsettes som et eget alternativ, er at konfluent pedagogikk står i et klarere motsetningsforhold til formidlingspreget pedagogikk, og at den vektlegger det opplevelsesmessige, både affektivt og kroppslig, i sterkere grad enn prosesspedagogikken. Her bruker Inglar begrepene konfluent om den pedagogiske retningen og gestalt om den veiledningsstrategien som tilhører den konfluente retningen. Inglar hevder altså at en gestaltorientert veiledningsstrategi har mange fellestrekk med den prosessorienterte, og at veilederen er enda mer opptatt av opplevelsesaspektet ved læring og veiledning. Dette synet representerer også en enda større tiltro til individets evne og vilje til å foreta bevisste og erfaringsbaserte valg (Inglar 2002:44).

Ifølge Inglar fokuserer gestaltorientert veiledning enda mer på den som veiledes, enn tilfellet er i prosessorientert veiledning. Det blir nødvendig og viktig å være en god observatør. Det vil i en slik veiledningssammenheng være en fordel om veilederen er oppmerksom på mange forhold. I tillegg til hva den som skal veiledes sier, må veilederen være oppmerksom på tonefall og kroppsspråk og hvilke signaler de gir. Veilederen skal være oppmerksom på alle sider ved situasjonen og på sine egne følelser, egne tanker og meninger, og dessuten på det den andre sier, variasjoner i vedkommendes stemmeleie og ordhastighet, mimikk, geberder, sittestilling osv. (Inglar 2002:48).

Når veilederen skal fange inn mange verbale og nonverbale signaler, blir det viktig at en klarer å skille mellom hva en virkelig observerer, og hva en tolker inn i situasjonen. (Inglar 2002:49).

Først kan de ha en dialog om hva som skal læres, deretter en dialogpreget gjennomføring og til sist en dialog om hva eleven har lært. I den samme «grovmalte» fremstillingen vil en i gestaltorientert veiledning ikke ta opp hensikten eller hva som skal læres, på forhånd. Ofte vil en heller ikke diskutere hensikten i ettertid. Det eleven har opplevd, erfart og lært er et individuelt fenomen (Inglar 2002:49).

I og med at oppdagelsesaspektet er så viktig i konfluent pedagogikk og gestaltorientert veiledning, setter veilederen mye inn på å tilrettelegge situasjoner hvor den som skal veiledes, selv skal oppdage (Inglar 2002:49).

Konsekvenser av veiledning etter gestaltorienterte prinsipper

Ifølge Inglar står det sentralt i gestaltorientert veiledning at den som veiledes, skal utvikle seg selv. Det vil innebære at vedkommende gjennom oppdagelse og egen erfaring skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Målet for en gestaltorientert veileder kan i en slik sammenheng være at den som veiledes, selv skal oppdage hvilke konsekvenser hans handlinger medfører, og derigjennom lære hvilken atferd som er mest akseptabel (Inglar 2002:51).

Også i veiledningssammenheng står det kritiske (Berthelsen, Illeris & Poulsen 1985 i Ingdal 2002:59) og samfunnsmessige sentralt. En som veiledes vil ofte bli oppmerksom på at han ikke har tenkt nok igjennom sine forslag og meninger og ikke har vurdert konsekvensene tilstrekkelig kritisk (Inglar 2002:56).

De aktuelle alternativene skal begrunnes av den som veiledes i en kritisk orientert veiledning. Også aktuelle alternativer som ikke blir valgt eller kan velges skal begrunnes innenfor denne retningen. Det kan være at veilederen er helt enig med den som veiledes, og innser begrunnelsene på forhånd. Men veilederen er interessert i å høre at den som veiledes uttrykker det som er hans praksisteori (Inglar 2002:61).

Praksisveilederens rolle

Praksisveilederens rolle

Ordet øvingslærer forbindes ofte med et kunnskapssyn der kunnskap blir betraktet som gitt eller absolutt, for eksempel innenfor formidlingspreget pedagogikk som er beskrevet tidligere i avhandlingen. Øvingslæreren er da den som forvalter kunnskapen om hvordan lærerjobben skal utføres. Studentenes oppgave blir da å tilegne seg denne kunnskapen, blant annet ved å kopiere eller trene på den metodikken øvingslæreren benytter. Øvingslærerens hovedoppgave blir å kontrollere om lærerstudenten har tilegnet seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter i læreryrket (Hiim og Hippe 2006:76).

Dersom vi derimot mener at kunnskap skapes i en sosial sammenheng hevder Hiim og Hippe at ordet praksisveileder vil passe bedre. Praksisveilederens oppgave blir å tilrettelegge for at studentene videreutvikler sine egne kunnskaper om praksis (Hiim og Hippe 2006:76/77).

Utviklingsperspektivet på veiledning vil være vel så viktig som kontrollaspektet. Veilederen går i så fall bevisst inn for at den enkelte student skal få anledning til å utvikle sin undervisningsstil. Lærerstudenten skal for eksempel bli klar over hvilken betydning hans eller hennes eget grunnsyn, kunnskaper, erfaringer og verdier har for valg av undervisningsmetode eller syn på vurdering. I denne prosessen er dialogen mellom veileder og student viktig, også veilederen kan få mange nye impulser. Denne oppfatningen kan assosieres til et utvidet didaktikkbegrep der didaktikk vil si «praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim og Hippe 1991 i Hiim og Hippe 2006:77).. Didaktikk defineres som en prosess som skjer i vekselvirkning mellom praktisk undervisningsarbeid og refleksjon og teoriutvikling over slikt arbeid. Til å lede denne prosessen har vi den reflekterte praksisveilederen (Hiim og Hippe 2006:77).

Mye kontroll – lite utviklingsperspektiv

Hvis veilederen oppfatter at hans oppgave er kontroll, blir det ifølge Hiim og Hippe å observere studentenes læringsarbeid og rapportere eventuelle problemer det vesentligste. Studenten vil ofte være nervøs for kontrollen og får lite ut av veiledningen. Hvis utviklingsperspektivet er fraværende, oppfattes både før og etterveiledningen som lite viktig. En konsekvens av slik veiledning er at den kan få preg av taktisk spill der studenter er mer opptatt av å tilfredsstille veilederen enn av å tenke på sin egen læring (Handal og Lauvås 1983 i Hiim og Hippe 2006:88). (Hiim og Hippe 2006:89). Når en understreker betydningen av førveiledningen på lærerstudentens undervisningsplan, fulgt av etterveiledning, mener Hiim og Hippe at utviklingsperspektivet blir bedre ivaretatt.

Enkelte studenter kommer til førveiledning uten undervisningsplaner eller bare med noen stikkord. Dersom dette skjer ofte må studentene få et klart signal om at det ikke er akseptabelt, langt mindre gunstig for dem selv. Hvis det derimot skjer unntaksvis kan det i slike situasjoner være klokt å få studenten til å fortelle litt om hva han/hun har arbeidet med i pedagogikk – og didaktikkundervisningen.

Praktiske problemer

I tillegg til pedagogiske og praktiske problemer er det også en del problemer av mer praktisk karakter. Kanskje det mest fremtredende problemet er mangel på tid og ro? For at før – og etterveiledningen skal kunne gjennomføres på en god måte, må praktiske problemer ryddes av veien. Praksisveileder og student må få ro i forbindelse med veiledningen, og verken lærerstudent eller veileder skal være belastet med undervisningen mens veiledningen pågår (Hiim og Hippe 2006:91).

Hvis førveiledningen må skje rett før undervisningen, kan det være klokt å få studenten til å si litt om hva som skal skje i læringsaktiviteten. Veilederens forslag til alternativer blir først drøftet i etterveiledningen. Hvis veilederen kommer med en rekke alternative forslag rett før læringsaktiviteten skal finne sted, kan dette resultere i en følelse av usikkerhet og utilstrekkelighet mener Hiim og Hippe (2006:91).

Det viktigste for Hiim og Hippe at læreren når frem til elevene med læringsaktiviteten. De er mindre opptatt av om læreren bruker de «rette midlene» på rett måte og har tro på at undervisningsplaner og veiledning i forhold til planene, kan være en hjelp for studenten til å utvikle seg som lærer. Studenten kan så bruke disse kunnskapene overfor elevene på tilsvarende måte. (Hiim og Hippe 2006:91/92)?

Teori om praksis

Noe av bakgrunnen for manglende sammenheng mellom praksis og teori er ifølge Hiim og Hippe at fagpedagogene og faglærerne har ansvaret for den teoretiske delen av lærerutdanningen, mens praksisveilederne som er ansatt i skolen har ansvar for praksis (Hiim og Hippe 2006:127/128).

Manglende sammenhenger mellom pedagogisk teori og praksis kan dessuten innebære at teorien oppleves som normativ og ideell. Spenningsfeltet mellom det intenderte og det reelle vil alltid være en del av lærerutdanningens hverdag. Det er noe Hiim og Hippe mener at vi må leve med, men vi må tilstrebe at gapet ikke blir for stort. Teorien vil i så fall lett oppfattes som noe en bør gjøre, men som få gjør. På den måten blir teorien noe studentene lett avviser, siden det er ulike oppfatninger om hvordan undervisningen bør foregå (Hiim og Hippe 2006:128). Ved TLU er utdanningen tverrfaglig orientert. Det vil si at alle arbeider i praksisfeltet.

Ifølge Stenhouse (1975 i Hiim og Hippe 2006:128) har pedagogisk teori i stor grad vært av foreskrivende karakter. Teori blir teori for praksis fordi den sier noe om hva som bør skje i undervisningen. Ved en slik tilnærming har som nevnt teorien en tendens til å bli værende i teorien. Lærerstudentene klarer ikke å se overføringsverdien til sin egen praksis. Alternativet er at praksis danner utgangspunkt for teoriutvikling. Stenhouse bruker betegnelsen teori om praksis. Her vil det som skjer i lærerens egen undervisning, være det mest interessante. Lærerstudenten skal lære å beskrive og analysere sin egen undervisning. I denne sammenhengen er teori en strukturert og systematisk forståelse av egen undervisningspraksis. Hva gikk bra? Hva kunne vært gjort annerledes? Hva har jeg lært av dette til en annen gang? (Hiim og Hippe 2006:128/129).

Hofset (1992) hevder at praksisteori er lærerens styringsregler. Praksis er hva han/hun gjør i de konkrete situasjoner. Hvilke regler som er aktuelle, og hvilken prioritet de skal ha i uklare tilfeller, må læreren vurdere i den enkelte situasjon. Fordi praksis er situasjonsavhengig, og fordi at det bare er læreren selv som har informasjon om situasjonen, må han/hun bestandig gå den siste biten selv (Hofset 1992:13).

Ved å bruke «sunn fornuft» og reflektere over det vi gjør, være våkne for problemer, prøve oss frem, observere resultatene, gruble over mulige årsaker og justere etter hvert kan vi utvikle en bedre praksisteori. «Sunn fornuft» har imidlertid både positive og negative sider:

Positivt er at «sunn fornuft» hjelper oss til å observere, analysere logisk, kritisk og konstruktivt. Den holder på det den iakttar, det den leser sammen med tidligere viten, og er åpen for nye tolkninger. Negativt er at «sunn fornuft» ofte opererer innen snevre tolkningsrammer, som den tar for gitt. Den presser nye observasjoner inn i sin gamle praksisteori og forblir i den (Hofset 1992:13/14).

Veiledningsstrategi

Pedagogiske forskere har vært opptatt av læreres planlegging. Lærere har blitt intervjuet om hvordan de legger planer, de har blitt bedt om å «tenke høyt» mens de planlegger, og å skrive logg som beskriver planene og hvordan planene fungerte i praksis. Denne typen forskning viser at læreres planlegging virker inn på hva elevene lærer, fordi planleggingen dreier seg om å omforme tida som er til rådighet, og lærestoffet som skal læres, til elevaktiviteter (Lyngsnes og Rismark 2007:75).

For å legge til rette for læring mener jeg derfor at god planlegging er en viktig forutsetning. Her er didaktikk ifølge Steffensen (2003:9 i Lyngsnes og Rismark 2007:21) en sentral del av pedagogikkfaget. Ifølge Steffensen finnes det didaktikk når det finnes pedagogikk. Når en skal bidra til at andre lærer, referere didaktikk til alle overveielsene som finner sted. Slik omfatter didaktikk teoretiske og praktiske spørsmål som er relevante for opplæring. I didaktikk inngår teori og forskning. Samtidig inngår handlingsplanet med den praktiske planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæring. Disse to sidene henger sammen ved at den teoretiske didaktikken gir et grunnlag for refleksjon både i og over det praktiske didaktiske arbeidet (Lyngsnes og Rismark 2007:21).

Lyngsnes og Rismark henviser til Hiim og Hippe (1998:9) og deres definisjon som viser at didaktisk virksomhet består av både det å planlegge, gjennomføre, vurdere, og ikke minst analysere og reflektere over alle de forhold som inngår i undervisningen og læringssituasjonene. Slik fanger de inn hele prosessen fra planleggingsstadiet til analysen etter avsluttet undervisning. (2007:26/27).

I tillegg til dette har didaktikk normative og analytiske aspekter. En kan stille spørsmål for å finne ut hvordan noe foregår eller er tenkt på en bestemt måte. Det er ikke tilstrekkelig at en lærerstudent planlegger en læringsøkt. Aktiviteten må analyseres underveis og i etterkant: Hva skjedde? Hvorfor skjedde dette? Hva må jeg tenke på neste gang? Hvilke muligheter brukte jeg ikke? Hvorfor nådde ikke eleven målene? Dette er en del av didaktikkens

analytiske side. Et slikt perspektiv gjør at en gjennom analyse, tolkning og refleksjon kan forstå det som foregår. Dette vil være basis for å kunne endre og forbedre praksis. Teori og teoretiske modeller som forøker å analysere og forklare samspill, sammenhenger og årsaker, kan være verktøy i didaktisk analyse (Lyngsnes og Rismark 2007:27).

Studentenes læreprosess

Det er viktig å komme frem til en praktisk fundert og praktisk brukbar innsikt i de ulike kategoriene i relasjonsmodellen. Studentenes læreprosess må tilrettelegges slik at dette blir mulig. Generelt kan en si at det er nødvendig å ta utgangspunkt i praktiske erfaringer og ulike praksissituasjoner. Studentene må få anledning til å reflektere over sine egne konkrete opplevelser og meninger om undervisning og læring. Erfaringer både som elev og som lærer er av betydning. Bevisstgjøring omkring ens egen elev og lærersosialisering og ens eget pedagogiske grunnsyn innebærer at studentene blir seg bevisst sitt eget utgangspunkt for å vær lærer. Analyse og vurdering av ulike praksissituasjoner og veiledning i tilknytning til sitt eget læringsarbeid bidrar til å øke studentenes didaktiske innsikt og forståelse. Vi skal e litt nærmere på hvordan undervisningen i didaktikk konkret kan tilrettelegges for studentene (Hiim og Hippe 2006:24).

Å lære å lære er en viktig side ved utdanningsstrategien

Førveiledningen avdekker av og til problemer studenten sliter med. Enkelte studenter har ikke så lett for å formulere seg skriftlig, noe som kan være en av årsakene til at planen er mangelfull. I slike tilfeller mener Hiim og Hippe at det er viktig å bruke god tid på å få tak i studentens ønsker og tanker for læringsaktiviteten, og ikke henge seg så mye opp i den skriftlige planen. Andre ganger er planen mangelfull fordi studenten ikke har fått tak i det som ble formidlet i pedagogikk – og didaktikkundervisningen. I slike tilfeller kan det være klokt at studenten setter ord på hva han/hun ønsker med opplegget. Deretter kan student og veileder sammen utforme undervisningsplanen. I løpet av samtalen vil det ofte vise seg at studenten har tanker om de fleste kategoriene i relasjonsmodellen, men begrepsforståelsen er uklar. Når veilederen setter navn på studentens forslag, tanker og ønsker for læringsarbeidet, vil begrepsforståelsen gradvis utvikles. Og når studenten først har tilegnet seg disse begrepene, opplever han/hun å utvikle seg som lærer (Hiim og Hippe 2006:90).

