



## **Egenkommentering og Trafikkopplæring**

## **Commentary Driving and Driver's Education**

**Jostein Sandved & Hans Cato Aho Sjo**

**Kandidatoppgave**

**2-årig grunnutdanning  
For trafikklærere**

**2014**



**Trafikklærerutdanningen,  
Stjørdal**



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e):** JOSTEN SANDVED OG HANS CATD ALD SJO

**Norsk tittel:** EGENKOMMENTERING OG TRAFIKKOPPLÆRING

**Engelsk tittel:** COMMENTARY DRIVING AND DRIVER'S EDUCATION

**Studieprogram:** TRAFIKKLÆRER, HØGSKOLEKANDIDATSTUDIUM

**Emnekode og navn:** TUB 3ST - KANDIDATOPPGAVE

Høgskolen i Nord-Trøndelag - Kvalitetssystem

**Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv**

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

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

**Dato:** 26/2 - 14

Josten Sandved  
underskrift

Hans Catd Ald Sjo  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift



## **Forord**

Ved å gi inn på et såpass stort tema som egenkommentering og trafikkopplæring er, er det vår opplevelse at det kan være vanskelig å skille ut de viktige momentene fra de mindre viktige. Spesielt når man finner alle momenter interessante og omtale verdig.

Det er vårt håp at vi har klart å trekke ut relevante momenter og de viktigste problemstillingene, slik at vi på en logisk og hensiktsmessig måte har fått utforsket muligheten om egenkommentering kan være veien til en bedre forståelse av trafikk for våre elever. Temaet er stort og omfattende, men formen er knapp.

På tampen av ferdigstillelsen er det vår erkjennelse at temaet fortjener større oppmerksomhet og utprøving. Gjerne i ordnede former, rettet mot elever i norsk føreropplæring. Skal vi nå 0-visjonen må alle metoder utprøves. Det siste slaget må nok utkjempe i hver føreres hode.

Når siste punktum er satt, har vi håpet om at noen kan dra nytte av vårt produkt og at det kan inspirere til utprøving både i bil og videre forskning.

Stjørdal 27. februar 2014.

Jostein Sandved & Hans Cato Aho Sjo

## **Innhold**

Sammendrag .....	4
Abstract .....	4
1. Innledning med problemstilling .....	5
2. Språkets plass i læringen. ....	6
3. Metode.....	7
3.1 Den hypotetisk-deduktive metoden .....	8
4. Definisjon av kommenterende kjøring .....	9
4.1 Utgangspunkt en .....	10
4.2 Utgangspunkt to.....	11
4.3 En egen og ny definisjon .....	11
5. Premiss 1: Egenkommenteringen må være et gjennomgående tema i opplæringen. ....	14
5.1 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse for trinn 4 .....	15
5.2 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse for trinn 3 .....	16
5.3 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse på trinn 2 .....	17
5.4 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse på trinn1 .....	18
5.5 Opplæringen slik den kan ha forløpt seg for føreren vår fra trinn 1 – 4 relatert til egenkommentering. ....	18
5.6 Drøftelse .....	24
6. Premiss 2 – Trafikklæreren må ha kunnskap om egenkommentering .....	28
6.1 Struktur og tilpassing av innhold.....	28
6.2 En modell for egenkommentering .....	29
6.3 Elevens begrepsforståelse .....	31
6.4 Drøftelser om elvens begrepsforståelse .....	33
6.5 Drøftelse premiss 2 .....	33
7. Summativ drøftelse og konklusjon.....	34
Referanseliste .....	35

## **Sammendrag**

Oppgaven er gitt ved problemstillingen hvordan man kan skape en bedre trafikal forståelse hos eleven. Etter en hypotetisk-deduktiv metodikk, er det utformet en hypotese med to premisser som må oppfylles for at hypotesen skal kunne være sann. Hypotesen ble gitt ved at egenkommentering vil kunne skape en bedre trafikal forståelse hos elevene. Det første premisset ble gitt ved at egenkommenteringen må være et gjennomgående tema i opplæringen. Det andre premisset er gitt ved at trafikklæreren må ha kunnskap om egenkommentering.

Etter utarbeidelsen av en ny definisjon for egenkommentering, ble det første premisset behandlet. Gjennom å belyse hvordan en sammensatt kommentar kan spores tilbake gjennom førerens opplæring, er det anskueliggjort hvordan egenkommentering som metode kan brukes gjennom hele opplæringen i førerkort klasse B. Konklusjonen fra dette arbeidet ble at egenkommentering i særlig grad bør være en del av trinn tre og trinn fire.

I det andre premisset tas det tak i to hovedutfordringer en lærer kan møte i forbindelse med egenkommentering hos elever. Den første utfordringen er hvordan egenkommentering kan innarbeides som metode hos den enkelte elev, den andre er hvordan eleven kan ha utfordringer med å finne begrep til bruk i sine kommentarer. Gjennom å presentere en grunnleggende modell for introduksjon av egenkommentering for elever og en drøftelse av utfordringen med begrepsbruk under kommentering, fant vi at det er et klart behov for at læreren må ha kompetanse i bruk av egenkommentering.

Konklusjonen ble at premiss en og premiss to er gyldig, således kan hypotesen være sannsynlig.

## **Abstract**

The defining issue in this paper is how we can create higher traffic awareness for our students. Our approach is given by a hypothetical-deductive method. We have formed a hypothesis and two premises, which needs validation. Our hypothesis is that commentary driving may give our students a better traffic awareness. The first premise is how commentary-driving needs to be a theme trough out the driver's education. The other premise is the teacher needs knowledge about commentary driving.

After a new definition of commentary driving is given, our first premise is subject to discussion. Through an elaboration of how a complex commentary may be traced back through the driver's education, a visualization follows on how the subject of commentary driving may be implemented as a method through the driver's education for class B. Conclusively we found that commentary driving should be, in particular, a part of level three and four of the Norwegian drivers education.

The second premise discusses the main challenges a teacher may encounter in relation to commentary driving. The first challenge how a student may be introduced to commentary driving. The second challenge is how students may struggle to find appropriate terms for their commentary. Through a basic model of introducing students to commentary driving, and a discussion of the challenges related to terms in commentary driving, we found that teachers need skills in the application of commentary driving.

Conclusively, we found that premise one and two are valid. As a result of this, our hypothesis may be valid.

## **1. Innledning med problemstilling**

Tanken bak utformingen av problemstillingen var at begge parter hadde en interesse av egenkommentering som metode for utvikling av trafikal kompetanse. Den ene parten i oppgaven hadde ganske tidlig sett for seg at egenkommentering måtte bli tema for oppgaven, og den andre parten ville gjerne være med på dette.

Gjennom en prosess som blir nærmere beskrevet i metodekapittelet, kom vi frem til at problemstillingen måtte dreie seg om hvilken nytte egenkommenteringen antakeligvis kunne ha i føreropplæringen. Grunnlaget for dette, var delvis begrunnet i en nysgjerrighet over potensialet som ligger i metoden og delvis med bakgrunn i den positive effekten metoden hadde hatt på vår egen utvikling under det første semesteret av trafikkklærerutdanningen.

I lys av dette var problemstillingen klar:

*Hvordan kan vi skape en bedre trafikal forståelse hos eleven?*

Tanken vår var at egenkommentering kunne være en mulig inngangsportal til en bedre forståelse hos elevene. For å konkretisere dette videre, valgte vi å formulere følgende hypotese:

Egenkommentering vil kunne skape en bedre trafikal forståelse hos elevene.

For å underbygge hypotesen vår, valgte vi å fremstille to premisser for at denne hypotesen skulle være sann, etter hypotetisk-deduktiv metode:

*Første premiss: Egenkommenteringen må være et gjennomgående tema i opplæringen.*

*Andre premiss: Trafikklæreren må ha kunnskap om egenkommentering.*

Formålet med det første premisset var en tanke om at egenkommentering er såpass krevende at det er en metode som må læres dersom den skal kunne nå sitt fulle potensial. Slik vi så det, var det ikke nok med løse henvisninger på trinn fire i læreplanen. Potensialet kan nok ikke nås på trinn fire alene. Samtidig kommer tanken om hva innholdet, relatert til egenkommentering kan være, dersom det skal være et gjennomgående tema.

Det andre premisset var et produkt av erfaringen om at kvalitet i undervisningen er forutsetter kunnskap hos læreren, og det var et ønske fra vår side å gjøre et forsøk på å finne ut hvilken kunnskap læreren måtte besitte.

Ganske tidlig ble det klart at oppgaven vår måtte få et teoretisk fokus, med en logisk metodikk. Erkjennelsen kom da det ble klart at omfanget til en kandidatoppgave er såpass snevert at det er vanskelig å få anskueliggjort teorien, for å så utprøve den i praksis. Det er vårt ønske at dette kanskje kan gjøres av noen andre, på et senere tidspunkt.

## **2. Språkets plass i læringen.**

Når man skal fremlegge det teoretiske grunnlaget for egenkommentering, kan det være hensiktsmessig å trekke inn både psykologiske og pedagogiske aspekter. Imidlertid har vi valgt å fokusere på det pedagogiske aspektet ved språket i et læringsperspektiv.

Vi skal se på egenkommentering i lys av den sosial konstruktivistiske retningen til den hviterussiske pedagogikk professoren Vygotskij. Han vektlegger at læring skjer i samhandling med andre, særlig i sammenheng med noen som er mer kompetente (Loeng, 2013). Den sosiale samhandlingen utvider elevens læringspotensial. Språket har en sentral posisjon i sosial konstruktivismen, uten språk skjer heller ingen tenkning. Vi kan tenke oss at dersom en elev stagnerer i utviklingen, kan det være en idé å skape et klarere målbilde for eleven gjennom praktisk utførelse og språklig interaksjon. Dersom demonstrasjonen skal ha best mulig læringseffekt kan det være nødvendig å beskrive og forklare for eleven hvordan

veilederen tenker. Kommunikasjonen og samhandlingen mellom lærer og elev kan, alt etter hensikt, føre eleven til de ulike kunnskapsmål: Reproduksjon, forståelse og etter hvert evne til selv og vurdere hva som er adekvat forberedelse og gjennomføring inn i den enkelte trafikale situasjon. I samspill med veileder utvides læringskapasiteten til et annet nivå enn det eleven ville oppnådd på egenhånd. Vygotskij snakker her om den proksimale sone eller utviklingssonen som utvides, i dette tilfellet ved hjelp av veileder.