Læreryrket er så mye preget av kompleksitet, av situasjonsavhengighet, uforutsigbarhet og utøvelse av «skjønn» at profesjonell yrkesutøvelse krever læring gjennom erfaring (Hiim og

Hippe 2000, 2001, Stenhouse 1975 i Hiim og Hippe 2006:25). Men det å lære gjennom yrkeserfaring er på ingen måte noen selvfølge. Det er noe som i seg selv må læres, og det kreves hardt arbeid gjennom hele utdanningen. Studentene trenger å lære å reflektere over ulike sider ved sin egen praksis. Å utforske praksis innebærer å tilegne seg en helhet av praktisk dyktighet, begreper og teoretisk forståelse. Det handler om å tilegne seg kompetanse i systematisk vurdering og videreutvikling av ens egen yrkespraksis og om utvikling av yrkesteoretisk innsikt (Hiim og Hippe 2006:25).

Undervisningsplan og undervisningsøvelser

Det er svært viktig å skrive planer, der en aktivt bruker didaktiske kategorier som et analyse og planleggingsredskap. Målet med førveiledningen er å bearbeide kategoriene ytterligere, samtidig som en forsøker å få fatt i studentens ønsker og tanker for den planlagte undervisningen. Videre er det viktig i denne førveiledningen å knytte sammen didaktisk teori og praksis på en synlig og klar måte. Førveiledningen skal bidra til å utvikle den reflekterende lærer som har en forskende holdning til sitt eget og andres undervisningsarbeid (Hiim og Hippe 2006:31). Lærerutdanningsstrategiens betydning for lærernes undervisningspraksis

Når didaktisk relasjonstenkning blir en del av lærerstudentenes praksisteori, innebærer dette at studentene stadig analyserer, vurderer og videreutvikler sin egen måte å tilrettelegge elevenes læring på. Undervisnings og læringssituasjonen betraktes som en helhet der elevenes læreforutsetninger, rammene, målene, innholdet, læreprosessen og vurderingen er nøye knyttet sammen og er avhengig av hverandre. De didaktiske kategoriene i relasjonsmodellene gjør det likevel mulig å skille ulike aspekter av undervisning og læring fra hverandre. Lærerstudenten får i mange konkrete situasjoner trening i å stille og besvare kritiske spørsmål som:

- Hvordan skal læringsmålene utarbeides slik at de passer til elevenes forutsetninger og rammene for læringsaktiviteten?
- Hvordan kan det bli sammenheng mellom skolens overordnede mål og læringsmålene?
- Hvordan kan elevene trekkes inn i målformuleringen?
- Hvilke undervisnings og arbeidsmåter skal lærer og elever velge for at læreprosessen skal bli best mulig?

- Hvilken sammenheng er det mellom mitt pedagogiske grunnsyn og måten jeg underviser og veileder på?
- Systematisk og konkret anvendelse av de didaktiske kategoriene presser frem pedagogiske vurderinger og handlingsalternativer for lærerstudenter og elever (Hiim og Hippe 2006:41).

Praksisveiledere og pedagogisk teori

Det er åpenbart for Hiim og Hippe at denne tilnærmingen til didaktisk teori krever et nært samarbeid mellom pedagogikk lærere, faglærere, yrkesdidaktikk lærere, og praksisveiledere. Veilederne må kunne anvende de didaktiske hovedbegrepene som benyttes i undervisningen på høyskolen. I den grad veilederne behersker dette, blir det en nær sammenheng mellom det studenten opplever i pedagogikk og didaktikkundervisningen og det de opplever i praksis. (Hiim og Hippe 2006:132).

Praksisveilederen kan hjelpe studentene til en enda klarere og mer praksisnær begrepsforståelse. Studentene bør få anledning til både kortsiktig og langsiktig planlegging av praksis. Relasjonsmodellen er også egnet til å planlegge undervisningen for enkeltelever i elevgruppa. Hiim og Hippe mener i denne forbindelse at elevene kan trekkes inn i planleggingen. Som eksempel mener de at elevene kan lære å formulere mål for sin egen læring. Målene må samsvare med deres læreforutsetninger og tiden som er til rådighet. Faginnhold og arbeidsmåter som passer til målene kan være en måte å organisere dette på. Vurdering av egen læring på en kritisk og reflektert måte kan være en annen. Det er mange muligheter, men hovedhensikten må være at studentene utvikler en stadig dypere didaktisk forståelse (Hiim og Hippe 2006:133/134).

Felles begrepsapparat letter kommunikasjonen

Hiim og Hippe hevder at de didaktiske grunnbegrepene må læres med utgangspunkt i praktiske, virkelige situasjoner. Videre må de læres med utgangspunkt i den begrepsforståelsen studentene sitter inne med. På mange måter vil det være snakk om en språklig og begrepsmessig bevisstgjøringsprosess, like mye som å lære noe egentlig nytt. Begrepene er imidlertid ofte uklare, og grensene mellom dem er flytende. Ulike navn på begrepene gjør dessuten kommunikasjonen vanskelig. Faginnhold og tradisjonsbundne arbeidsmåter styrer ofte undervisningen. Dette er et forhold som ikke alltid er et resultat av bevisste valg fra studentenes side. Parallelt med språklig og begrepsmessig bevisstgjøring

øker valgmulighetene og handlingsalternativene. Dette kan forklares med at det «lagres» flere ordnede begreper og ferdigheter i studentenes erfaring. Disse begrepssystemene anvendes og videreutvikles i ulike undervisningssituasjoner. Konsekvensen blir at studenten handler ut fra stadig mer bevisste vurderinger (Hiim og Hippe 2006:134). Noen eksempler kan illustrere:

- Hva lærte elevene i denne læringsaktiviteten?
- Hva var hensikten eller målet med læringsaktiviteten?
- Hvilket faginnhold arbeidet elevene med?
- Hvordan var dette valgt ut?
- Hvordan er elevenes læreforutsetninger? Og så videre (Hiim og Hippe 2006:135/136).

Valg av veiledningsstrategier og veiledningsteknikker

Inglar har flere ganger hevdet at ingen av veiledningsstrategiene kan pekes ut som best eller dårligst. Hvordan skal en så velge mellom dem? Når er det hensiktsmessig å bruke en strategi, og når skal en skifte over til en annen (Inglar 2002:73)?

Prinsipielle og situasjonsbetingete vurderinger

Det er to hovedperspektiver som er avgjørende, ett mer prinsipielt og ett som er mer kontekstuellet eller situasjonsbetinget. Det prinsipielle dreier seg om hva en vil oppnå med undervisningen og veiledningen på lang sikt. Ut fra et grunnleggende syn på mennesket og et syn på kunnskap og læring velger en mellom didaktiske retninger i pedagogikken og strategier i veiledningen. En kan velge strategi ut fra hvilke langsiktige konsekvenser en vil oppnå: tradisjonsbevaring, utvikling for den som veiledes, utvikling for begge parter og utvikling for hele skolemiljøet (Inglar 2002:73).

Det situasjonsbetingete perspektivet dreier seg om relasjoner mellom veilederen og den som veiledes, og om kontekstuelle forhold som den tid man har til rådighet, forutsetningene til den som veiledes, om det er tidlig eller sent i veiledningen, om det er før eller etterveiledning, o.l. Veilederen kan bruke kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen for å skaffe seg en oversikt over de situasjonsbetingete forholdene:

En veileder bør stille seg selv slike spørsmål. Det kan presse frem tanker og vurderinger som gjør veilederen mer reflektert over sine valg av veiledningsstrategier. Veilederen kan også diskutere situasjonsbetingete forhold med den som veiledes. Da blir begge mer involvert i veiledningsprosessen (Inglar 2002:75).

Prinsipielle vurderinger tar altså utgangspunkt i mer generelle mål, mer langsiktige hensikter. Partene bør foreta de situasjonsbetingete vurderingene før, under og etter hver veiledningssamtale. Noen veiledningsforhold går over lengre tid, og da blir det mulig å vektlegge både generelle og situasjonsbetingete perspektiver. Det er viktig å tenke over hva en vil gjøre, hvorfor en gjør det, og hvilke konsekvenser det kan medføre. En veileder bør arbeide med refleksjoner over valg av strategi så ofte som mulig, slik at han kan treflektere i handling (Inglar 2002:75).

Læring gjennom erfaring og refleksjon

Det presenteres flere veiledningsstrategier og veiledningsteknikker i denne boka, og jeg anbefaler at du eksperimenterer med dem, undersøker hva som skjer når du gjennomfører eksperimenter, vurderer konsekvenser av dine handlinger og kritisk analyserer om du oppnår det du og den du veileder, har som intensjoner. Du kan på mange måter utvikle din egen praksisteori som veileder, utvikle din egen kunnskap. Denne oversikten kan være en hjelp til å sortere og strukturere sentrale karakteristika ved de fire pedagogiske retningene og veiledningsstrategiene vi har tatt opp (Inglar 2002:79):

	Atferdsteoretisk syn	Humanistisk syn		Kritisk syn
Pedagogisk retning	Formidlingspreget pedagogikk	Proessorientert pedagogikk	Konfluent pedagogikk	Kritisk pedagogikk
Veiledningsstrategi	Formidlingspreget rådgivning	Proessorientert veiledning	Gestaltorientert veiledning	Kritisk orientert veiledning
Lærrolle	Læreren aktiv	Læreren og elevene aktive	Læreren katalysator	Elevene aktive, læreren veileder
Læringsfokus	Formidling	Dialog, erfaring	Oppdaging	Erfaring, refleksjon
Elevrolle	Elevene mottakere/objekter	Elevene delaktige/subjekter	Det subjektive sterkt i fokus	Sosial læring
Kunnskaper (K), ferdigheter (F) og holdninger (H)	Overføring av K, F og H	Diskusjon av K, F og H	Elevens egen utvikling av K, F og H	Sosial utvikling av K, F og H
Rasjonale	Målråsjonalitet	Kommunikativ rasjonalitet	Kommunikativ rasjonalitet	Kritisk rasjonalitet
Grunntanke	Tradisjonsbevarende og effektiv læring	Likeverd og felles utvikling	Elevens utvikling	Samfunns-perspektiv, opposisjon
For skolens kultur	Konserverende Fag i fokus	Trivsel, bevisstgjøring	Individuell utvikling	Kritisk organisasjon

Figur 16 Pedagogiske retninger og veiledningsstrategier

Figur 8: Pedagogiske retninger og veiledningsstrategier

Veiledningsfaser, Veiledning av lærerstudenter

Seks faser som er vanlige i et veiledningsforhold som strekker seg over lengre tid:

- Kontaktfasen
- Kontraktfasen
- Forberedelsesfasen
- Gjennomføringsfasen
- Vurderingsfasen
- Avslutningsfasen

En lærerstudent skal først få kontakt med sin øvingslærer. De lager ofte en kontrakt for samarbeidet. Lærerstudenten planlegger, gjennomfører og vurderer sin egen undervisning. Før undervisningen kan øvingslæreren samtale med studenten om hans planer. Etter at han har observert undervisningen, gjennomføres en etterveiledning. Som regel vurderer de studentens arbeid og hans utvikling i samtalene, og veiledningsforholdet avsluttes med at studentene vurderes (Inglar 2002:83).

Kapittel 5: Empiriske funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn fra undersøkelsene jeg har gjort ved TLU. Som beskrevet i metodekapitlet representerer respondentene som utgjør grunnlaget for mitt datamateriale begge kjønn, to menn og to kvinner og de er fra 24 til 36 år gamle. De kommer fra fire fylker (Østfold, Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal og Nordland), de har variert bakgrunn og utdanning fra tidligere. Respondentene var avgangsstudenter våren 2012

Jeg har valgt å avgrense avhandlingen til å se nærmere på om jeg som praksisveileder ved TLU bidrar til å skape reflekterte praktikere i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. I tilknytning til det finner jeg det naturlig å undersøke hvilke utfordringer vi møter når studentene skal involveres i dette, hvordan vi kan endre deres holdninger til en slik kjøremåte, og hvordan vi best mulig kan legge til rette for ønsket refleksjonsnivå i forhold til temaet. Disse undringene utgjør også min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Tidligere i avhandlingen har jeg definert hva økonomisk og miljøvennlig kjøring er. I mitt empiriske materiale har jeg tatt utgangspunkt i to forskjellige utgangspunkt i forhold til dette temaet.

Det første er observasjonene som er gjort av respondentene i deres kjøredyktighetsperioder. Observasjoner er også gjort i undervisningssituasjoner i bil og klasserom gjennom fire semester, samt refleksjoner som de selv har gjort underveis i studiet.

Intervjuene er foretatt i slutten av fjerde semester, tidspunktet er valgt med utgangspunkt i at jeg antok muligheten for å få gode og velreflekterte svar var gunstig.

Observasjoner og intervjuer er kategorisert med tanke på å avdekke fellestrekk, tendenser eller mønstre. Jeg har også forsøkt å kartlegge eventuelle avvik og underliggende meninger eller årsaker til resultatene som kan være av betydning.

Videre i denne empiriske redegjørelsen har jeg valgt å gå dypere inn i observasjoner og intervjuer knyttet til begrepet økonomisk og miljøvennlig kjøring.

OBSERVASJONER studieåret 2010-2011

Forventningsskjema til faget veiledet undervisningspraksis, første praksisdag

Studentenes motiver for å søke trafikklærerutdanning varierer og det kan være krevende for dem å gi uttrykk for sine forventninger helt i startfasen. Forventningsskjemaet deles ut til studentene på første praksisdag som er to uker etter studiestart. Tre av de fire respondentene hadde ingen forventninger i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. Den fjerde har nevnt det i sitt skjema, men hadde ikke sett for seg at dette var et viktig tema. I skjemaet gir en av dem uttrykk for å være ung og uerfaren og veldig spent på hva studiet vil innebære. En av respondentene har bakgrunn fra et større europeisk land med mye større trafikk tetthet enn i Norge. Denne studenten forventer at det skal bli utfordrende å kjøre bil på det vedkommende beskriver som en mer forsiktig kjørestil. Den fjerde studenten beskriver seg selv som en forsiktig bilfører med bakgrunn fra et mindre tettsted der trafikk tettheten ikke er veldig stor. Ut fra disse forventningene kan det se ut til at økonomisk og miljøvennlig kjøring som tema i trafikklærerutdanningen kommer som en overraskelse på studentene.

Resultat måling økonomisk og miljøvennlig kjøring

Som jeg beskrev i kapittel 2, under faget veiledet undervisningspraksis, arbeides det med studentenes egen dyktighet som bilfører i første semester. Økonomisk og miljøvennlig kjøring et vesentlig tema og trafikklærerstudentens kjørestil kartlegges før de skal lære å kjøre på en annerledes måte enn de er vant til. Studentene kjører først slik de er vant til, den andre gjennomføringen av samme rute instrueres av praksisveilederen. Totalforbruk, totaltid, km/t i snitt og drivstoff/mil blir registrert på begge gjennomføringer. Alle fire studenter har gode resultater på denne målingen. En underliggende årsak til dette resultatet kan være mine instruksjoner i forhold til kjøremåte. Det kan også komme av tilfeldige faktorer, eller det kan være en indikasjon på at behovet for kunnskapsutvikling på området er tilstede, i og med at alle respondenter opplever en for dem, overraskende reduksjon av drivstofforbruk.

Refleksivt dokument semester 1

Refleksivt dokument er et obligatorisk arbeidskrav der studentene ved slutten av hvert semester skal gjøre seg refleksjoner over det tilbakelagte semesteret. Tre av de fire respondenter har reflektert godt i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring i dette dokumentet. Den siste har ingen refleksjoner i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. Det refleksive dokumentet skal leveres i forkant av passeringstest 1. Et spørsmål som melder seg i den forbindelse er hvorfor det svikter i passeringstesten som kommer i etterkant av dette dokumentet?