### *2.1 Egenkommentering som språklig bindeledd*

Det kan gjerne sies at språket og tenkningen er forbundet på to områder (Arnseth). Språket gir omverden tilgang til tankene. Finnes det ikke en form for språk, ville våre muligheter for å kommunisere våre tanker vært svært begrenset. Likeså ville språket vært meningsløst uten tanker. Samtidig er det gjennom språket vi får tilgang til ny kunnskap og nye tanker. Vi snakker med andre ord om en symbiose mellom tanke og språk. Uten den ene, vil den andre forvitte.

En av hovedutfordringene med undervisning er å få et innblikk i andre menneskers tanker og forestillinger. Gjennom egenkommenteringen, vil språket kunne gi oss tilgang til de prosessene som foregår innad i eleven. Dette kan kanskje hjelpe oss videre i læringsutviklingen både for læreren – og ikke minst for eleven.

## **3. Metode**

Da ideen om en oppgave som baserte seg på nysgjerrigheten rundt egenkommentering som verktøy i føreropplæringen var satt i sammenheng med vårt eget behov og ønske for en vurderingsform som gikk utover det observerbare handlingsnivået, var spørsmålet hvilken metodisk tilnærming en skulle velge. Fra ett hold var det et sterkt ønske om å utføre en praktisk studie med utgangspunkt i praktiske øvelser i bil med elev, fra et annet hold ble det fremlagt et mangelfullt teoretisk grunnlag for egenkommentering som metode i det hele tatt. Sett disse to momentene i sammenheng var konklusjonen at det ville være vanskelig, innenfor rammene som ble gitt, å fremlegge ett tilstrekkelig teoretisk grunnlag og gjennomføre en praktisk studie. Konklusjonen ble av dette at oppgaven måtte ha en samlende og klargjørende funksjon ovenfor teorien og derav et kvalitativt preg.

Kvalitativ metode omtales godt av Olav Dalland, som beskriver metoden som det å "...fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle." (Dalland 2012, s.112). Når



man har satt seg som oppgave å fange opp mening og opplevelse vil man, som Dalland beskriver, måtte ha fokus på dybden, helheten og forståelsen i det man har satt seg til å omtale.

Når man sitter med den overstående kunnskapen om den kvalitative metoden, kan det være nærliggende å hevde at den vil passe fint sammen med et tema som kan oppfattes som mangelfullt kartlagt og som noe diffust. I dette tilfellet er det viktig å ta inn over seg dybden og helheten innenfor temaet egenkommentering og på det viset forsøke å skape en forståelse som kan virke som et felles grunnlag for temaet.

I lys av denne innsikten, var det så et spørsmål om hvordan man skulle formulere problemstillingen. Etter noen drøftelser om hvordan man skulle komme frem til at en god måte å belyse temaet, kunne være å ta utgangspunkt i en hypotetisk-deduktiv metodikk og via prosessen med å ta stilling til vår påstand og de oppbyggende momentene, ville vi måtte gå dypt inn i materien som angår egenkommentering, belyse den og strukturere den. På dette viset, burde vi kunne få en helhetlig og tydelig fremlegging som kanskje kan legge forholdene til rette for at noen andre kan bygge på vårt arbeid og via dette arbeidet kunne gå i gang med forsøk på å utprøve metoden i praksis.

### **3.1 Den hypotetisk-deduktive metoden**

I Føllesdal og Walløe sin bok Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi, omtaler man den hypotetisk-deduktive metoden som at man ikke danner begrunnelser ovenfra. (Føllesdal & Walløe, 2005, s. 62). Av dette vil det si at man tradisjonelt sier at  $1 + 1 = 2$ . Via den hypotetisk-deduktive metoden danner oss en hypotese om at svaret er 2. Et premiss for dette skal være tilfellet, gitt at vi operer med hele tall, er at det ene leddet er 1 og det andre leddet er 1. Summen av disse vil da gi oss det svar at vår hypotese mest sannsynligvis er rett ved at  $2 = 1 + 1$ . Imidlertid må vi ta inn over oss at dersom det ene leddet kan være 0, og det andre kan være 1, i tilfellet at  $2 = 0 + 1$ . I dette ligger det en formodning om at det ene premisset kan være ugyldig, eller ikke sant men at ett av premissene kan ilegges såpass stor gyldighet at summen allikevel kan bli riktig, at hypotesen bekreftes.

Sett fra dette, kan vi vanskelig trekke konkrete sannheter fra denne metodikken. Snarere kan vi si med varierende grad av rimelighet at hypotesen kan ha noe for seg dersom de to premissene kan bekreftes.

#### 4. Definisjon av kommenterende kjøring

Da vi startet på trafikklærerstudiet var vårt første møte med faget veiledet undervisningspraksis, selve praksisfaget på trafikklærerutdanningen, noe forvirrende og vanskelig å få et håndgripelig forhold til. Utfordringen lå i den egenkommenterende kjøringen, og hva det faktisk innebar. Spørsmålene var mange og et forsøk på en analyse av begrepet, åpnet stort sett bare for nye spørsmål.

Et forsøk på å gå i retning av litteraturen for å finne svar i form av beskrivelser, begrepsavklaringer og definisjoner var lite fruktbare. Innad i lærerstaben fikk man varierende og tidvis motstridende svar på hvilke momenter en god egenkommenteringssesjon skulle inneholde. Den totale vurderingen fra desperate førsteårsstudenter gav rom for påstanden om at egenkommentering som metode eier stort rom i det praktiske feltet, men kan oppfattes som lite konkretisert og at det mangler en formell form.

I god akademisk skikk, er det gjerne hensiktsmessig å definere sentrale begreper. Ettersom det ikke finnes en tydelig definisjon av egenkommentering som metode i trafikkopplæringen som er allment akseptert innad i bransjen og academia, bestemte vi oss for å gå inn i academia og se hvilke definisjoner som fantes. Et kriterium for at definisjoner skulle bli tatt med i vurderingen vår var at de måtte vurderes og passere «TONE» premissene fra NTNU (NTNU, 2010). Dette ekskluderer blant annet en del løse definisjoner som er publisert på diverse bransjesider på nettet.

Eivind Kolflaath har i sin bok *Språk og argumentasjon* (2010), langt en del føringer for forståelse og analyse av definisjoner. Vi har valg å legge hans synspunkter og sonderinger til grunn for det videre arbeidet. At denne boken er skrevet av en jurist og for jussens område, velger vi å anse som en styrke ettersom jussen i sin natur har den tunge oppgave å favne vidt i begrenset språklig omfang.

Under arbeidet var det særlig engelsk publisert materiale som hadde den nødvendige, kontrollerbare bakgrunnen for at man skulle ta dem med i betraktningen. Språkmessig sett, var de vanskelig for oss å se at aktuelle ord og uttrykk skulle representere et problem i oversettelse eller fortolkning. Grunnlaget for denne påstanden finner vi at ordene som benyttes stort sett har direkte, oversettbare motparter som ikke er tvetydige.

Etter en gjennomgang av en mengde materiale, var det to definisjoner av kommenterende kjøring man kunne bygge på videre. Heretter omtales disse som henholdsvis utgangspunkt en og utgangspunkt to. Begge definisjoner bygger på engelsk forskning.

#### **4.1 Utgangspunkt en**

Utgangspunkt en kommer fra en rapport om situasjonsbedømmelse i føreropplæring (Transport Research Laboratory, 2008). Denne rapporten er produsert av «Transport Research Laboratory», en privat britisk forsoningsaktør, på oppdrag av «Driving Standards Agency» (DSA). DSA er en utøvende del av det britiske veidirektoratet, og har som oppgave å regulere og definere trafikkopplæringen på de britiske øyer (DSA, 2014).

Fra denne rapporten er kommenterende kjøring definert som "...the verbalisation of at least some of the driving-related contents of awareness, while actually driving through a situation." (Transport Research Laboratory 2008, s. 2).

Oversatt til norsk, vil definisjonen fremstå som "... verbalisering av, i de minste, noe av bevisstheten rundt det kjøre-relaterte, ved faktisk kjøring gjennom en situasjon."

I en analyse av denne definisjonen, som kan sies å være normativ i det at den beskriver en forståelse av det språklige uttrykket, og hvordan dette skal forstås i den aktuelle sammenhengen (Kolflaath 2010, s.70). I dette tilfellet det språklige uttrykket *egenkommentering*, slik det skal forstås i forbindelse med trafikkopplæringen.

For at aktiviteten skal falle inn under egenkommentering, ligger det et krav om at skal foregå en verbalisering. Denne verbaliseringen skal inneholde bevisstheten, herunder de tanker man gjør seg, relatert til kjøringen. Tidspunktet for dette skal være når man kjører gjennom den aktuelle situasjonen.

Fra vår side virker denne definisjonen noe vid, samtidig som den virker begrensende. Man kan se på den som vid i den forstand at den ikke legger begrensninger rundt hva man skal egenkommentere. Dette kan være positivt, men den kan også virke negativt, ettersom den ikke gir videre føringer på hva egenkommenteringen bør fokusere på. Videre vil den etter vårt syn virke begrensende i sin hensikt, da den setter tidspunktet for kommentarene til å være i det man kjører gjennom situasjonen. Fra vårt perspektiv og de føringer man har fått ved trafikkklærerutdanningens praksis, er man interessert i tankene før man kommer til situasjonen, så vel om eventuelle tanker under og etter. Ordlyden i den første definisjonen vil da kunne virke begrensende.

## **4.2 Utgangspunkt to**

Den andre defensjonen er hentet ut fra en artikkel i velrennomerte *Accident analyses and prevention* (Nr. 42, 2010). Artikkelen undersøker momenter rundt effekten av egenkommentering på respons ved risiko i simulator (Andrews, Chapman, Crundall & Looms, 2010).

“This is the technique of providing a verbal commentary while driving, creating a verbal protocol which combines both what the driver can see and is thinking, with what actions she is planning to take to avoid potential hazards.”(Andrews, Chapman, Crundall & Looms 2010, s.1).

I vår oversettelse defineres egenkommentering som “En teknikk som gir en verbal kommentar under kjøring, og som skaper en verbal oversikt som kombinerer det føreren ser og tenker, sammen med hvilke handlinger vedkommende planlegger for å unngå potensiell risiko”.

Sett i forhold til den første defensjonen, er denne noe mer utfyllende. Egenkommentering blir også her fremsatt som en verbalisering som skal foregå under kjøringen. Imidlertid legger definisjonen ikke andre føringer enn at den skal være i forkant av den potensielle risiko. Dette i motsetning til den første, som angir tidspunktet for kommentaren til tidsrommet man er i situasjonen.

Hvor den første definisjonen legger et krav om at verbaliseringen skal omhandle «bevisstheten» rundt kjøringen, går den andre noe mer målrettet og definerer innholdet i verbaliseringen til å inneholde observasjoner, refleksjoner og konkrete handlingsplaner. Videre velger definisjonen å legge verbaliseringen opp i mot den potensielle risiko. Akkurat dette momentet er i høyeste grad relevant, da det neppe er kontroversielt å si at risikooppfatning og handlingsvalg rundt dette er en av grunnpilarene i trafikkopplæringen. Imidlertid er det fra vårt perspektiv for snevert, da egenkommentering kan inneholde så mye mer. Det skal i dette nevnes at denne defensjonen etter alt og dømme er laget for den spesifikke oppgaven som skulle gjennomføres i simulatoren – risikooppfattelse og unngåelse av fare.

## **4.3 En egen og ny definisjon**

Når vi så har sett på de to defensjonene og kommet til at de gir oss innblikk i hva egenkommentering går ut på, men at de ikke nødvendigvis er tilstrekkelige for å belyse omfanget egenkommentering kan ha som verktøy i trafikkopplæringen. En årsak til dette er at

definisjonene enten er for generelle, eller at de er laget for en spesifikk prosess eller et prosjekt.

Basert på dette finner vi behovet for en norsk definisjon av egenkommentering. Gitt vår hypotese, vil vi lage en definisjon som favner vidt, og som er relatert til den norske trafikkopplæringen. Det er derfor relevant for oss å trekke inn den norske trinnmodellen for trafikkopplæring, som har sitt opphav i GDE – matrisen, uten at matrisen som sådan omtales videre.

Med basis i GDE – matrisen, er det et ønske at en definisjon av egenkommentering i trafikkopplæringen skal favne de aller fleste aspekter av denne. Vi ønsker med dette å tydeliggjøre tanken om at egenkommentering skal kunne benyttes i de aller fleste aspekter fra observasjons og handlingsnivå, til de overordnede refleksjoner om risiko.

Slik vi ser det, bør altså en ny definisjon ha en normativ form, som danner en ramme over hvordan egenkommenteringen skal fremstå. Etter Kolflaath, kan denne fremstå som typen *kategori og tilleggskrav* (Kolflaath, 2010). Kategorien blir egenkommentering og kravene vil settes opp med utgangspunkt etter det andre definisjonsutgangspunktet, ettersom det er ønskelig at kommenteringen skal verbaliseres og inneholde observasjoner og påfølgende refleksjoner, gjerne i forkant. At kommentarene skal ligge i forkant trenger ikke å være et absolutt krav, ettersom refleksjoner under og i ettertid kan ha verdi.

Vi får da:

*Egenkommentering er en teknikk hvor man under kjøring, verbaliserer relevante refleksjoner. Refleksjonene baseres på sensoriske inntrykk, erfaringer og kunnskap. Dette skal fortrinnsvis gis i forkant av situasjoner.*

Kravet for at aktiviteten som skal bedrives skal anses som egenkommentering, er at den skal foregå under kjøring. Den skal ha form av en verbalisering, den skal være muntlig eller tilsvarende fremføring av de tanker man gjør seg. De tankene man gir verbalt uttrykk for skal være et produkt av de inntrykkene man får av sanseapparatet, satt i sammenheng med kunnskap og erfaringer. Videre blir det fremsatt en formodning om at kommentarene skal ligge i forkant av situasjonene, imidlertid er dette ikke et krav.

Vår erfaring er gjerne at det er vanskelig å finne momenter som skal inngå i egenkommenteringen for de som ikke har erfaringer med dette fra før av. Det er vårt ønske

med definisjonen at trafikklærerstudenter, trafikklærere, så vel som regulære elever skal kunne få et innblikk i hvilke momenter som bør eller kan inngå i egenkommenteringen. Gitt at man har et innblikk i grunnleggende trafikale begrep, skal man kunne sette i gang med egenkommentering med et utgangspunkt som kan videreutvikles.

Gitt dette formålet, kan det være hensiktsmessig å utvide definisjonen med et opplistende tillegg over momenter som kan inkluderes i egenkommenteringen. Imidlertid er det ønskelig at man ikke begrenser friheten til selv å velge momenter som skal inkluderes. Førere som skal egenkommentere vil ha ulikt utgangspunkt så vel som ulikt læringsmål, av den grunn må definisjonen gi den nødvendige frihet til å møte de ulike behovene. Derfor må opplistingen klargjøre at andre momenter relevant for kjøringen kan inkluderes.

Vi får da:

*Momentene egenkommenteringen skal inneholde, kan inkludere ett eller flere av de følgende;*

- *Teknisk bilkontroll*
- *Observasjon*
- *Samhandling*
- *Risiko*
- *Miljø*

*Andre momenter, relevant til kjøringen og trafikken for øvrig.*

Samlet sett vil vi da få følgende definisjon:

*Egenkommentering er en teknikk hvor man under kjøring, verbaliserer relevante refleksjoner. Refleksjonene baseres på sensoriske inntrykk, erfaringer og kunnskap. Dette skal fortrinnsvis gis i forkant av situasjoner.*

*Momentene egenkommenteringen skal inneholde kan inkludere ett eller flere av de følgende;*

- *Teknisk bilkontroll*
- *Observasjon*
- *Samhandling*
- *Risiko*
- *Miljø*

*Andre momenter, relevant for kjøringen og trafikken for øvrig.*

Det er vår oppfatning at den overstående definisjonen kan tjene som en samlende avklaring på hva egenkommentering kan være i trafikkopplæringen. Den er avgrensende, samtidig som den er åpen. Dette gjenspeiler etter vår mening de formelle kravene som stilles i opplæringen, samtidig som den tar hensyn til de ulike elevers forutsetninger og behov for tilpasning.

## **5. Premiss 1: Egenkommenteringen må være et gjennomgående tema i opplæringen.**



Bilde 1: Situasjonsbilde som grunnlag for egenkommentar.

Foto: Forfatterne.

*Den første Mercedesen trenger kanskje mer plass, jeg vil gi han plass. Det ser tomt ut etter gangfeltet fra høyre. Vil være fremme ved vikepunktet mitt omtrent samtidig med sort bil på vei inn. Har dårlig oversikt fra venstre for veg og gangfelt, må nok langt ut og kanskje stoppe for å få oversikt. Første plan er å kjøre etter sølvgrå bil, da fotgjenger i gangfelt forhåpentligvis bygger mur fra høyre.*

I det følgende skal vi forsøke å belyse graden av måloppnåelse i de ulike trinnene i føreropplæringen, i lys av den overstående kommentaren fra øyeblikksbildet. Videre vil det beskrives hvordan opplæringen i de ulike trinn kunne ha fremstått, for at vår elev skulle kunne ha forutsetningene til å fremsi denne kommentaren. Siden vil denne anskueliggjørelsen drøftes, før vi ser om premisset vårt kan anses som gyldig eller ikke.

## **5.1 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse for trinn 4**

Etter målene for trinn fire i læreplanen for klasse B, skal eleven "*... utviklet vilje til å ta ansvar, til å ta forholdsregler og til å samarbeide i trafikken.*" (Statens Vegvesen 2013, s.32 ).

Fra dette kan vi trekke ut tre momenter som bør belyses i kommentaren; å ta ansvar, ta forholdsregler og samarbeide. Videre skal vi se på hvert enkelt av disse momentene i lys av kommentaren.

### *5.1.1 Viljen til å ta ansvar*

I viljen til å ta ansvar, vil det nok ligge en forståelse av påvirkningskraften ens egen adferd kan ha på andre trafikanter, sammen med en erkjennelse av at man selv, fra tid til annen, må ta initiativet for å kompensere for andres feil eller manglende forutsetninger. I vårt tilfelle eksemplifiseres dette hovedsakelig av to momenter i kommentaren.

Den første er at føreren vår ønsker å gi den sølvgrå bilen den plassen vedkommende trenger, noe som kan gjøres ved fartsavpassing og/eller plassering lenger ut mot høyre side av eget kjørefelt.

Den andre kommentaren er beskrivelsen av dårlig oversikt fra venstre. Dette har etter kommentaren konsekvenser på to konfliktområder: 1. Gangfeltet. 2. Veggen.

For gangfeltets del, kan vi fra førerens kommentar få en forventning at han må temmelig nær gangfeltet før han kan klarere det. For vegens del, er det klart at trafikk fra venstre vil ha vikeplikt for vår fører, men erkjennelsen av den dårlige sikten ut mot venstre har den praktiske implikasjon at den er likens for føreren som kommer fra venstre og skal vike for vår fører. Konsekvensen som trekkes fra dette er en forventning om at man må langt ut mot krysset og kanskje stanse før man kan ta en endelig avgjørelse om hvorvidt man kan fortsette.

### *5.1.2 Viljen til å ta forholdsregler*

En bilfører som tar forholdsregler, vil gjerne kunne omtales som en bilfører som ønsker å forberede seg på og/eller sikre seg mot noe. Det vil neppe være kontroversielt å relatere dette



opp mot risiko i trafikken. Man kan eksempelvis se på Tema 4.1.2.d i læreplanen for klasse B., hvor eleven i kryss skal beskrive og identifisere *særlige risikoforhold* (Statens Vegvesen 2013, s.39) Disse kan ha bakgrunn i momenter som dårlige siktforhold i kryss.