Passeringstest semester 1

Mot slutten av semesteret må studentene, som jeg har redegjort for i kapittel 2, bestå en passeringstest i kjøredyktighet for å dokumentere at de har tilstrekkelig faglig kunnskap og kapasitet til å undervise reelle elever i andre semester. Studentene skal samtidig utvikle seg til å kommentere sine forventninger, risikoforståelse og planer i forkant av situasjoner. Passeringstesten har også fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring. Passeringstesten gjennomføres med to praksisveiledere i bilen for å kvalitetssikre praksisveilederens arbeid med studentene. Den ene er den praksisveilederen som studentene har til vanlig, mens den andre praksisveilederen er mindre kjent for dem. Alle fire respondenter i denne undersøkelsen hadde lite fokus på dette temaet i passeringstesten. Det var en av dem som delvis tok det opp og praktiserte det i perioder av testen. God flyt, gode kommentarer og presisjon i kjøringen kan se ut til å ha et utviklingspotensiale. Et legitimt spørsmål er om vi har hatt tilstrekkelig fokus på temaet gjennom semesteret, eller om det ble vektlagt i starten og ikke fulgt opp underveis? Hvordan kan vi oppnå en endring til det bedre? Et mulig svar kan være at det må arbeides jevnere med temaet.

Andre refleksjoner semester 1

Dette er refleksjoner som studentene gjør fortløpende i en digital praksisdagbok. Alle har gode refleksjoner i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. En av dem er bevisst på at drivstofforbruket gikk betydelig ned i forhold til den korte strekningen. To har refleksjoner om at de kan øke bevisstheten i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. En har refleksjoner om observasjon av en andreårsstudents undervisning i økonomisk og miljøvennlig kjøring. Refleksjonene handler om at undervisningen til andreårsstudenten baserer seg på åpenbare feil. Både refleksjoner i praksisdagboken og i refleksivt dokument 1 skulle tilsi at resultatet på passeringstest 1 skulle være bedre enn det er. Refleksjonene om andreårsstudenten som baserer sin undervisning i økonomisk og miljøvennlig kjøring på åpenbare feil er så gode at det er overraskende at ingen av respondentene legger vekt på temaet i passeringstest 1.

Kjøretimer semester 2

Studentene har nå begynt å undervise elever i bil. Alle fire arbeider bevisst med fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring på trinn 2, tekniske kjøreferdigheter. Ulike elevforutsetninger fører til resultater og utfordringer i varierende grad. En av elevene har for eksempel videreformidlet sin kunnskap til sin far. En annen elev er dyktig i forhold til å akselerere raskt og bestemt, men har problemer med å huske at han skal skifte gir, og når han husker det er problemet at han girer kronologisk. Studentene har blitt mer reflekterte i forhold til temaet og veileder eleven som strever med giring på en god måte. I denne fasen er kjørelevne på et lavt nivå i GDE-matrisen og studentene må sørge for transport til og fra øvingsområder. Det er interessant å observere hvilket fokus studentene har på økonomisk og miljøvennlig kjørestil når de selv kjører elevene til og fra øvingsområder. Dessverre kan det se ut til at de i denne konteksten ikke er reflekterte nok på temaet.

Teorikurs trinn 2, semester 2

Teorikurset holdes noen få uker etter at undervisningen i bil har kommet i gang. Ingen av studentene nevner økonomisk og miljøvennlig kjøring. Studentene har delt opp stoffet seg i mellom. Ut fra det er det noen som ikke har undervisning om temaet, mens andre har det uten å ta det opp. Til tross for gode refleksjoner i undervisningssituasjoner i bil viser det seg at studentene ikke er like reflekterte i teoretiske undervisningssituasjoner. Det er interessant å merke seg, men hva kan årsaken være? Kan det være at studentene ikke ser teori og praksis som likeverdige?

Veiledningstime trinn 2, semester 2

Alle respondentene har gjennomført veiledningstime på trinn 2. Tre studenter vektlegger økonomisk og miljøvennlig kjøring i veiledningstimen. En av studentene ber eleven om å begrunne sine valg i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjørestil for å arbeide bevisst med refleksjonsevne og selvinnsikt. En av studentene som ellers vektlegger temaet aktivt har hatt to veiledningstimer på trinn 2 uten å komme inn på økonomisk og miljøvennlig kjøring i veiledningen. Det var mange situasjoner som kunne egnet som utgangspunkt for veiledning i disse to timene. Er dette tilfeldig? Kunne mulighetene vært bedre utnyttet fra meg som praksisveileder for å bidra til å skape en reflektert praktiker gjennom en større vekt på førveiledning? Studenten selv er skuffet over sin egen innsats i og med at temaet ikke ble behandlet. Slik sett er sannsynligvis dette utfallet et godt bidrag til refleksjon på området og læringsutbyttet oppnådd, men spørsmålet er jo hvordan det kunne bli slik ved to anledninger?

Refleksivt dokument semester 2

Kun en av studentene har refleksjoner i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjørestil. Semesteret har gitt studentene mange muligheter til å reflektere over temaet, men betyr det nødvendigvis at de ikke har tenkt på det? Kan det komme av at temaet blir lite i forhold til at semesteret inneholder mange momenter og at det blir mange inntrykk å reflektere over?

Andre refleksjoner semester 2

Alle har reflektert over temaet i planlegging og logger for kjøretimer. En har også gode refleksjoner i forhold til pedagogisk observasjon av en medstudents undervisning og vektlegging av temaet i denne undervisningen.

Teorikurs trinn 3, semester 2

Ingen av respondentene knytter teorien opp mot økonomisk og miljøvennlig kjøring. En av studentene har flere temaer som med fordel kunne vært knyttet opp mot økonomisk og miljøvennlig kjøring, for eksempel planlegging og avvikling. Dette gjentar seg og ser ut til å danne et mønster i teoretisk undervisning. Opplever de et skille mellom teori og praksis? Hvor reflekterte er de egentlig? Det kan se ut som om de er mer reflekterte i praksis, det kan være mest relevant i forhold til temaet, men et betimelig spørsmål er om det er behov for å sette mer fokus på temaet?

Passeringstest semester 2

I passeringstest 2 er det kun en praksisveileder i bilen og i denne passeringstesten er det en praksisveileder som er mindre kjent for studentene. Med samme begrunnelse som i passeringstest 1 er dette for å kvalitetssikre praksisveiledernes arbeide med studentene. Tilbakemeldingene fra praksisveilederen som var med i denne passeringstesten var at alle fire respondenter kjørte økonomisk og miljøvennlig. Det er oppmuntrende med tanke på at studentene spesielt i teorikurs og veiledningstimer som nevnt ovenfor ikke hadde fokus på temaet. Noe må ha skjedd i og med at de faktisk gjør en god innsats i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring, men det er grunn til å stille et spørsmål ved om bevisstheten omkring temaet er tilstrekkelig?

OBSERVASJONER 2011-2012

Kjøretimer semester 3

Semester 3 består i hovedsak av kjøretimer på trinn 3, men på grunn av ulike elevforutsetninger kan det for noen elever være nødvendig å ha opplæring i trinn 2.

Tre av fire respondenter vektlegger økonomisk og miljøvennlig kjøring godt i semester 3 og disse studentene bringer temaet tidlig på bane. En student har mindre vektlegging av økonomisk og miljøvennlig kjøring enn de andre. Dette kan komme av dårlig oppmøte av elevene og elevforutsetninger i kombinasjon med at studenten har flere elever med dårlig selvinnsikt og refleksjonsevne. Temaet kommer derved mer i bakgrunnen uten at det nødvendigvis er studenten som kan lastes for dette. Begge disse elevene slutter etter hvert som kjørelever ved TLU uten at det har noe med studenten å gjøre.

Veiledningstime trinn 3, semester 3 og 4

Veiledningstime trinn 3 blir normalt foretatt i semester 3. På grunn av elevforutsetninger som nevnt i kjøretimer trinn 3 kan imidlertid veiledningstimer også bli avvirket i semester 4. To respondenter har elever som har kunnskap om og som kjører økonomisk og miljøvennlig. Den ene av disse elevene gir uttrykk for et ønske om mer læring og øving i forhold til temaet.

En av de elevene som kjører økonomisk og miljøvennlig i veiledningstimen trinn 3 ser ut til å mangle denne kunnskapen i trinn 4. En elev mangler noe i forhold til selvinnsikt og refleksjonsevne, og en elev har bedre selvinnsikt og refleksjonsevne enn han er i stand til å vise at han kan gjennomføre i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. Her er det elevenes selvinnsikt og refleksjonsevne som skal komme frem i lyset.

Refleksivt dokument semester 3

Tre av fire respondenter har ingen refleksjoner om økonomisk og miljøvennlig kjøring i refleksivt dokument for tredje semester. En student har imidlertid lagt spesiell vekt på å legge et bredt grunnlag for å nå målene i læreplanen om økonomisk og miljøvennlig kjøring i sitt refleksive dokument.

Tredje semester er krevende på grunn av at studentene har ansvar for å holde trafikalt grunnkurs, sikkerhetskurs på bane og mørkekjøringskurs. Dette er obligatoriske kurs som legger beslag på mye tid til forberedelse, gjennomføring og evaluering av egen undervisning. Alle disse kursene går på kveldstid i tillegg til at studentene har undervisning i teoretiske fag og veiledet undervisningspraksis på dagtid.

Trafikalt grunnkurs holdes for elever som skal være førsteårsstudentenes kjøreelever i deres andre semester. Forberedelser og gjennomføring går over flere uker. I det trafikale grunnkurset er førsteårsstudentene observatører.

Sikkerhetskurs på bane går over tre uker. Den første uken er studentene på bane med dårlig (glatt) og varierende veggrep for å arbeide med øvelsene i kurset. Neste uke er førsteårsstudentene «elever» for at studentene skal få forberede seg best mulig til uken etter det igjen når de skal ha med seg reelle elever på dette kurset.

Mørkekjøringskurset går også over tre uker. Den første uken er studentene på samme måte som for sikkerhetskurs på bane opptatt av å planlegge og å gjennomgå de forskjellige øvelsene på egen hånd. Uken etter skal de gjennomføre et fullverdig kurs med førsteårsstudentene som «elever», og uken etter det igjen skal mørkekjøringskurset gjennomføres med reelle elever.

Sikkerhetskurs på bane og mørkekjøringskurset er som tidligere nevnt ikke relevante i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring, men de krever så mye oppmerksomhet i semester 3 at de muligens kan forklare noe av årsaken til at økonomisk og miljøvennlig kjøring kommer i «andre rekke» i det refleksive dokumentet.

Trinn 3 med veiledningstime skal ideelt sett også fullføres i dette semesteret og i tillegg har studentene flere eksamener i dette semesteret.

Et annet moment i forbindelse med at semester 3 er krevende er at det medfører at noe av trinn 3 kommer i semester 4.

Andre refleksjoner semester 3

Alle respondentene har refleksjoner omkring økonomisk og miljøvennlig kjøring i planleggingsdokumenter og i logger, samt i veiledningssamtaler. En av respondentene har gjort seg refleksjoner over at en induktiv tilnærming øker elevens bevissthet også i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring. En student er fast bestemt på at det er nødvendig å arbeide videre med en elev i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring på grunn av at eleven ikke er på riktig nivå. En er opptatt av å redusere tomgangskjøring under nyinnlæring av øvelser, og ved gjennomgang av selvstendige elevutførelser. Dette viser at refleksjonene i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring ikke er så mangelfulle som det kan se ut til i refleksivt dokument semester 3.

Kjøretimer semester 4, trinn 3

Alle respondentene vektlegger økonomisk og miljøvennlig kjøring. En av studentene vektlegger temaet i varierende grad, men økonomisk og miljøvennlig kjøring er med der det hører hjemme. Studenten kunne likevel utnyttet mulighetene bedre til å knytte temaet opp mot undervisningen i bil. En annen av studentene vektlegger økonomisk og miljøvennlig kjøring spesielt i forhold til forbikjøring i planlegging og gjennomføring av denne øvelsen. Dette er helt i tråd med læreplanens intensjoner.

Hospiteringsrapport semester 4

Kun to av respondentene har reflektert over temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring i hospiteringsrapporten. Den ene studenten opplevde at trafikkstasjonen simulerte førerprøver, også med innslag av økonomisk og miljøvennlig kjøring. Den andre respondenten har vært i hospitering ved en trafikkskole og to trafikkstasjoner i sitt hjemdistrikt. Respondenten sier at trafikkskolen legger lite vekt på temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring, mens en av de to trafikkstasjonene legger noe vekt på det, og den andre ikke vektlegger det i det hele tatt. Dette er interessant å merke seg på grunn av at både trafikklærere og ansatte ved trafikkstasjoner i Norge er utdannet ved TLU. Mange av dem er riktig nok utdannet før dagens føreropplæringsmodell ble vedtatt, men det er også mange som er utdannet etter at den ble gjeldende. Det er ikke tatt spesielle hensyn til det i denne avhandlingen på grunn av at det ligger utenfor problemstilling og forskningsspørsmål. Det er likevel interessant med bakgrunn i at trafikkopplæringsforskriften krever en slik vektlegging, uavhengig av tidspunkt for utdanning. Dette viser også at det kan være behov for bedre oppfølging og videreutdanning av trafikklærere og ansatte ved trafikkstasjoner..

Trinn 4 semester 4

Ingen av studentene tok opp økonomisk og miljøvennlig kjøring i 4.1.1 eller 4.1.4. Som nevnt i definisjoner er 4.1.1 og 4.1.4 de teoretiske delene av trinn 4, sikkerhetskurs på vei. Det kan ha betydning for studentenes prioritering selv om det i førveiledning ble behandlet som et tema. Dette er avsluttende del av opplæringen og selv om GDE-matrisen og oversikten over opplæringen sier mindre om økonomisk og miljøvennlig kjøring i trinn 1 og trinn 4 er det spesielt i trinn 4 at vektleggingen av økonomisk og miljøvennlig kjøring kan komme til sin rett.

4.1.2 og 4.1.3 er som nevnt i definisjoner de praktiske delene av sikkerhetskurs på vei. 4.1.2 består av fire timers kjøring på landevei, i ulike trafikkmiljø, økonomisk og miljøvennlig kjøring, inn og utkjøring av/på større vei i situasjoner med særlige risikoforhold, forbikjøring

og kjøring på landevei med varierende standard og skiftende miljø der eleven skal kjøre selvstendig.

4.1.2:

Alle respondentene har fokus på temaet. Den ene respondenten følger godt opp i starten, men det følges ikke opp videre i denne sekvensen. En av elevene kjører ikke økonomisk og miljøvennlig i det hele tatt. Studenten fortviler, eleven har absolutt ikke bevissthet om temaet.

Det kan se ut til å være en form for likegyldighet eller tilbakefall på det tekniske manøvreringsnivået hos kjørereleven. En mulig årsak kan være for lave krav eller utydelige målsettinger fra krav fra studenten. Det kan også være at trafikkmiljøet er for krevende i forholdet til elevens kapasitet. Manglende klargjøring i forhold til hva studenten forventer av eleven kan være en tredje årsak. Kan dette være et mulig resultat av at det ikke har blitt sagt noe om økonomisk og miljøvennlig kjøring i 4.1.1? I intervjuet nevner denne respondenten spesielt dette og det dokumenterer en god refleksjonsevne.

4.1.3:

Alle respondentene har fokus på temaet. Eleven som ikke kjørte økonomisk og miljøvennlig i 4.1.2 ble fulgt spesielt opp i denne delen. Det er likevel behov for fortsatt bevisstgjøring selv om fremgang for eleven og fremgang for studenten er registrerbar. I og med at denne delen av opplæringen er avsluttende er et relevant spørsmål hvordan en skal nå målet dersom det ikke er nådd på dette tidspunktet i opplæringen?