I vår bilførers kommentar, ligger det som tidligere omtalt, en erkjennelse av at det er dårlig sikt til venstre. Selv om kjørende fra venstre vil ha vikeplikt for vår fører, er det å forvente at føreren fra venstre vil ha tilsvarende dårlig sikt og kan få utfordringer med å overholde vikeplikten sin på en god måte. Vår fører vil forsikre seg mot en uoversiktlig situasjon og er forberedt på en stans, før tilfredsstillende sikt oppnås.

### *5.1.3 Viljen til å samarbeide*

Samarbeid i trafikken er en forutsetning for trafikkavviklingen. Skulle man tenke seg at ingen samarbeidet i trafikken, vil den nok stoppe helt opp innen rimelig kort tid.

Fra vår førers kommentar, er den første setningen et ønske om å gi møtende bilfører plassen som trengs. Konsekvensen av det motsatte, ville vært en total stans for dem begge, eller en kollisjon. For begge parter ville dette vært negativt, og begge er derfor tjent med at den andre parten ser tingene i en helhet og gir i fra seg litt rom ved en plassering- eller hastighetsendring. Man kan si at det samme prinsippet ligger i førerens første forberedelser for den bilen og fotgjengeren som kanskje kan komme fra venstre. Føreren vil heller lempe på sine rettigheter enn å kreve sin rett og forstyrre trafikkavviklingen.

## **5.2 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse for trinn 3**

Etter målet mot trinn 3 i læreplanen, skal eleven kunne kjøre *tydelig, sikkert og selvstendig* (Statens Vegvesen 2013, s.28). Vi vil nå se kommentaren til vår elev i lys av de tre momentene for måloppnåelse for trinn 3.

### *5.2.1 Tydelig kjøring*

Vi sier gjerne at vi skal se og bli sett. Dette handler om at man skal kunne bruke blikket, observere og på dette vis få en oppfatning om intensjonene til de andre trafikantene. På samme vis, må vi selv handle på en måte som gjør at våre intensjoner og planer tydeliggjøres for de rundt oss. I dette ligger det en forventning om at de som eks. kjører i trafikken, kjører på en måte hvor ens intensjoner for videre kjøring ikke kan misforstås. Her med fokus på plassering, fartsavpassning og tegngiving.

Vår fører har et ønske om at den sølvgrå bilen som kommer i mot skal få den plassen den trenger. Den nødvendige avstanden kan man gjerne oppnå ved en fartsavpassning eller en plasseringsendring. Utfordringen for vår fører kan gjerne bli å kjøre så tydelig – benytte seg av sine løsninger på en slik måte at den andre føreren forstår intensjonene om å gi plass. Man kan si at dette i det minste stiller krav til førerens utviklede evne til en tydelig farts- og plasseringsending.

### *5.2.2 Sikker kjøring*

Å kjøre sikkert, blir gjerne oppfattet i dagligtalen at man kjører på en måte som gjør at fare ikke kan oppstå. For at vi skal kunne kjøre på en måte som gjør at fare ikke kan oppstå, fordrer det at vi er i stand til å tilpasse oss de konfliktene som kan oppstå. Dette betinges av at vi er i stand til å sanse, strukturere og danne mening av, eller oppfatte disse konfliktpunktene. Denne prosessen må skje relativt raskt og er en ferdighet som må bygges.

Vår fører har sortert ut sine konfliktpunkt, og håndterer dem i en prioritert rekkefølge, alt etter når de blir relevante for den videre kjøring. Fra den første grå bilen som trenger plass, ønsket om å være på linje med den andre mørke bilen på ett gitt punkt, til konfliktpunktet selve krysset representerer med gangfelt og redusert sikt. Konfliktpunktene er sortert ut og konkretisert.

### *5.2.3 Selvstendig kjøring*

Selvstendig kjøring innebærer at føreren selv håndterer alle vurderinger og avgjørelser som er relatert til kjøringen. Det er på det rene at i trinn tre vil graden av selvstendighet være avhengig av hvor i opplæringen eleven er, og kommentarene vil da være tilpasset dette nivået. Mer om dette siden.

Ser man på vår fører opp mot grad av selvstendighet, kan vi se at hele kjøreplassen er et helhetlig simultanprodukt, et produkt som er produsert der og da, av eleven selv. Fra sansing til forventninger om utførelse av handlinger.

## **5.3 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse på trinn 2**

Fra læreplanens mål på trinn to i føreropplæringen for klasse B, heter det seg at eleven skal, på grunn av god kjøreteknisk ferdighet, kunne flytte oppmerksomheten fra sin egen tekniske gjennomføring og over på samhandlingen med andre trafikanter og trafikkbildet for øvrig (Statens Vegvesen 2013, s.23).

Gjennom sine kommentarer, kan vi raskt legge merke til at vår elev ikke har kommentarer som er relevante for det kjøretekniske nivå. Alle kommenterte momenter ligger på det trafikale nivå. På bakgrunn av dette er det nærliggende å oppfatte de kjøretekniske momentene som mer eller mindre underforstått. Det forventes av føreren at de er vellykkede, og fokuset er på andre, mer avanserte områder.

#### **5.4 Kommentaren sett i lys av måloppnåelse på trinn1**

Fra målene for det trafikale grunnkurset (heretter TGK) i læreplanen for klasse B, finner vi at elven skal ha en *grunnleggende forståelse for trafikk* (Statens Vegvesen 2013, s.16). Herunder momenter som skilt og oppmerking, kjøreprosess, vikeplikt, automatisering av handlingsmønster med mer.

Fra førerens kommentar, er det på det rene at denne går langt utover målene for det trafikale grunnkurset. Når det er sagt, er det hevet over enhver tvil at grunnlaget for de kommentarene som kommer fra føreren har sitt opphav og grunnlag i momentene på det trafikale grunnkurset. Når disse temaene er videreutviklet til en kommentar som gjenspeiler vilje, planlegging, observasjonsteknikk og teknisk kjøreferdighet, er det nærliggende å si at grunnlaget fra TGK er videreutviklet gjennom opplæringens øvrige trinn og har kulminert i førerens nåværende kommentar.

#### **5.5 Opplæringen slik den kan ha forløpt seg for føreren vår fra trinn 1 – 4 relatert til egenkommentering.**

I det neste skal vi forsøke å anskueliggjøre det opplæringsløpet vår fører kan ha vært en del av, relatert til egenkommentering. Målet er å vise, ved å eksemplifisere enkelte aktiviteter og oppgaver på de ulike trinnene, hvordan egenkommentering kan bli en rød tråd gjennom opplæringen og danne grunnlaget for den kommentaren eleven vår gav til øyeblikksbildet.

##### *5.5.1 Trinn 1 – Trafikalt grunnkurs*

Det er vår oppfatning at egenkommenteringsmålet for trinn en bør være å kunne trekke ut relevante momenter fra et trafikkbilde og verbalisere dette. Elevene bør gjenkjenne enkle og tydelige konfliktområder, relatert til øvrige momenter som gjennomgås på trinn en.

Fortrinnsvis vil elevene gå fra uorganisert og uprioritert verbalisering av momenter, til en organisert og lettere prioritert verbalisering. Læreren bør fungere som en veileder under arbeidet fra det ustrukturerte, til det strukturerte. Fokuset bør være på ufarliggjøring og vanliggjøring av det å verbalisere trafikale momenter.

Et moment som allerede ligger inne i læreplanen for TGK er tema 1.2 c og 1. d (Statens Vegvesen, s.18) som omfatter blant annet vikeplikt, samt eks. veioppmerking og skilt kan spille en rolle i møtet mellom egenkommentering og den eksisterende læreplanen.

Vi kan tenke oss at elevene, tidlig på kurset, blir presentert for et statisk trafikkbilde. Dette kan være et øyeblikksbilde av et normalt trafikalt miljø. Elevene kan så bli inndelt i grupper, og bedt om å identifisere momenter som er relevant for dem, dersom de kjørte bilen. Videre kan vi se for oss en lærerstyrt dialog på tvers av gruppene om momentene gruppene har kommet frem til, hvor man skal forsøke å drøfte de ulike punktene og deres begrunnelse. Denne arbeidsmetoden vil i hovedsak være i tråd med den problemorienterte undervisningsmetoden som benyttes i trinnet for øvrig.

Man kan også se for seg en øvelse der elevene deles inn i grupper på to og to. Hver gruppe får utdelt en mugge med vann og en kopp. Koppen står opp-ned på bordet. Hver gruppe skal først lage ned og skrive en trinnvis plan for hvordan de skal helle vann over fra muggen og i koppen. Etter dette, skal en fra gruppen lese opp instruksjonene trinn for trinn, mens den andre skal utføre. Den som utfører oppgaven, skal kun utføre de handlinger som beskrives av den som leser. Mangler ett trinn, skal de bli enige om hva som mangler, og den som leser skal skrive det ned. Oppgaven kan gjerne brukes som en bli kjent øvelse.

Formålet med oppgaven er at elevene skal bli kjent med og beskrive og planlegge handlinger. I tillegg vil de få en erfaring av at selv de enkleste oppgaver består av en rekke automatiserte handlinger som vi bare gjør, uten å tenke oss om.

### *5.5.2 Trinn 2 – Grunnleggende kjøretøy- og kjørekompetanse*

Man kan se for seg at egenkommenteringen har sin hovedsakelige tilstedeværelse i de praktiske momentene på dette trinnet. Elevens kommentarer vil da som regel være i sanntid, mer eller mindre samtidig med gjennomføring av handlingen. Når det er sagt, trenger ikke dette å utelukke kommentarer i forkant, eller i etterkant. Her som ellers i opplæringen, må lærerens aktiviteter møte eleven, etter elevens forutsetninger.

Trinn to i føreropplæringen i klasse B, handler på mange områder om prosedyrer og teknisk utførelse. Disse momentene er gjerne kompliserte og sammensatte. Dette setter store mentale og koordinasjonsrelaterte krav til eleven på en og samme tid. Med andre ord setter det store krav til elevens simultankapasitet. Tanken er at egenkommenteringen skal kunne samordne og

strukturere dette. Eksempelvis memorering av rekkefølger ved å verbalisere trinnene, sammen med gjennomføringen.

Tar vi eksempelet fra vårt øyeblikksbilde, der føreren skal svinge til venstre, kan vi se for oss at undervisningen knyttet til trinn 2.7 – høyre og venstre sving (Statens Vegvesen 2013, s.24), kan ha blitt gjennomført med et egenkommenteringsmoment.

En sving til venstre vil innebære en lengre prosedyre, basert på flere trinn som vil ligge til grunn for alle svinger. Denne må eleven øve inn, memorere og automatisere. Tar vi eksempelet fra Glein & Lødemels Trafikkdidaktikk, inkluderer denne prosedyren momentene (2010);

1. Tegn og plassering
2. Hastighetstilpasning
3. Beregning av svingpunkt
4. Sving
5. Opprettholdelse av plassering i sving
6. Oppretting.

Man kan bearbeide denne prosedyren ytterligere ved å legge inn flere og mer konkretiserende trinn i prosedyren, som å inkludere følgende momenter under punktet tegn og plassering:

1. Sikt fremover
2. Innvendig speil
3. Tegn
4. Ytre speil
5. Blindsone
6. Plasseringsendring

Vi kan da tenke oss at en egenkommentering fra eleven ved en sving til venstre på trinn 2, kan forløpe seg på følgende måte:

*Elev: Det ser klart ut forover, jeg har en bil langt bak. Blinker til venstre og sjekker venstre speil og blindsoner – det er klart. Plasserer meg mot midtlinjen, slipper gassen og bremses litt.*

*Lærer: Du kan fortsette ut i krysset.*

*Elev: Tror jeg må svinge på midten av veien. Retter opp, gir gass og ser i bakspeilet.*

Dette er et eksempel på hvordan man kan tenke seg at en selvstendig sekvens på trinn to kan foregå. Fokuset blir gjerne på det aktuelle læringsmålet og den praktiske utførelsen av den, relatert til elevens forutsetninger og progresjon på trinnet.

### *5.5.3 Trinn 3 – Trafikal del*

Gjennom kompetanseoppnåelsen i det foregående trinnet, trinn to, skal eleven etter læreplanen ha innarbeidet det tekniske aspektet så godt at man kan flytte oppmerksomheten fra det tekniske og over på det trafikale. Dette legger grunnlaget for egenkommenteringen på trinn tre.

Man kan kanskje si at læreren på trinn to systematiserte og prioriterte de trafikale momentene og tok avgjørelsene for eleven. Nå, på trinn tre, skal eleven lære seg å gjøre denne jobben selv. Tar man utgangspunkt i at egenkommentering vil kunne hjelpe eleven med disse oppgavene, kan man kanskje hevde at det først er på trinn tre at egenkommentering virkelig vil kunne komme til sin rett for en større mengde elever.

Omfanget av den jobben elevene har med å ta inn over seg den oppgaven kjøreprosessen egentlig innebærer, bør nok ikke undervurderes. Eleven skal være i stand til å sortere ut de relevante sanseintrykkene fra et komplisert trafikkbilde, systematisere dem og foreta en vurdering som skal omsettes i handling. Formålet med egenkommenteringen i prosessen er at den skal kunne fungere som et redskap som aktiverer eleven og intensivere innlæringen ved at eleven setter ord på det han/hun sanser og senere det som oppfattes. Prosessen vil kunne lette innlæringen og automatiseringen, som deretter vil kunne føre til en høyere kvalitet på elevens produkt.

Egenkommenteringen kan ligge parallelt med temamålene for den praktiske delen av trinn tre. Vi kan med andre ord omtale egenkommenteringen som et tematisk verktøy for innarbeidelse av trafikal forståelse hos eleven. På samme måte som språket aktiviserer eleven i trinn to, da på teknisk handlingsnivå, ønsker man at språket skal aktivisere eleven i den trafikale utviklingen.

Der eleven på det trafikale grunnkurset verbaliserte relevante momenter fra et statisk bilde, kan vi tenke oss at eleven på et tidlig tidspunkt på trinn tre skal lære seg å sanse, identifisere og oppfatte relevante momenter i trafikken. Man kan da se for seg at eleven med fordel kan være statisk, en enhet som ikke beveger seg i relasjon til den dynamiske trafikken. Rent praktisk kan vi se for oss at eleven og læreren observerer trafikken utenfra og eleven

kommenterer. På et senere tidspunkt settes elevens bil i bevegelse. Eleven blir da dynamisk og må samhandle med den dynamiske trafikken. Formålet med oppgaven blir å dele den totale egenkommenteringsoppgaven opp i mindre enheter og la eleven tilpasse seg overgangen fra ett dynamisk moment til to dynamiske momenter.

Man kan nå se for oss at eleven har fått en introduksjon og en forståelse av øvelsen: Å lese et dynamisk trafikkbilde. Dette kan så anvendes på nye øvelsesmomenter.

Vi kan tenke oss at innenfor temaet kjøring i rundkjøring, som vil være et underpunkt i hovedtema 3.5 – Kjøring i bolig- tettsteds- og bymiljø (Statens Vegvesen 2013, s.29). Man kan da bruke egenkommenteringen som metode i den helhetlige kjøringen, og man kan bruke den målrettet mot de bestanddeler selve operasjonen kjøring i rundkjøring består av. Dersom en elev eksempelvis har utfordringer med å komme seg inn i rundkjøringen og avvikle denne på en god måte i relasjon til andre trafikanter, kan man se for seg at eleven har utfordringer med å indentifisere og systematisere konfliktpunkter. Da kan man bruke egenkommentering spesifikt på de aktuelle områdene og via dette få eleven til å verbalisere, konkretisere og organisere de spesifikke momentene. Noe som forhåpentligvis kan hjelpe både elev og lærer til ny og klarere innsikt.

Ser man på målet for 3.4 – systematisk og automatisert informasjonsinnhenting (Statens Vegvesen 2013, s.29). kan dette tjene som et eksempel på den sammenhengen mellom det spesifikke og det helhetlige. Her skal man, blant annet, se på grunnlaget for hva det er viktig å se etter, som det å oppdage og oppfatte vegkryss, myke trafikanter, hindringer, skilt og oppmerking.

Det daglige trafikkbildet kan for mange virke overveldende og for mange er det akkurat det. Av den grunn er det viktig å ha utviklet gode se-teknikker og ikke minst vite hva man skal se etter og prioritere disse etter de konsekvenser de vil ha for deg og din videre ferd.

Grunnlaget i dette, vil gjerne ligge i se-reglene:

1. Se langt fram
2. Beveg blikket
3. Få overblikk
4. Se og bli sett
5. Se etter en utvei

Eksempelvis kan egenkommentering på se-reglene innebære at eleven kjører bortover en vei med oppgave om å verbalisere det han er i stand til å oppfatte ved at man ser «rett over panseret». Senere kan han få den samme oppgaven, men da ved å se så langt frem som mulig. Man kan da reflektere over mengden, kvaliteten på kommentarene, samt muligheten for planlegging, gitt de ulike forutsetningene som lå i oppgavene. Samme metodiske tanke kan nok benyttes på de øvrige se-regler.

Går man videre på momentet om å se og oppfatte vegkryss, kan man se for seg kommenterende oppgaver, hvor eleven blir bedt om fortløpende å kommentere om man passerer et veikryss eller en utkjørsel, for å så grunngi hvorfor eleven oppfatter det som sådan. Videre kan man på identifisering av myke trafikanter gi i oppgave å identifisere og verbalisere noen forventninger om de myke trafikantenes fremtreden i trafikken.

Etter at eleven har gjennomgått kommentarer på de ulike momentene i informasjonsinnhenting, burde eleven lettere være i stand til fortløpende kommentering av sin egen informasjonsinnhenting. Noe som vil kunne aktivisere eleven til å se sammenhengen i at alle momenter er knyttet tett sammen og virker sammen.

Når dette er sagt, bør man gjerne legge vekt på viktigheten av å se sammenhengen mellom de ulike målene. Man kan tenke seg at dersom man isolerer egenkommenteringen til ulike trinnmål, uten å trekke sammenhengen mellom dem, vil vi kunne gå glipp av bevisstgjøring av dynamikken mellom målene. Man kan med andre ord kanskje ta til orde for at man i opplæringsløpet burde legge til grunn en metodikk der man via egenkommenteringen forsøker å knytte de ulike målene sammen for eleven og at dette kan bidra til å høyne forståelsen på et tidligere tidspunkt.

#### *5.5.4 Trinn 4 – Avsluttende opplæring*

Det kan gjerne sies at trinn fire i trafikkopplæringen omhandler de øverste nivåene i GDE-matrisen. Man forutsetter at eleven i praksis er på førerprøvens nivå ved trinnets påbegynnelse og formålet som sådan er å utvikle elevens mentale strategier og vilje med tanke på trafiksikkerhet og selvinnsikt.

Fra et egenkommenteringsperspektiv bør egenkommentering som metode nå være noe eleven er vant til å benytte seg av og det vil for mange elever være en god flyt i kommentarene.



Ettersom trinn fire er organisert som et sikkerhetskurs på vei med lengre etapper kjøring og arbeidsmetoden som sådan legger forholdene til rette for refleksjon, burde egenkommenteringen kunne fungere som et verktøy som vil aktivisere eleven videre i sin sikkerhetstenking på et sammenfatta nivå. Noe læreplanen også oppfordrer til på 4.1.3 b (Statens Vegvesen 2013, s.38-39). Man kan da se for seg at tanker som blir trukket under refleksjoner sammen med læreren underveis, kan forsøkes implementert i elevens tankegang og at dette kommer til anvendelse i form av elevens kommentarer.

Man kan se for seg at en del av ruta går gjennom et område med gårdstun. Læreren og eleven reflekterer over hva et gårdstun faktisk kan innebære av risikomomenter, og hvilke handlinger som kan være passende for bilfører i den sammenhengen. Under videre kjøring, der eleven har fått i oppgave å kommentere egen kjøring, enten med spesifikke oppgaver, eller som helhet, bør eleven reflektere over gårdstun og ta inn over seg den nyervervede refleksjonen.