Refleksivt dokument semester 4

Ingen av respondentene har reflektert over økonomisk og miljøvennlig kjøring i refleksivt dokument 4. To av studentene har på grunn av tidsfrist levert refleksivt dokument 4 før trinn 4 ble gjennomført. Det kan ha betydning i forhold til manglende refleksjoner om økonomisk og miljøvennlig kjøring i dokumentet. Det er likevel interessant at de to siste respondentene ikke har gjort seg noen refleksjoner i forhold til dette semesteret som gir muligheter til det på grunn av mulighetene dette semesteret gir til å veilede elevene mens de er på et forholdsvis høyt nivå.

Andre refleksjoner semester 4

Alle fire respondenter har refleksjoner i planleggingsdokumenter og i logger, samt i veiledningssamtaler. Refleksivt dokument 4 viser at ingen respondenter har reflektert over økonomisk og miljøvennlig kjøring. Det er imidlertid et vesentlig poeng at tidspunkt for refleksivt dokument 4 er etter at alt annet i studiet er avsluttet. Dette forholdet kan ha en avgjørende innvirkning på at refleksjonene kommer i de løpende refleksjonene og ikke i det refleksive dokumentet. Hovedpoenget er altså at refleksjonene ikke ser ut til å være så mangelfulle som det kan se ut til.

INTERVJU

Spørsmål 1:

I hvilken grad var du opptatt av/interessert i temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring, og hadde du kunnskap om temaet før du begynte på TLU?

En av respondentene har kunnskap om temaet gjennom utdanning og yrkeserfaring som bilmekaniker. Denne studenten har en far som er trafikkklærer og begge disse forholdene har ført til at temaet har vært et samtaleemne i familien. En av dem har litt interesse av temaet, men lite kunnskap. Denne studenten var selv elev to år etter at den nåværende læreplanen ble innført, men økonomisk og miljøvennlig kjøring var ikke tema i opplæringen. Studenten bemerker at det i ettertid er lett å se at det skulle vært det. Studentens samboer var opptatt av å «hoppe over gir» under øvingskjøring, uten at det ble begrunnet spesielt. To av respondentene var ikke opptatt av temaet og hadde ingen kunnskap fra før. Den ene av de to har likevel oppfattet at det har vært et samtaleemne i omgangskretsen. Den andre forteller at det ble lagt vekt på å komme raskt opp i fart og kjøre i høye gir i uten at det ble begrunnet nærmere i opplæringen som denne studenten hadde i sitt hjemland. Interesse og kunnskap er altså varierende og dette ser ut til å være en tydelig bekreftelse på at det er behov for å legge vekt på økonomisk og miljøvennlig kjøring i begynnelsen av trafikkklærerutdanningen.

Spørsmål 2:

Hvilke tanker gjør du deg om egen kjørestil nå i forhold til før du startet på trafikkklærerutdanningen?

Alle respondentene mener at de har blitt mer bevisste i forhold til temaet. En forteller at han har blitt roligere og er mer på forskudd i forhold til trafikksituasjoner. Konsekvenstenking og risikoforståelse er også endret til det bedre i følge studenten. En annen forteller at bevisstheten er bedret spesielt i krevende trafikkmiljø som for eksempel i tett bytrafikk. En som selv mener at han aldri har kjørt aggressivt opplever også en bevisstgjøring. Den siste går så langt som å hevde at det ikke kan sammenlignes med tidligere. Slike utsagn kan tyde på at målet om å skape reflekterte praktikere er nådd.

Spørsmål 3:

Er miljø og økonomi viktig for deg?

To respondenter svarer et ubetinget ja, den ene mener økonomi er det mest målbare, mens den andre mener at økonomi er viktigst og at det trolig også gjelder elevene. Det kan se ut til at miljø ikke har så stor betydning for disse respondentene som de gir uttrykk for i og med at økonomi får prioritet i det de sier. En sier er at miljø ikke er viktig for ham, med unntak av å ikke kaste ispinner ut av bilvinduet. Den fjerde respondenten gir uttrykk for at «miljøet er viktigst av de to, jeg har aldri hatt økonomi». På dette tidspunktet, altså i slutten av studiet, er svarene overraskende og kan tyde på at temaet og deres forhold til det ikke har andre

intensjoner enn å oppfylle kravene. Er økonomisk og miljøvennlig kjøring et tema som vektlegges fordi det er obligatorisk, eller tar studentene det til seg for at de tror at det har en miljøgevinst?

Spørsmål 4:

Er du engasjert i miljøspørsmål?

En av respondentene forteller at hun prøver å være det i det daglige. Jeg sier hva jeg mener om kjøringen når jeg er passasjer hos noen. Denne studenten ønsker å benytte seg av sykkel og kollektivtransport til arbeidsreiser. En annen forteller at han ikke er engasjert i miljøspørsmål utover sine personlige meninger, men ønsker ikke å utdype disse.. Utover det å sortere søppel er jeg ikke spesielt engasjert i miljøspørsmål, det gjør jeg mest for å unngå dårlig samvittighet sier en annen. Den fjerde studenten ser ikke på miljø som det viktigste for ham. Svarene på dette spørsmålet er tydelige på at respondentene ikke er engasjert i miljøspørsmål. Det er sannsynligvis ikke det samme som at de ikke bryr seg om miljøproblematikken, men det kan, med det ene unntaket virke som om den ikke har gjort inntrykk på respondentene.

Spørsmål 5:

Hvordan vil du beskrive din personlige forståelse og ståsted i forhold til læreplanens intensjoner om miljøvennlig og økonomisk kjørestil?

Den ene respondenten sier følgende: «Det er et krav og det er fornuftig å lære elevene det». «I forhold til for eksempel astmatiske plager hos mennesker som bor i trafikkbelastede miljøer kan et av flere tiltak være bedre kunnskap om økonomisk og miljøvennlig kjøring». En annen student mener at hun har fått bedre kunnskap i forhold til å holde trafikkflyten og får med det bedre overblikk. Hun mener bilkjøring er 80% planlegging. En av studentene mener at han til tross for de svar han har gitt tidligere i intervjuet har forståelse og solid ståsted i forhold til intensjonene. Det er naturligvis et poeng TLU kan ta hensyn til videre. Disse svarene peker mer i retning av personlig forståelse og faglig ståsted enn svarene på om respondentene var engasjert i miljøspørsmål. Evt. At det ikke er viktig for dem.

Spørsmål 6:

Hvordan gjenspeiler dette seg i din undervisning, og i hvilken grad mener du at du har lagt vekt på temaet?

En annen student mener at dette må bringes tidlig inn i trafikkopplæringen og at han etter beste evne har forsøkt å gjøre nettopp det, men legger til at det sikkert kunne vært lagt mer vekt på temaet i henhold til intensjonene. Elevforutsetninger vil ha betydning hevder en av studentene, og har ulike erfaringer med elevenes kapasitet i forhold til læring om økonomisk og miljøvennlig kjøring når kapasiteten hos elevene er «sprengt». Har likevel prøvd å tilpasse dette til elevenes nivå. En student kommer tilbake til at det til nå har vært mest fokus på yrkesdidaktikk og at temaet har hatt størst plass i den teoretiske undervisningen. «Jeg har

derfor ikke overført det godt nok til praksis». (se også observasjoner 4.1.3). Her er enda et svar som indikerer at forskjell på teori og praksis oppleves av studentene.

Spørsmål 7:

I hvilken grad er du opptatt av å følge med på ny teknologi og alternative drivstoffer?

Med min bakgrunn er det ikke til å unngå at jeg er opptatt av dette svarer respondenten som har bilmekanikerbakgrunn. To av studentene har uavhengig av hverandre vurdert å kjøpe hybridbil i familien. En av dem tror ikke at bilbransjens intensjon er å redde verden, det er mer økonomi og prestisje, i tillegg til markedstilpasning. Den siste studenten tenker ikke på det mer enn han strengt tatt må. Denne studenten har samme forhold til mobiltelefoner og PC, og understreker at det ikke kommer av motvilje, mer av lav interesse. Ny teknologi er ofte kostbar og jeg har ikke økonomi til å være med på alt som er nytt sier han. Ut fra disse svarene virker det ikke som teknologi har avgjørende betydning for respondentene. I den grad det kan se ut til å være avgjørende er det økonomiske motiver som gjør at to av respondentene har vurdert å kjøpe hybridbil.

Spørsmål 8:

Hvilken relevans har miljøvennlig og økonomisk kjørestil til vegtrafikklovens § 3?

Alle respondentene mener at samhandling, flyt og forståelse, samt roligere og mer hensynsfull kjøring er en synergieffekt av økonomisk og miljøvennlig kjøring. Sik sett temaet relevant i forhold til vegtrafikklovens § 3. Det henger meget nøye sammen sier en av studentene..

Spørsmål 9:

Hvordan vil du beskrive din undervisning i miljøvennlig og økonomisk kjørestil i trinn 2 og oppfølging i trinn 3 og trinn 4?

«I trinn 2 er det i hovedsak bilbehandling og girvalg det dreier seg om. Videre i opplæringen må økonomisk og miljøvennlig kjøring tilpasses elevens nivå og selvinnsikt. Å begrense eller unngå tomgangskjøring kan komme veldig tidlig i trafikkopplæringen». «Jeg har nok vært mest opptatt av økonomi og ønsker å bli mer bevisst på miljødelen i min undervisning av elever». «Jeg har blitt veldig bevisst på økonomisk og miljøvennlig kjøring takket være praksisveileder. En student sier at hun som tidligere nevnt mener at hun har lagt størst vekt på økonomisk og miljøvennlig kjøring i teoretisk undervisning. Dette avviker i forhold til 4.1.1. eller 4.1.4 for denne studentens vedkommende. Refleksjonene er gode i den grad de er opplevd slik, men det er grunn til å tro at bevisstheten i forhold til 4.1.1 og 4.1.4 ikke har falt på plass.

Spørsmål 10:

Ble miljøvennlig og økonomisk kjørestil etter ditt syn lagt tilstrekkelig vekt på ved trafikkskolen eller trafikkstasjonen du var hos i hospiteringsperioden?

«Absolutt, men mest i forhold til den økonomiske delen av det, i hvert fall på den trafikkskolen jeg hospiterte ved». Miljødelen ble mer vektlagt i den teoretiske undervisningen. Statens vegvesen følger opp i førerprøver». «Både trafikkskolen og de to trafikkstasjonene jeg hospiterte ved vektlegger økonomisk og miljøvennlig kjøring. På trafikkskolen foregår det nærmest litt diskret og med mindre bevisstgjøring etter mitt syn». «På trafikkskolen jeg hospiterte ved var det litt girhopping. Jeg var på to trafikkstasjoner, på den ene var det ingen av trafikkskolene som kom med kandidater til førerprøve som hadde hatt økonomisk og miljøvennlig kjøring i trafikkopplæringen. Dette gjenspeilte seg i førerprøvene». Trafikkstasjonen jeg hospiterte ved var bedre enn trafikkskolen jeg hospiterte ved (se observasjoner). Trafikkstasjonen prøver å få til et samarbeid om samkjøring med trafikkskolene i dette området for å øke kunnskapen om økonomisk og miljøvennlig kjøring». Dette er svar som samsvarer med observasjoner og forsterker dem.

Spørsmål 11:

Hva er bakgrunnen for at du vurderte/ikke vurderte bruk av kjørecomputer i trinn 4?

«Det har ikke vært et tema i praksisundervisningen vår». «Det vil være vanskelig på grunn av at elevene vil mangle sammenligningsgrunnlag for rutene i trinn 4 og slik sett ikke få utbytte av å bruke kjørecomputeren». «Jeg visste ikke at det var kjørecomputer i bilene, men som tidligere nevnt så tenker jeg jo ikke mer på teknologi enn jeg strengt tatt må». «Det har ikke vært naturlig for meg å tenke på det».

Spørsmål 12:

Hvordan kunne du utnyttet den i ettertid?

«Vi må være realistiske og tenke på at elevene må kjenne bilen godt for å få det til». Elevene kjenner bilene godt og denne uttalelsen blir derfor noe uklar. «Helt klart på en god måte». «En konkurranse elevene i mellom ville vært fornuftig, men det er viktig at elevene har kunnskap om temaet slik at det ikke blir en tallkonkurranse». Dette er gode refleksjoner når det likevel er slik at de ikke har brukt computeren!

Spørsmål 13:

Hvilket læringsutbytte kunne i så fall eleven sitte igjen med?

«Læringsutbyttet for ettertiden ville blitt forsterket». «Tenker på meg selv og hva jeg kunne fått ut av det».

Spørsmål 14:

Hvilke tanker har du selv om temaet økonomisk og miljøvennlig kjørestil på trinn 4?

«Kunnskapen skal være på plass og elevene må kunne vise at de kan det der det går an». Respondenten mener at det ikke alltid er mulig å ha en økonomisk og miljøvennlig kjørestil, for eksempel ikke når det medfører at det oppstår farlige situasjoner. «Jeg har ofte nok med å passe på at eleven unngår å treffe andre trafikanter. Dette er et overraskende utsagn fordi

eleven skal være på et høyt nivå når han er på trinn 4. Jeg må ha mer erfaring». Denne refleksjonen er veldig god, respondenten har god selvinnsett og tar hensyn til sine lærerforutsetninger. «Bevisstgjøringen kan forsterkes her». «I ettertid ser jeg at jeg kan legge mye større vekt på temaet i trinn 4.

Spørsmål 15:

Hvilke forventninger har du til elevenes kunnskap og anvendelse av økonomisk og miljøvennlig kjørestil på trinn 4?

«Jeg har store forventninger». «De må ha kunnskap om det». «Nå forventer jeg at det er fornuftig å ha forventninger om at de har kunnskap.»

Spørsmål 16:

Økonomisk og miljøvennlig kjørestil er ikke spesielt nevnt i trinn 4. Hvor viktig mener du at det er å kontrollere/sikre at eleven har og benytter sin kunnskap om temaet på dette nivået?

Bruk av kjørekomputer kan bidra til større bevissthet. «Det er synergieffekter mellom § 3 og økonomisk og miljøvennlig kjøring så det er viktig for trafikklærerstudenten å kontrollere om målet er nådd».

Spørsmål 17:

Hvordan mener/synes du eleven(e) gjennomfører/gjennomførte en økonomisk og miljøvennlig kjørestil på trinn 4?

«Faller ut hvis kapasiteten er oppbrukt». «Jeg kunne vært flinkere til å følge opp. Dette er respondenten som har vært best i forhold til temaet gjennom studiet, og slik sett noe overraskende. Kan ha vært lite fokus på temaet fra min side den siste tiden». «Både og. Ja ja, miljø og miljø. Eleven mangler erfaring, men har det grunnleggende på plass». «Både og, men i perioder veldig bra». «Min elev på trinn 4 gjennomførte ikke økonomisk og miljøvennlig kjøring. Vet ikke hva som gikk av ham».

Spørsmål 18:

I hvilken grad mener du at jeg som din praksisveileder har bidratt i forhold til miljøvennlig og økonomisk kjørestil gjennom trafikklærerutdanningen??. «God innføring i starten, ønskelig med mer gjennom hele studiet i alle fag, spesielt før trinn 4» «Mye og hele veien». «Mest boost i starten, men du har tatt det opp mange ganger gjennom studiet». «Hvis du bytter ut HINT med deg så mener jeg at temaet er vektlagt gjennom hele studiet».

Kapittel 6: Analyse og drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte mine funn fra observasjoner og intervjuer

Dette ønsker jeg å belyse gjennom videre analyse og drøfting av egne observasjoner og intervju knyttet opp mot de teorier jeg har funnet relevant.