## **5.6 Drøftelse**

I det etterfølgende, vil vi ta en drøftelse av den overstående redegjørelsen. Formålet med denne vil være å belyse temaet ytterligere og forsøke å skape en kritisk drøftelse om selve premissets holdbarhet. I denne sammenhengen vil det for oss være naturlig å følge den trinnvise inndelingen som vi allerede har skissert.

### *5.6.1 Drøftelse om trinn 1*

På et overordnet nivå vil en introduksjon til egenkommenteringen passe godt inn det trafikale grunnkursets natur, nettopp fordi det er en introduksjon. Som det heter i læreplanen skal elevene få en *grunnleggende forståelse for* hva bilkjøring handler om (Statens Vegvesen 2013, s. 16). Å skape en grunnleggende introduksjon til egenkommentering som metode vil således kunne passe inn. Dette kan underbygges med at egenkommentering vil kunne oppfattes som omfattende og komplisert av den enkelte elev. Dette hinderet kan kanskje gjøres noe mindre dersom man gir elevene en enkel introduksjon på et tidlig tidspunkt og på et lavt nivå.

Sett fra en annen side vil egenkommenteringens innlemmelse i det trafikale grunnkurset kreve mer tid. Man kan gjerne hevde at tiden er knapp nok som den er, gitt det store spennet av innhold som allerede er befestet i læreplanen. Akkurat dette vil også kunne tale mot egenkommenteringens plass i det trafikale grunnkurset, ettersom den hverken er befestet eller nødvendigvis direkte relevant i læreplanen. Imidlertid kan nok dette argumentet miste litt av

sin tyngde dersom man kan bruke egenkommentering som metode overfor de læreplanbesfestede mål.

### *5.6.2 Drøftelse om trinn 2*

Hensikten med egenkommenteringen på trinn to, er at verbaliseringen skal kunne virke strukturerende og organiserende for eleven. Som nevnt tidligere, betinger flere av læringsmålene automatisering av lange handlingsrekkefølger. Ved at dette verbaliseres og gitt at verbaliseringen medfører mental aktivisering hos eleven, vil forhåpentligvis eleven trekke gevinst av dette og automatiseringen vil gå raskere og slutthandlingen vil ha en høyere kvalitet. Samtidig vil verbaliseringen i denne prosessen langt lettere kunne avdekke mangler eller feil i gjennomføringen, enn om man må vente på gjennomføring av den fysiske handlingen. Denne prosessen vil i sin helhet vil nok kunne virke tidsbesparende for noen elever.

Imidlertid er egenkommentering kapasitetskrevene. En del elever vil nok kunne finne kravet om gjennomføring av nye og ukjente handlinger og memorering av rekkefølger krevene nok og oppleve at kravet til verbalisering i tillegg vil kreve mer av elevens kapasitet enn det som er tilgjengelig.

Når dette er sagt, er det viktig å understreke at enhver del av opplæringen må tilpasses den enkelte elev. Det er lett å se for seg at en elev som sliter med motorikken generelt, vil få utfordringer med å verbalisere i tillegg. Man kan her tale om at det finnes en tid og et sted hvor det bør verbaliseres og hvor det ikke bør verbaliseres. Det vil nok også være sekvenser som vil være spesielt egnet for verbalisering og andre som ikke er det. På en annen side kan egenkommentering ha best effekt på de svakere elevene. Da det er disse som gjerne kan ha størst behov for å gjenta og memorere handlingsrekkefølgen.

Tar man med seg disse betraktningene, kan nok konklusjonen være at trinn to kan være trinnet hvor det vil være stor forskjell blant elevene om hvorvidt nytteverdien er der. Imidlertid vil man nok, med tanke på de etterfølgende trinnene, kunne høste gode erfaringer av å la eleven bli kjent med egenkommenteringen som metode men at omfanget og innholdet i særlig grad må tilpasses elevens forutsetninger.

### *5.6.3 Drøftelse av trinn 3*

Utfordringen med egenkommenteringen generelt er at den er kapasitetskrevene for eleven, og man kan gjerne hevde at eleven trenger all sin kapasitet til nyinnlæringen alene. Spesielt i trinn tre, som favner særs vidt i ofte kompliserte miljø. På en annen side kan man hevde egenkommenteringen kan hjelpe eleven med å organisere og systematisere den nye kunnskapen. Ved å verbalisere kan man kanskje si at eleven aktiviseres på andre områder enn ved en typisk undervisningssekvens som består av veiledning, instruksjon og øving. Eleven blir med andre ord «tvunget» til å gjøre kunnskapen til sin egen.

Ettersom trinn tre spenner meget bredt i utviklingen av elevens trafikale kompetanse, fra enkel identifisering av kryss på 3.5, til førerprøvenivået ved 3.11 (Statens Vegvesen, 2013) vil også egenkommenteringen være et godt verktøy for å vise elevens kunnskapsmessige spennvidde og for å bevisstgjøre eleven på den sammensatte kompetansen kjøredyktigheten faktisk innebærer. Dette kan nok virke motiverende for noen. Elevens kunnskap vil også kunne virke mer åpen og tilgjengelig for kontroll. Manglende sammenheng mellom tanke/ord og handling vil være spesielt tydelig.

Når dette er sagt, er det neppe kontroversielt å hevde at ikke alle elever vil ha de samme forutsetningene til å kunne bruke egenkommentering i undervisning og ha et like godt utbytte av den. For noen elever, kanskje de med særlige kapasitetsproblemer, vil egenkommenteringen være u hensiktsmessig, i alle fall i fulle monn. Det må derfor bli opp til læreren, sammen med eleven, å finne ut hvordan verktøyet kan benyttes best, og i hvilket omfang.

Konklusjonen om egenkommenteringens rolle på trinn tre må være at den har et potensial til å være en sentral del av opplæringen, uten at den vil virke påtatt. De aller fleste momenter på trinnet vil kunne utvikles ved hjelp av egenkommentering. Imidlertid vil det neppe være hensiktsmessig å tvangsgjennomføre egenkommentering med alle elever på alle momenter.

#### *5.6.4 Drøftelse av trinn 4:*

Som nevnt tidligere har trinn fire et overordnet sikkerhetsfokus som er fundamentert i blant annet elevens mentale strategier. Man kan nok stort sett være enige om at dette ikke kan vises gjennom trafikal adferd alene, ettersom man må ha tilgang til elevens tanker og vurderinger.

Ettersom egenkommenteringen vil sette ord på elevens tanker og verdier, kan man nok være enige om at egenkommenteringen som metode er vel forenlig med intensjonene til trinn fire. Alternativet er dialog med eleven, noe som gjerne skjer på forskudd eller i etterkant, da det

kan være utfordrende å ha en dialog som foregår i øyeblikket. Innsikten man får av denne dialogen kan derfor være kunstig. Siden egenkommenteringen kan fungere i øyeblikket og ligger opp mot og i situasjonen, vil den være mer impulsiv og man kan derfor anta at den for de fleste elever vil være mer ærlig. Dette vil kunne gi et bedre utgangspunkt til refleksjoner i etterkant og videre holdningsskapende utvikling.

Utfordringen vil som vanlig være at egenkommenteringen vil kreve kapasitet av eleven og derfor ta tid. Dette vil nok være spesielt gjeldende dersom eleven ikke er vant til å bruke egenkommentering som metode fra før av. Gevinsten ved egenkommentering på trinn fire, vil derfor være følsom for den jobben som er gjort med metoden på de foregående trinnene, spesielt trinn tre. Samtidig settes det et stort krav til læreren om å forvalte metoden på en god måte, gjerne ut i fra en dialog med eleven og ut i fra de forutsetningene eleven måtte ha. Når dette er sagt, vil det være urimelig å forvente at eleven bedriver konstant egenkommentering under hele turen, og læreren bør derfor kjenne sin rute og finne de områder hvor kommenteringer kan gi best utbytte.

#### *5.6.5 Summativ drøftelse*

I spørsmålet om egenkommenteringen må være et gjennomgående tema i opplæringen, vil vi konkludere med at det er en fordel men ikke et absolutt krav. Grunnlaget for dette kan vi finne spesielt på trinn en og to. På trinn en vil egenkommenteringen i den formen vi har redegjort for ha en introduserende funksjon, og den vil nok ha størst verdi dersom den kan fungere som en arbeidsmetode for å illustrere et eksisterende læringsmål. Det trinnet vi er mest usikker på gevinsten, er nok trinn to. Dette har sitt opphav i fokuset på de tekniske handlinger og effekten av egenkommentering på dette nivået er for oss usikkert, da den har en litt annen form enn man gjerne har erfaringsgrunnlag for. Dog vil eleven bli vant til å sette ord på egne handlinger.

Hovedgevinsten vil nok ligge på trinn tre og fire. Grunnlaget for dette vil ligge i overgangen fra det tekniske på trinn to og over på det trafikale. Denne overgangen innebærer en utvikling av evnen til å ta inn over seg og bearbeide kompliserte sanseintrykk, samt å vurdere risiko og sannsynlighet. Basert på dette, skal man iverksette handlinger. Egenkommenteringen vil her kunne gi både elev og lærer tilgang til et verktøy som kan lette begges roller. Den største gevinsten kan nok ligge i trinn fire, men et fullstendig utbytte av egenkommenteringen her, vil være avhengig av jobben som er gjort på trinn tre.

Den beste effekten vil vi nok få ved den røde tråden gjennom hele opplæringen, men en stor del av gevinsten kan nok også oppnås ved trinn tre og fire alene.

## **6. Premiss 2 – Trafikklæreren må ha kunnskap om egenkommentering**

Fra et allment logisk ståsted, er det neppe kontroversielt å hevde at man må ha kunnskap om en metode for å kunne anvende den på en funksjonell måte. Videre kan vi si at god problemorientert undervisning gjerne betinges av en lærer eller veileder som har kunnskap om og erfaring i bruk av undervisningsmetoden. Sett fra dette perspektivet, bør en trafikklærer ha kunnskap om og erfaring fra bruk av egenkommentering som metode. Gjerne både som undervisningsverktøy og som metode for egentrening.