Økonomisk og miljøvennlig kjøring er et tema som bare har hatt fokus de ti siste årene. Jeg tror det er ulike holdninger til miljøvennlig kjøring blant trafikklærerstudentene når de starter og avslutter studiet. Noen har behov for ei modningstid på mer enn to år? Behovet for å endre trafikklærerstudenters holdninger varierer. Det er mange spørsmål jeg kunne ha drøftet knyttet til denne tematikken og min problemstilling. Jeg har valgt to forskningsspørsmål, rettet hovedfokus på trafikklærerstudenter og håper dette kan gi noen svar på min problemstilling

Praksisveileder er ansvarlig for at studentene gir elevene trafikkopplæring i samsvar med trafikkopplæringsforskriften og de til enhver tid gjeldende læreplaner. Det er derfor nødvendig at praksisveilederen er tilgjengelig for studentene i forhold til førveiledning av planlagte undervisningssekvenser. Så langt det er mulig skal praksisveileder også være tilstede i undervisningssekvenser i bil og klasserom for å kunne gi veiledning og råd både underveis og i en etterveiledning.

Hiim og Hippe (2006:76) stiller spørsmål ved om praksisveilederens rolle er å være øvingslærer kontra praksislærer. De skriver dette først og fremst med tanke på tradisjonell lærerutdanning der studentene er ute i praksisperioder og har praksisveiledere som er tilknyttet praksisstedet. Ved TLU er vi som er praksisveiledere ansatt ved studiestedet i en integrert avdeling slik at kontakten mellom praksisveiledere og studenter er knyttet tettere sammen gjennom hele studiet. Det er slik jeg ser det likevel grunn til å stille spørsmål ved om ved TLU kommer i dilemmaet mellom å være øvingslærere eller praksisveiledere? Er øvingslærerens jobb å forvalte kunnskapen eller skal den skapes i en mer sosial sammenheng ved at praksisveileder legger til rette for at studentene videreutvikler sine kunnskaper om praksis (Hiim og Hippe 2006:76).

Klarer vi ved TLU å holde en god dialog mellom studenter og praksisveiledere slik at vi får en god vekselvirkning mellom praktisk undervisningsarbeid og refleksjon og teoriutvikling over slikt arbeid? Hiim og Hiipe (2006:88) skriver at dersom praksisveilederen kun observerer og rapporterer feil slik at utviklingsperspektivet er fraværende vil det ifølge dem føre til at både før og etterveiledning vil virke mindre viktig og at studenten kan bli mer opptatt av å bedrive taktisk spill for å tilfredsstille læreren i stedet for å konsentrere seg om egen læring.

Hiim og Hippe (2006:91) peker på et fremtredende problem, også ved TLU, nemlig mangel på tid og ro. Førveiledningen skjer derfor ofte rett før undervisningen, eller den er klemt inn mellom to undervisningssekvenser. Slike situasjoner kan komme av at studentene ikke leverer inn sine planer før like før de skal undervise og det kan også være at jeg som praksisveileder ikke har organisert arbeidsdagen godt nok, eller prioritert riktig.

Et gjentagende fenomen viser seg å være at studentene som er observert og intervjuet i denne undersøkelsen ser ut til å oppleve et skille mellom teori og praksis ved at de ikke tar opp temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring i teoretiske undervisningssekvenser. Dette er interessant da vi ved TLU ser på oss selv som tverrfaglig organisert. I det legger vi at alle

fagområder i utdanningen arbeider i praksisfeltet. Vi innser samtidig at vi kan utvikle oss på dette området ved å trekke med oss de som ikke er ansatt som praksisveiledere ut i bilene og motsatt at praksisveiledere kan involveres i større grad i annen undervisning. En slik vidrereutvikling av vårt begrep «tverrfaglig organisert» vil etter mitt syn kunne begrense det Hiim og Hippe (2006:128) beskriver som spenningsfeltet mellom det intenderte og det reelle. De mener at dette alltid vil være en del av lærerrutdanningens hverdag, men at vi alltid må bestrebe oss på gapet ikke blir for stort.

Dersom studentene ikke klarer å se overføringsverdien av teori til sin egen praksis mener Stenhouse (1975 i Hiim og Hippe 2006:128) at teori blir teori fordi den sier noe om hva som bør skje i undervisningen. Dette er slik jeg kan se det en deduktiv måte og derfor er alternativet til Stenhouse om at praksis danner utgangspunkt for teoriutvikling å foretrekke fordi det da er det som skjer i lærerens egen undervisning som er det mest interessante.

Hofset (1992) hevder at praksisteori er lærerens styringsregler. Han hevder at praksis er situasjonsavhengig og at vi derfor må bruke sunn fornuft, noe som innebærer både positive og negative sider. Sunn fornuft hjelper oss til å observere, analysere logisk, kritisk og konstruktivt, men den operer ofte innen snevre toleranserammer som den tar for gitt. Den presse nye observasjoner inn i sin gamle praksisteori og forblir i den (Hofset 1992:13/14).

Det finnes dem som hevder at ledere og lederskap verken er nødvendig eller ønskelig hevder Andersen (2011). Ifølge ham stemmer ikke dette med virkeligheten fordi historien ikke kan gi noen eksempler på varige grupper som ikke har hatt noen form for ledelse (Andersen 2011:38).

En god leder skal lete etter den beste utviklingsveien sammen med dem som skal ledes skriver Skrøvset og Tiller (2011). Lederen skal gå foran i det vanskelige grenselandet, i tillegg til å vandre lyttende midt i flokken, eller gå bak og samle opp de gode poenger og erfaringer som prosessen har skapt (2011:24). Dette bringer meg over til noen undringer i forhold til min egen organisasjon. Hvordan leder vi kunnskaps og læringsprosesser som organisasjon, og hvordan leder den enkelte praksisveileder kunnskaps og læringsprosesser i forhold til sine studenter?

Blant mange definisjoner på kunnskapsledelse foreslår Irgens en definisjon ut fra en pragmatisk beskrivelse: Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap. Intensjonen i TLU avviker ikke fra dette ønsket, men spørsmålet er hvordan vi oppfyller disse intensjonene. Er kunnskapen taus i en eller annen form, eller er den så eksplisitt som vi selv mener at den er? Nonaka og Takeuchi (i Newell et al., 2002) sier at kunnskapsledelse dreier seg om sykluser av internalisering (fra eksplisitt til taus) og eksternalisering (fra taus til eksplisitt).

I forbindelse med økonomisk og miljøvennlig kjøring vil utvikling av ny kunnskap for det første være at TLU bidrar med kunnskap til å bedre studentenes kjøredyktighet for å begrense utslipp av klimagasser. For det andre vil kunnskap om teknologi, både dagens og fremtidens teknologi, og hvordan rekkevidden på biler med både dagens og fremtidens teknologi kan økes uten økning i utslipp av klimagasser. Dette er kunnskap som kan synes viktig å nedfelle

for at TLU gjennom studentene har den nødvendige kunnskap, som de i neste omgang kan anvende i forhold til fremtidens bilførere.

På spørsmål om hvordan studentene synes at jeg som praksisveileder har bidratt til å skape reflekterte praktikere på området økonomisk og miljøvennlig kjøring svarer studentene slik. Temaet er vektlagt grundig gjennom hele studiet, men med mest «boost» i starten. De mener likevel at det burde vært mer fokus på temaet før trinn 4 kom i gang. Det er et avgjørende trinn for å se om kunnskapen er etablert både hos studenter og kjøreelever. Her ser jeg selv at det er mer å hente på å utnytte mulighetene som ligger i trinn 4. Bruk av kjørecomputer for å dokumentere drivstofforbruk blir fremhevet av studentene som en god mulighet for å skape grunnlag for god refleksjon hos både studenter og elever. Bruk av kjørecomputer har ikke blitt introdusert av meg, det er et godt hjelpemiddel som jeg rett og slett ikke har tenkt på i denne forbindelse.

Kjørecomputeren ble brukt i starten av studiet da resultatene for måling av drivstofforbruk ble dokumentert. I ettertid ser jeg for øvrig at skjemaet som blir brukt til slik dokumentasjon heter «økonomikjøring», miljøvennlig er ikke nevnt. I forbindelse med disse målingene finner jeg grunn til å nevne at forutsetningene for resultat kunne variere i forhold til tidspunkt på dagen, trafikkmengde, og at bilen som ble benyttet var en eldre, litt stor bil, for å synliggjøre differansene best mulig.

Det kan som nevnt se ut til at økonomisk og miljøvennlig kjøring kommer noe overraskende på studentene når de blir introdusert for temaet. En respondent har kjennskap til temaet gjennom sin bakgrunn som bilmekaniker, mens en etter gjeldende læreplan i sin opplæring skulle hatt det uten at hennes trafikkskole la vekt på det. Denne respondenten hadde øvelseskjørt noe med sin samboer og han hadde vært inne på det med å hoppe over gir. De to siste respondentene var på dette tidspunktet ikke opptatt av temaet og hadde ingen kunnskap om det fra tidligere.

De opplever en reduksjon i drivstofforbruk på en forholdsvis kort kjørestrekning i oppstartsfasen av faget veiledet undervisningspraksis som de reagerer forskjellig på. Bakgrunnen for instruksjonene er blant annet at stans skal søkes unngått i størst mulig grad. Noen uttrykker bekymring for at en slik kjørestil ødelegger motor og drivverk. Andre føler at kjørestilen er forstyrrende for andre trafikanter ved at det, for dem, virker som om de kjører unaturlig sakte etter mine instruksjoner. Dette er faktorer som kan ha betydning i forhold til forståelse og vilje til å forandre tenkning om økonomisk og miljøvennlig kjøring. Ingen av disse fire respondentene har vist direkte motstand mot kravene til endring, snarere en sunn skepsis, samt en naturlig prosess i forhold til å forandre noe som er så godt innarbeidet hos dem selv. I den grad det er motstand mot forandring kan det ha flere årsaker, et eksempel kan være den trafikkopplæringen de selv har fått. Av de fire studentene som deltok i mine undersøkelser var det ingen som hadde noe om økonomisk og miljøvennlig kjøring i sin trafikkopplæring. Dette til tross for at en av dem skulle hatt det på grunn av trafikkopplæring etter den læreplanen som gjelder nå. En av dem hadde kunnskap om temaet på grunn av at hans far er en trafikkklærer som er opptatt av å følge myndighetenes intensjoner. En av dem hadde sin trafikkopplæring i Tyskland der temaet ikke var aktuelt, og den eldste av dem hadde

kun hørt at temaet kunne være et samtaleemne i noen forbindelser før han ble trafikkklærerstudent.

I refleksjoner som respondentene har gjort i sin digitale praksisdagbok i første semester tyder på at temaet begynner å vekke interesse og at de har et oppriktig mål om å innlemme det i egen kjøredyktighet og i senere undervisning av kjøreelever.

I et refleksivt dokument mot slutten av semesteret beskriver tre av fire respondenter gode refleksjoner om økonomisk og miljøvennlig kjøring. I passeringstesten i slutten av semesteret kan det derimot virke som om de gode refleksjonene er fraværende, eller i det minste glemt. Her er det kun en av dem som praktiserer en økonomisk og miljøvennlig kjøremåte.

For de fleste mennesker oppleves det kjente som trygt og riktig. Forandringer som vedrører en som menneske, tvinger en til å tenke nytt og gå inn i noe ukjent, dette blir ofte møtt med motstand.. Jeg tror mange kjenner på følelser av motstand når det handler om å lære på nytt, kanskje til og med noe en synes en mestrer bra, som for eksempel å kjøre bil.

Trafikkklærerstudenter skal slik jeg har beskrevet i kapittel 2, under faget veiledet undervisningspraksis, gjennom en kartlegging av egen kjørestil før de skal lære å kjøre på en annen måte enn de er vant til. I kapittel 3, under utvalg av respondenter, har jeg orientert om studentene som deltok i undersøkelsene. De representerer begge kjønn, to menn og to kvinner og de er fra 24 til 36 år gamle. De kommer fra fire fylker (Østfold, Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal og Nordland), og de har variert bakgrunn og utdanning fra tidligere. Eks Mic?

Selv om ingen av mine respondenter har vist direkte motstand mot å kjøre bil på en annen måte enn de var vant til, så har elementer av Hayes (2002 i Irgens 2011) modell gjennomgått non av de typiske reaksjonsfasene i modellen. Av elementene i modellen er det ingen som har forsøkt å sabotere eller vært i depresjonsfasen, men de øvrige faser er vanlige for trafikkklærerstudenter som skal lære noe nytt. For studentene i min undersøkelse har det heller ikke vært karakter av en motvillig aksept, de har i løpet av forholdsvis kort tid gått over i utprøvningsfasen. Konsolideringsfasen inntraff på et tidlig tidspunkt, som Irgens hevder så har modellen en svakhet ved at den underslår personlige forandringsprosesser fra person til person.

Det virker som om temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring kommer noe overraskende på studentene, det i seg selv kan bekrefte behovet for å skape reflekterte praktikere i forhold til temaet. Imidlertid er studentene i denne undersøkelsen opptatt av å lære de nye rutinene og arbeidsmåtene slik at de kan tilpasse seg mestre dem. Irgens understreker her at ledere og endringsagenter, i dette tilfellet meg som praksisveileder, først og fremst kan legge til rette for at endringsprosesser kan forløpe på en mest mulig demokratisk måte og at de i størst mulig grad er basert på medvirkning og informasjon.

I metodekapitlet har jeg gitt uttrykk for at jeg ønsker en induktiv tilnærming til mine respondenter i undersøkelsen. Til tross for det finner jeg meg selv i aksjon med en deduktiv tilnærming til temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring ved at jeg faktisk starter med en demonstrasjon av hvordan jeg kjører og hva jeg legger vekt på å kommentere.

Læring skjer på mange måter og i mange sammenhenger skriver Lyngsnes og Rismark (2007). Det er mange som tar for gitt at undervisning er det samme som at noen lærer av undervisningen. Mange lærere tar for gitt at elevene kan overta det budskapet som formidles direkte. Jeg ser at det kan være en fare for dette ved å arbeide på denne måten. Dewey (i Lyngsnes og Rismark 2007:45/46) problematiserte forholdet mellom undervisning og læring og trekker det så langt at forholdet mellom undervisning og læring tilsvarer forholdet mellom kjøp og salg. Jeg tolker dette som at jeg må forvise meg om at studentene har kjøpt noe av meg og at det ikke bare er noe jeg tror. Lyngsnes og Rismark mener at læring i seg selv er et sammensatt fenomen og det er jeg naturligvis oppmerksom på. Det brede spekteret av utviklede læringsteorier gjenspeiler dette.

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har jeg nok ikke oppdaget noe nytt i forhold til mitt eget syn på læring, men jeg har vært gjennom en bevisstgjøringsprosess i så måte. Spesielt i forhold til å bli mer bevisst på at temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring som jeg er meget opptatt av er det eneste jeg underviser på en deduktiv måte i. De ulike syn på læring, og hvordan læring skjer påvirkes av individuelle prosesser, sosiale prosesser, kontekst, situasjon og interaksjon fremheves hver for seg slik Lyngsnes og Rismark skriver. De ulike læringssyn gjør at det ikke bare er å velge eller velge bort en teori. Enhver teori fanger heller ikke inn ulike sider ved læringsfenomenet. Alle teoriene er likevel ikke sidestilte på den måten at de har like stor gyldighet pr i dag. Ny forskning og nye teorier utvikles på basis av de etablerte og bidrar til å bringe nye perspektiver og ny innsikt inn i den faglige debatten om læring (Lyngsnes og Rismark 2007:72).

For meg som praksisveiledere er refleksjonene og bevisstgjøringen ovenfor verdifullt å ta med videre i mitt arbeide for å møte utfordringer med nye trafikklærerstudenter. Det vil påvirke meg til å prøve ut nye og fortrinnsvis induktive tilnæringsmåter.

I de tilfeller der jeg tidligere har møtt utfordringer i forhold til nye studenters vilje og evne til forandring kan jeg se at jeg ikke har lært selv om behovet har vært tilstede. Irgens (2010) belyser noen utfordringer ved læring og peker på at vi ofte ikke lærer eller at vi lærer på en overfladisk måte som gjør at problemene dukker opp på nytt igjen. Irgens beskriver dette som enkeltkretslæring og henviser til at viser et eksempel der problemer blir midlertidig løst, før de oppstår på nytt igjen. Når trafikklærerstudentene har et variabelt fokus på temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring kan det være at jeg som praksisveileder ikke har vært tilstrekkelig opptatt av å identifisere problemet. Dobbelkretslæring for å identifisere et problem eller en utfordring kan altså bidra til å komme videre med godt læringsutbytte for både studenter og praksisveileder.

Er det mulig for meg som praksisveileder å arbeide med studenters holdninger slik at de etter endt utdanning fortsetter å kjøre økonomisk og miljøvennlig? Er det mulig å påvirke til endringskraft? Er trafikklærerstudenter endringsvillige i forhold til egne holdninger? Er det slik at de bare kjører miljøvennlig så lenge de er under opplæring? Handler det om holdninger, eller er det andre ting? Hva med motstand mot forandring? Hva med den menneskelige faktor ut over økonomi og miljø? Hvordan kan vi få både fremtidens og

eksisterende bilførere til å tenke riktig. Skal de gjøre det fordi at det er nedfelt i forskrifter eller fordi at de tror det er viktig og riktig?

Begrepet kunnskap

Hva kunnskap er og hvordan man oppnår den er det mange definisjoner og oppfatninger om. Hvilke definisjoner og oppfatninger som er de «riktige» er det ingen forunt å kreve enerett på, det er først og fremst den enkeltes epistemologiske standpunkter som kan forsvare dette.

I den klassiske greske epoken definerte Platon kunnskap som «justified true belief» (rettferdiggjort sann overbevisning) (Newell et al., 2002:3). En annen definisjon er kunnskap som begrunnet, sann oppfatning (Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001). I Japan er en definisjon på kunnskap ifølge Jenssen, Mønsted og Olsen (Jenssen et al 2004) «justified belief» (rettferdiggjort overbevisning). Bakgrunnen for denne definisjonen er at den erfaringsbaserte kunnskap er mer i sentrum, og basert på forståelsen av at den skapes i en dynamisk prosess, og dermed ikke gir en absolutt sannhet. Dersom en ser på kunnskap som noe som skapes i dynamiske og sosiale prosesser kan en stille spørsmål ved om hva eller hvem som «konstituerer» sannheten. Det kan da ikke være noen absolutt sannhet som står i sentrum, men utvilsomt er kunnskap knyttet til meninger og oppfatninger som er dannet gjennom oppdragelse og sosialisering, smak, referanser, prøving og feiling gjennom livet (Von Krogh et al., 2001).

Irgens (2010) hevder at kunnskap relatert til et yrke er helt sentralt for utviklingen av en egen identitet som profesjonsutdannet. Han skriver videre at en profesjonsutdanning kan gå over flere år og skal utvikle studentenes ekspertise innenfor et felt. Slike studier er satt sammen av flere fag som er bygget opp slik at de fagene som inngår, til sammen skal danne et hele som fører til en spesiell profesjonskunnskap (Irgens 2010:18/19). Et fag som inngår i et hele i denne avhandlingen er faget veiledet undervisningspraksis, med økonomisk og miljøvennlig kjøring som tema. Dette temaet er en liten del av oppbyggingen til profesjonsutdanningen ved TLU.

Det strukturelle og det prosessuelle perspektiv er en vanlig måte å se kunnskap på. Disse perspektivene brukes for å forstå forskjellige typer kunnskap (Newell et al., 2002). Innenfor det strukturelle perspektivet hevdes det at kunnskap er noe som besittes av de ansatte eller organisasjonen, og at det er målbart, lett identifiserbart og konkret. Innenfor det prosessuelle perspektivet blir det fremhevet at kunnskap er knyttet til handling og praksis og at det er noe som utvikles i samspill og relasjoner. Elkjær (2004) representerer et tredje perspektiv som kalles «den tredje vei». Dette perspektivet legger vekt på samspill mellom individ og organisasjon. Prosessen er gjensidig og stadig pågående i organisasjonens sosiale verden. Undersøkelser eller refleksjoner i organisasjonens sosiale verdener holdes sammen av forpliktelser og utløser utvikling av erfaring og kunnskap. En av de praktiske følgene av «den tredje vei» er å bringe intuisjon og følelser frem i organisasjonens utvikling og læring. Sammen med en pragmatisk tilnærming til mitt forskningsfelt er dette også mitt fokus når jeg ønsker å undersøke om HINT, TLU bidrar til å skape reflekterte praktikere i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring.

I formidlingspreget pedagogikk er det formidlingsmodellen som står i fokus. Den som har kunnskapen formidler til den som skal lære. De som skal lære må lytte, observere, notere eller imitere det læreren sier eller gjør (Inglar 2002:16). Som jeg har beskrevet i forhold til utfordringer vi kan møte hos trafikklærerstudenter har jeg benyttet meg av en deduktiv eller for den saks skyld formidlingspreget form for å lære studentene økonomisk og miljøvennlig kjøring. Dette har jeg også gjort meg noen refleksjoner og for så vidt også bestemt meg for å forandre i fremtiden. Det kan likevel være en god måte å arbeide på i enkelte situasjoner og som Lyngsnes og Rismark skriver så er det sannsynligvis ikke bare å velge eller velge bort en teori. Dersom dette kunnskapssynet skal danne grunnlag for hvilken tilnærming som velges så ser jeg det som viktig at en i så fall er veldig bevisst på sine valg. Ved TLU opplever vi iblant at vi får godt voksne studenter, noen av dem har hatt lange opphold i utdanning og har kommet inn på bakgrunn av yrkespraksis. I denne gruppen kan vi møte studenter som på grunn av sin bakgrunn, alder og erfaring ikke er fortrolig med for eksempel konfluent eller konstruktivistisk pedagogikk. I slike tilfeller viser det seg ofte at den formidlingspregede pedagogikken og veiledningen kan ha noen fortrinn. Det utelukker likevel ikke at andre tilnærminger kan og bør utprøves.

Kunnskap er innenfor formidlingspreget pedagogikk strukturert i taksonomier eller trappetrinn der et trinn bygger på og forutsetter kunnskap på et lavere trinn (Bloom 1956 i Inglar 2002:55). Først skal eleven lære faktiske kunnskaper. Deretter skal han tilegne seg forståelse for kunnskapen og så lære å anvende den osv. (Inglar 2002:55).

Trafikkopplæringen er tuftet på at kunnskap skal struktureres i taksonomier. Dette er et paradoks i forhold til nye læreplaner med et konstruktivistisk kunnskapssyn. Paradokset ligger etter mitt syn i hvor lite reflekterte elevene da blir. Studentene opplever også noe frustrasjon i forhold til dette når de er vante til å arbeide etter andre kunnskapssyn.

I prosessorientert pedagogisk tenkning er det vesentlig å få til en prosess der den som skal lære, selv møter eller henter kunnskap etter eget behov og på grunnlag av egen motivasjon. Innenfor denne retningen er det et annet syn på forholdet mellom teori og praksis i læringssammenheng. Teori og praksis hører sammen, Inglar hevder at det gjerne kan være i omvendt rekkefølge. Å gå fra praksis til teori kan for noen virke bakvendt og lite effektivt. Det kan imidlertid ofte skape motivasjon hos den som skal lære. I motsetning til en deduktiv prosedyre, der teori kommer før praksis, kalles det å begynne med praksis for en induktiv prosedyre eller metode (Inglar 2002:29). Det kan likevel være grunn til å være bevisst i sine valg av tilnærminger med tanke på sikkerhet. Slik sett kan en induktiv tilnærming i sin ytterste konsekvens være trafikklærerfarlig. En bør være særdeles oppmerksom på at en bil er et klasserom på hjul blant andre mer eller mindre forståelsesfulle medtrafikanter. For praksisveileder og trafikklærerstudenter er det avgjørende å unngå en induktiv tilnærming dersom eleven ikke er på riktig nivå i forhold til utfordringene, eller at studenten ikke har et tilstrekkelig repertoar av pedagogiske grunnsyn.

Den kritiske pedagogikken har altså en samfunnsvitenskapelig bakgrunn. Synet på læring samsvarer langt på vei med det i prosessorientert pedagogikk. Det er først og fremst meningsfull læring som er i fokus. Denne retningen er i sterkere grad også opptatt av ikke – faglige temaer, som samarbeidsevne, toleranse, global forståelse, o.l. Målområdet i den

kritiske pedagogikken utvides det er ønskelig at elever og studenter skal lære mer om samfunnet og bli mer bevisste og kritiske til det (Inglar 2002:55). En slik innfallsvinkel kan bidra til at økonomisk og miljøvennlig kjøring blir et lokalt tiltak for å handle globalt. Ved for stort engasjement i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring kan studenten komme i fare for å trekke miljøhensynet for langt i forhold til trafikksikkerheten. For eksempel kan avkjøring ut til venstre fra høyhastighetsvei medføre stor risiko hvis en velger en gradvis fartsreduksjon uten å bremse for å utnytte farten inn i den gaten det skal kjøres inn i etter økonomiske og miljøvennlige idealer medføre at de som kjører bak blir overrasket og får problemer. Unaturlig lavt tempo med formål å redusere drivstofforbruk kan også skape situasjoner som er både risikofylte og mindre økonomiske og miljøvennlige ved at mange ønsker å kjøre forbi, gjerne i høy hastighet. Miljøgevinsten blir da totalt sett mindre.

Behaviorismen

Behaviorismens syn bygger på en grunnleggende antagelse om at den som skal lære spiller en passiv rolle og responderer på miljømessige stimuli. Behaviorismen var rådende før det kognitivistiske syn (Säljö 2001).

Kognitivismen (Gestaltorientert)

Behaviorismen som var det dominerende paradigme ble erstatt av kognitivismen i 1960-årene (Dysthe 2001). Kognitivismen fokuserer på de indre mentale aktiviteter. Handlinger ses her på som konsekvens av tenkning og atferdsendringer kan observeres, men kun som indikasjon på at læreprosesser foregår i hodet på den som skal lære. Metaforen «hjernen som en maskin» beskriver informasjon som kommer inn, blir behandlet og medfører resultater.

Konstruktivismen

Som tidligere beskrevet i kapittel 2, TLU i et kunnskapsperspektiv, er den grunnleggende tanken i konstruktivismen er at læring er en aktiv og vedvarende prosess der studenten bygger og utvider sitt fundament av kunnskaper og ferdigheter. Læringsprosessen bygger på og blir ledet av de kunnskaper studenten besitter fra tidligere. Det er studenten selv som befinner seg i sentrum av læringsprosessen, og fokus er på læringsprosessen og i mindre grad på fakta. Dette er slik jeg kan se det et vesentlig moment i forhold til at konstruktivismens grunntanke samsvarer med tenkningen i læreplanene for førerkortklassene.

Begrepet læring

I vår tid ser vi på læring som en livslang prosess. Læring skjer både bevisst og ubevisst. Etter det jeg kan forstå legger dannelse grunnlaget for læring. Dannelsesbegrepet har historiske røtter tilbake til antikkens Hellas og begrepet «Paideia» (av gresk), som betyr noe i retning av oppdragelse. Paideia handler om allsidig oppdragelse hvor hele mennesket utvikles (Johannessen 2009 i Dobson og Steinsholt 2001:280/281).

Ifølge Isaksen (Dobson og Steinsholt 2001:280/281) er kjernen i det moderne dannelsesbegrepet innenfor et demokratisk dannessyn, der fokuset er å skape kritiske, reflekterende og deltakende medborgere.

Veiledningsstrategi

For å legge til rette for læring mener jeg derfor at god planlegging er en viktig forutsetning. Her er didaktikk ifølge Steffensen (2003:9 i Lyngsnes og Rismark 2007:21) en sentral del av pedagogikkfaget. Ifølge Steffensen finnes det didaktikk når det finnes pedagogikk. Når en skal bidra til at andre lærer, referere didaktikk til alle overveielsene som finner sted. Slik omfatter didaktikk teoretiske og praktiske spørsmål som er relevante for opplæring. I didaktikk inngår teori og forskning. Samtidig inngår handlingsplanet med den praktiske planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæring. Disse to sidene henger sammen ved at den teoretiske didaktikken gir et grunnlag for refleksjon både i og over det praktiske didaktiske arbeidet (Lyngsnes og Rismark 2007:21).

Lyngsnes og Rismark henviser til Hiim og Hippe (1998:9) og deres definisjon som viser at didaktisk virksomhet består av både det å planlegge, gjennomføre, vurdere, og ikke minst analysere og reflektere over alle de forhold som inngår i undervisningen og læringssituasjonene. Slik fanger de inn hele prosessen fra planleggingsstadiet til analysen etter avsluttet undervisning. (2007:26/27).

I tillegg til dette har didaktikk normative og analytiske aspekter. En kan stille spørsmål for å finne ut hvordan noe foregår eller er tenkt på en bestemt måte. Det er ikke tilstrekkelig at en lærerstudent planlegger en læringsøkt. Aktiviteten må analyseres underveis og i etterkant: Hva skjedde? Hvorfor skjedde dette? Hva må jeg tenke på neste gang? Hvilke muligheter brukte jeg ikke? Hvorfor nådde ikke eleven målene? Dette er en del av didaktikkens analytiske side. Et slikt perspektiv gjør at en gjennom analyse, tolkning og refleksjon kan forstå det som foregår. Dette vil være basis for å kunne endre og forbedre praksis. Teori og teoretiske modeller som forøker å analysere og forklare samspill, sammenhenger og årsaker, kan være verktøy i didaktisk analyse (Lyngsnes og Rismark 2007:27).

Hiim og Hippe. *Praksisveiledning i lærerutdanningen*, 2006. BRUKT I PS Studentenes læreprosess (ift DRM)

Det er viktig å komme frem til en praktisk fundert og praktisk brukbar innsikt i de ulike kategoriene i relasjonsmodellen. Studentenes læreprosess må tilrettelegges slik at dette blir mulig. Generelt kan en si at det er nødvendig å ta utgangspunkt i praktiske erfaringer og ulike praksissituasjoner. Studentene må få anledning til å reflektere over sine egne konkrete opplevelser og meninger om undervisning og læring. Erfaringer både som elev og som lærer er av betydning. Bevisstgjøring omkring ens egen elev og lærersosialisering og ens eget pedagogiske grunnsyn innebærer at studentene blir seg bevisst sitt eget utgangspunkt for å være lærer. Analyse og vurdering av ulike praksissituasjoner og veiledning i tilknytning til sitt eget læringsarbeid bidrar til å øke studentenes didaktiske innsikt og forståelse. Vi skal nå nærme på hvordan undervisningen i didaktikk konkret kan tilrettelegges for studentene (Hiim og Hippe 2006:24).

Førveiledningen avdekker av og til problemer studenten sliter med. Enkelte studenter har ikke så lett for å formulere seg skriftlig, noe som kan være en av årsakene til at planen er mangelfull. I slike tilfeller mener Hiim og Hippe at det er viktig å bruke god tid på å få tak i

studentens ønsker og tanker for læringsaktiviteten, og ikke henge seg så mye opp i den skriftlige planen. Andre ganger er planen mangelfull fordi studenten ikke har fått tak i det som ble formidlet i pedagogikk – og didaktikkundervisningen. I slike tilfeller kan det være klokt at studenten setter ord på hva han/hun ønsker med opplegget. Deretter kan student og veileder sammen utforme undervisningsplanen. I løpet av samtalen vil det ofte vise seg at studenten har tanker om de fleste kategoriene i relasjonsmodellen, men begrepsforståelsen er uklar. Når veilederen setter navn på studentens forslag, tanker og ønsker for læringsarbeidet, vil begrepsforståelsen gradvis utvikles. Og når studenten først har tilegnet seg disse begrepene, opplever han/hun å utvikle seg som lærer (Hiim og Hippe 2006:90). Dette må etter mitt syn vurderes opp mot tid til disposisjon for praksisveilederen. Forholdet til andre studenter og deres behov må også komme i betraktning. Dette gjelder spesielt trafikklærerstudenter som er i et klasserom på hjul i trafikken.