For den jevne norskutdannede trafikklærer, kommer gjerne det første møte med egenkommenteringen i forbindelse med utvikling av egen kjøredyktighet i faget veiledet undervisningspraksis i utdanningens første semester. Der skal man gjennom kommentarer kunne vise sin kunnskap (Høyskolen i Nord-Trøndelag 2013, s.17). Utover dette ligger det ingen øvrige momenter spesifikt for trafikklærerutdanningen hva egenkommentering angår.

På den bakgrunn vil vi forsøke å anskueliggjøre hvilken kunnskap læreren eller veilederen bør inneha om egenkommentering som metode og gjøre et forsøk på å belyse hvordan egenkommentering kan settes opp som en progresjonsliste, i forhold til lærer- og elevaktiviteter.

### **6.1 Struktur og tilpassing av innhold**

Et komplett egenkommenteringsbilde, slik det gjerne kan presenteres av en trafikklærer som praktiserer kommenterende kjøring med et helhetlig fokus, vil være like komplisert og sammensatt som det trafikkmiljøet vedkommende ferdes i. For en elev, avhengig av faglig progresjon og forutsetning, kan nok dette fremstå som nokså uoverkommelig. Denne problemstillingen stiller krav til at trafikklæreren er i stand til å dele opp både trafikkmomentene og kommentarene i mindre, mer målrettede elementer slik som i delmetoden der vi går fra det enkle til det mer sammensatte. Disse elementene bør tilpasses elevens progresjon og forutsetninger utover opplæringsforløpet, slik at det senere kan kombineres og settes sammen til et mer komplett kommenteringsbilde, brikke for brikke. Sett fra dette perspektivet, vil kommenteringsfokuset gjenspeile elevens posisjon i opplæringsløpet.

## 6.2 En modell for egenkommentering

Man sier gjerne at menneskebarnet først lærer ved imitasjon.

For å illustrere møtet med egenkommenteringen, har vi på det overstående premisset satt opp en modell for hvordan egenkommentering som metode kan presenteres.

Modell for anvendelse av egenkommentering				
Del	Område	Utførelsesnivå	Kommentarnivå	Elevaktivitet
1	Rute 1	LU	LK	Observasjon
2		LU	EK	Observasjon og imitasjon
3	Rute 2	EU	LK	Observasjon og anvendelse
4	Rute 3	EU	EK	Ren anvendelse

LU = Lærer utfører	LK = lærer kommenterer
EU = Elev utfører	EK = Elev kommenterer

Figur 6.2: Modell for egenkommentering

Modellen er horisontalt delt i fire deler som bygger på hverandre. Hver del er delt inn i to kolonner, for den fysiske utførelse av kjøringen og for den kommenterende delen. For øvrig beskriver en kolonne behovet for tre separate kjøreruter. Den siste kolonnen beskriver fokuset for elevaktivitet på de ulike trinnene.

I den første delen, vil læreren kjøre bilen og kommentere. Elevens rolle vil da være å observere lærerens kjøring og kommentering. Formålet er at eleven skal bli kjent med dynamikken som ligger mellom kommentaren og den praktiske utførelsen. I dette ligger også et innblikk i de momenter og begreper som læreren benytter seg av.

I den andre delen vil læreren fremdeles stå for utførelsen, kjøringen. Det nye aspektet er at eleven selv skal kommentere. For å gjøre terskelen lavere for eleven, bør man her benytte seg av samme rute. På mange momenter vil kommentaren innebære en form for imitasjon av lærerens kommentarer. Imidlertid er trafikken et dynamisk miljø, noe som vil endre på kommentargrunnlaget. Fra lærerens side, kan det være hensiktsmessig at utførelsen tilpasses elevens kommentarer og tempoet eleven er i stand til å kommentere i. Dog er innholdet i elevens kommentar kjernemomentet.

I den neste del, skal eleven stå for utførelsen mens læreren står for kommentarene. Her skal elevens utførelse reflektere lærerens kommentarer, likeledes må lærerens kommentar være et produkt av elevens utførelse. Dette vil stille store krav til lærerens begrepsbruk og tilpassing av kommentarene til et nivå eleven kan forholde seg til, noe som fordrer en dynamikk mellom de to. Man kan nok trekke paralleller mellom dette trinnet og bruk av ledelse som

læreraktivitet i den øvrige opplæringen. Eleven vil på dette trinnet observere lærens utvelgelse og verbaliseringen av kommentarene, samtidig som han anvender dem i sin handlingsutførelse.

I siste del skal eleven selv stå for utførelsen og for kommentarene. Alle de foregående momentene skal nå innlemmes og anvendes. For å unngå imitasjon, er det her hensiktsmessig å bytte til en annen rute enn de foregående. Dette trinnet vil nok sette store krav til eleven og det er her hensiktsmessig at elevens fokus klargjøres godt i en dialog mellom lærer og elev.

Som et produkt av denne modellen, er det vår tanke at eleven skal ha blitt introdusert for, fått kunnskap om og har fått anvende egenkommentering som metode gjennom en trinnvis modell med en gradvis oppbygging.

Eleven er premissleverandør for hvordan egenkommenteringsmomentene presenteres. Det er eleven som skal gjøre den nyervervede kunnskapen til sin egen, derfor er det av vesentlig betydning at eleven har evne, vilje og motivasjon til å skape sin egen kognitive oppfatning av hva som skal læres. En del av lærerens oppgave blir å legge til rette for å motivere eleven til bruken av redskapet. Lærens rolle vil fra modellen bli å: introdusere, demonstrere, identifisere og strukturere.

### *6.2.1 Drøftelse av egenkommenteringsmodellen*

Som nevnt er den fremlagte modellen et forsøk på å anskueliggjøre hvordan introduksjonen til egenkommenteringen kan gjennomføres i trafikkopplæringen. En av de tydeligste svakheter ved denne modellen er at den ikke er utprøvd i praksis og man således ikke kan si med sikkerhet om den vil fungere. Når dette er sagt, mener vi at den vil ha de teoretiske forutsetninger for å kunne fungere. I dette legger vi at den er modellert trinnvis. Eleven får en rolig introduksjon med observasjon, før eleven imiterer, anvender deler av egenkommenteringsmetoden, før det hele kulminerer med selvstendig anvendelse fra elevens side. Trinnvis oppbygging er en gjennomprøvd metode for læring og skulle tilsi at eleven etter gjennomgang og gjennomføring skulle ha kunnskap om og erfaring fra egenkommentering. Denne kunnskapen om og erfaringen fra introduksjon av egenkommentering, skal kunne brukes i videre utvikling av egenkommentering som redskap for dyrking av trafikal kompetanse.

Når det er sagt, tar modellen ikke høyde for individets forutsetninger eller motivasjon. Ei heller er den konkretisert eller eksemplifisert med hensiktsmessige aktiviteter. Dette er et

gyldig poeng. Det kan godt være at metoden ikke er tjenlig for å motivere eleven, eller er den metoden som best aktiviserer eleven og gir den beste måloppnåelsen, i relasjon til andre modeller basert på eksempelvis induktiv læring eller problemorientert læring. I denne sammenhengen må vi se på modellens formål. Den er ment å anskueliggjøre en introduksjon av egenkommenteringen. Denne anskueliggjøringen skjer fra vår side på enkleste vis og kan nok brukes som den er. Primært er den ment som et utgangspunkt, et utgangspunkt man kan bygge videre på. Dette gjør ikke modellen uangripelig, men den kan kanskje forsvare den for sin enkle og ikke utprøvde form.

Samlet sett må konklusjonen være at man trenger en introduksjon til egenkommenteringen. Det er neppe tilstrekkelig å si til eleven at «nå skal du kommentere mens du kjører». Man kan lett tenke seg at det vil skape flere spørsmål enn det vil besvare. Vi har argumentert for, og vil holde på vårt standpunkt om at egenkommentering må klargjøres fra lærens side, gjerne sammen med eksemplifiserende og aktiviserende oppgaver for eleven. Målet må være høyest mulig kvalitet på kommentarene og på elevens læring.

### **6.3 Elevens begrepsforståelse**

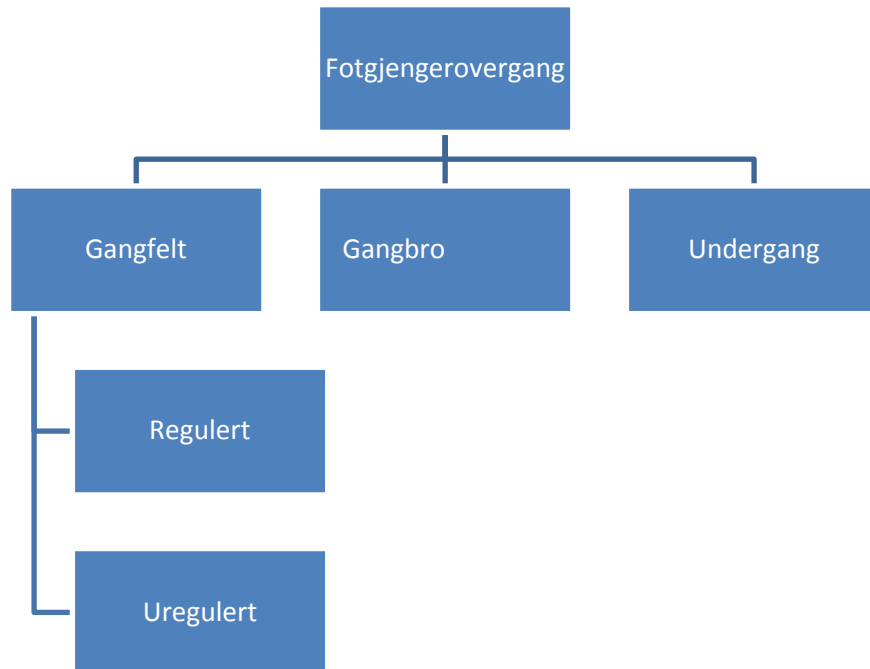
En av hovedutfordringene læreren kan møte på, er at eleven mangler begreper for de momenter som skal kommenteres. En elev som mangler begreper må gjerne finne på sine egne, eller tilpasse eksisterende begreper, noe som er krevende mentalt og tidsmessig.