Læreryrket er så mye preget av kompleksitet, av situasjonsavhengighet, uforutsigbarhet og utøvelse av «skjønn» at profesjonell yrkesutøvelse krever læring gjennom erfaring (Hiim og Hippe 2000, 2001, Stenhouse 1975 i Hiim og Hippe 2006:25). Men det å lære gjennom yrkeserfaring er på ingen måte noen selvfølge. Det er noe som i seg selv må læres, og det kreves hardt arbeid gjennom hele utdanningen. Studentene trenger å lære å reflektere over ulike sider ved sin egen praksis. Å utforske praksis innebærer å tilegne seg en helhet av praktisk dyktighet, begreper og teoretisk forståelse. Det handler om å tilegne seg kompetanse i systematisk vurdering og videreutvikling av ens egen yrkespraksis og om utvikling av yrkesteoretisk innsikt (Hiim og Hippe 2006:25).

Det er svært viktig å skrive planer, der en aktivt bruker didaktiske kategorier som et analyse og planleggingsredskap. Målet med førveiledningen er å bearbeide kategoriene ytterligere, samtidig som en forsøker å få fatt i studentens ønsker og tanker for den planlagte undervisningen. Videre er det viktig i denne førveiledningen å knytte sammen didaktisk teori og praksis på en synlig og klar måte. Førveiledningen skal bidra til å utvikle den reflekterende lærer som har en forskende holdning til sitt eget og andres undervisningsarbeid (Hiim og Hippe 2006:31). Dette er spesielt viktig i forhold til det nevnte klasserommet på hjul.

Når didaktisk relasjonstenkning blir en del av lærerstudentenes praksisteori, innebærer dette at studentene stadig analyserer, vurderer og videreutvikler sin egen måte å tilrettelegge elevenes læring på. Undervisnings og læringssituasjonen betraktes som en helhet der elevenes læreforutsetninger, rammene, målene, innholdet, læreprosessen og vurderingen er nøye knyttet sammen og er avhengig av hverandre. De didaktiske kategoriene i relasjonsmodellene gjør det likevel mulig å skille ulike aspekter av undervisning og læring fra hverandre. Lærerstudenten får i mange konkrete situasjoner trening i å stille og besvare kritiske spørsmål som:

- Hvordan skal læringsmålene utarbeides slik at de passer til elevenes forutsetninger og rammene for læringsaktiviteten?
- Hvordan kan det bli sammenheng mellom skolens overordnede mål og læringsmålene?

- Hvordan kan elevene trekkes inn i målformuleringen?
- Hvilke undervisnings og arbeidsmåter skal lærer og elever velge for at læreprosessen skal bli best mulig?
- Hvilken sammenheng er det mellom mitt pedagogiske grunnsyn og måten jeg underviser og veileder på?
- Systematisk og konkret anvendelse av de didaktiske kategoriene presser frem pedagogiske vurderinger og handlingsalternativer for lærerstudenter og elever (Hiim og Hippe 2006:41).

Det er åpenbart for Hiim og Hippe at denne tilnærmingen til didaktisk teori krever et nært samarbeid mellom pedagogikk lærere, faglærere, yrkesdidaktikk lærere, og praksisveiledere. Veilederne må kunne anvende de didaktiske hovedbegrepene som benyttes i undervisningen på høyskolen. I den grad veilederne behersker dette, blir det en nær sammenheng mellom det studenten opplever i pedagogikk og didaktikkundervisningen og det de opplever i praksis. (Hiim og Hippe 2006:132).

Hiim og Hippe hevder at de didaktiske grunnbegrepene må læres med utgangspunkt i praktiske, virkelige situasjoner. Videre må de læres med utgangspunkt i den begrepsforståelsen studentene sitter inne med. På mange måter vil det være snakk om en språklig og begrepsmessig bevisstgjøringsprosess, like mye som å lære noe egentlig nytt. Begrepene er imidlertid ofte uklare, og grensene mellom dem er flytende. Ulike navn på begrepene gjør dessuten kommunikasjonen vanskelig. Faginnhold og tradisjonsbundne arbeidsmåter styrer ofte undervisningen. Dette er et forhold som ikke alltid er et resultat av bevisste valg fra studentenes side. Parallelt med språklig og begrepsmessig bevisstgjøring øker valgmulighetene og handlingsalternativene. Dette kan forklares med at det «lagres» flere ordnede begreper og ferdigheter i studentenes erfaring. Disse begrepssystemene anvendes og videreutvikles i ulike undervisningssituasjoner. Konsekvensen blir at studenten handler ut fra stadig mer bevisste vurderinger (Hiim og Hippe 2006:134).

- Noen eksempler kan illustrere:
 - Hva lærte elevene i denne læringsaktiviteten?
 - Hva var hensikten eller målet med læringsaktiviteten?
 - Hvilket faginnhold arbeidet elevene med?
 - Hvordan var dette valgt ut?
 - Hvordan er elevenes læreforutsetninger? Og så videre (Hiim og Hippe 2006:135/136).

Inglar har flere ganger hevdet at ingen av veiledningsstrategiene kan pekes ut som best eller dårligst. Hvordan skal en så velge mellom dem? Når er det hensiktsmessig å bruke en strategi, og når skal en skifte over til en annen (Inglar 2002:73)?

Prinsipielle og situasjonsbetingete vurderinger

Det er to hovedperspektiver som er avgjørende, ett mer prinsipielt og ett som er mer kontekstuellet eller situasjonsbetinget. Det prinsipielle dreier seg om hva en vil oppnå med undervisningen og veiledningen på lang sikt. Ut fra et grunnleggende syn på mennesket og et

syn på kunnskap og læring velger en mellom didaktiske retninger i pedagogikken og strategier i veiledningen. En kan velge strategi ut fra hvilke langsiktige konsekvenser en vil oppnå: tradisjonsbevaring, utvikling for den som veiledes, utvikling for begge parter og utvikling for hele skolemiljøet (Inglar 2002:73).

Det situasjonsbetingete perspektivet dreier seg om relasjoner mellom veilederen og den som veiledes, og om kontekstuelle forhold som den tid man har til rådighet, forutsetningene til den som veiledes, om det er tidlig eller sent i veiledningen, om det er før eller etterveiledning, o.l. Veilederen kan bruke kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen for å skaffe seg en oversikt over de situasjonsbetingete forholdene:

En veileder bør stille seg selv slike spørsmål. Det kan presse frem tanker og vurderinger som gjør veilederen mer reflektert over sine valg av veiledningsstrategier. Veilederen kan også diskutere situasjonsbetingete forhold med den som veiledes. Da blir begge mer involvert i veiledningsprosessen (Inglar 2002:75).

Prinsipielle vurderinger tar altså utgangspunkt i mer generelle mål, mer langsiktige hensikter. Partene bør foreta de situasjonsbetingete vurderingene før, under og etter hver veiledningssamtale. Noen veiledningsforhold går over lengre tid, og da blir det mulig å vektlegge både generelle og situasjonsbetingete perspektiver. Det er viktig å tenke over hva en vil gjøre, hvorfor en gjør det, og hvilke konsekvenser det kan medføre. En veileder bør arbeide med refleksjoner over valg av strategi så ofte som mulig, slik at han kan treflektere i handling (Inglar 2002:75).

Læring gjennom erfaring og refleksjon

Det presenteres flere veiledningsstrategier og veiledningsteknikker i denne boka, og jeg anbefaler at du eksperimenterer med dem, undersøker hva som skjer når du gjennomfører eksperimenter, vurderer konsekvenser av dine handlinger og kritisk analyserer om du oppnår det du og den du veileder, har som intensjoner. Du kan på mange måter utvikle din egen praksisteori som veileder, utvikle din egen kunnskap. Denne oversikten kan være en hjelp til å sortere og strukturere sentrale karakteristika ved de fire pedagogiske retningene og veiledningsstrategiene vi har tatt opp (Inglar 2002:79):

Veiledningsfaser, Veiledning av lærerstudenter

Seks faser som er vanlige i et veiledningsforhold som strekker seg over lengre tid:

Kontaktfasen

Kontraktfasen

Forberedelsesfasen

Gjennomføringsfasen

Vurderingsfasen

Avslutningsfasen

En lærerstudent skal først få kontakt med sin øvingslærer. De lager ofte en kontrakt for samarbeidet. Lærerstudenten planlegger, gjennomfører og vurderer sin egen undervisning. Før undervisningen kan øvingslæreren samtale med studenten om hans planer. Etter at han har observert undervisningen, gjennomføres en etterveiledning. Som regel vurderer de studentens arbeid og hans utvikling i samtalene, og veiledningsforholdet avsluttes med at studentene vurderes (Inglar 2002:83).

Refleksjon

Begrepet refleksjon er vesentlig i forhold til læring og veiledning. Gulbrandsen (2001) påstår at all læring skjer gjennom refleksjon over praksis. Ifølge ham betyr det at det ikke finnes noen alternativ til læring gjennom praksis. Refleksjon er selv en form for praksis hevder Gulbrandsen.

Ifølge Gulbrandsen er refleksjon overveielse, betraktning, vurdering, og ettertanke. Det er også å lete etter helheter og sammenhenger. Refleksjon er bevisstgjøring, arbeid for å forstå ting intellektuelt. Å reflektere over praksis kan for eksempel være å tenke over hva som har skjedd, hva som skjer nå, og hva som kommer til å skje. Gulbrandsen mener dette er en videre betydning av ordet refleksjon enn det som er vanlig, nemlig å se tilbake (refleksjon). Her handler det også om refleksjon i øyeblikket, som når en står midt oppe i et handlingsforløp og må velge, hva gjør jeg nå? Og det handler om refleksjon i betydningen å se fremover, lage en plan, innstille seg på noe (Gulbrandsen 2001:247).

Gulbrandsen skriver også om forhåndsrefleksjon i betydningen å tenke gjennom på forhånd, og å innstille seg mentalt. Vi lager oss bilder, forestillinger, og fantasier om hvordan vi tenker at det kommer til å bli. Som et mentalt kart som vi handler ut i fra i konkrete situasjoner når de er der. Noen tenker frittflytende og intuitivt, andre mer strukturert og logisk (Gulbrandsen 2001:250).

Etterrefleksjon er det vi kanskje vanligvis mener med refleksjon. Ifølge Gulbrandsen er etterrefleksjon det å se tilbake på praksis eller et handlingsforløp. Hva skjedde? Hva opplevde vi? Hvorfor ble det slik? Hva kan vi lære av dette? Hvordan reflekterer vi selv i ettertid? Setter vi av tid til det, regelmessig eller av og til (Gulbrandsen 2001:252).

Begrepet veiledning

Hva er veiledning

Veiledning er en arbeidsmåte som kan brukes for å utvikle evnen til selvinnsikt og refleksjoner (Hiim og Hippe 1989, 1998) slik at den som blir veiledet får trening i å planlegge, gjennomføre, vurdere og analysere undervisning og læring i ulike sammenhenger.

Veiledning

Den som skal lære betraktes mer som et objekt enn et subjekt innenfor den formidlingspregede retningen og skal i hovedsak lytte, observere og gjerne notere, og noen ganger også imitere, gjenta, repetere eller oppsummere. Inglar (2002) ønsker ikke å kalle

dette for veiledning i og med at en ikke tar hensyn til læreforutsetninger for å skaffe seg rede på hva den veiledete virkelig kan, i stedet for å nøye seg med å mene noe om hva han burde kunne (Inglar 2002:19).

Proessorientert veiledning kalles ofte elevsentrert eller klientsentrert veiledning. Når den som skal lære, blir sentral i læreprosessen, betraktes han eller hun som et aktivt subjekt (Imsen 1991 i Inglar 2002:32). Mennesker er forskjellige og har ulike læreforutsetninger, derfor vil veiledningen variere fra elev til elev. Veiledningen blir mindre «objektiv», og en vektlegger individuelle, subjektive hensyn.

For en proessorientert veileder er både læringsprosessen og læringsresultatet viktig. Proessorientert veiledning vektlegger møtet mellom eleven og lærestoffet, og veilederen bør finne ut av hva den som veiledes, har av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og hva han er opptatt av. Veilederen blir derfor lyttende og utforskende og begge parter er aktive. Det faglige som skal læres, er et av områdene i veiledningen. Innenfor proessorientert veiledning er også prosessen gjenstand for veiledning og læring (Inglar 2002:34).

Den veiledetes egne meninger er viktige i veiledningssamtalen, men veilederen skal ikke nødvendigvis holde sine meninger tilbake. Selv om både veilederen og den som veiledes, synes at den foreliggende plan er god, kan en ta opp og drøfte alternative løsninger, men at en skal tenke kreativt på andre muligheter og kritisk analysere de ulike alternativene og deres konsekvenser (Inglar 2002:34/35).

Veilederens oppgave er å hjelpe den som veiledes til å foreta egne, reflekterte valg. Det kan føre til at det blir for mye fokus på den som skal veiledes, hans meninger og utvikling. Det kan føre til at veilederen da i for liten grad hevder sine egne meninger eller sier for lite om egen praksisteori. Også en proessorientert veileder skal sørge for å komme på banen (Inglar 2002:39/40).

Den proessorienterte veiledningsstrategien kan føre til at samtalene tar lang tid, og at det kan bli for mye analyse og diskusjon fremfor handling. Det er ifølge Inglar av stor betydning at disse samtalene blir fulgt opp i (Inglar 2002:41).

Inglar fokuserer gestaltorientert veiledning enda mer på den som veiledes, enn tilfellet er i proessorientert veiledning. Det blir nødvendig og viktig å være en god observatør. Det vil i en slik veiledningssammenheng være en fordel om veilederen er oppmerksom på mange forhold. I tillegg til hva den som skal veiledes sier, må veilederen være oppmerksom på tonefall og kroppsspråk og hvilke signaler de gir. Veilederen skal være oppmerksom på alle sider ved situasjonen og på sine egne følelser, egne tanker og meninger, og dessuten på det den andre sier, variasjoner i vedkommendes stemmeleie og ordhastighet, mimikk, geberder, sittestilling osv. (Inglar 2002:48).

Når veilederen skal fange inn mange verbale og nonverbale signaler, blir det viktig at en klarer å skille mellom hva en virkelig observerer, og hva en tolker inn i situasjonen. (Inglar 2002:49).

Først kan de ha en dialog om hva som skal læres, deretter en dialogpreget gjennomføring og til sist en dialog om hva eleven har lært. I den samme «grovmalte» fremstillingen vil en i gestaltorientert veiledning ikke ta opp hensikten eller hva som skal læres, på forhånd. Ofte vil en heller ikke diskutere hensikten i ettertid. Det eleven har opplevd, erfart og lært er et individuelt fenomen (Inglar 2002:49). Noen spørsmål i den forbindelse er hvordan en skal få til måloppnåelse, selvinnsikt og refleksjonsevne når målet blir så uklart? Hvordan kan en best mulig utnytte tid og muligheter for læring, og hvordan vil det bli for studentene dersom de skal ut i yrkeslivet og ta betaling for slik veiledning?

Kapittel 7: Konklusjoner, avslutning og veien videre

I dette kapitlet vil jeg først trekke konklusjoner fra arbeidet med avhandlingen, Videre vil jeg presentere anbefalinger før jeg avrunder med noen refleksjoner om arbeidet med prosessen og avhandlingen. Jeg er ansatt ved TLU og har hatt nære relasjoner til respondentene mine ved at jeg har vært praksisveileder for dem. Det kan være en svakhet ved min forskning, men det kan også være en styrke ved at jeg har hatt anledning til å bevege meg i kjernen av praksisfeltet ved TLU.

Konklusjoner

Jeg har gjennom undersøkelser ved HINT, TLU forsøkt å finne svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Undersøkelsene har jeg belyst opp mot det jeg har vurdert som relevant teori og til slutt analysert og drøftet dette materialet.

Det kan se ut til at jeg som praksisveileder i stor grad bidrar til å skape reflekterte praktikere i forhold til økonomisk og miljøvennlig kjøring.

Konsekvensene av miljøproblematikken ligger ikke lenger i fremtiden, vi står midt oppe i dem, og det er vårt ansvar å begrense utviklingen. Det er urealistisk å tro at vi kan slutte å kjøre bil, men vi kan oppnå mye ved å kjøre bil på en annen måte enn vi har gjort hittil. Mine funn viser likevel at det er et forbedringspotensiale. Jeg velger å se det som en naturlig konsekvens av å gå inn i en slik prosess.

Det kan se ut til at temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring er en overraskelse for mange trafikkklærerstudenter når de starter ved TLU noe som kan ses som en tydelig bekreftelse på at det er behov for å legge vekt på temaet i begynnelsen av studiet. Funnene viser også at det må arbeides jevnere med økonomisk og miljøvennlig kjøring. Organisering av praksisdagen for å skape større rom for før og etterveiledning av studentenes undervisningsplaner og undervisning er et annet område som kan forbedres. En bedre integrering av teori og praksis viser seg å være et nødvendig satsningsområde. Her tenker jeg først og fremst på å skape større bevissthet om at studentene må behandle økonomisk og miljøvennlig kjøring i teorikurs. Vektlegging av økonomisk og miljøvennlig kjøring i forhold til planlegging og gjennomføring av forbikjøring er et interessant funn som jeg ikke har hatt egne tanker om tidligere. Bedre fokus på økonomisk og miljøvennlig kjøring i forkant og underveis i trinn 4 er et annet funn som jeg ser muligheter til å gjøre noe fornuftig med i fremtiden. Funnene i forbindelse med trinn 4 innebærer også større oppmerksomhet rette mot å bruke bilenes

kjørecomputere mer aktivt enn det kan se ut til at de blir brukt. Dette gjelder for øvrig gjennom hele studiet i de fleste undervisningssekvenser og nødvendige transportetapper til og fra øvingsområder.

Elevene som får sin trafikkopplæring av våre studenter, både mens de er hos oss og i fremtiden, er de som skal kjøre bil i fremtiden. Noen av dem vil ta videre opplæring og bli fremtidens førere i transportbransjen og i kollektivtrafikken. Trafikkklærerstudenter og trafikkklærere må derfor være på et høyt faglig nivå slik at de er i stand til å utdanne økonomiske og miljøvennlige bilførere i fremtiden.

Synergieffektene som oppnås ved økonomisk og miljøvennlig kjøring er i seg selv av stor verdi ved at ulykkestall reduseres og at gjennomsnittlig reisetid og stressnivå går ned.

Som praksisveileder står jeg ofte overfor utfordringer i forhold at studentene skal lære å kjøre bil på en annen måte enn de fleste av dem er vant til fra tidligere. Enkelte er meget skeptiske og krever at tilvenningsprosessen er smidig. Det er ikke uvanlig at noen hevder at dette enten er en unaturlig og farlig måte å kjøre bil på, eller at motor og drivverk blir ødelagt av slik kjøring. Økonomisk og miljøvennlig kjøring skal naturligvis ikke praktiseres slik at det skaper farlige situasjoner eller at andre blir hindret eller forstyrret, det har tidligere studenter gitt tydelige tilbakemeldinger på at jeg legger stor vekt på i min rolle som praksisveileder. For eksempel så er det stor risiko ved avkjøring fra høyhastighetsvei hvis det gjøres uten bremsing, med høyt gir og med stor fart inn i situasjoner eller kryss der det er trangt, vanskelig eller uoversiktlig hvis dette er begrunnet i at man skal spare drivstoff og miljø. I verste fall er det et tungt kjøretøy bak som ikke får forvarsel om fartsreduksjon når bremselys ikke tennes. Økonomisk og miljøvennlig kjøring skal altså ikke gjennomføres for enhver pris, i trafikkopplæringssammenheng må det stå i forhold til elevens nivå, selvinnsikt, refleksjonsevne og hvor eleven befinner seg i GDE-matrisen.

Bilene blir ikke ødelagt av økonomisk og miljøvennlig kjøring, bilfabrikanter og bilforhandlere går klart ut og sier at det ikke er skadelig. Disse utfordringene kan være en indikasjon på at mennesket kan ha en viss motstand mot forandringer og at det er naturlig. Ofte er vi mange år tilbake i tid i forhold til for eksempel motorteknologi, det er kanskje årsaken til at vi også er noe skeptiske i forhold til ny teknologi som nå kommer inn i markedet med stor fart.

Den største og mest interessante utfordringen er å få frem det beste i studentene, bevisstgjøre dem, gi dem ansvar og muligheter til refleksjon og utvikling. Studentene har svært forskjellig alder og bakgrunn, kommer fra hele landet, skal jobbe mye sammen med hverandre for å oppnå gode resultater, og sist, men ikke minst, de skal ut i en bransje som har store forventninger til dem. Slik har det også vært i gruppen som har deltatt i mine undersøkelser.

Mine anbefalinger

I forhold til de funn jeg har gjort i mine undersøkelser vil jeg anbefale at økonomisk og miljøvennlig kjøring vil bli vesentlig styrket i faget veiledet undervisningspraksis. TLU og

mine kollegaer har etter det jeg kan forstå gjort en stor innsats i forhold til å implementere temaet i henhold til myndighetenes intensjoner. Likevel har jeg et bestemt inntrykk av at hver enkelt praksisveileders kunnskap om temaet er ervervet for flere år siden, på samme måte som min egen, og at vi har forskjellige arbeidsmåter for å fylle intensjonene. Kunnskapsdeling på dette området er derfor en av mine sterkeste anbefalinger.

En annen anbefaling er at vi blir satt i stand til å møte teknologien som nå kommer med stor fart inn i bilmarkedet. Vil det være behov for kunnskap om økonomisk og miljøvennlig kjøring i biler med ny teknologi? Foreløpig er rekkevidden begrenset og det skal fortsatt brukes energi til å drive bilene så svarte er kanskje ja. Hvordan ser bilene ut om fem år og hvilken teknologi er de utstyrt med? Når må TLU erstatte bilparken med biler med ny teknologi?

Refleksjoner over egen forskningsprosess

Jeg vil starte med å redegjøre for refleksjoner og deretter beskrive hva som har fungert godt og hva som har vært utfordrende. Deretter vil jeg forsøke å forklare hvorfor noe har fungert godt og mindre godt, og hva jeg mener at jeg har lært av hele prosessen.

Mine refleksjoner i forhold til prosessen med avhandlingen er først og fremst at den har vært både krevende og utviklende. Tid til å arbeide med avhandlingen har vært den største utfordringen og selv om jeg har fått forholdene lagt veldig godt til rette med tanke på arbeidstid så har dette vært krevende å få til. Utviklende med tanke på at jeg har gått noen blindveier, funnet veien ut igjen, og kommet meg videre. Det kan stå som en metafor for min prosess og jeg føler ikke at noe av arbeidet eller ørkesløs gange i blindveier har vært bortkastet.

For min del ble spørsmålet etter hvert hvordan jeg kunne motivere meg for å komme i mål uten å falle for fristelser som bilvask, rydding i garasjen og andre spennende ting som det er lett å begynne med når man står fast i prosessen. Med litt karakter så har det stort sett gått bra, men jeg har likevel «funnet» meg selv i ferd med å rydde garasjen uten at jeg var bevisst på det.

Hvis jeg skulle gjort dette arbeidet en gang til ville jeg fulgt min egen fremdriftsplan veldig strengt og sørget for å få ryddet bort alle forhold som jeg innerst inne visste ville distrahere meg i prosessen, og som jeg nå kan si at de gjorde. Som en samfunnsengasjert og nysgjerrig mann er det likevel lettere sagt enn gjort.

Jeg vil avrunde med hva jeg kunne tenke meg å gjenta og forbedre hvis jeg skulle gjort dette arbeidet igjen eller utvikle det videre. Observasjonene og intervjuene ga mersmak og jeg kunne gjerne tenke meg å gjenta et slikt arbeid. Fortrinnsvis innenfor samme tema, og gjerne ved å utvide arbeidet til å omfatte også de ansatte ved TLU for å skape et godt grunnlag for utvikling og kunnskapsdeling.

Kapittel 8: Litteraturliste/referanser

LITTERATUR

- Andersen, J. A. (2011). *Ledelsesteorier*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001) *Sosiokulturelle syn på kunnskap og læring*, i Dysthe, O. (red) Dialog, samspel og læring, Oslo, Abstrakt forlag AS.
- Hiim, H og Hippe, E. (1989). *Praksisveiledning i yrkeslærerutdanningen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hiim, H og Hippe, E. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslære*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hiim, H og Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- HINT. (2008, 2011). *Bakkekontakt og høge tanker, strategisk plan for 2009-2012*.
- Hofset, A. (1992). *Å undervise studenter*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (2002). *Lærer og veileder*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Irgens, E.J. (2010). *Profesjon og organisasjon*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser*, Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Klev, R og Levin, M. (2009). *Forandring som praksis*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Nordhaug, O (2002). *Kunnskapsledelse, trender og utfordringer*, Oslo, Universitetsforlaget
- OFV, opplysningsrådet for veitrafikk. (2011), *Bil og veistatistikk*, Oslo Publikasjonsnr.1000-2011. Opplysningsrådet for Veitrafikken AS
- Perahoo, M., Keskinen, E., og Hattaka, M. (2003). *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; Konsekvenser for føreropplæringen*. Universitetet i Åbo, Trafikkforskning.
- Polyani, M. (2000). Norsk utgave. Original 1966. *Den tause dimensjonen. En innføring til taus kunnskap*. Oslo. Spartakus forlag.
- Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*, Oslo, Høyskoleforlaget.
- Steinsholt, K og Dobson, S. (2011). *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.
- Stortingsmelding nr.16 (2008-2009) *Nasjonal transportplan (NTP) 2010-2019*.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis-et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo, J.W. Cappelens forlag.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap*, Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Illustrasjon/forsidebilde: Bjørg Eigard

Kapittel 9: Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1:

Resultater av måling økonomisk og miljøvennlig kjøring

ØKONOMISK KJØRING. Gruppe **TEAM 3 A2 ROGER**
07.09.10.

Navn:

	Kjørelengde	Totalforbruk	Totaltid	Km/t i snitt	Bensin/mil
I. runde	9,90	10,8	19:46	28	10,8
Økonomisk runde	9,90	8,7	18:46	31	8,7
Differanse	0	2,1	1:00	+3	2,1

Navn:

	Kjørelengde	Totalforbruk	Totaltid	Km/t i snitt	Bensin/mil
I. runde	9,90	10,9	20:44	29	10,9
Økonomisk runde	9,90	8,5	19:14	30	8,5
Differanse	0	2,4	1:33	+1	2,4

Navn:

	Kjørelengde	Totalforbruk	Totaltid	Km/t i snitt	Bensin/mil
I. runde	9,90	9,6	20:43	28	9,6
Økonomisk runde	9,90	8,4	19:37	29	8,4
Differanse	0	1,2	1:06	+1	1,2

Navn:

	Kjørelengde	Totalforbruk	Totaltid	Km/t i snitt	Bensin/mil
I. runde	9,90	9,8	18:40	31	9,8
Økonomisk runde	9,90	9,1	18:07	32	9,1
Differanse	0	0,7	0:33	+1	0,7

Vedlegg 2:

Figuroversikt

Figur 1: Gadget-modellen

Figur 2: Trinnvis oppbygging

Figur 3: Relativt omfang av opplæringen i trinn

Figur 4: Sentrale elementer i kunnskapsledelse

Figur 5: Emosjonelle reaksjoner på forandringsprosesser

Figur 6: Enkeltkretslæring

Figur 7: Dobbelkretslæring

Figur 8: Pedagogiske retninger og veiledningsstrategier

Vedlegg 3

Observasjonsguide 2010-2011.

Forventningsskjema første praksisdag.

Resultat måling økonomisk og miljøvennlig kjøring.

Refleksjoner om arbeidet mellom økonomisk og miljøvennlig kjøring og passeringstest semester 1.

Passeringstest semester 1.

Refleksivt dokument semester 1.

Andre refleksjoner semester 1.

Kjøretimer semester 2.

Teorikurs trinn 2, semester 2.

Veiledningstime trinn 2, semester 2.

Refleksivt dokument semester 2.

Andre refleksjoner semester 2.

Teorikurs trinn 3, semester 2.

Passeringstest semester 2.

Vedlegg 4:

Observasjonsguide 2011-2012.

Kjøretimer semester 3 (i hovedsak kjøretimer på trinn 3).

Veiledningstime trinn 3, semester 3 og 4.

Refleksivt dokument semester 3.

Andre refleksjoner semester 3.

Kjøretimer semester 4, trinn 3.

Hospiteringsrapport semester 4.

Trinn 4 semester 4.

4.1.1.

4.1.2.

4.1.3.

4.1.4.

Refleksivt dokument semester 4.

Andre refleksjoner semester 4.

Vedlegg 5

Intervjuguide.

Spørsmål 1:

I hvilken grad var du opptatt av/interessert i temaet økonomisk og miljøvennlig kjøring, og hadde du kunnskap om temaet før du begynte på HINT? Er dette to spørsmål?

Spørsmål 2:

Hvilke tanker gjør du deg om egen kjørestil nå i forhold til før du startet på trafikklærerutdanningen?

Spørsmål 3:

Er miljø og økonomi viktig for deg?

Spørsmål 4:

Er du engasjert i miljøspørsmål?

Spørsmål 5:

Hvordan vil du beskrive din personlige forståelse og ståsted i forhold til læreplanens intensjoner om miljøvennlig og økonomisk kjørestil?

Spørsmål 6:

Hvordan gjenspeiler dette seg i din undervisning, og i hvilken grad mener du at du har lagt vekt på temaet?

Spørsmål 7:

I hvilken grad er du opptatt av å følge med på ny teknologi og alternative drivstoffer?

Spørsmål 8:

Hvilken relevans har miljøvennlig og økonomisk kjørestil til vegtrafikklovens § 3?

Spørsmål 9:

Hvordan vil du beskrive din undervisning i miljøvennlig og økonomisk kjørestil i trinn 2 og oppfølging i trinn 3 og trinn 4?

Spørsmål 10:

Ble miljøvennlig og økonomisk kjørestil etter ditt syn lagt tilstrekkelig vekt på ved trafikkskolen eller trafikkstasjonen du var hos i hospiteringsperioden?

Spørsmål 11:

Hva er bakgrunnen for at du vurderte/ikke vurderte bruk av kjørecomputer i trinn 4?

Spørsmål 12:

Hvordan kunne du utnyttet den i ettertid?

Spørsmål 13:

Hvilket læringsutbytte kunne i så fall eleven sitte igjen med?

Spørsmål 14:

Hvilke tanker har du selv om temaet økonomisk og miljøvennlig kjørestil på trinn 4?

Spørsmål 15:

Hvilke forventninger har du til elevenes kunnskap og anvendelse av økonomisk og miljøvennlig kjørestil på trinn 4?

Spørsmål 16:

Økonomisk og miljøvennlig kjørestil er ikke spesielt nevnt i trinn 4. Hvor viktig mener du at det er å kontrollere/sikre at eleven har og benytter sin kunnskap om temaet på dette nivået?

Spørsmål 17:

Hvordan mener/synes du eleven(e) gjennomfører/gjennomførte en økonomisk og miljøvennlig kjørestil på trinn 4?

Spørsmål 18:

I hvilken grad mener du at jeg som din nærveileder har bidratt i forhold til miljøvennlig og økonomisk kjørestil gjennom trafikklærerutdanningen? Eget spørsmål: (og er det noe du eventuelt kunne tenkt deg mer veiledning på i løpet av studiet?).