Det er neppe kontroversielt å hevde at mange elever i trafikkopplæringen utsetter teoriprøven til «tampen» av opplæringsløpet. Utfordringen kan være at det nettopp er i innlæringsfasen opp mot teoriprøven at mange av begrepene som hører hjemme i trafikken blir en del av elevens begrepsforståelse. Hvordan skal læreren kunne håndtere denne utfordringen i forbindelse med egenkommenteringen?

Man snakker gjerne om to ulike begrepssett i opplæringssammenheng *hverdagsbegreper* og *skolebegreper* (Loeng, 2013). Hverdagsbegrepet kjennetegnes gjerne, som navnet tilsier, at de brukes i dagligtalen og er forstått og akseptert av de aller fleste. Et trafikalt eksempel på dette er «fotgjengerovergang». De fleste har et konkret forhold til dette begrepet og kan se for seg hva det er snakk om og hvilken effekt dette har. Snakker vi om skolebegrepene, snakker vi om konkretiserte begreper som gjerne brukes i faglige sammenhenger og som gjerne fungerer konkretiserende satt opp mot hverdagsbegrepet. Motparten til hverdagsbegrepet «fotgjengerovergang» blir da «gangfelt».



Skolebegrepene fungerer som sagt gjerne presiserende, og hverdagsbegrepene kan i den sammenhengen fungere som overordnede paraplybegreper. Vi kan se nærmere på hverdagsbegrepet «fotgjengerovergang» skjematisk:



Figur 6.3: Skjematisk oversikt over begrepet «Fotgjengerovergang».

I egenkommenteringens natur, finner vi gjerne behovet for presise kommentarer som ikke kan misforstås. Som et resultat av dette, vil det gjerne være hensiktsmessig å benytte et mest mulig presist begrepsapparat. Dette vil sette et krav ovenfor elevene om begrepskunnskap.

Etter dette blir spørsmålet om hvordan dette begrepsapparatet skal åpnes for eleven, gitt premisset om at elever gjerne avstår fra teorikurs og utsetter teoriprøven. Tanken blir gjerne at egenkommenteringen vil kunne fungere som en arena hvor skolebegrepene blir presentert og innlært.

I en klargjøring av nye momenter i opplæringsløpet, vil gjerne læreren bruke disse skolebegrepene og presisere dem ovenfor eleven ved hjelp av hverdagsbegreper dersom eleven ikke forstår disse. Når eleven senere kommenterer de klargjorte momentene, vil nok noen skolebegreper komme mer eller mindre av seg selv på grunn av klargjøringen. Imidlertid vil dette neppe være tilfellet i alle situasjoner og for alle elever.

Noen elever har hverdagsbegreper som er meget godt innarbeidet og vil bruke disse. Andre vil tilpasse hverdagsbegrepene sine til de nye skolebegrepene, begreper som de gjerne ikke husker i situasjonen. For læreren eller veilederen vil man da måtte anerkjenne elevens

begrepsbruk, men gjerne korrigerer eksplisitt eller implisitt. I dette legger vi tanken om at læreren gjentar elevens eget begrep, men presiserer samtidig det korrekte skolebegrepet. Man må så velge om man vil poengtere dette ovenfor eleven eller ikke.

#### **6.4 Drøftelser om elvens begrepsforståelse**

En mulig gevinst av elvens kunnskap om skolebegrepene, presise kommentarer til side, er at det kan hjelpe eleven på veien mot den teoretiske prøven. I den situasjonen vil eleven uansett måtte forholde seg til skolebegrepene og manglende kjennskap til disse vil nok få negative konsekvenser for eleven. På en annen side vil begrepsfokuset kunne føre med seg et ekstra forvirrende nivå for en elev som allerede er presset opp mot grensen, gjerne over, for hva man er i stand til å håndtere. Dette kan få konsekvenser for mestringsfølelsen og for videre læring.

Slik vi oppfatter det, vil nok begrepsforvirringen være av kortvarig natur inntil eleven selv har adaptert/forstått og selv tatt begrepet i bruk. Hvor lang tid denne prosessen tar, vil være avhengig av individet. Imidlertid er denne prosessen en naturlig del av føreropplæringen som eleven må håndtere på ett eller annet tidspunkt. Gjennom egenkommenteringen vil nok begrepsbruken aktualiseres enda tydeligere i den praktiske opplæringen enn ellers, noe eleven nok vil tjene på til syvende og sist.

#### **6.5 Drøftelse premiss 2**

I spørsmålet om hvilken kunnskap læren må besitte for å kunne bruke egenkommenteringen som metode i opplæringen, har vi funnet at læreren må ha inngående kunnskap om egenkommentering. I dette legger vi at læreren må selv mestre egenkommentering som metode for egentrening, både for å kunne demonstrere og for å kunne strukturere kommentarer. Et annet moment i lærens kunnskapsbase, er behovet for en metode eller en plan for å kunne introdusere eleven for egenkommenteringen på en hensiktsmessig måte og for noen av de større problemstillingene man vil kunne møte underveis, som elevens forhold til begreper.

Når man skal ta stilling til om premisset som sådan, at læren må ha kunnskap om metoden er gyldig, kan det være hensiktsmessig å se på alternativet. Dersom en lærer skal benytte egenkommentering i trafikkopplæringen, men selv ikke er i stand til å anvende metoden på en hensiktsmessig måte, er det lett å se for seg utfordringer med å skille ut hva som er det relevante fokusområdet på det gitte tidspunkt. Dette sammen med formodningen om manglende struktur, kan nok få fatale konsekvenser for elevens motivasjon. Gitt dette, kan vi

vanskelig se for oss at egenkommenteringen skal kunne tjene trafikkopplæringen og søken etter en bedre forståelse for trafikk.

Konklusjonen må etter dette bli at premisset er gyldig. Det må stilles krav til lærerens egenkommenteringskompetanse. Ikke bare krav til lærerens mestringsnivå, men også til lærerens bruk av kommentering som metode i trafikkopplæring. Imidlertid kan det være et åpent spørsmål om på hvilket nivå disse kravene skal ligge og hvordan kompetansen skal erverves.

## **7. Summativ drøftelse og konklusjon**

For at vår hypotese om at egenkommentering kan hjelpe elevene til å få en bedre trafikal forståelse, har vi satt som premiss at egenkommenteringen må være et gjennomgående tema i trafikkopplæringen og at læreren må ha kunnskap om egenkommenteringen.

Gjennom våre anskueliggjørelser og drøftelser har vi funnet at egenkommentering bør være et gjennomgående tema i opplæringen, spesielt på trinn 3 og 4. Vi har også konkludert med at læreren må ha kunnskap og kompetanse om egenkommentering som metode i trafikkopplæringen. Fra et logisk perspektiv, er det nærliggende å si at det andre premisset, premisset om lærerens kunnskap kan fungere som en forutsetning for at det første premisset skal kunne være gjennomførbart, uten at vi skal bruke mer tid på dette momentet.

Sagt med andre ord, har vi funnet at det første premisset må være riktig, det samme gjelder for det andre. Totalt sett skulle dette tale for at hypotesen er sann. Egenkommentering vil kunne gi elevene en bedre trafikal forståelse, da begge premissene stemmer.

Når dette er sagt, kan man ta til orde for at metodikken som helhet ikke er tilstrekkelig for å kunne avgjøre om hypotesen virkelig er sann. I dette ligger det en kritikk av at man ikke kan bruke ren teori for å avgjøre om en hypotese som i sin natur er praktisk er sann eller ei. Man kan også kritisere premissene for at de ikke tar tilstrekkelig hensyn til elevens prosesser og læring.

Imidlertid kan man, dersom man har tro på at verbalisering faktisk har en funksjon for elevens lærings- og forståelsesutvikling si at: gitt lærere med nødvendig kompetanse og rom for at egenkommenteringen skal være et tema i trafikkopplæringen, da vil egenkommentering kunne hjelpe elevene våre til å utvikle en bedre trafikal forståelse.

## Referanseliste

### Litteratur

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave.). Oslo, Gyldendal.

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2004). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utgave). Oslo, Universitetsforlaget.

Glein, J. O. & Lødemel, S.( 2010). *Trafikkdidaktikk*. Oslo, NKI.

Kolflaath, E. (2010). *Språk og argumentasjon – med eksempler fra jus*. Oslo, Fagbokforlaget.

Moe, D. (2008). *Menneske, Risiko og kjøreadferd*. Eget forlag.

Statens Vegvesen (2013). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE* (Håndbok 252), Oslo, Vegdirektoratet.

### Nettpublikasjoner

Andrews, B., Chapman, P., Crundall, D., & Looms, E.L. (2010). *Commentary training improves responsiveness to hazards in a driving simulator*. Accident Analysis and Prevention 42 2010. Hentet 10. oktober 2013 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001457510001892>

Arnseth, H.C. *Språk, tenking og teknologi*. Hentet 15. desember 2012 fra [http://www.ituarkiv.no/Dokumenter/Tekster/1084439988.37/t1034765681\\_68.html](http://www.ituarkiv.no/Dokumenter/Tekster/1084439988.37/t1034765681_68.html)

Driving Standard Agency. (2014) *What we do*. Hentet 26. februar 2014 fra <https://www.gov.uk/government/organisations/driving-standards-agency/about>

Høyskolen i Nord-Trøndelag. (2013). *Trafikklærer, høgskolekandidatstudium*. Hentet 17. februar 2014 fra <http://www.hint.no/content/pdf/60888>

NTNU, (2010). *Kildekritikk*. Hentet 26. februar 2014 fra <http://www.ntnu.no/viko/kildekritikk>

Transport Research Laboratory. (2008). *Situational judgement in driver training and assessment: A literature review*. PPR 312. Hentet 14. november 2013 fra <http://www.rsa.ie/documents/learner%20drivers/gdl/situational%20judgement%20in%20drive%20training%20and%20assessment.pdf>

### Andre kilder

Loeng, S. (2013). *Sosiokulturell teori*. (Powerpointpresentasjon).  
Stjørdal: Høgskolen i Nord-Trøndelag.